

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

ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ ԳԵՂԵՑԻԿ ՖՐՈՆՏԻԿԻ

**ՀԱՅԱԽՈՍ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀՆԶԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

Ա Տ Ե Ն Ա Խ Ո Ս Ո Ւ Թ Յ Ո Ւ Ն

ԺԳ 00.01 - «Մանկավարժության տեսություն և պատմություն»

**(Հատուկ մանկավարժություն) մասնագիտությամբ
մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի
գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսության**

**Գիտական ղեկավար՝
մանկավարժական գիտությունների
թեկնածու, դոցենտ՝ Գ.Ռ. ՀՈՎՅԱՆ**

Երևան – 2019

Բ Ո Վ Ա Ն Դ Ա Կ ՈՒ Թ Յ ՈՒ Ն

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

ԳԼՈՒԽ 1. ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԼՈԳՈՊԵԴԻԱՅՈՒՄ

- 1.1. Հնչարտաբերման գործընթացի զարգացման գիտատեսական վերլուծություն. 14-24
- 1.2. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման ժամանակակից մոտեցումները.....25-35
- 1.3. Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և խոսքի հնչարտաբերական-ձայնաբանական կարողությունների ձևավորման առանձնահատկությունների համեմատական վերլուծություն.....35-54
- 1.4. Հնչարտաբերման խանգարումների դասակարգման, գնահատման և լրգոպեդական օգնության կազմակերպման առանձնահատկությունները.....54-68

ԳԼՈՒԽ 2. ՀՆՉԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

- 2.1. Հետազոտության կազմակերպումը, խնդիրները, մեթոդները և աշխատանքի փուլերը.....69-80
- 2.2. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների հետ իրականացվող լրգոպեդական աշխատանքների դրվածքի վերլուծությունը կրթական հաստատություններում.....81-89
- 2.3. Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լրգոպեդական աշխատանքի և անցկացված հետազոտության արդյունքների մեթոդական վերլուծություն.89-104
- 2.4. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող լրգոպեդական պարապմունքների կազմակերպմանն ուղղված մասնագետների իրազեկման սոցիալական հետազոտություն.....104-115
- Գլխի ամփոփում.....115

**ԳԼՈՒԽ 3. ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՆՉԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ
ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

3.1. Լոգոպեդական հետազոտության բովանդակությունը խանգարումների շտկում գործընթացում.....	117-124
3.2. Լոգոպեդական պարապմունքների կազմակերպման և անցկացման մեթոդները, միջոցները և հնարները հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում.....	125-134
3.3. Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման փորձարարական հետազոտության և խորհրդատվական աշխատանքների արդյունքները.....	134-144
Գլխի ամփոփում.....	144
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ	146-148
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ	149-164
ՀԱՎԵԼՎԱԾ	

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ

ԱՐԴԻԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ:

Հնչարտաբերման

խանգարումների հայտնաբերումը, ուսումնասիրումը, ախտորոշումը, կանխարգելումն ու շտկումը լրգոպեդիայի կարևորագույն խնդիրներից են, որոնցով էլ հիմնավորվում է հնչարտաբերման ձևավորմանն ուղղված լրգոպեդական աշխատանքների կարևորությունը: Հնչարտաբերման խանգարումների լրգոպեդական աշխատանքի կազմակերպումը պահանջում է համակարգային որոշակի ներգործություն: Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և հաղորդակցման առանձնահատկությունների մասին գոյություն ունեցող հետազոտությունները մինչև այժմ իրականացվել են միայն առանձին, սակավաթիվ հետազոտությունների ձևով՝ շատ քիչ հեղինակների կողմից: Գոյություն ունեցող հայալեզու մասնագիտական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս փաստել, որ մինչև այժմ հրատարակված մասնագիտական գրականությունը վերաբերվում է խնդրո առարկայի միայն առանձին, մասնավոր դեպքերի, իսկ գոյություն ունեցող մասնագիտական, ուսումնական կամ մեթոդական ձեռնարկներն անգամ չեն լուսաբանում հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման խնդիրները, չնայած որ վերջին տարիներին, այնուամենայնիվ, հրատարակվել են հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված մեթոդական ձեռնարկներ [12,19,20,22,32,42]:

Որքան էլ որ հայկական լրգոպեդիայում վերջին տասնամյակում իրականացված հետազոտությունները լուսաբանում են հնչարտաբերման խանգարումների լրգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման հարցերը, պետք է շեշտադրել այն փաստը, որ, այնուամենայնիվ, հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման խնդիրները թե տեսականորեն և թե գործնականորեն ամբողջությամբ լուսաբանված չեն: Պատահական չէ, որ անգամ քաղաքային բնակչության մեծ մասը գաղափար չունի թե լրգոպեդական ծառայության և թե, առավել ևս, հնչարտաբերման խանգարումների ուղղությամբ մատուցվող և ցուցաբերվող մասնագիտական մոտեցումների և մեթոդների մասին [13,19,25,26,36, 70,72,108]:

Խնդրո առարկայի դրվածքը պայմնավորված է հասարակության առողջական, կրթական և սոցիալիզացիայի ժամանակահունչ պահանջներով, ինչը վերջին տասնամյակում փորձում են ներկայացնել շատ հայ հետազոտողներ [13,17,20,23,27,32,70]:

Գիտական հետազոտությունները, որոնք ուղղված են հնչարտաբերման խանգարումների շտկման առանձնահատկություններին, լիովին չեն բավարարում հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջներին և կարիք ունեն բազմամակարդակ և լայնածավալ ուսումնասիրությունների [13, 18, 25, 32, 42, 47, 65, 70, 79,90,101,105]:

Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն անդրադառնող ուսումնասիրություններն արդիական են նաև այն առումով, որ Հայաստանում առաջին անգամ է գիտականորեն հիմնավորվում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների՝ տվյալ դեպքում՝ դիսլալիայի տարածվածության, լեզվաբանական բնութագրի, դասակարգման, շտկման մեթոդների, միջոցների, հնարների լոգոպեդական գործընթացը, ինչը հնարավորություն կստեղծի դիսլալիայի կանխարգելման, խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման, գիտատեսական, գիտագործնական, մեթոդաբանական առանձնահատկությունների մշակմանը [13,17,70]:

Հնչարտաբերման համակարգի անբավարար զարգացումը, հնչութային ընկալման խնդիրները էականորեն բարդացնում են սովորողների ուսումնական և, հատկապես, գրաճանաչության գործընթացը: Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքներին մեծ տեղ պետք է տրվի տարրական դասարաններում, որովհետև դրանք ուղղագրության և ուղղախոսության հիմք են հանդիսանում [6, 8, 17, 32, 36, 40, 41, 51, 54, 70, 76, 79, 84, 103, 105, 118, 121, 131]:

Տարրական դասարաններում ավելի հաճախ հանդիպող այս խոսքային խանգարումը խոչընդոտում է ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, քանի որ բնութագրվում է մշտական և կրկնվող հնչարտաբերման սխալներով և որոշակի հիմք է

ձևավորում ինչպես հնչության, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում: Այս առումով, հատուկ ուշադրության պետք է արժանացնել դիսլալիայի կանխարգելման և շտկման համապատասխան մեթոդների կիրառման անհրաժեշտությունը և տարրական դասարաններում աշխատող մայրենի լեզվի ուսուցիչների հետ իրականացվող համագործակցությանն ու շարունակական վերապատրաստումներին:

Գոյություն ունեցող խնդրի լուծման համար անհրաժեշտ ենք համարում դիսլալիայի շտկման այնպիսի մեթոդների ներմուծումն ու կիրառումը, որոնք, համապատասխանեցնելով մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին, թույլ կտան իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում [1,3,10,14,29,33,39,40,53,75,78,105,133,143,162]: Հարկ ենք համարում շեշտադրել այն կարևորագույն հանգամանքը, որ լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում, մայրենի լեզվի, տվյալ դեպքում՝ հայերենի յուրահատուկ օրինաչափությունները շատ դեպքերում հաշվի չեն առնվում, որով էլ հիմնավորվում է մեր կողմից ընտրված ատենախոսության թեմայի արդիականությունը:

Հետազոտության օբյեկտը հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական գործընթացն է:

Հետազոտության առարկան հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների կիրառման միջոցներն ու մեթոդներն են:

Հետազոտության վարկածը: Ենթադրվում է, որ հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջների, միջոցների, հնարների գիտական հիմնավորումն առավել արդյունավետ կարող է նպաստել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների խոսքային խնդրի հաղթահարմանը, եթե՝

- մշակվեն հայախոս երեխաների դիսլալիայի կանխարգելման, խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման, գիտատեսական, գիտագործնական մեթոդներ և միջոցներ

- լոգոպեդական գործընթացում կիրառվեն դիսլալիայի շտկման այնպիսի մեթոդներ, որոնք համապատասխանեցնելով մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին, թույլ կտան իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում:

Նման համակարգային մոտեցումը հնարավորություն կընձեռի լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում հաշվի առնել մայրենի լեզվի, տվյալ դեպքում՝ հայերենի յուրահատուկ օրինաչափությունները, հայտնաբերել, գնահատել և համակարգել հանրակրթական դպրոցների սովորողների հնչարտաբերման խանգարումները, իրացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը, օժանդակել ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, սույն հետազոտության շրջանակներում որոշակի հիմք ձևավորել ինչպես հնչության, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների զարգացմանը:

Հետազոտության նպատակն է մշակել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման յուրահատուկ միջոցներ ու մեթոդներ:

Ելնելով հետազոտության նպատակից, օբյեկտից, առարկայից և վարկածից՝ մեր կողմից առաջադրվել են հետազոտության հետևյալ խնդիրները.

1. Ուսումնասիրել և գնահատել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման կարողությունները կրթական գործընթացում և ընտրել դրանց զարգացման լոգոպեդական արդյունավետ մեթոդներ:
2. Վերլուծել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման և հնչության ընկալման զարգացման յուրահատուկ օրինաչափությունները, խոսքային խնդրի հաղթահարման լոգոպեդական պայմանները, դասավանդման մեթոդների համապատասխանությունը արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում, որոնք համապատասխան մեթոդիկայի կիրառման պայմաններում կնպաստեն դիսլալիայի շտկմանը;
3. Մշակել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման լոգոպեդական համալիր միջոցներ ու մեթոդներ և փորձարարական ճանապարհով հիմնավորել դրանց արդյունավետությունը:

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար ընտրվել և կիրառվել են հետազոտության հետևյալ մեթոդները.

- մասնագիտական գրականության ուսումնասիրություն և վերլուծություն,
- լոգոպեդիկի և ուսուցիչների մանկավարժական աշխատանքի առաջատար փորձի ուսումնասիրում և վերլուծություն,
- հետազոտվող հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների բժշկամանկավարժական փաստաթղթերի ուսումնասիրում և վերլուծություն,
- հոգեբանամանկավարժական հետազոտման մեթոդներ՝ դիտում, զրույց, հարցում, անկետավորում,
- ստուգողական փորձարկումներ,
- խոսքային քարտերի և անամնետիկ տվյալների ուսումնասիրություն, հարցում, թեստավորում
- մանկավարժական գիտափորձ՝ հաստատող, ուսուցանող,
- ստացված արդյունքները ընդհանրացնող որակական և վիճակագրական մշակման մաթեմատիկական մեթոդների կրառում:

Հետազոտության տեսական և մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել հետևյալ

հիմնական գիտական սկզբունքներն ու դրույթները. որոնք հաստատվել են լոգոպեդիայի, ընդհանուր և հատուկ մանկավարժության բնագավառում, մասնավորապես՝

- Անձի զարգացման և ձևավորման առաջատար գործունեության մասին տեսությունը [58,97]:
- Գործողությունների և հասկացությունների փուլային ձևավորման տեսությունը [62,138]:
- Զարգացնող ուսուցման տեսությունը [58,151]:
- Անձի կարողությունների և հմտությունների զարգացման համալիր մոտեցման տեսությունը [58,61]:
- Մայրենի լեզվի ուսուցման գործնական ուղղվածության տեսությունը [76]:
- Փոխհատուցման տեսությունը [58,61,157]:

Հետազոտության գիտական նորույթը.

- Ուսումնասիրվել և սահմանվել են հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման հատուկ միջոցներ ու մեթոդներ:
- Բացահայտված և հիմնավորված են հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների առանձնահատկությունները կատարյալ հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացում:
- Մշակվել են դիսլալիայի շտկման առավել արդյունավետ միջոցներ, մեթոդներ որոնք արտահայտում են սովորողների հնչարտաբերման զարգացումը բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացման բավարար մակարդակի ուսումնասիրմամբ և վերլուծությամբ, համապատասխանում են մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին և հնարավորություն են ընձեռում իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանք հանրակրթությունում. փորձարարական ճանապարհով հիմնավորվել է դրանց արդյունավետությունը:

Հետազոտության տեսական նշանակությունը: Ուսումնասիրվել է հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան: Ընդլայնվել են դիսլալիայի մեխանիզմների տեսական պատկերացումները հնչարտաբերման տարբեր խանգարումների առկայության դեպքում, որոնք էլ հնարավորություն են տալիս մշակել հետազոտման ավելի արդյունավետ միջոցներ և ձևեր՝ դիսլալիայի շտկումը հայերենի օրինաչափությունների հաշվառմամբ կազմակերպելու համար [17]:

Մշակվել և հիմնավորվել է դիսլալիայի շտկման համալիր մեթոդական համակարգ, որն ուղղված է տարրական դպրոցում սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը: Հետազոտման նյութերը որոշակիորեն կլրացնեն տեսական հետազոտությունների արդյունքում հավաքագրված տեղեկությունները և կհամալրեն լոգոպեդական տեսական փորձը նոր գիտահետազոտական փաստերով և տեսական գիտելիքներով:

Հետազոտության գործնական նշանակությունը հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման յուրահատուկ միջոցների,

մեթոդական մոտեցումների մշակումն ու դրանց ներդրումն է դպրոցական ուսուցման պրակտիկայում:

Առաջարկված են հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման, հնչութային ընկալման հմտությունների, կարողությունների ճիշտ և արագ զարգացման համար փորձարարորեն հիմնավորված հատուկ հանձնարարություններ, վարժություններ և խաղեր [70,71]: Ատենախոսության նյութերը կարող են օտագործվել նաև հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի դասավանդողների կողմից՝ դասախոսությունների և հատուկ դասընթացների պատրաստման ժամանակ:

Հետազոտության նյութերը, հնչարտաբերման խանգարումների շտկման նպատակով, կիրառվել են Երևանի քաղաքի № 145՝ հանրակրթական, ՀՄԿ -ի, № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող, Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների լոգոպեդական գործընթացի կազմակերպման աշխատանքում և կարող են օգտագործվել դպրոցական հաստատությունների լոգոպեդական և մանկավարժական անձնակազմի կողմից, ինչպես նաև՝ մանկավարժական բուհերում սովորող ուսանողների ուսումնական գործընթացի կազմակերպման աշխատանքում, լոգոպեդների որակավորման բարձրացման համակարգում, հետագա գիտական այնպիսի հետազոտություններում, որոնք ուղղված կլինեն լոգոպեդական միջամտության կարիք ունեցող հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթական գործընթացի կազմակերպման ուսումնասիրմանը, հանրակրթական և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում աշխատող բազմամասնագիտական թիմի մասնագիտական սեմինարների, վերապատրաստման և դասախոսությունների մշակմանն ու կատարելագործմանը: Անցկացված հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ու հիմնավորումը շեշտադրվել է տարբեր բնագավառների գիտական նվաճումների վրա հիմնված մեթոդալոգիական մոտեցմամբ, հետազոտության խնդիրների և ուսումնասիրվող դրույթների բնույթին համապատասխան համակարգային մեթոդների ռեալիզացմամբ, վիճակագրական ժամանակակից մեթոդների կիրառմամբ, ստացված որակական և քանակական արդյունքների ներդրմամբ:

Անցկացված հետազոտության արդյունքում առաջարկվել են մեթոդական հանձնարարություններ՝ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների օնտոգենեզի ուսումնասիրման, խոսքի խանգարման առաջացման աստիճանի որոշման, խոսքային խանգարումների պատճառների պարզաբանման, հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման մեթոդների մշակման, համակարգման, շտկման մեթոդների և միջոցների, սկզբունքների մշակման, կանխարգելիչ մեթոդների կատարելագործման, լրգոպեդական օգնության կազմակերպման հարցերի մշակման ուղղությամբ:

Ատենախոսության նյութերը, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների խոսքային կարիքի հաղթահարման, կրթական գործընթացի և սոցիալական հարմարողականության գործընթացի զարգացման, հատուկ մեթոդների կիրառման և լրգոպեդական ուղղվածությամբ խաղերի կազմակերպման և անցկացման նպատակով, կարող են կիրառվել հանրակրթական և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների, ինչպես նաև՝ հատուկ և վերականգնողական հաստատությունների մանկավարժական անձնակազմի կողմից:

Հետազոտության հիմնական դրույթները, հետևությունները և արդյունքները, մասնագիտական սեմինարների, վերապատրաստման և դասախոսությունների մշակման նպատակով, կարող են հիմք հանդիսանալ ինչպես Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի դասախոսների, այնպես էլ՝ «Լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի» ամբիոնի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի կողմից իրականացվող նոր հետազոտությունների և գործնական փորձի ներդրման համար:

Պաշտպանությանը ներկայացվող հիմնական դրույթները.

1. Տարրական դպրոցում հնաչարտաբերման խանգարումների շտկման ուղղությամբ տարվող հետազոտությունները, որոնք կներառեն հայերենի հնչյունային համակարգի և հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը, թույլ կտան բացահայտել դիսլալիայի շտկման մոտեցումները:
2. Տեսականորեն և գիտականորեն հիմնավորված մեթոդների և միջոցների

կիրառումը, որն ուղղված է հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների զարգացմանը, մայրենի լեզվի առանձնահատկություններից ելնելով, դիսլալիայի շտկումը դարձնում է ավելի արդյունավետ և կատարյալ:

3. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների ճիշտ և ժամանակին կազմակերպումը նպաստում է ինչպես երեխաների խոսքի զարգացման, այնպես էլ՝ գրավոր խոսքի գործընթացի ամբողջական ձևավորմանը և սոցիալական հարմարողականությանը:

Հետազոտության արդյունքների հիմնավորումն ու հավաստիությունն ապահովված է հետազոտվողների բավարար քանակակազմով, անցկացված աշխատանքի ծավալով, հետազոտության ժամանակակից և համապատասխան մեթոդների կիրառմամբ, փաստացի փորձարարական նյութի մանրազնին վիճակագրական մշակմամբ:

Երկամյա հետազոտության արդյունքները քննարկվել և զեկուցվել են ԻՍԱԲՈՎԿԱՆԻ անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայցորդների և գիտաշխատողների 2014–2017թ.թ. գիտաժողովներում, ինչպես նաև, «Հոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի» ամբիոնի կողմից պարբերաբար կազմակերպված առաջավոր փորձը լուսաբանող գիտագործնական սեմինարների և հաշվետվությունների ժամանակ:

Հետազոտության նյութերը կիրառվել են Հոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի «Հոգոպեդիա» բաժնի ուսանողների ուսումնական գործընթացներում՝ գործնական աշխատանքները և մանկավարժական պրակտիկան կազմակերպելիս:

Հանրակրթական և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում սովորող լոգոպեդական միջամտության կարիք ունեցող երեխաների կրթական գործընթացի մասնակցության արդյունավետության և ինքնուրույնության բարձրացմանն ուղղված հետազոտության համակարգային մեթոդներն ու

մոտեցումները կիրառվել և ներդրվել են Երևանի քաղաքի № 145՝ հանրակրթական, ՀՄԿ-ի, № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող, Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում:

Հետազոտության արդյունքների փորձարկում: Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների արդյունավետության բարձրացման մանկավարժական դիտումները և գնահատումները հնարավորություն տվեցին համակարգել լոգոպեդական աշխատանքների ուղղվածության և հայախոս երեխաների խոսքային կարիքի բավարարման այն պահանջները, որոնք դրված են հետազոտության խնդիրների և ուսումնասիրվող դրույթների բնույթին համապատասխան համակարգային մեթոդների և կիրառված թեստերի առջև:

Ատենախոսության թեմայով հրատարակված՝ 2014-2017թթ. հրատարակված գիտական հոդվածներում տեղ գտած աշխատանքային դրույթները և լոգոպեդական աշխատանքների համար նախատեսված մոտեցումների, վարժությունների, հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման մասին գործնական խորհուրդները հնարավորություն են ընձեռում հայախոս երեխաների հետ անցկացվող լոգոպեդական աշխատանքները դարձնել ավելի արդյունավետ, զուգակցել դրանք սոցիալ-հոգեբանական և ֆունկցիոնալ գործընթացների զարգացման արդյունավետ մեթոդներին:

Ատենախոսության հիմնական դրույթների հիմնավորումն ու ճշգրտությունը երաշխավորված է նաև հրատարակումներով, զեկույցներով, ստացված արդյունքների վերլուծության հրապարակային քննարկումներով և դրանք դպրոցական պրակտիկա ներդնելու փաստերով:

Ատենախոսության կառուցվածքն ու ծավալը: Ատենախոսությունը շարադրված է 200 էջ համակարգչային տեքստով, կազմված է ներածությունից, երեք գլխից, եզրակացությունից, օգտագործված գրականության ցանկից և հավելվածից: Ատենախոսության տեքստը պարունակում է՝ 11 աղյուսակ, 8 տրամագիր և 5 հավելված:

ԳԼՈՒԽ 1. ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԼՈԳՈՊԵԴԻԱՅՈՒՄ

1.1. Խոսքի հնչարտաբերման կողմի զարգացման գիտատեսական

վերլուծություն:

Խոսքի հնչարտաբերական կողմի ձևավորումը բարդ գործընթաց է, որի ժամանակ երեխան սովորում է ընկալել իրեն ուղղված խոսքը և իր արտաբերական ապարատի միջոցով կառավարել դրա վերարտադրումը: Ինչպես և ամբողջ խոսքի ձևավորումը, հնչարտաբերումը նույնպես իրականանում է հաղորդակցման ընթացքում և դրա միջոցով: Ահա ինչու խոսքային հաղորդակցության հնարավորության սահմանափակումը հանգեցնում է հնչարտաբերական թերությունների [2,34,35,88]:

Խոսքը հանդիսանում է բարդ ֆունկցիոնալ համակարգ, որի հիմքում ընկած է հաղորդակցման գործընթացում լեզվի նշանային համակարգի օգտագործումը: Խոսքային ֆունկցիոնալ համակարգը հիմնվում է գլխուղեղի կառուցվածքների գործունեության վրա, որոնցից յուրաքանչյուրը կատարում է խոսքային որոշակի օպերացիա [4,15,74]:

Երեխայի կողմից ինչպես լեզվական միջոցների, այնպես էլ խոսքի գործառույթների յուրացման տեմպը բավականին բարձր է: Կյանքի ամեն տարին բնութագրվում է նոր ձեռքբերումներով: Երեխան ծնվում է խոսքի չձևավորված մեխանիզմներով. գլխուղեղը՝ մասնավորապես կիսագնդերի կեղևը, դեռևս հարուստ չէ նեյրոնային կապերով և չի կարող ղեկավարել սեփական արտաբերական օրգանների տարբերակված, հստակ աշխատանքը: Եվ հենց այդ օրգաններն էլ՝ շուրթերը, լեզուն, փափուկ քիմքը դեռևս բավականին ուժեղ և ճկուն չեն, իսկ որոշ պասիվ օրգաններ, օրինակ՝ ատամները, ընդհանրապես բացակայում են: Թույլ է նաև ստոծանին [100,116]:

Հնչարտաբերման առաջին փորձերը, արդեն կյանքի առաջին ամիսներից, ձևավորում են բաղաձայն հնչյունները՝ մ, պ և այլ, ինչպես նաև՝ առաջին դիմային-միմիկ շարժումները: Օնտոգենետիկ զարգացման գործընթացում, հետագա ամիսների ընթացքում, ձևավորվում են հնչյուններ՝ առանց որևէ ընդհանուր հերթականության: Կյանքի երկրորդ ամսվա ավարտին ձևավորվում է գղզղանքը՝ ինքնաբուխ արտաբերությունը, երբ երեխան սկսում է արտաբերել հնչյունախմբեր: Դրանով է

սկսվում երեխայի խոսքի զարգացման վաղ շրջանը: Այս գործընթացները երեխային տրվում են ի ծնե, ունեն ոչ պայմանական, ռեֆլեկտոր բնույթ և իրականացվում են գլխուղեղի ստորին բաժինների կողմից: Գղզում են բոլոր երեխաները՝ և՛ բնականոն զարգացում ունեցողները, և՛ չտեսնողները, և՛ չլսողները: Գղզանքի ընթացքում երեխաները բնազդաբար արտասանում են հնչյուններ, որոնք ունեն բազմազան երանգավորում [37,45,54,66]:

Խոսքի հետագա զարգացման ընթացքում՝ թոթովանքի փուլում, առաջ են գալիս նոր երևույթներ: Կյանքի 6-7 ամիսներին երեխան սկսում է ավելի ու ավելի հաճախ կրկնել միևնույն հնչյունները: Այս փուլն արդեն առանձնանում է գլխուղեղի կեղևում առաջացող կապերով: Կրկնությունները կատարվում են գլխուղեղի կեղևում առաջացած պայմանական կապերի միջոցով, այդ պատճառով էլ հեշտությամբ են տրվում երեխաներին: Այսպիսով, գլխուղեղի կեղևում սկսում են համակցված գործել խոսքաշարժողական և խոսքալսողական վերլուծիչները: Չլսող երեխաների այս կապերը չեն առաջանում և խոսքի հետագա զարգացում չի նկատվում: 8-9-րդ ամիսներին արդեն թոթովելը դառնում է երեխաների սիրած զբաղմունքը և հաճախ այդ «թոթովանքային խոսքի» մեջ են մտնում նաև որոշ բառեր, որոնք սակայն գիտակցված չեն օգտագործվում [93,99,116]:

Չնայած բոլոր ազգերի երեխաները թոթովում են միևնույն հնչյունախմբերով՝ մա-մա-մա, պա-պա-պա, տա-տա-տա, բայց յուրաքանչյուր ազգի կրտսեր ներկայացուցչի այդ հնչյունախմբերը զուգորդվում են կոնկրետ նշանակության հետ: Այսպիսով, երեխայի հնչարտաբերման արդեն վաղ շրջանում, միջավայրը ձևավորում է խոսքի սեմանտիկական (իմաստային) կողմը:

Խոսքի զարգացման ընթացքում (ծնված օրվանից մինչև 3-4 տարեկան հասակը) երեխաներն անհավանական արագությամբ «ընդօրինակում են» մեծահասակի խոսքը. աստիճանաբար՝ բնազդային հնչարտաբերումից, ապա նաև՝ մեխանիկական կրկնօրինակումից, երեխան անցնում է իրական խոսքին՝ որպես գիտակցված գործունեություն: Խոսքի զարգացման միայն երրորդ տարում երեխայի չկարգավորված շնչառական շարժումներն աստիճանաբար դառնում են կոորդինացված [116,124]:

Շատ երեխաների խոսքի զարգացումն ընթանում է թոթովանքի, առաջին բառերի հիման վրա, և բառապաշարը զարգանում է հավասարաչափ: Երեխաների մյուս մասի բառի լսողական պատկերների կուտակումը տեղի է ունենում «թաքնված». այդ դեպքում բառապաշարը զարգանում է թռիչքաձև [116,144]:

Ժամանակակից հոգեբանությունը խոսքը դիտարկում է որպես գիտակցական գործունեության մի բարդ և յուրահատուկ ձև, որին մասնակցում են ընկալվող և արտահայտվող խոսքի սուբյեկտները [97]:

Խոսքային արտահայտության ընկալման և հասկացման գործընթացն սկսվում է զրուցակցի ընդարձակ խոսքի ընկալումից, այնուհետև անցում է կատարվում հիմնական մտքի առանձնացմանը, ապա նաև՝ ընկալվող ամբողջ արտահայտության իմաստի հասկացմանը: Յուրաքանչյուր խոսքային հաղորդագրություն ընկալելիս լսողը կամ ընթերցողն ընկալում է սկզբում առանձին բառերը, ապա խոսքային արտահայտության վերջում՝ միայն տեքստն ամբողջությամբ [103,121]:

Խոսքային արտահայտության ընկալման և հասկացման գործընթացում երեխայի խոսքի էքսպրեսիվ և իմպրեսիվ ձևերի շնորհիվ տեղի է ունենում արտաքին արտաբերում, երբ խոսքային օրգանները կատարում են նպատակաուղղված արտաբերական շարժումներ, կայանում է գրավոր և բանավոր խոսքը հասկանալու գործընթացը, որը նույնպես ընթանում է մի քանի փուլերով՝ խոսքային ազդակի ընկալում՝ տեղեկատվական պահերի առանձնացում և ներքին խոսքի մեջ ընկալվող հաղորդագրության ընդհանուր իմաստի ձևավորում [58,144]:

Այսպիսով, կարևորելով հնչարտաբերման զարգացման գործընթացը, պետք է նշել, որ այն ինքնին, առանձին երևույթ չէ, որ ձևավորվում է երեխայի հոգեկան և սոցիալական զարգացման գործընթացում, որում ինչպես բառի հնչարտաբերական վերագրումն առարկային, այնպես էլ համապատասխան հատկանիշների առանձնացումը չի մնում անփոփոխ, այլ փոխվում է երեխայի զարգացմանը զուգընթաց: Ըստ Լ.Ս. Վիգոտսկու՝ «Միտքը, դառնալով խոսք, կազմափոխվում, ձևափոխվում է: Միտքը չի արտահայտվում, բայց իրականացվում է բառում: Ինքը միտքը՝ ծնվում է ոչ թե այլ մտքից, այլ մեր գիտակցության մոտիվացիոն միջավայրից,

որն ընդգրկում է մեր կարիքները, հետաքրքրություններն ու դրդապատճառները, աֆֆեկտներն ու հույզերը [58,97]:

Հնչարտաբերական ունակությունը բնութագրելիս պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, թե ինչպես են արտաբերվում տարբեր լեզուների համանման հնչյունները: Այսպես, անգլերենում առաջնալեզվային բոլոր բաղաձայններն արտաբերվում են լեզվի ծայրով, ռուսերենում՝ լեզվի ծայրը ցած իջեցրած վիճակում: Դա խոսում է այն մասին, որ յուրաքանչյուր լեզու ունի իր հնչարտաբերական բազան, այսինքն՝ ամեն լեզու ունի իրեն հատուկ խոսողական գործարանների սովորական շարժումների և վիճակների ամբողջություն, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ լեզվի հնչյուններն արտաբերելու համար [7,9,73,82,]: Հնչարտաբերական բազան, միաժամանակ, տվյալ լեզվին բորոշ արտաբերական ունակությունն է, նորմերի համակարգը, որ ձեռք է բերում տվյալ լեզվով խոսող հանրությունը և փոխանցում սերնդեսերունդ: Լեզվի հնչարտաբերական բազան առաջանում է հնչարտաբերական գործարանների պատմական զարգացման հետևանքով, հնչարտաբերական ունակությունները պահպանվում են ամբողջ դարաշրջանների ընթացքում [8,16,158]:

Լեզուների հնչարտաբերական հիմքերը տարբերվում են միմյացից խոսողական տարբեր գործարանների ակտիվությամբ և նրանց տարբեր զուգակցումով: Օրինակ, հայերենի հնչարտաբերական բազային բնորոշ է լեզվի առաջնային և միջին մասերի՝ կոշտ քիմքի, կոկորդի ակտիվությունը, ռուսերենի համար՝ հատկապես լեզվի միջին մասի ակտիվությունը վրացերենում՝ բաղաձայնների արտաբերման ժամանակ մեծ դեր ունեն խորքային արտաբերական գործարանները (լեզվակը, կոկորդը, ձայնալարերը) և այլն [1,6,158]:

Հնագույն ժամանակներից ի վեր մարդկությանը հետաքրքրել է այն հարցը, թե ինչ է լեզուն, ինչպես է այն ծագել, ինչպիսի կառուցվածք ու ինչ հատկանիշներ ունի: Լեզվաբանությունն այս հարցերին տալիս է գիտական բացատրություն՝ լեզուն դիտելով տարբեր դրսևորումների և գործառույթների, համակարգային-կառուցվածքային նկարագրի և պատմական զարգացման տեսանկյուններից:

Լեզուն ձեռք է բերվում որոշակի տարիքում, միևնույն լեզվով խոսող մարդկանց շրջապատում: Եթե երեխան փոքր տարիքում շրջապատից մեկուսանա, ապա նա

կարող է մեծանալ իբրև ոչ խոսող մարդ: Հետևաբար լեզուն կենսաբանորեն ժառանգվող երևույթ չէ [58, 68,97]:

Գիտականորեն ապացուցված է, որ լեզուն հատուկ է մարդկային հասարակությանը, հետևաբար այն հասարակական երևույթ է: Որպես այդպիսին, այն սպասարկում է հասարակությանը և հատուկ է կենդանական աշխարհի մարդ տեսակին՝ մարդուն: Կենդանական աշխարհում հաղորդակցման այլ միջոցներ կան, ինչպես թռչունների, կապիկների, դելֆինների միջև փոխանակվող ճիչերը, որոնք, թերևս, միայն նրանց են հասկանալի, սակայն դա դեռ լեզու համարել չենք կարող [58,100]: Լեզուն կապ ունի մտածողության և բանականության հետ, որոնցով օժտված է մարդը, կենդանական աշխարհի մնացած տեսակները խոսող չեն, իսկ մարդը խոսող արարած է. վերջինիս հատուկ է մտածողությունը, բանականությունը, խոսելը, գիտակցված աշխատանք կատարելը և այլն [1,55]:

Լեզվի ընդհանրությունը ազգի բնութագրական հատկանիշներից մեկն է՝ հոգեկան կերտվածքի և տարածքային ամբողջականության բնութագրերի հետ միասին [1,11]: Սպասարկելով հասարակության անդամներին, լեզուն, կիրառվում և կիրառության ընթացքում է ենթարկվում փոփոխությունների: Երբ այդ փոփոխությունները հանգեցնում են քանակական կուտակումների, լեզվի կառուցվածքի մեջ տեղի են ունենում որակական փոփոխություններ, ըստ այդմ լեզուն զարգանում է՝ մի որակից անցնելով մեկ այլ որակի (հմմտ. մեր լեզվի գրաբար-միջին հայերեն-ժամանակակից հայերեն գոյավիճակները) [1,11,38]: Ընդհանուր, համամարդկային լեզու գոյություն չունի՝ դա վերացական հասկացություն է:

Իբրև հաղորդակցման միջոց, լեզուն իր հաղորդակցման և հնչարտաբերման գործառույթը կատարում է իր իմաստակիր նյութական միավորների և նրանց միջև եղած, ներքին կապերի ու հարաբերությունների միջոցով, որոնք հանդես են գալիս իբրև ամբողջական կառուցվածքի բաղադրիչներ: Հետևաբար լեզուն կառուցվածք է: Ընդ որում, այդ կառուցվածքը բաղկացած է որոշակի մակարդակներից, որոնք միմյանց նկատմամբ ցուցաբերում են ստորակարգային հարաբերություններ: Լեզվի կառուցվածքի (լեզվի մակարդակների), բաղադրիչներն ունեն *կառուցողական* ֆունկցիա, դա նշանակում է, որ այդ բաղադրիչները ծառայում են հաջորդ

մակարդակների բաղադրիչների ձևավորմանը [1,5,35]: Լեզվական միավորների կառուցողական դերն այն է, որ բացի անվանողական միավորներ ձևավորելուց, կազմում են նաև հաղորդակցական միավորներ: Անվանողական միավորներ են բառերը, բառաձևերը, բառակապակցությունները, իսկ հաղորդակցական միավոր է նախադասությունը: Անվանողական միավորն անվանում է առարկան, իսկ հաղորդակցական միավորը ծառայում է հաղորդակցմանը:

Լեզվաբանությունը, ելնելով պատմական և հասարակական որոշակի տվյալներից, ընդունում է, որ այդ կապը ոչ թե բնական, այլ պատմական է: Նմանապես՝ հայ ժողովրդի կազմավորման ընթացքում Հայաստանում ապրող բազմաթիվ ցեղեր, որոնք ունեին իրենց լեզուները, ձուլվելով, յուրացրին հայերենը, հայացան և կորցրին իրենց լեզուները [2,6,35]: Ըստ այդմ, լեզվի և ցեղի, լեզվի ու նրանով խոսող հանրության կապը պատմական կապ է, ստեղծվել է պատմականորեն և կարող է խզվել դարձյալ պատմականորեն, պատմահասարակական պայմանների թելադրանքով:

Հայախոս իրականությունում, այս առումով ուշագրավ է Վարդան Արևելցու դերը (Վարդան Արևելցի (հիշատակվում է նաև որպես Վարդան Գանձակեցի, Աղվանից Վարդան, Վարդան Կիլիկեցի, Վարդան Մեծ, Վարդան Պատմիչ, Վարդան Վարդապետ (մոտ 1200, Գանձակ) – 1271, Խոր Վիրապ)), պատմագիր, մեկնիչ, աստվածաբան, փիլիսոփա, թարգմանիչ, մանկավարժ: Վարդան Արևելցին թողել է մատենագիտական հարուստ ժառանգություն՝ պատմական, մեկնողական, քերականագիտական բնույթի երկասիրություններ, ճառեր, ներբողներ, խրատներ, թղթեր: Նա հայ մեկնաբանական մտքի ամենանշանավոր դեմքերից է, մի ամբողջ մեկնաբանական դպրոցի հիմնադիր: Հետոմ Ա-ի պատվերով գրված առաջին աշխատությունը Դիոնիսիոս Թրակացու քերականության հայերեն թարգմանության մեկնությունն է, իսկ երկրորդը՝ հայոց լեզվի շարահյուսության սկզբունքների նկարագրությունը, որում տեղ են գտել նաև հնչարտաբերման խանգարումների մասին գոյություն ունեցած այդ ժամանաշրջանի առաջին լուսաբանումները: Պատմականորեն սա կարելի է համարել հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման առաջին

փորձը հայկական իրականությունում (Վարդան Արևելցի «Ձայնեղանակների մասին» ուսմունք) [9]:

Լեզվի հնչյունները, որպես բնական իրողություններ, ունեն *ձայնային-ակուստիկական* և *արտաբերական (արտասանական)* հատկանիշներ: Դրանցից կարևոր է արտաբերական հատկանիշը, որը լեզվական միավորի հնչյունական կողմի նյութականացումն ու ընկալումն է մարդու կողմից [9]:

Լեզվաբանությունը, նկատի առնելով հնչյունների և հնչյունական այլ միավորների որոշ կարևոր կողմեր, առանձնացնում է հնչյունաբանության երեք կարևոր բնագավառներ, որոնք դառնում են առանձնահատուկ ուսումնասիրության առարկաներ: Այդ բնագավառներն են՝ *հնչյուն- և ակուստիկա* (ձայնագիտություն), *հնչյունների ֆիզիոլոգիա* (բնախոսություն կամ հնչյունախոսություն) և *հնչույթաբանություն* (ֆոնոլոգիա. ուսումնասիրում է լեզվի հնչյունների գործառույթները լեզվի համակարգում) [1,9,158]:

խոսքի հնչարտաբերական հատկանիշը բնորոշվում է լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշներով: Լեզվի հնչյուններն առաջանում են օդի ալիքների ֆիզիկական տատանումներից, որոնք տեղի են ունենում խոսքի օրգանների միջոցով: Լեզվի հնչյուններն, սակայն, սահմանափակվում են լսողական օրգաններով, որոնց միջոցով նրանք ընկալվում են, և սահմանափակվում են նաև խոսքային ապարատով, որի միջոցով նրանք արտադրվում (ստեղծվում) են [6,9,35,70]:

Հնչյունների ակուստիկան՝ ձայնագիտությունը ուսումնասիրում է հնչյունների ձայնատատանողական շարժումների տեսակն ու բարձրությունը, ուժը, տեմբրը, տևականությունը, հնչեղությունը, լարվածությունը և այլն [11,37]: *Տափանդակական շարժումների* բնույթով պայմանավորված՝ հնչյունները բաժանվում են *երաժշտական* (տոնային) և *ոչ երաժշտական* (աղմկային) տեսակների: Տոնայնությունն առաջանում է ձայնալարերի պարբերական տատանումներից, աղմուկն առաջանում է արտասանական օրգանների (օրինակ՝ շրթունքների) ոչ պարբերական տատանումներից [2,37]:

Հնչյունի բարձրությունը որոշվում է տատանումների (հնչյունային հոսքի հատույթների) քանակով: Ձայնի բարձրությունը պայմանավորված է ձայնալարերի

երկարությամբ և պրկվածությամբ: *Հնչյունի ուժը* որոշվում է տատանումների լայնույթով (ամպլիտուդայով):

Լեզվի հնչյունները բաղկացած են հիմնական տոնից, որը համարվում է ամենից ուժեղը, և օբերտոներից (ենթատոներից), որոնք երկրորդական, կողմնակի տոներ են. հիմնական տոնով պայմանավորված է ձայնի բարձրությունը, իսկ օբերտոները ձայնին տալիս են այս կամ այն երանգը, որը կոչվում է տեմբր: *Տեմբրը հնչյունի* այն հատկությունն է, որն արդյունք է հիմնական տոնի և աղմուկի, ներդաշնակ ենթատոների և արձագանքարանային տոների զուգորդման: Հնչյունի տեմբրը նույն բարձրությունը, ուժգնությունը, երկարությունն ունեցող ձայների տարբերակիչ որակն է. երաժշտության մեջ տեմբրը մեկ հնչյունը տարբերում է մյուսից, այն տարբերակում է տարբեր գործիքների (դաշնամուր, ջութակ, դուդուկ) միևնույն բարձրությունն ունեցող ձայները [146,147]:

Հնչարտաբերման գործընթացում հնչյունի տևականությունը (երկարություն կամ ամանակ) նրա հնչման տևողությունն է՝ նրան հատուկ տատանումների քանակով, տարբերությունը ժամանակային միավորների քանակի մեջ է, որ պահանջվում է հնչյունի արտաբերման համար: Տարբերակում են *բացարձակ տևականություն* հասկացությունը, որը լեզվի հնչյունների տևականությունն է և պայմանավորված է խոսքի տեմպով [40,50,145]:

Հնչյունի հնչեղությունն առաջանում է այն դեպքում, երբ բերանի խոռոչ ներխուժած ձայնային ալիքներն արգելքների չեն հանդիպում, չեն խաթարվում և հնչում են որպես երաժշտական ձայն՝ ձայնավոր հնչյուն: Պարբերական ալիքների շնորհիվ առաջացող այդ ձայնն ստանում է այս կամ այն ձայնավորին հատուկ օբերտոնը, ուստի և ձայնավորն արտասանվում և ընկալվում է լիաձայն կերպով: Հնչյունների այդ լիաձայնությունը կոչվում է հնչյունների հնչեղություն: Հնչյունների հնչեղությունը հակադրվում է նրանց լարվածությանը [40]: Հնչյունների լարվածությունը նրանց կազմավորման ու արտասանության համար ստեղծվող պատնեշի ամրության աստիճանն է, որ հաղթահարվում է արտասանության ընթացքում: Որքան թույլ լարումով են արտասանվում հնչյունները, այնքան ավելի հնչեղ են, որքան լարված են

արտասանվում, այնքան ավելի թույլ հնչեղություն ունեն: Նշանակում է՝ հնչյունների հնչեղությունը հակադարձ համեմատական է նրանց լարվածությանը:

Այսպիսով, հնչյունների լարվածությունը ստեղծված պատնեշի ամրությունն է. որքան այդ պատնեշն ամուր է, ձայնային ալիքներն այնքան շատ են խաթարվում, թուլանում, մինչև իսպառ մարելը, և որքան այդ պատնեշը թույլ է, ձայնային ալիքներն այնքան հեշտությամբ են հաղթահարում և ուժեղ հնչեղություն են ստնում [2,3,40]:

Լեզվի բազմահնչյունությունն իր հետ բերում է արտաբերական ունակությունների բազմազանություն ու հարստություն: Հայերենում կան այնպիսի հազվադեպ պատահող հնչյուններ, ինչպիսին են, օրինակ, ձ, ճ, ծ բաղաձայնները, որոնք այլ լեզուներում չեն հանդիպում: Հայերի համար դժվար է անգլերենի th, գերմաներենի pf հնչյունների արտաբերությունը, հայերենի տաս և թաս բառերը ռուսերենում կարտաբերվեն тас և այլն: Նշված հնչյունների համար արտաբերական ունակություններ չեն կարող ունենալ ուրիշ լեզուներով խոսողները [10,33]: Ռուսերենում, հնչարտաբերման գործընթացում, շրթունքների և քմային վարագույրի դերն աննշան է, չկան շրթնային, առաջնային ձայնավորներ, չկան ռնգային ձայնավորներ: Ռուսերենում շրթունքների աշխատանքը զուգակցվում է լեզվի հետին մասի բարձրացման հետ՝ ի տարբերություն գերմաներենի և ֆրանսերենի, որտեղ առկա են շրթնային առաջնային ձայնավորներ, որոնք էլ տարբերակվում են ըստ տևողության [1,2,4]:

Հայերենում ձայնալարերի տատանումներն ուղեկցվում են բերանային արտաբերումներով (артикуляция ротовая), բերանային արտաբերման ժամանակ կազմավորվում են բերանային հնչյունները, երբ քմային վարագույրը բարձրանում ու փակում է քթանցքը և արտաբերվող հնչյունի արձագանքարան է դառնում բերանի խոռոչը: Հայերենի հնչյունները գերազանցապես բերանային են՝ բերանային ձայնավորներ, բերանային բաղաձայններ: Հայերենը հարուստ է ձայնեղ բաղաձայններով (ինչպես ռուսերենը), ի տարբերություն ուգրաֆիննական լեզուների, որտեղ ձայնալարերի տատանումները հազվադեպ են ուղեկցվում բերանային արտաբերումներով, որով էլ բացատրվում է այդ լեզուներում ձայնեղ բաղաձայնների բացակայությունը [1]: Ռուսերենում չեն տարբերակվում փակ (լարված) և բաց

ձայնավորներ, շեշտված վանկերը տևական են և ավելի հնչեղ, քան անշեշտ վանկերը, որոնցում տեղի են ունենում ոչ միայն քանակական, այլև որակական հնչյունասղման դեպքեր (редукция), կրկնակ բաղաձայնները բացակայում են, տարածված է հետընթաց առնմանությունը, աղմկային բաղաձայնները փակ վանկերում թույլ են արտաբերվում, իսկ ձայնեղները խլանում են, ձայնավորները ռնգային բաղաձայններից առաջ ձեռք են բերում ռնգային նրբերանգներ և այլն: Ինչպես նշվեց, տարբեր լեզուների հնչարտաբերական բազաներն ի հայտ են բերում նրբերանգային տարբերություններ: Այդ կարգի տարբերություններ կարող են ի հայտ գալ նաև միևնույն լեզվի տարբերակներում, ինչպես, օրինակ անգլերենի հնչարտաբերությունը բրիտանական, ամերիկյան և կանադական տարբերակներում, հայերենի հնչարտաբերությունը արևելյան (արևելահայերեն) և արևմտյան (արևմտահայերեն) տարբերակներում: Արտասանական բազայի ընդգծված տարբերություններ կարելի է ցույց տալ միևնույն լեզվի տարածքային տարբերակներում, գրական լեզվի հնչյունները՝ մասնավորապես ձայնավորները, բարբառներում ունեն հնչման զգալի տարբերություններ. բարբառագրության եղանակի միջոցով բացահայտվում են յուրաքանչյուր բարբառի բնորոշ հնչարտաբերական յուրահատկությունները [34,37.40]:

Ինչպես գիտենք, ուսումնադաստիարակչական գործընթացն անմիջականորեն կապված է խոսքի հետ: Սխալ հնչարտաբերումը, հնչույթային լսողության թերզարգացումը, աղքատ բառապաշարը, քերականական սխալները, ընթերցանության և գրավորի խանգարումները դժվարացնում են գիտելիքի յուրացումը, խոսքային հաղորդակցումը, բացասաբար են ազդում անձի ընդհանուր զարգացման ու կայացման վրա [21,41,50]:

Հնչարտասանական շղթայի մեջ հնչյունից հետո մեծ հատույթը վանկն է: Վանկը լեզվի հնչյուններով արտաբերվող նվազագույն բնական միավորն է, այդպիսի հատույթները իմաստակիր չեն, դրանք սոսկ հնչյունական միավորներ են և բառի մեջ հնչյունը կամ հնչյունախումբը, որն արտաբերվում է մեկ շնչով, կոչվում է վանկ: Վանկը արտասանական շղթայի այն հատվածն է (ձայնավորը կամ ձայնավորն ու բաղաձայններ), որ արտասանական մեկ միասնություն է [43,57]:

Լեզվի այս կամ այն հնչյունի արտաբերման համար խոսողական գործարաններից միայն մեկի ակտիվությունը բավական չէ: Որևէ հնչյունի արտաբերման համար պահանջվում է խոսողական գործարանների համատեղ աշխատանք՝ որոշակի հաջորդականությամբ, այսինքն՝ պահանջվում է լիակատար հնչարտաբերություն:

Այսպիսով, հնչարտաբերությունը բոլոր այն գործողությունների (ֆիզիոլոգիական, շարժողական, արտաշնչական) ամբողջությունն է, որոնց արդյունքը հնչյունաբանական միավորի (հնչյունի, վանկի) արտասանությունն է, ծայնաարտաբերական հատկությունների ձևավորումը, նրա գոյացումը:

Հնչյունի և տառի մասին տրվող գաղափարը որքան էլ պարզ և մատչելի է, պիտի լինի նաև գիտական [34]: Հնչարտաբերման խանգարումների պարագայում այս խնդիրը պիտի գիտամեթոդական հիմնավորում ունենա, ինչով էլ պայմանավորված է մեր կողմից հետազոտվող թեմայի արդիականությունը: Հնչարտաբերման զարգացման գիտատեսական վերլուծությունն անհրաժեշտ է իրացնելու հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը, օժանդակելու սույն հետազոտության շրջանակներում նոր գիտահետազոտական հիմնախնդիրներ առաջադրելու կարողությունների ձևավորմանը:

Հարկ ենք համարում շեշտադրել այն փաստը, որ հնչարտաբերման խանգարումների՝ տվյալ դեպքում՝ դիսլալիայի շտկման մեթոդները պետք է համապատասխանեն մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին, հնարավորություն ընձեռելով իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում: Լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում, մայրենի լեզվի, տվյալ դեպքում՝ հայերենի յուրահատուկ օրինաչափությունները շատ դեպքերում հաշվի չեն առնվում, որով էլ հիմնավորվում է մեր կողմից կատարված բազմաձևավալ վերլուծությունը:

1.2. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման ժամանակակից մոտեցումները:

Ինչպես նշվեց, հնչարտաբերման զարգացման գործընթացն ինքնին և առանձին երևույթ չէ և ձևավորվում է երեխայի հոգեկան և սոցիալական զարգացման գործընթացում, որում ինչպես բառի հնչարտաբերական վերագրումն առարկային, այնպես էլ համապատասխան հատկանիշների առանձնացումը չի մնում անփոփոխ, այլ փոխվում է երեխայի զարգացմանը զուգընթաց: Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման նկատմամբ ցուցաբերվող հետաքրքրությունը և մոտեցումները պայմանավորված են նաև հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման և լոգոպեդական աշխատանքի ընթացքում կիրառվող համապատասխան մեթոդների կարևորությամբ: Գիտական հետազոտությունները, որոնք ուղղված են հնչարտաբերման խանգարումների շտկման առանձնահատկություններին [12,14,25,30,31,32,41,42], լիովին չեն բավարարում հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջներին, որի պատճառով էլ մեր կողմից իրականացվել են բազմամակարդակ և լայնածավալ ուսումնասիրություններ:

Պետք է նշել, որ հայկական լոգոպեդիայում՝ վերջին տասնամյակում իրականացված հետազոտությունները լուսաբանում են հնչարտաբերման խանգարումների լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման հարցերը, սակայն, այնուամենայնիվ, հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման խնդիրները թե տեսականորեն և թե գործնականորեն ամբողջությամբ լուսաբանված չեն: Ինչ վերաբերվում է հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման առանձնահատկություններին, ապա պետք է վստահաբար շեշտադրել, որ լեզվի հնչյունների արտաբերական բնութագիրը բարդանում է նրանով, որ արտասանությունը համարվում է ոչ թե մեկ, այլ արտասանական մի քանի օրգանների գործունեություն (աշխատանք) [12,14,25,30,31,32,41,42]: Արտասանական այն գործարանը, որի աշխատանքով իրացվում է հնչյունաբանական տվյալ միավորի արտաբերությունը կոչվում է

արտաբերիչ: Անկախ խոսքի ընթացքից՝ հնչյունաշղթայի տարրերն արտասանվում են արագ, և հաճախ նախորդ տարրի արտաբերությունը դեռ չավարտված՝ արտաբերիչները նախապատրաստվում են հաջորդ միավորի արտաբերությանը [10,17,40]:

Այնուամենայնիվ, հնչյունաբանական միավորի (հնչյունի) արտաբերության երեք հիմնական փուլեր են առանձնացվում՝ մուտք, պահք, դարձք: Հնչարտաբերական *մուտքն* այն է, երբ արտաբերիչները չեզոք վիճակից նախապատրաստվում են տվյալ հնչյունի արտաբերության դիրքին: Այսպես, S հնչյունի արտաբերական մուտքն այն է, որ ձայնալարերը միմյանցից հեռանում են, թուլանում, քմային վարագույրը բարձրանում է և սեղմվում բերանի խոռոչի հետին պատին, իսկ լեզվի ծայրը վերին ատամնաշարին: *Պահքն* այն է, երբ արտաբերիչները գտնվում են տվյալ հնչյունի արտաբերությանը բնորոշ դիրքում: Օրինակ, խուլ հպական (պ, կ, տ) բաղաձայնների արտասանության ժամանակ հնչարտաբերական պահքը հավասար է զրոյի, իսկ (լ, մ, ն) ձայնորդների կամ (բ, գ, դ) ձայնեղ բաղաձայնների արտասանության ժամանակ հնչարտաբերական պահքը բավական հստակ է ընկալվում: *Դարձքն* այն է, երբ հնչարտաբերական գործարանները, տվյալ հնչյունի արտաբերությունն ավարտելով, վերադառնում են չեզոք դիրքի կամ նախապատրաստվում են հաջորդ հնչյունի արտաբերությանը: Օրինակ, S հնչույթի արտաբերական դարձքը *տրամվայ* բառում այն է, որ լեզվի ծայրը բարձրանում է դեպի կոշտ քիմքը, իսկ ձայնալարերը մոտենում են ու ձգվում (արագ դարձքը կարող է ազդել հաջորդ հնչյունի արտաբերական մուտքի վրա, ըստ այդմ տեղի է ունենում խուլ բաղաձայնի փոխարկում ձայնեղի կամ թուլանում է ձայնեղի հնչարտաբերությունը) [10,39,40]:

Այսպիսով, հնչարտաբերմանը տիրապետելու գործընթացը կարող է կայանալ շեղումներով, ժամանակային խախտումներով, հնչյունների անհամապատասխանությամբ և այլն: Խոսքային միջավայրին հարմարվելու ընթացքում յուրաքանչյուր երեխա հանդիպում է դժվարությունների, որոնք ընդհանուր առմամբ հաղթահարվում են ինքնուրույնաբար [8,25,]:

Երեխայի կողմից հնչարտաբերական համակարգին տիրապետելու գործընթացի տևականությունը պայմանավորված է նաև լեզվի հնչյունների բարդությամբ: Նա պետք

է սովորի դրանք ընկալել և վերարտադրել: Ընկալման ընթացքում երեխան հանդիպում է լեզվի նյութական նվազագույն միավորների հնչական բազմազանությանը: Նա պետք է այդ հոսքի մեջ առանձնացնի պահանջվող հնչյունը (հնչույթը): Միաժամանակ, հարկավոր է ճանաչել հնչույթն իր այնպիսի տարբերակիչ հատկանիշներով, որոնցով մի հնչյունը հակադրվում է մյուսին: Եթե երեխան չսովորի կատարել այդ գործողությունը, չի կարողանա տարբերել մի բառը մյուսից և ճանաչել այն՝ որպես նույնական՝ խոսքի տարբեր շարույթներում: Խոսքի զարգացման ընթացքում ձևավորվում է երեխայի հնչույթային լսողությունը: Դրա շնորհիվ կատարվում են հնչույթների (խոսքի հնչունային թաղանթի) տարբերման և ճանաչման գործողությունները: Հնչույթային լսողությունն առաջին հերթին ձևավորվում է խոսքի զարգացման ընթացքում: Զարգանում է նաև հնչական լսողությունը, որով իրականացվում է խոսքի ընթացքում վանկերի անընդմեջ հոսքի մեջ հնչյուններին հետևելը: Քանի որ հնչույթները հանդես են գալիս արտաբերման ձայնային տարբերակներով, ապա կարևոր է, որ այդ հնչյունները արտաբերվեն կանոնարկված ձևով, այսինքն՝ տվյալ լեզվի համակարգի համար ընդունված չափանիշներով: Այլապես՝ դրանք դժվար ընկալելի կլինեն լսողի համար [8,25,36,40,155]:

Հնչարտաբերական յուրացման ամբողջ գործընթացը սերտորեն առնչվում է հնչյուն - հնչույթ հասկացություններին: Ուստի այն առավել հստակ պատկերացնելու նպատակով հարկ ենք համարում անդրադառնալ այդ գիտաբառերին և ներկայացնել դրանք իրենց լեզվաբանական ընդգրկումներով:

Ինչպես հայտնի է, լեզուն ձևի և բովանդակության միասնություն է: Ձևը լեզվի մեջ հանդես է գալիս հնչյունների կերպարանքով: Դրանք, ըստ էության, առանձին-առանձին բովանդակություն չունեն, աննշանակ են: Սակայն միմյանց հետ որոշակի հաջորդականությամբ կապակցվելով՝ դառնում են նշանակային ձևեր: Լեզվի նշանակային ձևերը (բառ, բառակապակցություն, նախադասություն) կերպարանք և տարբերակում են ստանում միմիայն աննշանակ ձևերի՝ հնչյունների, որոշակի կայուն կառուցվածքներով շարակցվելու շնորհիվ [2,8,38]:

Հնչյունների անկախ գոյությունը լեզվի մեջ ճշգրիտ իրողություն է և ոչ թե վերացական ընկալում: Հնչյունները նյութական, իրական երևույթներ են: Ինչպես

արդեն նշվեց նախորդ ենթաբաժնում դրանց նյութը օդի տատանումներն են, որոնք արտասանական ապարատի բարդ համակարգում ձևավորվում են իբրև հնչական առանձին միավորներ: Արտասանական օրգանների նուրբ դիրքավորումների շնորհիվ միևնույն նյութից առաջանում են բազմաթիվ տարբերակվող հնչյուններ: Լեզվի հնչյունները՝ որպես ֆիզիկական երևույթ, ունեն ֆիզիկական հատկություններ՝ բարձրություն, ուժ, տևողություն, թափ, ձայն, աղմուկ և այլն [8,25,94,102]:

Մարդակազմական և բնախոսական դիտանկյունից հնչյուններն ուսումնասիրելիս գործ ենք ունենում արտասանական ապարատի բարդ կառուցվածքների և գործունեության հետ [40]:

Հնչյունները, որպես բառերի իմաստատարբերակիչ գործառույթն իրականացնող միավորներ, ճանաչված են հասարակայնորեն: Հնչյունի՝ որպես իմաստակիր միավորներ ստեղծող միջոցի, ուսումնասիրումը զուտ լեզվաբանական խնդիր է: Այս իմաստով՝ լեզվաբանությունը գործ ունի ոչ թե հնչյունների, այլ հնչույթների հետ: Հնչույթը լեզվական համակարգի վերացարկված և հասարակայնորեն գիտակցված ընդհանուր միավորն է: Դրա շնորհիվ են տարբերակվում իմաստային միավորները, և հնարավոր է դառնում խոսքային հաղորդակցությունը [8,128]:

Հնչույթային և հնչյունային լսողության միջոցով (դրանք միասին կազմում են խոսքային լսողությունը) իրականացվում են ոչ միայն ուրիշի խոսքի ընկալումը, այլև սեփական խոսքի նկատմամբ հսկողությունը: Խոսքային լսողությունը կարևորագույն խթան է՝ կանոնարկված հնչարտաբերման ձևավորման համար:

Երեխայի հոգեկան և սոցիալական զարգացման գործընթացում հսկայական է խոսքի դերը: Բոլոր հոգեկան գործընթացները՝ ընկալումը, հիշողությունը, երևակայությունը, մտածողությունը, նպատակաուղղված վարքը ձևավորվում են խոսքի անմիջական մասնակցությամբ [58,100]:

Ժամանակակից հասարակությունում մարդու հաջողությունները, սոցիալապես կայացումն ու հարմարվողականությունն անմիջականորեն կապված են նրա հաղորդակցվելու ունակության հետ:

«Արտաբերական ապարատի կառուցվածքային փոփոխություններ» հասկացության մեջ ներառվում են ծայրամասային խոսքային ապարատի շարժուն և

անշարժ օրգանների (վերին ու ստորին ծնոտներ, ատամներ, ավելուներ, լեզու, շրթունքներ, փափուկ և կոշտ քիմք, քթի խոռոչ, քիթըմպան) օրգանական խանգարումները: Վերջինիս դեպքում դժվարանում են ոչ միայն հնչյունների արտասանության և ծամելու գործընթացները, այլև կլման, երբեմն էլ՝ շնչառական ակտը [52,152]: Ծայրամասային խոսքային ապարատի կազմաբանական շեղումներով պայմանավորված՝ հնչյունների արտասանության թերություններն անվանում են օրգանական դիսլալիա՝ թվատություն, որի ժամանակ կարող է աղավաղվել ինչպես բաղաձայն, այնպես էլ՝ ձայնավոր հնչյունների արտասանությունը [68,73,95,98]:

Վերջին տասնամյակի հետազոտությունները փաստում են, որ ավելացել է ինչպես ատամնաձնոտային ու բերանի խոռոչի անկանոնությունների, այնպես էլ՝ ծայրամասային արտաբերական ապարատի կազմաբանական փոփոխությունների հետևանքով առաջացած խոսքի խանգարումներով երեխաների թիվը [96,124,135,142]:

Արտաբերական օրգանների շեղումների պատճառների հետազոտությունների ընթացքում պարզվել է, որ դրանք բազմազան են: Ժառանգական գործոնը կազմում է 14%: Ատամների ու ծնոտների շեղումներն ավելի հաճախ նախաձննդյան և հետձննդյան շրջաններում անբարենպաստ գործոնների ազդեցությամբ պայմանավորված՝ պտղի ձևավորվող օրգանիզմում ընթացող նյութափոխանակության խանգարման, թունավոր հղիության, պտղի վարակական հիվանդությունների, ծնողների ալկոհոլամոլության, ծխելու, ուժեղ սթրեսների, ծննդաբերական վնասվածքի հետևանք են [134,154]:

Ընտանիքում երկլեզվության առկայությունը նույնպես կարող է բացասական ազդեցություն ունենալ խոսքի հնչարտաբերական կողմի ձևավորման վրա [112]:

Մեր կարծիքով, տարրական դասարաններում ավելի հաճախ հանդիպող հնչարտաբերման խանգարումները խոչընդոտում են ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, քանի որ դրանք բնութագրվում են մշտական և կրկնվող հնչարտաբերման սխալներով և որոշակի հիմք են ձևավորում ինչպես հնչուֆային, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում:

Այս առումով, հատուկ ուշադրության պետք է արժանացնել դիսլալիայի կանխարգելման և շտկման համապատասխան մեթոդների կիրառման

անհրաժեշտությանը և տարրական դասարաններում աշխատող մայրենի լեզվի ուսուցիչների հետ իրականացվող համագործակցությանն ու շարունակական վերապատրաստումներին [44,48,64,80,81,122]:

Որքան ավելի վաղ են դրսևորվում արտաբերական օրգանների շեղումները, այնքան ավելի մեծ է հնչյունների արտասանության կայուն թերությունների առաջացման հավանականություն:

Հարկ է նշել, որ դիմաձևոտային շեղումները ոչ միշտ են հնչյունների արտասանության խանգարման պատճառ դառնում: Երբեմն ծայրամասային արտաբերական ապարատի ցայտուն թերությունների առկայության դեպքում երեխան հնչյուններն արտաբերում է ճիշտ: Դա վկայում է մեծ կոմպենսատոր՝ համակշռման, փոխհատուցման հնարավորությունների մասին, որոնք թույլ են տալիս ձևավորել ճիշտ և նորմալ խոսք՝ վերջինիս համար անբարենպաստ պայմաններում [154,155,164]:

Այսպիսով,

- կաթնատամների ախտաբանական շեղումները բանավոր խոսքի առավել կոպիտ խանգարումների պատճառ են դառնում, քան հիմնական ատամնաշարինը,
- կաթնատամների շեղումներով պայմանավորված խոսքի խանգարումները հանդիպում են 2-3 անգամ ավելի հաճախ, քան հիմնական ատամնաշարի շեղումների հետևանքով առաջացածները,
- որքան շուտ են բացահայտվում արտաբերական ապարատի շեղումները և սկսվում դրանց հաղթահարմանն ու հնչյունների արտասանության խանգարումների շտկմանն ուղղված աշխատանքները, այնքան ավելի արագ են հասնում ցանկալի արդյունքի,
- արտաբերական օրգանների շեղումներով պայմանավորված հնչարտաբերման խանգարումներով երեխաների հետազոտությունն անցկացնում են լոգոպեդն ու ատամնաբույժը համատեղ [103,106,118,124]:

Երեխայի կողմից հնչարտաբերական համակարգին տիրապետելու գործընթացի տևականությունը պայմանավորված է նաև լեզվի հնչյունների բարդությամբ: Նա պետք է սովորի դրանք ընկալել և վերարտադրել:

Ընկալման ընթացքում երեխան հանդիպում է լեզվի նյութական նվազագույն միավորների հնչական բազմազանությանը: Նա պետք է այդ հոսքի մեջ առանձնացնի պահանջվող հնչյունը (հնչույթ): Միաժամանակ հարկավոր է ճանաչել հնչույթն իր այնպիսի տարբերակիչ հատկանիշներով, որոնցով մի հնչյունը հակադրվում է մյուսին: Եթե երեխան չսովորի կատարել այդ գործողությունը, չի կարողանա տարբերել մի բառը մյուսից և ճանաչել այն՝ որպես նույնական՝ խոսքի տարբեր շարույթներում: Խոսքի զարգացման ընթացքում ձևավորվում է երեխայի հնչույթային լսողությունը [129,130,143]:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաները խոսքի զարգացման գործընթացում ունենում են խոսողական / արտաբերական/ որոշակի խնդիրներ, որոնք անմիջականորեն կապված են շնչառական և հնչյունների ձևավորմանը մասնակցող օրգանների հետ: Նկարագրենք այդ օրգան-համակարգերի աշխատանքը հնչարտաբերման գործընթացում:

Ֆիլոգենետիկ առումով հնչարտաբերման և ընկալման հատուկ օրգաններ չկան: Դրանք մարդակազմության օրգաններն են, որոնք մարդկային հասարակության պատմական զարգացման ընթացքում վերափոխվել և ձեռք են բերել նաև խոսքի արտաբերման և ընկալման օրգանների գործառույթներ:

Խոսողության օրգանները (գործարանները) բաժանվում են երկու խմբի.

ա) Շնչառական գործարաններ. դրանք են՝ թոքերը, բրոնխները և շնչափողը:

Թոքերը կծկվում ու բացվում են՝ օդ մատակարարելով արտասանական ապարատի գործարաններին՝ առաջացնելով տատանումներ և ստեղծելով լեզվի հնչյունները: Թոքերի անմիջական շարունակությունն են կազմում բրոնխները, որոնք բաժանվում են երկու (բրոնխիալ) ճյուղերի: Խոսքային շնչառության ժամանակ օդն անցնում է շնչափողի միջով և ունի այն յուրահատկությունը, որ նրա (օդի) մուտքն ավելի շատ է, քան ելքը, այնպես որ թոքերում մնում է բավական քանակությամբ օդ, որ անհրաժեշտ է

ձայնալարերի տատանումներն ապահովելու համար: Խոսքային ճիշտ շնչառության դեպքում հնչյունների ձևավորումը համընկնում է օդային հոսանքի ելքի հետ:

բ) Հնչյունների ձևավորմանը անմիջականորեն մասնակցող գործարաններ, որոնք լինում են ակտիվ (շարժուն) և պասսիվ (անշարժ, չշարժվող):

Հնչյունների ձևավորման ընթացքում ակտիվ գործարանների աշխատանքն անվանում են հնչարտաբերություն, դրան համապատասխան, հնչյունների բնութագիրը՝ հնչարտաբերական հատկանիշ [40,43,75]: Ակտիվ գործարաններն են.

1. Կոկորդ (լարինքս). ձայնի առաջացման հիմնական օջախն է. այնտեղ գտնվում են վահանաձև աճառը և «ադամախնձորը», որոնք իրար հետ միացած են մկաններով: Վահանաձև աճառի պատերի միջև գտնվում են բրգաձև շարժուն գեղձերը: Կոկորդում են գտնվում ձայնալարերը, որոնք առջևի մասով ամրացած են վահանաձև աճառին, իսկ հետին մասով հանգչում են բրգաձև գեղձերի վրա՝ կազմելով մի անկյուն, որ կոչվում է ձայնածերպ: Թոքերից դուրս մղվող օդի հոսանքի ազդեցությամբ ձայնալարերը տատանվում են, և առաջանում է ձայն:
2. Քմային վարագույր, նրան միացած է լեզվակը (մակալեզուն), որը բարձրանալով փակում է օդի հոսքը դեպի քթի խոռոչ և այդպիսով քթի խոռոչն առանձնացնում է ըմպանից, իսկ ցած իջնելով՝ ուղի է բացում օդի հոսանքի համար դեպի քթի խոռոչ:
3. Լեզու, որն ընդունակ է կատարելու ամենատարբեր շարժումներ, նա արտասանությանը մասնակցում է իր երեք մասերով՝ առջևի, միջին և հետին, ինչպես նաև իր մակերեսի տարբեր դիրքերով՝ կծկված կամ փռված: Լեզուն իր տարբեր մասերի մասնակցությամբ և բերանի խոռոչի մյուս գործարանների հետ միասին ձայնային ալիքները վերածում է տարբեր հնչյունների:
4. Շրթունքներ, որոնք ընդունակ են կատարելու տարբեր հնչարտաբերումներ՝ ընդունելով կլոր կամ բաց (փռված) դիրքեր:

Ակտիվ գործարաններից է *ստորին ծնոտը*:

Պասիվ գործարաններն են՝ վերին և ստորին ատամնաշարերը՝ իրենց **լնդերքով** (ալվեոլներով), կոշտ քիմքը, վերին ծնոտը և քթի խոռոչը:

Խոսողության գործարանները կարող են մոտենալ միմյանց, կամ շփվել մեկը մյուսի հետ՝ ստեղծելով արգելքներ դուրս մղվող օդի հոսանքի համար: Արգելքների տեղում առաջանում է աղմուկ, որ անհրաժեշտ է բաղաձայնների ձևավորման համար: Վերին և ստորին ատամնաշարերը, կոշտ ու փափուկ քիմքերը համարվում են միայն ակտիվ գործարանների գործողության վայր: Քթի խոռոչը համարվում է արձագանքարան. որոշ հնչյուններ իրենց արձագանքն ստանում են ոչ միայն բերանի, այլև քթի խոռոչում: Երբ քմային վարագույրը բաց է լինում, և խոռոչը միացած է լինում ըմպանի հետ, ձևավորվող հնչյուններն ստանում են ռնգային բնույթ և այդ պատճառով էլ կոչվում են ռնգային հնչյուններ:

Խոսքային գործարանները միմյանցից մեկուսի չեն կատարում իրենց գործառույթները, իրականում արտասանության գործընթացում յուրաքանչյուրի դերն ու աշխատանքը պայմանավորված է մյուսների աշխատանքով, դրանք գտնվում են միմյանց հարևանությամբ և, ինչպես ասվեց, փոխազդում են միմյանց վրա [2,40]:

Այսպիսով, հնչարտաբերման գործընթացում, կարևոր գործարան է *բերանի խոռոչը*, որտեղ դասավորված են մի շարք ակտիվ և պասսիվ գործարաններ, այնտեղ գտնվում են վերին և ստորին *շրթունքները* (լաբիա), *ալվեոլները* (վերին և ստորին), *լնդերքը* (վերին և ստորին) (ալվեոլներ), *կոշտ քիմքը* (պալատում), *փափուկ քիմքը* կամ քիմքային վարագույրը (վելում), որ վերջանում է *մակալեզվով* (ուվուլա), և վերջապես՝ *լեզուն*, որ ամենաշարժուն գործարանն է [8]: Արտասանական գործընթացը բոլոր գործարանների ներդաշնակ ու համակցված աշխատանքի արդյունք է:

Ժամանակակից լրգոպեդիան, հենվելով հատուկ մանկավարժության ընդհանուր սկզբունքների վրա, փոխներգործելով այլ գիտությունների հետ (հոգեբանություն, ֆիզիոլոգիա, լեզվաբանություն), խոսքը դիտում է որպես համակարգային հոգեկան զարգացման վրա ազդող բազմագործառույթային գոյացություն [51,100,153]: Խոսքի խանգարումները հաղթահարվում են մանկավարժական մեթոդներով. հատուկ ուսուցումը և դաստիարակչական միջոցառումները անհրաժեշտության դեպքում համաձայնեցվում են բժշկի հանձնարարականներին [42,44,56,63,84]:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի հետազոտությունը նպաստում է ընդհանուր հոգեբանական և մանկավարժական պատկերացումների ընդլայնմանը [134,135,148]:

Օրգանական ախտահարումների պատճառ կարող են լինել ներարգանդային շրջանում պտղի տարած տարբեր տիպի ինֆեկցիաները, հետծննդյան շրջանում երեխայի տարած տարբեր տիպի ինֆեկցիաները՝ մենինգիտներ, մենինգոէնցեֆալիտներ, տրավմաները:

Ֆունկցիոնալ պատճառները ուղղակիորեն չեն փոփոխում խոսքային ապարատի կառուցվածքը, այլ ուղղակի խաթարվում է նրանց նորմալ աշխատանքը, օրինակ կարող են լինել տարբեր տիպի սթրեսային իրավիճակները, երեխայի երկարատև և հաճախակի հիվանդությունները, խոսքային ոչ ճիշտ միջավայրը, մանկավարժորեն բարձիթողի վիճակը, ծնողների ոչ ճիշտ վերաբերմունքը, ծախլիկության կոպիտ շտկումը աջլիկության [74]:

Եթե ժամանակին չեն կանխարգելվում հնչարտաբերման խնդիրներ առաջացնող պատճառները, դրանք իրենց հերթին բերում են երկրորդային և երրորդային խնդիրների [104,111]:

Այսպիսով, խոսքի հնչարտաբերական կողմի ձևավորումը բարդ գործընթաց է, որի ժամանակ երեխան սովորում է ընկալել իրեն ուղղված խոսքը և իր խոսքային ապարատի միջոցով կառավարել դրա վերարտադրումը: Հնչարտաբերման զարգացումը պետք է դիտարկել ոչ միայն որպես գեղեցիկ հաղորդակցման կարևորագույն գործոն, այլև որպես մայրենի լեզվի ուսուցման կարևորագույն հիմնախնդիր, քանի որ հնչարտաբերման համակարգի անբավարար զարգացումը, հնչության ընկալման խնդիրները էականորեն բարդացնում են սովորողների ուսումնական և, երբեմն, գրաճանաչության գործընթացը [109,115,139]:

Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջների, միջոցների, հնարների գիտական հիմնավորումը առավել արդյունավետ կարող է նպաստել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների խոսքային խնդրի հաղթահարմանը, եթե լրգոպեդներն աշխատեն գիտականորեն հիմնավորված և

փորձնականում մշակված գործնական մեթոդներով: Խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման, գիտատեսական, գիտագործնական մեթոդներն ու մոտեցումները առավել հիմնավորված կարող են կիրառվել լոգոպեդական գործընթացում: Մեր կարծիքով, դիսլալիայի շտկման այսպիսի համակարգային մեթոդները պետք է համապատասխանեն մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին,ինչը թույլ կտա իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում [13,14,17,28,70,71]:

Նման համակարգային մոտեցումը հնարավորություն կընձեռի լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում հաշվի առնել մայրենի լեզվի, տվյալ դեպքում՝ հայերենի յուրահատուկ օրինաչափությունները, հայտնաբերել, գնահատել և համակարգել հանրակրթական դպրոցների սովորողների հնչարտաբերման խանգարումները, իրացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը, օժանդակել ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, սույն հետազոտության շրջանակներում որոշակի հիմք ձևավորել ինչպես հնչության, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների զարգացմանը:

1.3. Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և խոսքի հնչարտաբերական-ձայնաբանական կարողությունների ձևավորման առանձնահատկությունների համեմատական վերլուծություն:

Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և հնչարտաբերման ձևավորման առանձնահատկությունների վերլուծությունը, նախևառաջ, ենթադրում է լեզվի գործառույթների վերլուծություն, որոնցից առավել կարևոր են՝ հաղորդակցման, արտահայտչական, ճանաչողական, կուտակողական, մտքի կառուցողական գործառույթները և այլն: Նման վերլուծություն իրականացնելիս հարկ ենք համարում անդրադառնալ հայոց լեզվի գործառույթներին, հնչաբանության և հնչախոսության առանձնահատկություններին, քանզի հայկական լոգոպեդիայում գիտատեսական առումով մինչև այժմ նման հետազոտություններ չեն իրականացվել,

հետևաբար, հնչարտաբերման խանգարումների շտկմամբ զբաղվող մասնագետները, հաճախ բախվում են որոշ խնդիրների, երբ հարկ է լինում գիտատեսական կամ գիտագործնական հիմնավորում տալ հայախոս երեխաների հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշներին և արտաբերական եղանակին առնչվող հասկացություններին:

Լեզվի գործառույթները պայմանավորված են ինչպես նրա առանձին միավորների գործառնական դերով, այնպես էլ ամբողջ լեզվի կիրառական ոլորտներով: Լեզվի հնչյունների տիպային ոչ մեծաքանակ խմբերը, որոնք պայմանավորված են բոլոր մարդկանց համար ընդհանուր խոսողական գործարաններով, հնարավորություն են տալիս մշակելու դասակարգման որոշակի սկզբունքներ, որոնք տարածվում են լեզուների մեծ մասի վրա [2,8,40,75,125,128]: Հնչյունների դասակարգումը հանգեցնում է երկու մեծ խմբի՝ *ձայնավորների և բաղաձայնների*:

Ձայնավորների համակարգը կազմում է *վոկալիզմ*, բաղաձայնների համակարգը՝ *կոնսոնանտիզմ*:

Ձայնավոր են կոչվում այն հնչյունները, որոնք կազմված են ձայնից և որոնց կազմավորմանն ու արտաբերմանը մասնակցում է արտասանական ապարատն ամբողջությամբ, այսինքն՝ նրանց կազմավորումը տեղայնացած չէ:

Բաղաձայն են այն հնչյունները, որոնց մեջ զգալիորեն առկա է աղմուկը (ձայնի գոյությանը զուգընթաց կամ ձայնից զուրկ), և որոնց կազմումը տեղայնացած է:

Հնչունների վերոհիշյալ խմբերից յուրաքանչյուրն ունի իրեն հատուկ հատկանիշները, որոնք տարածվում են խմբի անդամներից յուրաքանչյուրի վրա: Այսպես, ձայնավորներն արտաբերվում են, երաժշտական ձայնով, նրանց կազմավորման ժամանակ բերանի խոռոչում արգելքներ չեն առաջանում: Այդ հնչյունների արտաբերումն ուղեկցվում է ֆիզիկական որոշակի հատկանիշներով, բարձրություն, սրություն, տեմբր, երաժշտականություն, տևողություն (հնչյունական ամանակ): Բաղաձայններն արտաբերվում են աղմուկով, նրանք արտասանվում են որոշակի արգելքներ հաղթահարելով: Նրանց կազմավորումը տեղայնացած է (ի տարբերություն առաջին խմբի հնչյունների), դրանք միաժամանակ ցուցաբերում են այլ

հատկանիշներ և խմբի ներսում դասակարգվում են ենթատեսակների՝ ըստ կազմավորման տեղի, ծայնի և աղմուկի հարաբերության, արտաբերման եղանակի, կազմության և այլն [40]:

Իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումներ, ներկայացնել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և հնչարտաբերման ձևավորման առանձնահատկությունները, հնարավոր չէ առանց մայրենի լեզվի օրինաչափությունների իմացության: Դիսլալիայի մեխանիզմների տեսական պատկերացումների ընդլայնումը հնարավորություն է տալիս մշակել հետազոտման ավելի արդյունավետ միջոցներ և ձևեր՝ դիսլալիայի շտկումը հայերենի օրինաչափությունների հաշվառմամբ կազմակերպելու համար [13,14,17,28,70,71]: Ուստի անհրաժեշտ ենք համարում ստորև ներկայացվող մանրամասն վերլուծությունը, որը նաև համեմատական վերլուծություն է՝ ըստ մայրենի լեզվի հնչյունների դասակարգման ենթատեսակների:

Ձայնավորներն ունեն մեկ կարևոր դեր. դա նրանց վանկարար դերն է: Ձայնավորը կազմում է վանկի գագաթը, իսկ բաղաձայնն ուղեկցում է ձայնավորին: Ունենալով տարբերակիչ նշված հատկանիշները՝ այս երկու խմբերն ունեն նաև ընդհանուր բնութագրող երևույթներ: Դրանց արտաբերմանը այս կամ այն չափով մասնակցում են թոքերը, կոկորդը, բերանի խոռոչը, քիմքը, ատամները, շրթունքները և հիմնականում լեզուն: Հայերենի ձայնավորներն, որոշ հիմունքներով, դասակարգվում են ենթատեսակների: Ձայնավորների դասակարգման ժամանակ հաշվի են առնում լեզվի դիրքը և բարձրացումը, ինչպես նաև շրթունքների աշխատանքը, լրացուցիչ նկատի են ունենում նաև ռնգայնացումը, տևողությունը և այլ հատկանիշներ[3,40]:

1. *Լեզվի դիրք* ասելով՝ նկատի է առնվում լեզվի այն մասը, որ բարձրանում է վեր տվյալ ձայնավորի ձևավորման համար: Տարբերակվում է լեզվի երեք դիրք, համապատասխանաբար ձայնավորների երեք տեսակ՝ առաջնային, միջին և հետին: Ըստ այդմ, տարբերակում են առաջնային շարքի, միջին շարքի և հետին շարքի ձայնավորներ: Քանի որ ձայնավորների կազմավորումն ու արտասանությունը որոշակի տեղայնացում չունի, ժամանակակից լեզվաբանության մեջ ավելի ընդունված է

«առաջնային, միջին, հետին» շարքեր անվանումը «հետնալեզվային, միջնալեզվային և առաջնալեզվային» անվանումների փոխարեն: Լեզվի բարձրացում ասելով՝ նկատի է առնվում լեզվի բարձրացման աստիճանը տվյալ ձայնավորի ձևավորման դեպքում. սովորաբար տարբերակում են բարձրացման երեք աստիճան՝ վերին, միջին, ստորին: Վերին բարձրացման ձայնավորները կոչվում են *փակ (նեղ)*, միջին բարձրացմանը՝ *միջին*, ստորին բարձրացմանը՝ *բաց* (լայն): Եթե լեզուն ձայնավորների արտասանությանը մասնակցում է իր մակերեսի *կծկված* վիճակով, ապա ձայնավորները լինում են *փակ* (նեղ), եթե նրանց արտասանության ժամանակ լեզվի մակերեսը փռված է ձայնավորները լինում են *բաց* (լայն): Ժամանակակից հայերենում միևնույն ձայնավորների այդ երկու տեսակները գոյություն չունեն. մենք ունենք ձայնավորի մի *տեսակը՝ փակ* կամ *բաց*: Մինչդեռ գրաբարում է ձայնավորը ունեցել է այդ երկու տեսակը. է-ն եղել է փակ, իսկ ե-ն՝ բաց: Ըստ լեզվի դիրքի բարձրացման աստիճանի, ձայնավորները լինում են. ստորին բարձրացման՝ ա, միջին բարձրացման՝ է (ե), ը, օ (ո), վերին բարձրացման՝ ի, ու:

2. Շրթունքները ձայնավորների արտաբերմանը մասնակցում են երկու դիրքով՝ *բաց* (չեզոք) և *կլորացված*: Որոշ ձայնավորների արտաբերման ժամանակ վերին և ստորին շրթունքները բացված դիրքում են լինում, իսկ որոշ հնչյունների արտաբերման ժամանակ էլ մասնակիորեն ձգվում են առաջ և կլորացած դիրք են ընդունում: Ըստ այդմ էլ՝ տարբերակվում են *շրթնայնացած և ոչ շրթնայնացած ձայնավորներ*: Շրթնայնացած են օ, ու, ոչ շրթնայնացած՝ ա, է (ե), ի, ը ձայնավորները:

Ա. Հետին շարքի ձայնավորներ. հետին շարքի ձայնավորները լինում են շրթնայնացած և ոչ շրթնայնացած: Ոչ շրթնայնացած ձայնավորներն ա հնչյունի տարատեսակներն են. դրանք հնչումով շատ մոտ են միմյանց, լինում են բաց և փակ, ինչպես նաև ըստ լեզվի բարձրացման աստիճանի՝ ստորին (A^1), միջին (A^2) և վերին (A^3) բարձրացման: Հետին շարքի փակ ձայնավոր է հնչում անգլ. bag «պայուսակ», իսկ բացը՝ ոուս, բաճ բառերում: Միջին բարձրացման բաց ձայնավոր է հնչում անգլ. mather «մայր», գերմ. vase «սկահակ» բառերում:

Հետին շարքի շրթնայնացած ձայնավորներն են. ստորին բարձրացմանը՝ a^0 (փակը՝ a^0 , բացը՝ a^{02} կամ a^{03}), միջին բարձրացմանը՝ օ (փակը՝ o^1 , բացը՝ o^2), վերին

բարձրացմանը՝ u (փակը՝ u¹, բացը՝ u²): Ստորին բարձրացման շրթնայնացած փակ ձայնավոր 1 անգլ. all «բոլոր» բառում, բացը՝ not «ոչ» բառում, միջին բարձրացման փակ ձայնավոր 1 գերմ. so «այդպես», իսկ բացը՝ ոուս, воэ, անգլ. go «գնալ», հայ. *տոն* բառերում, վերին բարձրացման փակ ձայնավոր 1 գերմ. du «դու», անգլ. ooze «տիղմ» բառերում, բաց ձայնավոր է անգլ. full «լի», գերմ. mütter «մայր» 7 հայ. *տուն* բառերում:

Բ. *Միջին շարքի ձայնավորներ*, միջին շարքի ոչ շրթնայնացած ձայնավորներն են. ստորին բարձրացմանը՝ թ² կամ ա⁰, որոնք հնչում են անգլ. thirst (բաց) «ծարավ» և law (փակ) «օրենք» բառերում. միջին բարձրացմանը՝ թ, որ հնչում է հայ. *ընտանի, մարդը* և այլ բառերում, վերին բարձրացմանը՝ Ե, որ ունենք ոուս. сын բառում: Միջին շարքի շրթնայնացած ձայնավորներն ը-ի հնչման տարատեսակներն են. ստորին բարձրացմանը՝ ա⁰⁰ կամ թ^{0a}, միջին բարձրացմանը՝ թ⁰, վերին բարձրացմանը՝ Ե⁰:

Գ. *Առաջնային շարքի ձայնավորներ*. առաջնային շարքի ձայնավորները լինում են ոչ շրթնայնացած և շրթնայնացած: Ոչ շրթնայնացած ձայնավորներն ըստ լեզվի բարձրացման աստիճանի լինում են ստորին, միջին և վերին բարձրացման: Ստորին բարձրացման են ա^e և e^a ձայնավորները, որոնք լինում են փակ և բաց: Փակ ձայնավոր է արտասանվում անգլ. bad «մահճակալ», իսկ բացը՝ անգլ. man «մարդ» բառերում: Միջին բարձրացման է e (փակ և բաց) ձայնավորը, ոուս, ели «նստեցին», գերմ. see «ծով», անգլ. play «խաղ» (փակ ձայնավոր), անգլ. men «մարդիկ», գերմ. mäner «մարդիկ», ոուս. села «նստեց» (բաց ձայնավոր): Վերին բարձրացման է i (փակ և բաց) ձայնավորը: Անգլ. bell «զանգակ», գերմ. sie «դուք» (փակ ձայնավոր), անգլ. stick «փայտ»,; գերմ. fisch «ծով», հայերեն *ծի, կին* (բաց ձայնավոր): Առաջնային շարքի շրթնայնացած ձայնավորները դարձյալ լինում են ստորին, միջին և վերին բարձրացման: Ստորին բարձրացման ձայնավորներն են ä⁰ և ö^e: Միջին բարձրացման է ö ձայնավորը հմմտ. գերմ. schön «գեղեցիկ և այլն»:

3. Ձայնավորների արտասանության ժամանակ արտամղվող օդի հոսանքը, քմային վարագույրի իջեցումով, միաժամանակ և հավասար չափով կարող է դուրս գալ ոչ միայն բերանի, այլև քթի խոռոչով, և այդպիսով արտասանվող ձայնավորը կդառնա ոնգային: Մի շարք լեզուներում ոնգային ձայնավորները դիտվում են ինքնուրույն հնչյուններ և ունեն առանձին գրային նշաններ: Ռնգային ձայնավորներ ունեն արդի լեհերենը և ֆրանսերենը (տե՛ս ֆրանս. front «ճակատ» և vin «գինի» բառերում):

4. Որոշ լեզուներում տարբերակում են երկար և կարճ ձայնավորներ: Երկար ձայնավորների արտասանական-ձայնային տևողությունն ավելի մեծ է, քան կարճ ձայնավորներինը: Ռուսերենում երկար ու կարճ ձայնավորները հանդիպում են տարբեր հնչյունային դիրքերում. *сибиряки* բառի հոգնակի թվում առաջին երկու վանկերի **и** ձայնավորը երեք անգամ կարճ է վերջին վանկի **и** ձայնավորից: Որոշ լեզուներում ըստ երկարության և կարճության ձևավորվում են ձայնավորների զույգեր: Այդ լեզուներում երկար և կարճ ձայնավորներն ունեն իմաստատարբերակիչ գործառույթ[39,40]:

Ելնելով ձայնավորների վերոնշյալ հատկանիշներից՝ մասնագիտական գրականության մեջ ընդունված է ձայնավորների համադրական-վերլուծական հետևյալ տախտակը. (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1

Ձայնավորների վերլուծահամադրական դասակարգումը

		Ստորին բարձրացում	Միջին բարձրացում	Վերին բարձրացում
Առաջնային շարք	ոչ շրթայնացած	ä ա	e է	i
	շրթայնացած	ä ^o (ö ^a) օ	ö օ	ü ու
Միջին շարք	ոչ շրթայնացած	ä ^o (ö ^a) ա-ը	ö ը	ü ը
	շրթայնացած	a ^{oo} (ö ^{oa}) ը	ö ^o ը	ü ^o ը
Հետին շարք	ոչ շրթայնացած	a ¹ ա	a ² ա	a ³ ա
	շրթայնացած	ao(ö) ը	o օ	u ու

Պետք է նշել, որ ձայնավորների արտասանական խանգարումներ շատ քիչ են հանդիպում: Հայախոս երեխաները ևս շատ քիչ են ունենում ձայնավորների արտասանության հետ կապված խնդիրներ: Ավելի հաճախ նման խնդիրներ հանդիպում են մեխանիկական դիսլալիայի ժամանակ: Եթե լոգոպեդի կողմից ձայնավորների շտկման գործընթացում իրականացվող լոգոպեդական գործընթացում ձայնավորների սլշխատանքը և արտաբերման եղանակները այդքան էական չեն և շատ

լոգոպեդների կողմից հաշվի չեն առնվում, ապա բաղաձայնների շտկման գործընթացում և, հետևաբար, բաղաձայնների նկարագրության համար այդ հատկանիշները համարվում են առաջնային: Բաղաձայների դասակարգումը համեմատաբար բարդ աշխատանք է, քանի որ աշխարհի լեզուներում բաղաձայներն ավելի շատ են, քան ձայնավորները, լեզուներում բաղաձայների թիվը տատանվում է հնչյունական համակարգի՝ 50-90 տոկոսի սահմաններում: Այսպես՝ անգլերենում կա 24 բաղաձայն, 21 ձայնավոր (ձայնավորների թիվը աճում է ի հաշիվ երկար ձայնավորների և երկբարբառների), ռուսերենում՝ 43 բաղաձայն և 6 ձայնավոր, հայերենում՝ 30 և 6 և այլն:

Բաղաձայն հնչյունները արտաբերվում են աղմուկով, նրանց արտաբերման ժամանակ բերանի խոռոչում արգելքներ են առաջանում, նրանց կազմավորումը, ինչպես նշվել է, տեղայնացած է և դրանք գործառնապես չունեն վանկարար դեր: Բաղաձայների դասակարգման համար հիմնական հատկանիշներ են համարվում ձայնի և աղմուկի հարաբերությունը, արտաբերության եղանակը և արտաբերման տեղը:

Ժամանակակից հայերենի բաղաձայնները միմյանցից զանազանվում են արտաբերման տեղով, եղանակով, ձայնաղմկային հարաբերությամբ և կազմությամբ [39,40]:

1.Ըստ արտաբերության տեղի բաղաձայնները դասակարգվում են՝

Առաջնալեզվային Երկշրթնային՝ բ, պ, փ, մ

Շրթնատամնային՝ վ, ֆ

Առաջնալեզվային՝ դ, տ, թ, ջ, ձ, ց, ծ, ճ, չ, զ, ժ, ս, շ, լ, ո, յ, ն

Միջնալեզվային՝ շփական ձայնորդ յ

Ետնալեզվային՝ գ, կ, ք, դ, խ

Հագագային է կոչվում հ բաղաձայնը, որը կազմավորվում է կոկորդում և միայն շունչ է պարունակում:

Բաղաձայններն ըստ լեզվի ծայրային մասի դիրքի բաժանվում են երեք ենթախմբի՝ ներքնատամնային, վերնատամնային և վերնային: Ներքնալեզվային

առաջնալեզվային բաղաձայններն արտաբերելիս լեզվի ծայրն իջնում է ցած՝ համարյա կաչում ատամնաշարին /ս, զ/: Վերնատամնային բաղաձայնների արտաբերման ժամանակ լեզվի ծայրը բարձրանում մոտենում կամ հպվում է վերին ատամնաշարին կամ քիմքին/դ, տ, թ, ն, լ, ճ, չ, ձ, ց, ց/:

Վերնային առաջնալեզվային բաղաձայնների արտաբերման ժամանակ լեզվի ծայրը բարձրանում և թեթև ծալվում է դեպի վեր/շ, ժ, ր/:

2. Ըստ արտաբերության եղանակի /այսինքն՝ դասակարգման այն տեսանկյունով, թե այդ ժամանակ օդի հոսքն ինչ բնույթի արգելքներ է հաղթահարում հնչարտաբերական գործարաններում/ բաղաձայնները լինում են՝

Պայթական /բ, պ, փ, դ, տ, թ, գ, կ, ք և մ, ն/,

Շփական /արտաբերվում են ոչ թե փակվածքով, այլ նեղվածքով/: Դրանք են՝ վ, ֆ, գ, շ, ս, շ. գ, խ, հ, լ, ը, ռ/,

Պայթաշփական / արտաբերվում են միաժամանակ և փակվածքի, և նեղվածքի հաղթահարումներով /: Դրանք են՝ ջ, ձ, ճ, չ, ծ, ց, ց, ն:

Պայթաշփական և շփական բաղաձայններն ըստ հնչյունի երանգի լինում են^ա սուլական և շչական: Բաղաձայններն այս երանգն ստանում են հաղթահարվող նեղվածքի համեմատական նեղության և կլորության պատճառով: Շփական բաղաձայններից սուլական են՝ ս, գ, շչական՝ շ, ժ:

Պայթաշփականներից սուլական են՝ ձ, ծ, ց, շչական՝ ջ, ճ, չ հնչյունները:

3. Ըստ ձայնաղմկային հարաբերության բաղաձայնները դասակարգվում են՝

Ձայնորդ՝ լ, ը, ռ, յ, մ, ն,

Ձայնեղ՝ բ, գ, դ, ձ, վ, գ, ժ, դ

Խուլ՝ պ, տ, կ, փ, թ, ք, ֆ, ս, շ, խ, հ, ծ, ն, չ, ց:

Ձայնորդներն իրենց ձայնային հատկանիշներով մասամբ մոտենում են ձայնավորներին: Սրանք չունեն իրենց համապատասխան խուլերը և մեր լեզվում փոփոխություններ չեն կրում: Պետք է ասել նաև, որ բացի յ-ից դրանք ձայնորդի դեր չեն կատարում: Ձայնեղների արտաբերությանը մասնակցում են նաև ձայնալարերը, իսկ խուլերն ընդհակառակը, արտաբերվում են առանց դրանց մասնակցության:

Ձայնեղներն ու խուլերը զանազանվում են նաև արտաբերական լարվածությամբ/խուլերի արտաբերության ընթացքում նկատելի է ձայնարտաբերական գործարանի առավել լարվածություն/: Ըստ կազմության տարբերակվում են պարզ և բարդ բաղաձայններ: Պարզ են կոչվում այն բաղաձայնները, որոնք ձևավորվում և արտաբերվում են հնչարտաբերական գործարաններում ստեղծվող կա՞մ փակվածքի, կա՞մ նեղվածքի հաղթահարումով: Պարզ են բոլոր պայթական և շփական բաղաձայնները: Բարդ են այն բաղաձայնները, որոնք արտաբերվում են փակվածքի և նեղվածքի միաժամանակյա հաղթահարմամբ /ձ, ջ, ծ, ց, ճ, չ/: Դրանք կազմված են մեկ պայթականից, մեկ շփականից /օրինակ, ձ=դ+զ, ջ = դ + ժ և այլն/ և կոչվում են պայթաշփականներ: Բարդ են նաև պարզ խուլ պայթականների հագագային շնչեղացումով կազմավորվող փ, թ, ք շնչեղ խուլ բաղաձայնները /փ-պ + հ/:

Ինչպես տեսնում ենք, հայերենը հարուստ է բաղաձայն հնչյուններով, որոնք ունեն որոշակի համակարգ. պայթականներն օժտված են ձայնային հատկանիշների եռյակ աստիճանակարգով /չհաշված ձայնորդները/, իսկ շփականները՝ երկյակով: Այսպես՝ ունենք պարզ ձայնեղ պայթականներ^ա բ, դ, գ, պարզ խուլեր՝ պ, կ, տ և շնչեղ խուլեր՝ փ, ք, թ: Առաջին երկու խուլերն իրար հակադրվում են միայն ձայնային և ոչ ձայնային հատկանիշներով: Իսկ երրորդ խումբն առաջինին հակադրվում է խլությամբ և շնչեղությամբ, երկրորդին՝ միայն շնչեղությամբ: Շփական բաղաձայնները միմյանց հակադրվում են ձայնային երկյակ հատկանիշներով՝ խլությամբ/ս, շ, ֆ, խ/ և ձայնեղությամբ/զ, ժ, վ, դ/: Ժամանակակից հայերենում միայն կոկորդային հ-ն չունի իր զույգը:

Իրենց այլևայլ դիրքավորումներում բաղաձայնները կրում են հնչյունական այնպիսի փոփոխություններ, որոնք ականջով չեն ընկալվում և հնչույթաբանական արժեք չեն ստանում: Այսպես, օրինակ՝ Ն-ից առաջ ո-ն հնչում է ուժեղ, իսկ ուրիշ դիրքերում ո-ն թուլանում և մոտենում է ր-ին: Օրինակ, բեռնել բառի մեջ ո-ն լիահունչ է, իսկ բեռան բառի մեջ թուլանում է: Ն-ից հետո խուլերը ձայնային երանգ են ստանում/օրինակ, բանտ^ա գրեթե հնչում է բանդ, ճանճ՝ ճանջ, ընկեր՝ ընգեր և այլն/: Ու և օ ձայնավորներից առաջ բաղաձայնները մասամբ շրթնայնանում են. դա կատարվում է այն պատճառով, որ, ասենք, դուռ բառի դեռևս դ-ի արտաբերումն սկսելիս

շրթունքներն արդեն պատրաստվում են ու-ի արտասանությանը/օրինակ, նուռ, սուր, մուր, հուր/։ Հ հնչյունը բառավերջում, ինչպես նաև ր-ի հարևանությամբ թուլանում է՝ վերանալու աստիճանի/ շնորհ, աշխարհ, արհամարհել, արհավիրք, արհեստ և այլն/։ Թ-ից առաջ վ-ն խլանում է /նավթ՝ նաֆթ, զավթ՝ զաֆթել և այլն/։ Բառավերջում պայթականները կիսով չափ կորցնում են պայթման ուժգնությունը/հում, տուն, կոպ և այլն/։ Բ-ն ուժեղանում է դ, տ, թ պայթականներից առաջ և գրեթե դառնում n /արդ, արտ, մարդ/։ Լ հնչյունը տ, օ, ու ձայնավորներից առաջ սովորական լ է, իսկ յ և ի հնչյուններից առաջ փափկանում է /լիաձայն, լյարդ/։ Այս հատկանիշները հնչույթաբանական նշանակություն չունեն։ Սակայն դրանք կարևոր են այնքանով, որ ցույց են տալիս հնչույթների փոխկապակցությունը և դիրքավորումների օրինաչափությունը։ Այսպես, օրինակ, ժամանակակից հայերենում ը-ն բառավերջում հանդես է գալիս սուկ ձևաբանական արժեքով։ Ա-ին կամ շ-ին կարող է հաջորդել միայն տ, բայց ոչ երբեք դ։ Հնչյունաբանական վերոհիշյալ երևույթները երկու բնույթ ունեն՝ փոխազդեցական և դիրքային։ Առաջինը հետևանք է երկու հարևան հնչյունների փոխներգործության։ Բանն այն է, որ մեր արտաբերական գործարանների աշխատանքը մի սերտ միասնական ամբողջություն է։ Այսպես՝ մաս բառի մեջ մ-ի ոնգային երանգն անցնում է ա-ին, իսկ կյանք բառի յ-ի միջնալեզվային երանգը՝ կ-ին։ Անկարելի է, որ վերջինիս ետնալեզվային հատկանիշը մասամբ չփոխանցվի յ-ին։ Այս կերպ խոսքի հնչաշղթայում տեղի են ունենում առաջընթաց և հետընթաց փոխազդեցություններ։ Երկրորդ բնույթի՝ դիրքային, հատկանիշը պայմանավորված է հնչույթների շեշտավոր և անշեշտ վանկերի՝ բառավերջում, բառամիջում և բառասկզբում գտնվելու հանգամանքի հետ։ Պետք է ասել, որ այս երկու բնույթի հնչյունական երանգներն էլ փոխկապակցված են և ոչ մեկուսացված միմյանցից։ Այս պարզաբանումների հենքով էլ անցնենք բուն նպատակադիր նյութի՝ հնարավորինս հանգամանալից և համակարգված առաջադրմանը [10,39,40]։

Անդրադառնանք բաղաձայնների արտաբերմանն ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության։ Բաղաձայնների արտաբերման ժամանակ ձայնալարերը թրթռում են, ձայն է առաջանում, որը բերանի խոռոչում արգելքների հանդիպելով, հաղթահարում է դրանք՝ առաջացնելով աղմուկ։ Այս դեպքում ըստ ձայնալարերի

թրթոման հաճախականության և աղմուկի պարունակության առաջանում են ձայնեղ և խուլ բաղաձայնները: Որոշ լեզուներ, ինչպես հին հնդկերենը հին գերմաներենը, նախագրային հայերենը և այլն, ունեցել են շնչեղ ձայնեղ բաղաձայններ: Ձայնեղ և խուլ բաղաձայնների հակադրությունը մի շարք լեզուների բաղաձայնական համակարգի բնորոշ առանձնահատկություններից է: Հայերենի որոշ խուլ բաղաձայններ երբեմն արտաբերվում են ուժեղ շնչով՝ ձևավորելով շնչեղ խուլ բաղաձայնների շարքը [40]: Ըստ այդմ, բաղաձայնները դասակարգվում են քառաշարք և երկշարք սկզբունքով (Աղյուսակ 2, 3):

Աղյուսակ 2

Բաղաձայնների դասակարգումն ըստ քառաշարք սկզբունքի

Շնչեղ ձայնեղ	Ձայնեղ	խուլ	Շնչեղ խուլ
բ ^h	բ	պ	փ
գ ^h	գ	կ	ք
դ ^h	դ	տ	թ
ծ ^h	ծ	ծ	ց
ջ ^h	ջ	ճ	չ

Երկշարք բաղաձայններ չունեն շնչեղ ձայնեղ և շնչեղ խուլ շարքերը:

Աղյուսակ 3

Բաղաձայնների դասակարգումն ըստ երկշարք սկզբունքի

Ձայնեղ	խուլ
զ	ս
ժ	շ
ղ	խ
վ	ֆ
(հ')	հ

Բաղաձայններն ըստ արտաբերական եղանակի բնութագրելիս, լրգոպեդական տեսանկյունից, պետք է հաշվի առնել բաղաձայնների արտաբերման երկու եղանակները:

Արտաբերման եղանակ ասելով՝ նկատի է առնվում, թե բաղաձայն հնչյունների արտաբերման ժամանակ ինչ կարգի արգելքներ են հաղթահարվում, և օդի հոսանքը ինչ կարգի աղմուկ է ստեղծում: Առանձնացվում է բաղաձայնների արտաբերման երկու եղանակ՝ փակվածքային և նեղվածքային: Փակվածքային եղանակով արտաբերվում են հպական որակի բաղաձայններ, նեղվածքային եղանակով՝ շփական որակի: Հետևաբար, բաղաձայններն ըստ արտաբերման եղանակի բաժանվում են հպական և շփական ենթատեսակների:

1. Հպական հնչյուններ: Արտասանության ժամանակ բերանի խոռոչի տարբեր մասերում արտասանական գործարանները հպվում են միմյանց, որի հետևանքով առաջանում են փակվածքներ: Օդի հոսանքի ճնշմամբ այդ փակվածքները բացվում են, և առաջանում են փակվածքային հնչյուններ: Այդ հնչյունները կոչվում են նաև պայթականներ՝ բ^h, բ, պ, փ, գ^h, գ, կ, ք, դ^h, տ, թ:

2. Շփական հնչյուններ: Սրանք բերանի խոռոչում առաջանում են նեղվածքների հաղթահարման ճանապարհով: Արտասանական օրգանները մոտենում են միմյանց, չեն հպվում իրար, առաջանում է նեղվածք և օդի հոսանքը ձայնի հետ կամ առանց ձայնի այդ նեղվածքով դուրս է գալիս, շփվում է օրգանների պատերին, ուժեղացնում է աղմուկը, և առաջանում են շփական հնչյունները՝ դ, խ, ժ, շ, գ, ս, վ, ֆ: Ընդ որում, շփական հնչյունների մեջ տարբերակում են նաև սուլական (գ, ս) և շչական տեսակները (ժ, շ): Այս հնչյունների շտկման լրգոպեդական գործընթացը բավականին երկարատև աշխատանք է և, բացի հնչարտաբերման շտկումից, պահանջում է նաև հնչության լսողության զարգացման նպատակաուղղված աշխատանք:

3. Ձայնորդ հնչյուններ: Ձայնորդ հնչյուններն այլ կերպ կոչվում են սոնատներ, դրանց մեջ հավասարապես իշխում են թե ձայնը, թե աղմուկը: Ձայնորդներն են՝ լ, մ, ն, ր, ռ, յ, լ : Ըստ հնչարտաբերական հատկանիշների դրանք լինում են ոնգային (մ, ն, յ) կողքային (լ), թրթռացող (ր, ռ . , ընդ որում, ր-ն համարվում է միաթրթիռ, ռ-ն բազմաթրթիռ) և կիսաձայն (յ): Դիսլալիայի շտկման գործընթացում իրականացվող

լոգոպեդական աշխատանքում պետք է հաշվի առնել բաղաձայնների նշված հնչարտաբերական հատկանիշները, քանզի սոնատների շտկման աշխատանքը հայախոս երեխաների հետ պահանջում է թե՛ ձայնի և թե՛ աղմուկի զուգակցում:

4. Հպաշփական և պայթաշփական հնչյուններ: Լոգոպեդական գործընթացում պետք է հաշվի առնել այն կարևորագույն հանգամանքը, որ հպաշփականների և շնչեղների ձևավորումը պայմանավորված է բաղաձայնի արտաբերման տևականությամբ և նրա լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշներով: Հպաշփականների (աֆրիկատներ) շտկման լոգոպեդական գործընթացը բավականին բարդ խնդիր է, քանզի այն լոգոպեդից պահանջում է երեխայի արտաբերական, հպական և շփական որակների ձևավորվում և զարգացում: Հաճախ հնչյունադրման գործընթացում հաշվի չեն առնվում հնչարտաբերման առանձնահատկությունները, երբ վերոնշյալ հնչյունների դրումն իրականացվում է առանց փակվածքի ձևավորման: Միջդեռ, լոգոպեդը հստակ ծանոթ պիտի լինի մայրենի լեզվի այն օրինաչափություններին, ըստ որի հպաշփականների և շնչեղների շտկումը պետք է սկսվի փակվածքի այնպիսի ձևավորմամբ, որին հաջորդում է ոչ թե պայթյունը, ինչպես բ կամ տ հնչյունների ձևավորման դեպքում, այլ հպվածքի շփական հաղթահարումով: Այս հնչյունների մուտքը պայթական է, դաձքը՝ շփական: Ընդ որում, դրանք ոչ՝ իրենց բաղադրիչ տարրերով, ոչ՝ իրենց տևողությամբ չեն հավասարվում հայերենի մաքուր բաղաձայններին: Ծ հնչյունը ծերունի բառի մեջ սովորական բաղաձայն է, այն դեպքում, երբ մատյան բառի մեջ ձևավորվում է հնչյունների համակցման հետևանքով (տ, յ) դիտվում է երկար (բաղաձայն) և պատկանում է խոսքային շղթայի հնչյունային կողմից: Այդպիսի բարդ հնչյունները, որոնք իրենց հնչյունական թաղանթում համատեղում են երկու արտաբերական հատկանիշներ (հպական (պայթական) և շփական), կոչվում են հպաշփական կամ պայթաշփական հնչյուններ [36] և պահանջում են լոգոպեդական միջամտության առավել կատարյալ մեթոդներ:

Դրանք են՝

$\mathfrak{a}^h = \eta^h + \mathfrak{q}$	$\mathfrak{a}^h = \eta^h + \mathfrak{d}$
$\mathfrak{a} = \eta + \mathfrak{q}$	$\mathfrak{a} = \eta + \mathfrak{d}$
$\mathfrak{u} = \text{u} + \text{u}$	$\mathfrak{u} = \text{u} + \mathfrak{z}$

$$S = \rho + u$$

$$Q = \rho + z$$

5. Շնչեղ բաղաձայններ: Ինչ վերաբերում է հայախոս երեխաների շնչեղ բաղաձայնների (ասպիրատներ) արտասանական թերություններին, ապա, իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքում պետք է կարևորել դրանց արտաբերման հազագային շտկումը, քանզի այս շնչեղ բաղաձայններն իրենց արտասանության մեջ ունեն շունչ (հազագ) և արտաբերվում են ուժեղ շնչով: Դրանք ինչպես հպաշփական հնչյունները ունեն բարդ հնչարտաբերություն, որ սկսվում է դարձյալ փակվածքի հաղթահարումով: Ընդ որում, դրանց երկրորդ բաղադրիչը ձևավորվում է ձայնալարերի հետ օդի հոսանքի շփման միջոցով, երբ այն նեղացած ձայնալարերի միջոցով թափանցում է ձայնածեղ: Այդ շփումը ստեղծում է աղմուկ, որն ընկալվում է իբրև շունչ՝ հազագ: Դրանք են՝ փ = պ+հ, ք = կ+հ, թ = տ+հ հնչյունները [36,40]:

Հայախոս երեխաների շնչեղ բաղաձայնների հնչարտաբերման խանգարումները ևս տարածված են, հաճախ են հանդիպում, հատկապես դիսլալիայի հնչութային ձևերի դեպքում և լոգոպեդից, շտկման գործընթացում, պահանջում են և հաղորդակցման առանձնահատկությունների և լեզվի գործառույթների իմացություն [36,70]:

Բաղաձայններն ըստ արտաբերման տեղի բնութագրելիս պետք է հաշվի առնել խոսողական գործարանների և արտաբերության տեղի կարևորությունը, որովհետև գործառական խանգարումների հիման վրա առաջացած դիսլալիայի հաղթահարման գործընթացում լոգոպեդական աշխատանքը ներառում է խոսողական ակտիվ գործարանի աշխատանքի կարգավորում, ինչը ենթադրում է լոգոպեդի կողմից երեխայի բերանի խոռոչում փակվածքի կամ նեղվածքի ստեղծում, որի շնորհիվ էլ հաղթահարվում է օդի հոսանքի ներխուժումը՝ թույլ տալով առաջացնել աղմուկ: Այդպիսի գործարաններն են շրթունքները, լեզուն և կոկորդը: Հետևաբար բաղաձայնները բաժանվում են շրթնային, լեզվային և կոկորդային տեսակների, որոնք իրենց հերթին ունեն ենթատեսակներ[36].

1. Շրթնային բաղաձայններ.

ա)երկշրթնային, երբ բաղաձայն են, արտասանվում է երկու շրթունքների հպումով՝ բ^հ, բ, պ, փ, մ, լ (w.անգլ.),

բ) շրթնատամնային , երբ բաղաձայնն արտասանվում է ստորին շրթունքի և վերին ատամնաշարի շփումով՝ վ, ֆ:

2. Լեզվային բաղաձայններ՝ առաջնալեզվային, միջնալեզվային, հետնալեզվային:

Ա. Առաջնալեզվային բաղաձայններն ունեն իրենց ենթատեսակները.

ա)լեզվատամնային, երբ լեզվի առջևի ծայրը դիպչում է միաժամանակ ատամնաշարին և վերին ընդերքին՝ դ^հ, դ, տ, թ, ձ^հ ձ, ծ, ց,

բ)լեզվաքմային կամ լնդերքային (ալվեոյար), երբ լեզվի առջևի ծայրը դիպչում է վերին լնդերքին՝ ն, ո, ռ, յ,

գ)երկկենտրոն (առաջնահետնալեզվային), դրանք բարդ բաղաձայններն են, որոնք տարրերն արտասանվում են լեզվի երկու կենտրոնով (առջևի և հետին մասերով) ջ^հ, ջ, ճ, չ

դ)ատամնային, երբ բաղաձայնն արտասանվում է երկու ատամնաշարի շփմամբ՝ գ, ս, ժ, շ,

ե)միջատամնալեզվային, երբ բաղաձայնի արտասանության ժամանակ լեզուն գտնվում է երկու ատամնաշարերի միջև, այդպիսի բաղաձայն ունի անգլերենը՝ th

Բ. Միջնալեզվային, երբ բաղաձայնի արտասանության ժամանակ հաղթահարվում է լեզվի միջին մասի և քիմքի միջև ստեղծված նեղվածքը կամ փակվածքը, դրանք են՝ գ^լ, գ^լ, կ^լ, ք^լ, յ, ն^լ (սանս.),

Գ. Հետնալեզվային, բաղաձայնի արտասանության ժամանակ լեզվի հետին մասը բարձրանում, մոտենում կամ հպվում է վերջնաքիմքին. գ^հ, գ, կ, ք, հ, խ, ղ (գրաբ.), (անգլ.):

3. Կոկորդային., այդպիսին է հ շփական հնչյունը, տարբերակում են խուլ շփական՝ հ, և ձայնեղ շփական՝ հ^լ: Արաբերենում առկա է ինքնուրույն, կոկարդային բաղաձայն, որ կոչվում է համզա: Այդ խուլ հպականն արտաբերվում է խիտ (փակ, հոծ) ձայնալարերի միջոցով, օդի հոսանքը դուրս է գալիս մեկ կտրուկ հրումով՝ առաջացնելով թույլ աղմուկ, այդպիսին է <<ա՛յն>> հնչյունի արտաբերումը:

Այսպիսով, հայախոս երեխաների բաղաձայնների արտաբերման խանգարումները ևս տարածված են և հանդիպում են դիսլալիայի բոլոր ձևերի դեպքում՝ հնչարտաբերական հիմնական հատկանիշներին զուգահեռ, քանի որ հայերենում կան

լրացուցիչ հատկանիշներ, որոնք հնարավորություն են ընձեռում ավելի մանրամասնել բաղաձայնների ենթատեսակային այլ դասակարգումները:

Լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշներ են շնչեղացումը, շրթանայնացումը, քմայնացումն ու հատկայնացումը[36]:

- Շնչեղացման (аспирация) և շնչեղ բաղաձայնների մասին մենք արդեն վերևում նշեցինք: Այժմ անդրադառնանք հայախոս երեխաների բաղաձայնների արտաբերման շրթայնացմանը:
- Շրթնայնացումը (лабиализация) բաղաձայնների արտասանության այնպիսի եղանակ է, որի ընթացքում հնչյուններն արտաբերվում են առաջ ձգված և կլորացված դիրքով. խոսքի շղթայում բաղաձայնի շրթնայնացումն առաջանում է հարակից (հարևան) շրթնային ձայնավորների կամ բաղաձայնների ազդեցությամբ. *субстанц(су) смотр (см):* Հայախոս երեխաների շրթնային բաղաձայնների արտաբերման դժվարությունները ավելի հաճախ հանդիպում են դիսլալիայի գործառական ձևերի ժամանակ, որոնց դեպքում չկան արտաբերական ապարատի կառուցվածքի օրգանական վնասվածքներ: Ծագման պատճառները կենսաբանական և սոցիալական բնույթի են:
- Քմայնացումը (палатализация) ստեղծվում է լեզվի միջին մասի բարձրացումով, դեպի լեզվի կոշտ քիմքը, որի հետևանքով հնչյունները փափուկ երանգ են ստանում: Ըստ լեզվամեջքի բարձրացման տարբեր աստիճանների՝ փոխվում է նաև հնչյունների քմայնացման աստիճանը: Որքան լեզուն շատ է մոտենում քիմքին, այնքան քմայնացման աստիճանն ուժեղանում է: Մեխանիկական դիսլալիայի ժամանակ քմայնանում են թե՛ ձայնավորները, թե՛ բաղաձայնները: Ընդ որում բաղաձայնները սովորաբար քմայնանում են առաջնալեզվային վերին բարձրացման Ի ձայնավորից առաջ: Արդի հայերենում մի շարք բաղաձայններ ռուսերենի հնչարտաբերության ազդեցությամբ քմայնանում են ինչպես՝ դինամիկա (ծինամիկա), ակադեմիա (ակաձեմիա) և այլն:

- Կատկայնացման (веляризация) ժամանակ հաջորդող ետնալեզվային բաղաձայնների ազդեցությամբ լեզվի հետին մասը բարձրանում է դեպի փափուկ քիմքը, որի հետևանքով առաջանում է այսպես կոչված բաղաձայնների կարծրացում (կոշտացում): Օրինակ, անգլերենի ց-ն օձայնավորից առաջ կարծրանում է՝ հմմտ. go, gone և այլն: Քմայնացումն ու կատկայնացումը հիմնական հնչարտաբերական հատկանիշների հետ տալիս են բաղաձայնի լրացուցիչ նկարագիրը՝ փափկացման ու կոշտացման հատկությունը: Հայախոս երեխաներն, հիմնականում չեն ունենում կատկայնացման հետ կապված խնդիրներ [36,70]:

Աղյուսակ 4

Բաղաձայնների դասակարգումն ըստ արտաբերական եղանակի

Արտաբերման տեղ	Արտաբերման եղանակ	Օրինակ
Կոկորդային	Խուլ շփական Ձայնեղ շփական Ձայնեղ հպական	Հ հ՛
Կատկային	Խուլ հպաշփական	Կ ^ո
Հետնալեզվային	Ձայնեղ հպական Շնչեղձայնեղ հպական Խուլ հպական Շնչեղ խուլ հպական Ձայնեղ շփական Խուլ շփական Ձայնորդ Ռնգային ձայնորդ	գ գհ կ ք ղ խ ղ (գրաբ.)
Միջնալեզվային /քմայնացված/	Ձայնեղ հպական Շնչեղձայնեղ հպական Խուլ հպական Շնչեղ խուլ հպական Ձայնորդ Ռնգային ձայնորդ	գ՛ գ ^ո հ կ՛ ք՛ Յ Ն՛(սանս.)

Այսպիսով, հայախոս երեխաների ծայնավորների և բաղաձայնների հնչարտաբերական-ձայնաբանական բնութագրի դիտարկումը ցույց է տալիս, որ լեզվի ցանկացած հնչյուն ունի որոշակի հատկանիշներ, որոնք պահպանվում կամ չեզոքանում են, երբ տվյալ հնչյունը հանդես է գալիս այլ հնչյունների հարևանությամբ՝ վանկի կամ բառի կազմում:

Բաղաձայններն ըստ արտաբերական եղանակի բնութագրելիս, լոգոպեդական տեսանկյունից, պետք է հաշվի առնել բաղաձայնների արտաբերման եղանակները: Հիմք ընդունելով բաղաձայնների վերոնշյալ հատկանիշները ներկայացնում ենք հայերենի բաղաձայնների դասակարգման հետևյալ աղյուսակը, ինչի հիման վրա իրականացվող դիսլալիայի շտկման լոգոպեդական գործընթացը դառնում է ավելի մատչելի (Աղյուսակ 4, 5):

Աղյուսակ 5

Բաղաձայնների դասակարգումն ըստ արտաբերական եղանակի

Արտաբերման տեղ	Արտաբերման եղանակ	Օրինակ
Առաջնալեզվային	Ռնգային ձայնորդ	Ն
Լնդերային /լեզվաքմային/	Թրթռուն ձայնորդ	Ռ
	Սահուն ձայնորդ	Բ
	Կողքային ձայնորդ	Լ
Լեզվատամային	Ձայնեղ հպական	Դ
	Շնչեղ ձայնեղ հպական	Դ ^h
	Խուլ հպական	Տ
	Շնչեղ խուլ հպական	Թ
	Ձայնեղ հպաշփական	Ձ
	Շնչեղ ձայնեղ հպաշփական	Ձ ^h
	Խուլ հպաշփական	Մ
Երկկենտրոն	Շնչեղ խուլ հպաշփական	Ց
/առաջնահետնալեզվային/	Ձայնեղ հպաշփական	Ջ
	Շնչեղ ձայնեղ հպաշփական	Ջ ^h
	Խուլ հպաշփական	Ճ
	Շնչեղ խուլ հպաշփական	Չ

Ատամնային	Ձայնեղ շփական /սուլական/ Խուլ շփական/սուլական/ Ձայնեղ շփական /շչական/ Խուլ շփական /շչական/	Ձ Ս Ժ Շ
Միջատամնալեզվային	Ձայնեղ շփական Խուլ շփական	ՏՀ
Շրթնային Շրթնատամնային Երկշրթնային	Ձայնեղ շփական Խուլ շփական Ձայնեղ հպական Շնչեղ ձայնեղ հպական Խուլ հպական Շնչեղ խուլ հպական Ձայնորդ Ռնգային ձայնորդ	Վ Ֆ Բ Բ^h Պ Փ Վ Մ

Ուսումնասիրելով հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումները, հարկ ենք համարում շեշտադրել այն փաստը, որ դիսլալիա ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումը պետք է իրականացվի մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան: Մեր կողմից իրականացված բազմաձևավալ հետազոտությունը հնարավորություն է տալիս ընդլայնել դիսլալիայի մեխանիզմների վերաբերյալ տեսական պատկերացումները հնչարտաբերման տարբեր խանգարումների առկայության դեպքում, որոնք էլ հնարավորություն են տալիս մշակել հետազոտման ավելի արդյունավետ միջոցներ և ձևեր՝ դիսլալիայի շտկումը հայերենի օրինաչափությունների հաշվառմամբ կազմակերպելու համար [36,70]:

Հայերենի բաղաձայնների արտաբերման վերոնշյալ առանձնահատկությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս հիմնավորել դիսլալիայի շտկման համալիր մեթոդական համակարգի կարևորությունը, որն ուղղված է տարրական դպրոցում սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը: Հետազոտման նյութերը որոշակիորեն կլրացնեն տեսական հետազոտությունների արդյունքում հավաքագրված

տեղեկությունները և կհամալրեն լոգոպեդական տեսական փորձը նոր գիտահետազոտական փաստերով և տեսական գիտելիքներով [70]:

1.4 Հնչարտաբերման խանգարումների դասակարգման, գնահատման և լոգոպեդական օգնության կազմակերպման առանձնահատկությունները:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների, մասնավորապես, դիսլալիայի տարածվածության, դասակարգման, շտկման մեթոդների, միջոցների, հնարների լոգոպեդական գործընթացը հնարավորություն է ընձեռում դիսլալիայի կանխարգելման, խոսքային կարիքի գնահատման, հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման, գիտատեսական, գիտագործնական, մեթոդաբանական առանձնահատկությունների մշակմանը:

Կարևորելով հնչարտաբերման յուրացման ամբողջ գործընթացը և առավել հստակ պատկերացնելու հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների ուղղվածությունը, հարկ ենք համարում անդրադառնալ տարրական դասարաններում ավելի հաճախ հանդիպող հնչարտաբերման խանգարման՝ դիսլալիայի դասակարգման, գնահատման և այս խնդրով երեխաների լոգոպեդական օգնության կազմակերպման առանձնահատկություններին, քանի որ հնչարտաբերման խնդիրները խոչընդոտում են ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, բնութագրվում են մշտական և կրկնվող հնչարտաբերման սխալներով և որոշակի հիմք են ձևավորում ինչպես հնչությային, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում: Մեր կարծիքով, հատուկ ուշադրության պետք է արժանացնել դիսլալիայի կանխարգելման և շտկման համապատասխան մեթոդների կիրառման անհրաժեշտությանը և տարրական դասարաններում աշխատող մայրենի լեզվի ուսուցիչների հետ իրականացվող համագործակցությանն ու շարունակական վերապատրաստումներին [17,70]:

Եվ այսպես, խնդրո առարկան էապես վերաբերվում է հնչարտաբերման այն խանգարումներին, որոնք առկա են երեխայի բնականոն լսողության և արտաբերական

ապարատի համապատասխան նյարդավորման պայմաններում:

Խոսքի արտաբերական կողմի խանգարումների մեջ առավել տարածված են դրա հնչյունային (հնչույթային) ձևավորման մասնակի խանգարումները: Դրանց դրսևորման ձևերն են.

- հնչյունների (հնչույթների) աղավաղված արտաբերումներ,
- փոխարինումներ,
- շփոթումներ,
- ավելի հազվադեպ՝ բացթողումներ:

Հնչարտաբերական խանգարումներն իրենց նյարդաֆիզիոլոգիական և հոգեբանական մեխանիզմներով, ինչպես նաև առաջացման պատճառներով, երեխայի խոսքի ընդհանուր զարգացման մեջ ունեցած դերով և հաղթահարման մեթոդներով խիստ տարբեր են [42]:

Դիսլալիան հնչարտաբերական թերությունների առավել տարածված խանգարումն է: Դիսլալիայի առաջացման պատճառները բազմազան են: Ըստ ծագման՝ դրանք լինում են բնածին են և ձեռքբերովի: Խանգարման տեղայնացման և դրա առաջացման պատճառներով պայմանավորված՝ տարբերում են դիսլալիայի երկու հիմնական ձևեր. գործառութային և մեխանիկական (օրգանական):

Խոսքային ապարատի (ատամներ, ծնոտ, լեզու և քիմք) կառուցվածքի թերությունների առկայության դեպքում դիսլալիան կրում է մեխանիկական (օրգանական) բնույթ:

Գործառութային դիսլալիայի դեպքում կարող է խանգարվել մեկ կամ մի քանի հնչյունների արտաբերումը: Մեխանիկական դիսլալիայի ժամանակ տուժում են ամբողջական հնչյունախմբեր: Հանդիպում են նաև դիսլալիայի համակցված ձևեր (գործառութային և մեխանիկական):

Հնչարտաբերման խանգարում կարող է առաջանալ լսողության իջեցման պատճառով: Այս դեպքում երեխաները մեծ մասամբ դժվարանում են տարբերակել սուլական և շչական, խուլ և հնչեղ բաղաձայնները:

Ծանր և տևական դիսլալիա դիտվում է մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների խոսքում:

Խոսքի հնչարտաբերական կողմի ձևավորումն այնպիսի բարդ գործընթաց է, որի ժամանակ երեխան սովորում է ընկալել իրեն ուղղված խոսքը և իր խոսքային ապարատի միջոցով կառավարել դրա վերարտադրումը: Ինչպես և ամբողջ խոսքի ձևավորումը, հնչարտաբերումը նույնպես իրականանում է հաղորդակցության ընթացքում և դրա միջոցով: Ահա ինչու խոսքային հաղորդակցության հնարավորության սահմանափակումը հանգեցնում է հնչարտաբերական թերությունների [113,159]:

Ըստ խանգարման բնույթի (հնչույթային կամ հնչյունային), տարբերում են դիսլալիայի հետևյալ ձևերը՝ ակուստիկական - հնչույթային, արտաբերական - հնչույթային, արտաբերական - հնչյունային:

Ակուստիկական - հնչույթային դիսլալիային են վերաբերում են խոսքի հնչյունային ձևավորման այնպիսի խանգարումներ, որոնք պայմանավորված են խոսքի ընկալման մեխանիզմի զգայական օղակում հնչույթների՝ ըստ հնչական չափանիշների, վերամշակման գործողությունների մասնակի թերձևավորվածությամբ:

Խանգարման հիմքում ընկած է հնչույթային լսողության թերզարգացումը: Դրա հետևանքով խախտվում են բառի կազմի մեջ առկա հնչույթների ճանաչումը և տարբերակումը: Արդյունքում երեխայի ընկալմամբ որոշ հատկանիշների ընդհանրության պատճառով մի հնչույթը նմանվում է մյուսին: Տեղի է ունենում մի հնչյունի փոխարինումը մեկ այլ հնչյունով: Այս կամ այն հատկանիշը չճանաչելու հետևանքով սխալ է ընկալվում հնչյունը, հետևաբար՝ նաև բառը (օրինակ, 'գարուն - կարուն', ձայնեղ և խուլ բաղաձայնների շփոթում և այլն): Այս թերությունը խանգարում է ճիշտ ընկալել ինչպես սեփական, այնպես էլ դիմացինի խոսքը:

Ակուստիկական - հնչույթային դիսլալիայի դեպքում երեխան չունի լսողության խանգարումներ: Թերությունը՝ որոշ հնչույթների՝ լսողությամբ տարբերելու գործառույթի մասնակի թերձևավորվածությունն է:

Արտաբերական - հնչույթային դիսլալիայի դեպքում հնչարտաբերման թերությունները պայմանավորված են խոսքի ընկալման մեխանիզմի շարժողական

(մոտորային) օղակում հնչույթների՝ ըստ ակուստիկ չափանիշների գործողությունների ընտրության թերձևավորվածությամբ: Առանձնացվում են տվյալ խանգարման երկու հիմնական տարբերակներ: Առաջինի դեպքում մասնակիորեն թերզարգացած է հնչարտաբերական հիմքը: Այսինքն՝ հնչույթի ընտրության ժամանակ անհրաժեշտ հնչունի փոխարեն (երեխայի մեջ բացակայող) ընտրվում է արտաբերական հատկանիշներով պահանջվողին մոտ հնչուն: Այստեղ նկատելի է հնչունների փոխարինման երևույթ. փոխարինողի դերում հանդես է գալիս արտաբերմամբ առավել պարզ հնչուն:

Երկրորդի դեպքում հնչարտաբերական հենքը լիարժեք կերպով ձևավորված է: Յուրացված են բոլոր հնչունների համար անհրաժեշտ արտաբերական դիրքերը: Սակայն հնչունների ընտրության ժամանակ սխալ որոշում է կայացվում, և ստացվում է բառի հնչունային ոչ հստակ պատկեր: Երեխան միևնույն բառը կարող է արտաբերել և ճիշտ, և սխալ [42]:

Փոխարինումները և շփոթումները կատարվում են հնչունների արտաբերական նմանության հիմքով: Սակայն ինչպես և նախորդ խանգարումների դեպքում՝ այս երևույթները դիտվում են այն հնչունների և հնչունախմբերի միջև, որոնք հիմնականում տարբերվում են մեկ հատկանիշով, օրինակ, սուլականներ-չչականներ, առաջնալեզվային պայթականներ, ետնալեզվային կիսապայթականներ և այլն:

Դիսլալիայի այս ձևի ժամանակ երեխայի հնչույթային ընկալումը պահպանված է: Նա տարբերում է բոլոր հնչույթները և ճանաչում բառերը: Նա գիտակցում է իր խնդիրը և փորձում հաղթահարել այն: Որոշ դեպքերում լսողական վերահսկման շնորհիվ հնարավոր է դառնում ինքնաշտկումը:

Արտաբերական – հնչունային դիսլալիայի արտահայտման ժամանակ խոսքի հնչունային ձևավորման տվյալ տիպի թերությունը պայմանավորված է արտաբերական սխալ դիրքավորումներով: Հնչունները արտաբերվում են աղավաղված, տվյալ լեզվի հնչունային համակարգի չափանիշներին անհարիր և անսովոր ձևով, թեև երեխայի մեջ այդ համակարգը լիարժեք կերպով ձևավորված է: Հաճախ սխալ արտաբերվող հնչունն իր հնչողությամբ մոտ է ճիշտ հնչունին, և լսողը կարողանում է այն համակցել որոշակի հնչույթի հետ: Դիսլալիայի տվյալ տեսակի ժամանակ դիտվում են

աղավաղման այլ ձևեր, երբ հնչյունը չի ճանաչվում: Հնչյունների բացթողումները հազվադեպ են:

Խանգարվում են ոչ բոլոր հնչյունները: Այսպես, օրինակ, շրթնային (պայթական և ձայնորդ), ինչպես նաև առաջնալեզվային (պայթական և ձայնորդ) բաղաձայններն արտաբերվում են ըստ տվյալ լեզվի համար ընդունված չափանիշների: Գրեթե չեն աղավաղվում շրթնատամնային (վ, ֆ) հնչյունները:

Հիմնականում աղավաղված են արտաբերվում առաջնալեզվային ոչ պայթական բաղաձայնները: Հազվադեպ են հանդիպում ետնալեզվային և միջնալեզվային պայթական բաղաձայնների սխալ արտաբերումները:

Առաջնալեզվային ոչ պայթական բաղաձայնները արտաբերական իմաստով բավականին բարդ հնչյուններ են, և դրանց դիրքերի յուրացման համար պահանջվում են նուրբ, տարբերակված շարժումներ: Այդ համալիր շարժումների յուրացումը ենթադրում է երկարատև ընթացք: Այդ պատճառով նշված հնչյունները ձևավորվում են ավելի ուշ [42]:

Հնչարտաբերման խանգարման գործընթացում տարբերում են հնչարտաբերման խանգարման տարբեր մակարդակներ:

Առանձնացվում են արտաբերման խանգարման երեք մակարդակներ.

- Չի կարողանում ճիշտ արտաբերել հնչյունը կամ մի խումբ հնչյուններ:
- Մեկուսացված ձևով ճիշտ արտաբերվող հնչյունը սխալ է արտաբերում խոսքի մեջ:
- Վատ է տարբերակում (խառնում կամ շփոթում է) խոսքի մեջ հնչողությամբ կամ արտաբերմամբ մոտ հնչյունները:

Նշված մակարդակներն արտահայտում են հնչյունների յուրացման փուլերը երեխայի զարգացման ընթացքում: Ըստ խանգարված հնչյունների քանակի՝ դիսլալիան լինում է պարզ (մոնոմորֆ) և բարդ (պոլիմորֆ): Պարզ դիսլալիային են վերագրվում այն դեպքերը, երբ առկա են մեկ հնչյունի կամ նույն հնչյունախմբին պատկանող հնչյունների խանգարումներ: Բարդ դիսլալիայի դեպքում խանգարված են տարբեր հնչարտաբերում ունեցող հնչյուններ, օրինակ, սուլականներ և ձայնեղներ և այլն: Մեխանիկական (օրգանական) դիսլալիայի ժամանակ հնչարտաբերման

խանգարումները պայմանավորված են խոսքի ապարատի օրգանների վնասվածքներով: Դրանք են.

- ատամնաձնոտային համակարգի թերություններ,
- կտրիչների բացակայություն կամ ոչ ճիշտ դրվածք,
- սխալ կծվածք:

Վերոնշյալ թերությունները կարող են լինել ինչպես բնածին, այնպես էլ ձեռքբերովի: Վերջինս հետևանք է տարբեր տեսակի վնասվածքների, ատամների հիվանդությունների կամ տարիքային փոփոխությունների: Երբեմն դրանք պայմանավորված են կոշտ քիմքի կառուցվածքով: Այս դեպքում սխալ են արտաբերվում սուլական, շչական, շրթնատամնային, առաջնալեզվային, պայթական հնչյունները և ր, ո ձայնորդ բաղաձայնները: Ատամների թերությունները ոչ միշտ են հանգեցնում արտաբերական խանգարումների: Տարածված են նաև լեզվի ախտաբանական փոփոխություններով պայմանավորված հնչարտաբերական թերություններ.

- չափից մեծ լեզու,
- չափից փոքր լեզու,
- կարճ սանձիկ:

Համեմատաբար հազվադեպ են շուրթերի թերություններով պայմանավորված հնչարտաբերման խանգարումները:

Հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների հիմնական նպատակն է՝ խոսքի մեջ հնչյունների ճիշտ վերարտադրման կարողությունների և հմտությունների ձևավորումը: Հնչյունների (հնչույթների) վերարտադրման համար երեխան պետք է կարողանա.

- Ճանաչել լեզվի հնչյունները, չխառնել դրանք ընկալման ժամանակ (տարբերակել հնչյուններն ըստ ակուստիկ հատկանիշների):
- Յուրացնել տվյալ լեզվի համար կանոնակարգված հնչարտաբերումը, ինչպես նաև իրականացնել լսողական վերահսկում սեփական արտաբերման նկատմամբ, և գնահատել իր խոսքի հնչյունների արտաբերման որակը:

- Ընտրել հնչարտաբերման այնպիսի անհրաժեշտ դիրքեր, որոնք կապահովեն տվյալ հնչյունի ձայնային արդյունքը:
- Խոսքի շարույթում ճիշտ ընտրել տվյալ հնչյունի արտաբերման համար անհրաժեշտ դիրքերը՝ ըստ այլ հնչյունների հետ համակցումների:
- Ճիշտ օգտագործել հնչյունը խոսքի բոլոր ձևերում:

Լոգոպեդական աշխատանքի նպատակասլաց կազմակերպման շնորհիվ կարելի է ստանալ դրական արդյունք՝ հնչարտաբերման խանգարումների բոլոր տեսակների ժամանակ: Գործառույթային դիսլալիայի ժամանակ հնչարտաբերական բազայի ձևավորումն ընթանում է ավելի կարճ ժամանակահատվածում, քան մեխանիկականի դեպքում: Հնչարտաբերական թերությունների հաղթահարման կարևոր նախադրյալ է բարենպաստ պայմանների ստեղծումը լոգոպեդի և երեխայի միջև: Պարապմունքներն անցկացվում են ոչ պակաս, քան շաբաթը 3 անգամ: Հնչարտաբերական թերությունների հաղթահարման ժամկետները տարբեր են: Դրանք պայմանավորված են մի շարք գործոններով.

- խանգարման բարդության աստիճանով
- երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկություններով
- պարապմունքների պարբերականությամբ և հետևողականությամբ
- ծնողների օգնությամբ:

Հնչարտաբերման խանգարումների պարզ ձևերի վերացմանն ուղղված լոգոպեդական պարապմունքների տևողությունը մեկ ամիս է: Հնչարտաբերման խանգարումների բարդ դեպքերում այդ աշխատանքները շարունակվում են 3-6 ամիս [54,99]:

Հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման գործընթացում լոգոպեդական աշխատանքը հիմնականում իրականացվում է հաջորդականության սկզբունքին համապատասխան, ինչը ենթադրում է հնչյունադրման փուլերի պահպանում:

Ելնելով լոգոպեդական աշխատանքի նպատակներից և խնդիրներից՝ հիմնականում առանձնացվում են հետևյալ փուլերը.

- նախապատրաստական փուլ,

- արտաբերման նախնական հմտությունների ձևավորման փուլ,
- հաղորդակցական հմտությունների մշակման փուլ,
- տարբերակման փուլ:

Նախապատրաստական փուլի հիմնական նպատակն է՝ երեխային նախապատրաստել և ներգրավել լոգոպեդական աշխատանքի մեջ:

Նախապատրաստական փուլի կարևոր խնդիրներից է՝ սովորողի կամաձին ուշադրության, հիշողության, մտածական անհրաժեշտ գործողություններ (վերլուծություններ, համադրումներ և եզրահանգումներ) կատարելու կարողությունների զարգացումը:

Լոգոպեդական աշխատանքները նպատակ են հետապնդում ձևավորել հնչույթների ճանաչման ու տարբերակման, ինչպես նաև հնչարտաբերական (խոսքաշարժողական) կարողություններ և հմտություններ:

Ըստ հնչարտաբերման խանգարման տարբեր ձևերի՝ այդ խնդիրները կարող են կարգավորվել զուգահեռաբար կամ հաջորդաբար:

Հնչարտաբերման խանգարման ակուստիկ-հնչույթային ձևի ժամանակ հիմնական խնդիր է՝ երեխային սովորեցնել տարբերել և ճանաչել հնչույթը՝ հիմք ընդունելով պահպանված գործառույթները: Հնչյունի ճիշտ արտաբերման աշխատանքը նպատակին հասցնելու համար երեխան պետք է կարողանա այն լսել, քանի որ տվյալ գործընթացի կարգավորիչը լսողությունն է:

Դիսլալիայի խառը և համակցված ձևերի դրսևորման ժամանակ ընկալման ունակությունների զարգացման աշխատանքը նախորդում է արտաբերական հենքի ձևավորմանը: Սակայն հնչույթային ընկալման կոպիտ խանգարումների դեպքում, այդ աշխատանքները կազմակերպվում են նաև հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ընթացքում [54,99]:

Արտաբերական-հնչույթային խանգարումների ժամանակ անհրաժեշտ է ձևավորել հնչարտաբերական օրգանների պակաս շարժումները, շտկել սխալ ձևավորված շարժումը:

Մեխանիկական խնդիրների առկայության դեպքում մինչ հնչարտաբերական

դիրքերի ձևավորումը անհրաժեշտ է կազմակերպել նախնական աշխատանք՝ ուղղված խոսքի արտաբերական օրգանների այնպիսի դիրքի մշակմանը, երբ երեխայի կողմից արտաբերվող հնչյունի հնչողությունը մոտ լինի նորմավորված հնչյունին (26):

Հնչարտաբերական խնդիրների շտկման լոգոպեդական աշխատանքն իրականացնելիս հարկ չկա կատարել մեծաքանակ հնչարտաբերական վարժություններ: Բավարար են միայն այնպիսիք, որոնք նպաստում են խոսքի զարգացման ընթացքում դեռևս չձևավորված՝ անհրաժեշտ շարժումների մշակմանը:

Կանգ առնենք այն պահանջների վրա, որոնք պետք է բավարարել հնչարտաբերական վարժություններ կատարելիս: Դրանք են.

- Պահանջվող դիրքն ընդունելու և այն պահելու, սահուն ձևով մի դիրքից մյուսին անցնելու կարողության մշակում:
- Հնչարտաբերական մոտորիկայի զարգացմանն ուղղված վարժությունների համակարգում պետք է ընդգկվեն այնպիսիք, որոնք ուղղված են խոսքային շարժումների դինամիկ համակարգման զարգացմանը:
- Անհրաժեշտ է կատարել լեզվի և շուրթերի զուգորդված շարժումների վարժություններ, քանի որ հնչյունների արտաբերման դեպքում այդ օրգանների համատեղ գործողությունները հարմարվում են մեկը մյուսին:
- Որպեսզի երեխան չհոգնի, պարապմունքները պետք է լինեն կարճատև, սակայն հաճախակի: Դադարների ժամանակ կարելի է կազմակերպել այլ աշխատանքներ:
- Հարկավոր է ուշադրություն դարձնել կինեսթետիկ շոշափումների (օրգանների շարժման և դիրքի շոշափումներ), դրանց վերլուծության և պատկերացումների վրա:
- Երբ երեխան արդեն յուրացրել է տվյալ հնչյունի համար պահանջվող շարժումը, լոգոպեդն անցնում է այլ հնչյունի համար անհրաժեշտ շարժման մշակմանը:

Յուրահատուկ են նաև հնչարտաբերման շտկման լոգոպեդական աշխատանքում կիրառվող շուրթերի վարժությունները, որնք հիմնականում ուղղված են ձայնավորների լիահունչ ձևավորմանը.

- Բերանի անկյունները թեթևակի ձգված են, երևում են առջևի ատամները, շարժումներն այն ծավալն ունեն, ինչը հարկավոր է ի հնչյունի արտաբերման ժամանակ:
- Շուրթերը չեզոք են, ինչպես ա հնչյունն արտաբերելիս:
- Շուրթերը կլորացված են, ինչպես օ-ի արտաբերման ժամանակ:
- Շուրթերը կլորացված են, ինչպես ու-ի ժամանակ:
- Շարժումների հերթագայում՝ ա-ից ի, ա-ից ու և հակառակը:

Վարժությունների կատարման ընթացքում լոգոպեդը (հայելու առաջ) ցուցումներ է տալիս երեխային այս կամ այն հնչյունի արտաբերման ժամանակ շուրթերի դիրքի վերաբերյալ:

Ինչ վերաբերվում է լեզվական վարժություններին, ապա դրանք հիմնականում ուղղված են ոչ միայն ճիշտ և լիահունչ արտաբերմանն, այլև՝ նուրբ շաժունակության զարգացմանը.

- Լեզվի ծայրը հենված է ստորին կտրիչներին, բերանի ծայրերը ձգված են: Լեզվի միջին մասը բարձրացված է վեր՝ դեպի վերին կտրիչները: Երեխայի ուշադրությունը չի կենտրոնացվում բերանի անկյունների և ծնոտի դիրքի վրա. դա անհրաժեշտ է միայն տեսողական վերահսկում իրականացնելու համար:
- Լեզվի կողային մասերը բարձրացված են, դրանց մեջտեղով առաջանում է կլորավուն փոսիկ, որն անհրաժեշտ է սուլական հնչյունների արտաբերման համար:

Այս վարժությունը հեշտ կատարելու համար հարկավոր է երեխային առաջարկել լեզուն փռված վիճակով հանել ատամների արանքով: Այնուհետև պետք է շուրթերը կլորացնել, ինչի հետևանքով լեզվի կողերը կորանում են դեպի վեր: Կարելի է օգտագործել նաև բժշկական գործիք:

- Լեզուն բարձրացած է դեպի վերին ալվեոլները և կողային մասերով ամուր

հավում է վերին սեղանատամներին: Լեզուն պինդ սեղմվում է վերին ծնոտին:

- Կատարվում են լեզվի շարժումներ՝ աջ-ձախ. լեզվի ծայրը դիպչում է վերին ավվեոլներին կամ անցնում վերին կտրիչների և ավվեոլների միջև եղած սահմանով:
- Լեզվի և շուրթերի համատեղ շարժումներ, լեզվի ծայրը սեղմվում է ստորին կտրիչներին, շուրթերը սահուն անցնում են հնչարտաբերական մի դիրքից մյուսին, իսկ ատամները թեթևակի իրարից հեռացված են:

Դեմքի մկանների վարժությունները ևս ուղղված են հնչարտաբերման ձևավորմանն ու դիմային մկանների շարժունակության զարգացմանը:

- Հոնքերը բարձրացնել՝ «զարմանալ»:
- Հոնքերը կիտել՝ «բարկանալ»:
- Փակել կա՛մ միայն աջ, կա՛մ ձախ աչքը:
- Աչքերը փակել՝ «քամի է»:
- Աչքերը կկոցել՝ «ուժեղ արև է»:
- Առանց գլուխը շարժելու՝ միայն աչքերով «ուսումնասիրել» հատակը և հակառակը:

Վարժությունները, որոնք ուղղված են փափուկ քիմքի շարժունակության զարգացմանը, ևս լայն կիրառություն ունեն հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման լոգոպեդական աշխատանքում.

- «Ողողել» բերանը:
- Հորանջել՝ լարելով կոկորդի մկանները:
- Հազալ:
- Շեշտված բացականջել:

Հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման նախնական փուլի նպատակն է՝ ձևավորել երեխայի ճիշտ հնչարտաբերման կարողությունները՝ օգտագործելով հատուկ ընտրված խոսքային նյութ: Այսինքն՝ այս փուլում իրականացվում են հնչյունների դրումը, խոսքի մեջ դրանց ճիշտ օգտագործման և առանց շփոթելու ընտրության կարողության ձևավորումը:

Հնչյունների դրման համար գոյություն ունի երեք միջոց, ընդօրինակում (նմանողություն), մեխանիկական և խառը:

Առաջին միջոց. երեխան գիտակցորեն փորձում է ընտրել լոգոպեդի կողմից արտաբերված համապատասխան հնչյունի ճիշտ դիրքը: Ընդ որում, բացի ակուստիկ հենքից՝ երեխան օգտագործում է տեսողական, շոշափողական և մկանային ընկալումները:

Երկրորդ միջոց. կիրառումը ենթադրում է հնչարտաբերական օրգանների վրա արտաքին մեխանիկական միջամտություններ: Լոգոպեդը երեխայի կողմից մի քանի անգամ հնչյունը արտաբերելու ժամանակ շպատելի կամ լոգոպեդական զոնդի օգնությամբ կատարում է տվյալ հնչյունի հնչարտաբերական դիրքի որոշ փոփոխություններ: Այս դեպքում երեխայի հնչարտաբերական օրգանները ենթարկվում են լոգոպեդի գործողություններին: Նա միայն երկարատև վարժանքներից հետո, առանց մեխանիկական միջամտության, ընդունում է անհրաժեշտ դիրք, ինքն իրեն օգնելով շպատելով կամ համապատասխան զոնդով: Մեխանիկական միջամտությամբ դրվում են ռ, կ, գ, ք, դ, խ հնչյունները:

Երրորդը հիմնվում է նախորդ երկու միջոցների համակցության վրա: Այստեղ առաջնային դեր են կատարում ընդօրինակումն ու բացատրությունը: Մեխանիկական օգնությունը օգտագործվում է որպես լրացուցիչ միջոց: Լոգոպեդը երեխային բացատրում է, թե ինչ է հարկավոր անելանհրաժեշտ հնչյունը արտաբերելու համար: Այս կերպ երեխան ակտիվ է. լոգոպեդի միջամտությամբ նրա հիշողության մեջ ամրագրվում է հնչյունի դիրքը: Հետագայում այն հեշտությամբ վերականգնվում է՝ առանց մեխանիկական միջամտության: Հնչյունի դրումն իրականացվում է՝ հենվելով ճիշտ արտաբերվող այն հնչյունի վրա, որն իր հնչարտաբերական հատկանիշներով մոտ է աղավաղվածին: Ընդ որում՝ հաշվի է առնվում հնչյունների «համասեռությունը», որը կարող է նույնը չլինել տարբեր հնչյունախմբերում: Օրինակ, ձայնեղ բաղաձայնների շտկման ժամանակ հիմնվում են դրանց խուլ զույգերի վրա: Այսինքն՝ լոգոպեդական աշխատանքի խնդիրն է՝ ձայնի ավելացումը տվյալ հնչյունների համար պահանջվող ընդհանուր արտաբերական դիրքին: Հետնալեզվային պայթականների վրա աշխատելիս ընդգրկվում է լեզվի արմատային մասը: Այս դեպքում որպես ելման

դիրք դիտվում են առաջնալեզվային պայթականները: Դրանցից անցում է կատարվում դեպի հետնալեզվայինների արտաբերումը [25,42,54]:

Հնչյունադրումն իրականացվում է ոչ մեկուսի ձևով, այլ որպես վանկային շարույթի միավոր: Բանն այն է, որ վանկը հնչյունի իրացման ձևն է խոսքի մեջ: Դա խիստ կարևոր դրույթ է այն առումով, որ հնչյունի առանձնացված դրումը կարող է հանգեցնել վանկի ոչ համաձույլ ընթերցմանը: Իսկ դա լուրջ հիմնախնդիր է կարդալու հմտության ձևավորման ժամանակ:

Երբ հնչյունի դրումն իրականացվել է որևէ վանկաշարերից մեկում, սկսվում են աշխատանքները դրա՝ խոսքի մեջ ներառման, այսինքն՝ ամրակայման (ավտոմատացման) ուղղությամբ:

Հնչյունի ամրակայման գործընթացն իրականացվում է հատուկ ընտրված բառերի (հնչույթային կազմով պարզ, խանգարված հնչյուններ չպարունակող) և վարժությունների միջոցով: Հնչյունը մշակվում է նախ՝ բառասկզբում (բաց վանկերով), ապա՝ բառավերջում (եթե խուլ հնչյուն է) և բառամիջում: Մեծ դեր ունեն նաև հնչյունային վերլուծությանը և համադրմանն ուղղված աշխատանքները: Չպետք է սահմանափակվել հնչյունի վարժանքներով միայն բառի կազմում: Անհրաժեշտ է կատարել ստեղծագործական աշխատանքներ, խաղեր: Առանձին բառերի արտաբերումից պետք է անցնել բառակապակ-ցությունների, դրանցով նախադասությունների կազմմանը, ապա՝ կարճ պատմությունների շարադրմանը:

Ամրակայվում է հիմնականում մեկ հնչյուն: Հնչարտաբերման բարդ խանգարումների դեպքերում կարող են ընդգրկվել և երկու հնչյուններ, եթե դրանք ունեն հնչարտաբերման տարբեր դիրքեր և եղանակներ:

Երբեմն պատահում է, որ ամրապնդման (ավտոմատացման) փուլում երեխան սկսում է դրված հնչյունն արդեն օգտագործել ինքնուրույն խոսքում: Երեխային առաջարկվում են բառազույգեր՝ պահանջվող հնչյունով և այն հնչյունով, որով նախկինում երեխան փոխարինել է տվյալ հնչյունը: Տրվում են նաև բառեր, որոնց կազմում առկա են երեխայի կողմից շփոթվող հնչյուններ: Լսելով հնչող բառը՝ երեխան անվանում է պահանջվող հնչյունը, ապա արտաբերում բառն ամբողջությամբ: Օգտակար են հատկապես զուգաձև բառերով վարժանքները: Անհրաժեշտ է դրանք

ներկայացնել հակիրճ համատեքստով: Լոգոպեդական պրակտիկայում կիրառվում են նաև տվյալ հնչյունը պարունակող բառերի դասակարգման աշխատանքներ: Դպրոցահասակ տարիքի երեխաների հետ տարվող աշխատանքներում ընդգրկվում է գրավոր խոսքը: Հանձնարարվում է ընթերցել տարբերակվող հնչյուններով բառեր, տեքստի մեջ գտնել և առանձնացնել, ապա գրառել դրանք՝ կատարելով համապատասխան վերլուծություն: Հնչյունների տարբերակման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները նպաստում են դրանց ճիշտ ընտրության կարգավորմանը [25,42,54]:

Հաղորդակցական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման փուլի նպատակը հաղորդակցության տարբեր իրավիճակներում հնչյունների ճիշտ օգտագործման կարողությունների և հմտությունների ձևավորումն է:

Լոգոպեդական պարապմունքների ժամանակ լայնորեն օգտագործվում են տեքստեր, (այլ ոչ առանձին բառեր), խոսքի տարբեր տեսակներ ու ձևեր, ստեղծագործական վարժություններ և այլն [59,83,84,117,126,132]:

Գործառությանը և մեխանիկական, ինչպես նաև դրանց համակցված՝ բարդ դիսլալիայի դեպքում անհրաժեշտ է հստակորեն և խելամտորեն պլանավորել լոգոպեդական պարապմունքները, օգտագործվող նյութերի քանակը, շտկվող հնչյունների ուղղությամբ աշխատանքների հաջորդականությունը:

Հարկ է նշել, որ հաճախ հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում իրականացվում է նաև լոգոպեդական աշխատանքի լրացուցիչ՝ մեկ փուլ ևս, երբ իրականացվում են տարբերակման աշխատանքներ: Նշենք, որ այս փուլն իրականացվում է այն դեպքում, երբ առկա են մեծ թվով խանգարված հնչյուններ և անգամ հաղորդակցական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման փուլի իրականացումից հետո հնչարտաբերման խնդիրները չեն հաղթահարվում: Այս դեպքում լոգոպեդի կողմից հիմնականում իրականացվում են տարբերակման (շերտավորման) աշխատանքներ՝ հնչյունները միմյանցից տարբերակելու և ճիշտ հնչարտաբերումը կատարյալ ձևավորելու նպատակով:

Որպեսզի ավելի լավ տարբերակվեն մեկ խմբի խառը հնչյունները և սրբեղծվեն ավելի ամուր կապեր հնչյունային և արտասանվող պատկերների մեջ, անհրաժեշտ է սովորեցնել տարբերել և արտասանել միևնույն հնչյունային խմբի ամեն մի հնչյունը:

Վարժություններն ընտրվում են այնպես, որ պարբերաբար մշակվի ամեն մի շփոթվող հնչյունը [70]:

Այսպիսով, հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքներին մեծ տեղ պետք է տրվի տարրական դասարաններում, որովհետև դրանք ուղղագրության և ուղղախոսության հիմք են հանդիսանում: Այդ ուղղությամբ աշխատանք պետք է տանել հնչարտաբերման թերություններ ունեցող երեխաների հետ և իրացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթաց, օժանդակելով հնչարտաբերման կարողությունների ձևավորմանը:

ԳԼՈՒԽ 2. ՀՆՉԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆ

2.1. Հետազոտության կազմակերպումը, խնդիրները, մեթոդները և աշխատանքի փուլերը:

Գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրությունը և հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքների բովանդակության վերլուծությունը թույլ են տալիս փաստել, որ այս երեխաների հնչարտաբերման հմտությունների զարգացման, ինչպես նաև այդ հմտությունների ձևավորման համապատասխան պայմանների, խոսքային խնդրի գնահատման հարցերին և խնդիրներին ուղղված մեթոդներն ու միջոցները քիչ են ուսումնասիրված [25,32,42,70]: Մեր կողմից դիտարկվող հիմնախնդրի՝ հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման առանձնահատկությունների վերաբերյալ լոգոպեդիայում գրեթե բացակայում են, չկան մշակված հատուկ ծրագրեր և հնչարտաբերման շտկմանն ուղղված միջոցների զարգացման ու կատարելագործման մեթոդիկաներ: Մասնագետները, հիմնականում, մինչև այսօր լոգոպեդական աշխատանքում հիմնվում են ռուսական գրականության վրա, կիրառում են լոգոպեդական տարբեր տեխնոլոգիաներ, որոնք մշակված չեն հայոց լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան, չնայած որ օգտվում են նաև վերջին տասնամյակում հրատարակված մասնագիտական գրականության տվյալներից, որն այս հիմնախնդրի վերաբերյալ բավականին սակավաթիվ է [13,14,17,30,32,46,49,60,86,123,125,131,136,137] և ինչի մասին արդեն նշվել է հետազոտության ներածականում:

Քանի որ հետազոտության իրականացման գործընթացում մեր կողմից նպատակ էր դրվել առանձնահատուկ ուշադրության արժանացնել տարրական դասարաններում սովորող հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքներին, հնչարտաբերման խանգարումների շտկման անհրաժեշտությանը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին

համապատասխան, լոգոպեդական տարբեր միջոցների և պայմանների կիրառմանը, ինչպես նաև՝ գործող մեթոդիկաների կատարելագործմանը, արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման գործընթացը կազմակերպվել է հետևյալ հաջորդականությամբ:

Հետազոտության առջև դրվել են հետևյալ լրացուցիչ խնդիրները (հետազոտության հիմնական խնդիրները ներկայացված են ատենախոսական աշխատանքի ներածությունում).

1. ուսումնասիրել և վերլուծել հետազոտվող խնդրի տեսանկյունները մասնագիտական գրականությունում,
2. վերլուծել տարրական դասարաններում սովորող հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումները՝ հետազոտվող խնդրի արտացոլման տեսանկյունից,
3. ուսումնասիրել 1-ից 4-րդ դասարաններում սովորող դիսլալիա ունեցող երեխաների հնչարտաբերման խանգարումները,
4. ուսումնասիրել հայախոս երեխաների վերաբերմունքը հնչարտաբերման խնդիրների նկատմամբ,
5. ուսումնասիրել տարրական դասարաններում անցկացվող լոգոպեդական պարապմունքների բովանդակությունն ու բնույթը,
6. ուսումնասիրել ուսուցիչների և դաստիարակների տեղեկացվածության մակարդակը հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման հարցերում,
7. գնահատել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման կարողությունները կրթական գործընթացում և ընտրել դրանց զարգացման լոգոպեդական արդյունավետ մեթոդներ,
8. որոշել դիսլալիա ունեցող հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքների արդունավետության բարձրացման մանկավարժական պայմանները:

Հետազոտության առջև դրված խնդիրների լուծման համար մենք կիրառել ենք հետազոտության հետևյալ տեսական և փորձարարական մեթոդները.

- այս խնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական գրականության տեսական վերլուծություն,

- փորձարկվողների լոգոպեդական փաստաթղթերի ուսումնասիրում և վերլուծություն,

- հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացով զբաղված մասնագետների՝ լոգոպեդների առաջավոր փորձի ուսումնասիրում և ընդհանրացում,

- դիսլալիայի հաղթահարմամբ զբաղված մասնագետների տեղեկացվածության հետազոտության, հոգեբանամանկավարժական և սոցիոլոգիական մեթոդների կիրառում. դիտում, հարցում, զրույց, անկետավորում,

- տեսականորեն և գիտականորեն հիմնավորված մեթոդների և միջոցների կիրառում, որն ուղղված է հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների զարգացմանը, և անմիջականորեն բխում է մայրենի լեզվի առանձնահատկություններից,

- տարրական դպրոցում հնչարտաբերման խանգարումների շտկման ուղղությամբ տարվող բազմակողմանի հետազոտություններ, որոնք ներառում են հայերենի հնչյունային համակարգի և հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունը,

- լոգոպեդական աշխատանքների արդունավետության բարձրացմանն ուղղված մանկավարժական դիտումներ և գնահատումներ, որոնք հնարավորություն են ստեղծում համակարգելու և գնահատելու լոգոպեդական միջամտության ուղղվածության և հատուկ պայմանների ստեղծման անհրաժեշտությունը,

- լոգոպեդական ստուգողական փորձարարություններ
- փորձարարական մեթոդներ՝ հաստատող, ուսուցանող,
- հետազոտության մաթեմատիկական մեթոդներ:

Մանկավարժական և սոցիոլոգիական մեթոդները (դիտում, հարցում, զրույց, քարտավորում) հնարավորություն տվեցին գնահատել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների հետ իրականացվող լոգոպեդական

աշխատանքների բովանդակությունը, որոշել այդ աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման առանձնահատկությունները:

Մեր կողմից իրականացված հետազոտության ընթացքում կատարված մասնագիտական գրականության վերլուծությունը, հանրակրթական և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների, ինչպես նաև Երևանի ՀՄԿ-ի լոգոպեդների աշխատանքային փորձի ծանոթացումը ցույց տվեցին, որ գիտական հետազոտությունները, որոնք ուղղված են հնչարտաբերման խանգարումների շտկման առանձնահատկություններին, լիովին չեն բավարարում հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջներին, բաղաձայնների արտաբերման գործընթացում գործնականում որպես կանոն չեն կիրառվում և կարիք ունեն բազմամակարդակ և լայնածավալ ուսումնասիրությունների:

Հանգամանորեն ներկայացվել են հնչարտաբերման, արտահայտչական, ճանաչողական, կուտակողական, լեզվի կառուցողական գործառույթները: Վերլուծվել են հայոց լեզվի գործառույթները հնչաբանության և հնչախոսության տեսանկյունից: Համեմատական վերլուծության են ենթարկվել տարբեր լեզուների լեզվական նվազագույն իմաստակիր միավորները, որոնք հնչարտաբերման գործընթացում կատարում են կարևորագույն դեր: Գիտագործնական հիմնավորում է տրվել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշներին և արտաբերական եղանակին առնչվող հասկացություններին: Լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում, հաշվի են առնվել հայերենի յուրահատուկ օրինաչափությունները բաղաձայնների արտաբերման գործընթացում և գործնականում, որպես լոգոպեդական միջոցներ, առաջադրվել են դիսլալիայի շտկման ավելի արդյունավետ և կատարյալ եղանակներ [17,70]:

Բացի այդ, կատարվել է նաև հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խնդիրներին առնչվող գրականության ուսումնասիրություն: Ուսումնասիրվել և ընդհանրացվել է հետազոտության խնդրի հետ անմիջական կապ ունեցող հատուկ մասնագիտական գրականություն, որը թույլ է տալիս որոշել հայախոս երեխաների

հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշների ձևավորման տեսական և գործնական դրույթների զարգացման հիմնական միտումները և ընդլայնել նրանց ներուժային հնարավորությունները [1,2,10,25,42,54]: Հիմնավորվել են հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և հաղորդակցման առանձնահատկությունները՝ մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համաձայն: Իրականացվել է մայրենի լեզվի հնչյունների մանրամասն վերլուծություն, որը նաև համեմատական վերլուծության է ենթարկվել ըստ հայերենի բաղաձայնների դասակարգման ենթատեսակների [40,17,70]:

Գիտամեթոդական գրականության բազմակողմանի ուսումնասիրության արդյունքում ստացված տեղեկատվությունը, վերլուծությունը և ընդհանրացումը թույլ տվեցին առանձնացնել հետազոտության ենթակա՝ որոշակի հարցերի պատասխանները.

- Դիսլալիա ունեցող սովորողների արտասանական ապարատի գործունեության զարգացման առանձնահատկությունները մարդակազմական և բնախոսական դիտանկյունից,

- հնչարտաբերման խանգարումների՝ տվյալ դեպքում՝ դիսլալիայի շտկման մեթոդների համապատասխանությունը մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին,

- սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների գնահատումն ու համակարգումն՝ ըստ ծայնի և աղմուկի հարաբերության, ինչը հետագայում հնարավորություն կստեղծի իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը ավելի նպատակաուղղված միջոցներով,

- հաղորդակցման առանձնահատկությունների և լեզվի գործառույթների իմացություն՝ դիսլալիայի շտկման գործընթացում,

- հայերենի բաղաձայնների արտաբերման առանձնահատկությունների վերլուծությամբ դիսլալիայի շտկման համալիր մեթոդական համակարգի հիմնավորում,

- տարրական դպրոցի սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորում,
- հնչյունների ձևավորման ընթացքում արտասանական ակտիվ գործարանների աշխատանքի՝ հնչարտաբերության կարգավորում,
- հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների ճիշտ և ժամանակին կազմակերպում,
- երեխաների բանավոր խոսքի զարգացման և գրավոր խոսքի գործընթացի ամբողջական ձևավորում:

Այսպիսով, հետազոտվող խնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը մեզ թույլ են տալիս ճշտել հետազոտության օբյեկտն ու առարկան, առաջ քաշել վարկածը, հետազոտության խնդիրներն ու ընտրել դրանց համապատասխան հետազոտության մեթոդներ:

Հետազոտությունն ամբողջությամբ իրականացված է մի քանի փոխկապակցված փուլերով:

Առաջին փուլը (2014թ.) որոնողական էր: Այս փուլի անցկացման ժամանակ հավաքվել են հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների արտասանական կարողությունների և հմտությունների, հնչյունային ընկալման ակտիվության և հնարավորությունների բնութագրման փաստացի տեսական նյութեր, ծանոթացել ենք Երևան քաղաքի № 145՝ հանրակրթական, ՀՄԿ-ի, № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող, Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների լոգոպեդական աշխատանքի առանձնահատկություններին, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հնչյունադրման կազմակերպման առանձնահատկություններին:

Հետազոտության երկրորդ փուլը (2015-2017թթ.), փորձարարական էր: Հետազոտության այս փուլում անցկացվել են հաստատող գիտափորձեր և երկամյա ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձ:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների վերլուծությունը թույլ տվեց որոշել դրանց արդյունավետությունը՝ այս երեխաների հնչարտաբերման գործընթացի զարգացման գործընթացում: Հաստատող գիտափորձով որոշվեց առաջինից չորրորդ

դասարաններում սովորող երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքների ծավալը և նրանց հնչութային ընկալման մակարդակը:

Աշխատանքի այս փուլում՝ հայերենի հնչյունային համակարգի և հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունների անցկացմամբ, հետազոտվել են արտասանական կարողությունների և հմտությունների զարգացման և հնչյունային ընկալման ակտիվության բարձրացման ուղիները՝ լոգոպեդական գործընթացում:

Փորձագիտական հետազոտության այս փուլի արդյունքները դրվել են երկամյա ուսուցողական մանկավարժական գիտափորձի կազմակերպման և անցկացման հիմքում (2015-2017թթ.): Ընդհանուր առմամբ ամբողջ հետազոտությանը մասնակցել են հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող 172 երեխաներ, որոնցից փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակցել են 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիներ: Փորձարկվող սովորողներից 56 սովորողները տղաներ են (65%), իսկ մյուսները՝ 30-ը՝ աղջիկներ (35%):

Երևան քաղաքի № 145՝ հանրակրթական դպրոցից փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակցել են 17 սովորողներ՝ 10 տղա և 7 աղջիկ, ՀՄԿ-ից փորձագիտական հետազոտությանն են (2015-2017թթ.) ընդգրկված եղել 21 սովորողներ՝ 15 տղա և 6 աղջիկ, № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի 25 սովորողներ՝ 17 տղա և 8 աղջիկ, Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի 23 հնչարտաբերման խանգարում ունեցող երեխաներ՝ 14 տղա և 9 աղջիկ:

Փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակից 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիները ըստ դպրոցների բաշխված են եղել հետևյալ հարաբերությամբ:

Երևան քաղաքի № 145՝ հանրակրթական դպրոցից փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակցած 17 սովորողներից առաջին դասարանցիների ընդհանուր թիվը կազմում էր 6 երեխա՝ 5 տղա և 1 աղջիկ: Երկրորդ դասարանցիները հինգն էին՝ 3 աղջիկ և 2 տղա: Երրորդ դասարանից

փորձագիտական հետազոտությանն են մասնակցել 3 սովորողներ՝ 2 աղջիկներ և 1 տղա, իսկ չորրորդ դասարանից ևս 3 սովորող՝ 1 աղջիկ և 2 տղաներ հարաբերությամբ:

ՀՄԿ-ից փորձագիտական հետազոտությանն են (2015-2017թթ.) ընդգրկված եղել 21 սովորողներ, որոնց առաջին դասարանցիների ընդհանուր թիվը կազմում էր 7 երեխա՝ 4 տղա և 3 աղջիկ: Երկրորդ դասարանցիները վեցն էին՝ 5 տղա և 1 աղջիկ: Երրորդ դասարանի սովորողներից փորձագիտական հետազոտությանն են մասնակցել 4 սովորողներ՝ 3 տղա և 1 աղջիկ: Չորրորդ դասարանից փորձագիտական հետազոտությանն են մասնակցել 4 սովորողներ՝ 1 աղջիկ և 3 տղաներ:

Երևան քաղաքի № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի 25 սովորողները փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակցած առաջին դասարանցիների ընդհանուր թիվը կազմում էր 8 երեխա՝ 6 տղա և 2 աղջիկ: Երկրորդ դասարանցիները յոթն էին՝ 3 աղջիկ և 4 տղա: Երրորդ դասարանի սովորողներից փորձագիտական հետազոտությանն են մասնակցել 4 սովորողներ՝ 3 տղա և 1 աղջիկ: Չորրորդ դասարանից փորձագիտական հետազոտությանն են մասնակցել 6 սովորողներ՝ 2 աղջիկ և 4 տղաներ:

Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի 23 հնչարտաբերման խանգարում ունեցող երեխաներից փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակցած առաջին դասարանցիների ընդհանուր թիվը կազմում էր 10 երեխա՝ 8 տղա և 2 աղջիկ: Երկրորդ դասարանցիները վեցն էին՝ 2 աղջիկ և 4 տղա: Երրորդ դասարանից փորձագիտական հետազոտությանն են մասնակցել 4 սովորողներ՝ 3 աղջիկներ և 1 տղա, իսկ չորրորդ դասարանից ևս 3 սովորող՝ 2 աղջիկ և 1 տղաներ հարաբերությամբ:

Այսպիսով, ընդհանուր առմամբ՝ 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիներ: Փորձարկվող սովորողների գերակշռող մասը՝ 56 սովորողները տղաներ են (65%), իսկ մյուս 30-ը՝ աղջիկներ (35%): Տոկոսային այս հարաբերությունը մեկ անգամ ևս վկայում է այն մասին, որ հնչարտաբերման խանգարումներ ավելի շատ ունենում են տղաները:

Փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ.) մասնակից 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիները մեր կողմից պայմանականորեն բաժանվել են խմբերի՝ ըստ հնչարտաբերման խանգարման բնույթի (հնչույթային կամ հնչյունային):

Փորձարկվողների առավել օբյեկտիվ բնութագիր կազմելու և հետազոտության արդյունքների վերլուծության (հաշվառելով նրանց հնչարտաբերման խանգարման բնույթը) համար, հիմնվելով լոգոպեդիայում ընդունված՝ դիսլալիայի դասակարգման վրա (54), հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողները բաժանվել են հետևյալ խմբերի.

1. Ակուստիկական–հնչութային դիսլալիա ունեցող 33 երեխաներ՝ 1-4 դասարանի սովորողներ **(1-ին խումբ)**, որոնց հնչյունային ձևավորման խանգարումները պայմանավորված են խոսքի ընկալման մեխանիզմի զգայական օղակում հնչույթների՝ ըստ հնչական չափանիշների, վերամշակման գործողությունների մասնակի թերձևավորվածությամբ, իսկ հնչարտաբերման խանգարման հիմքում ընկած է հնչութային լսողության թերզարգացումը: (7՝ 1-ին դասարանցիներ, 8՝ 2-րդ դասարանցիներ, 9՝ 3-րդ դասարանցիներ և 9՝ 4-րդ դասարանցիներ):

2. Արտաբերական–հնչութային դիսլալիա ունեցող 28՝ 1-4 դասարանի սովորողներ՝ **(2-րդ խումբ)**, երբ հնչարտաբերման թերությունները պայմանավորված են խոսքի ընկալման մեխանիզմի շարժողական (մոտորային) օղակում հնչույթների՝ ըստ ակուստիկ չափանիշների գործողությունների ընտրության թերձևավորվածությամբ, որին էլ բնորոշ են հնչյունների շփոթումներ՝ դրանց տարբերակման թերզարգացածության պատճառով, և հնչյունների ոչ տեղին օգտագործումներ: (4՝ 1-ին դասարանցիներ, 8՝ 2-րդ դասարանցիներ, 8՝ 3-րդ դասարանցիներ և 8՝ 4-րդ դասարանցիներ):

3. Արտաբերական–հնչյունային դիսլալիա ունեցողներ 25 սովորողներ **(3-րդ խումբ)**, երբ խոսքի հնչյունային ձևավորման տվյալ տիպի թերությունը պայմանավորված է արտաբերական սխալ դիրքավորումներով: Հնչյունները արտաբերվում են աղավաղված, տվյալ լեզվի հնչյունային համակարգի չափանիշներին անսովոր ձևով, թեև երեխայի հնչյունային համակարգը լիարժեք կերպով ձևավորված է: Հաճախ սխալ արտաբերվող հնչյունն իր հնչողությամբ մոտ է ճիշտ հնչյունին, և լսողը կարողանում է այն համակցել որոշակի հնչույթի հետ: (6՝ 1-ին դասարանցիներ, 5՝ 2-րդ դասարանցիներ, 8՝ 3-րդ դասարանցիներ և 6՝ 4-րդ դասարանցիներ):

Առաջին խմբում ընդգրկվել են ակուստիկական–հնչյութային դիսլալիա ունեցող 33 սովորողներ, երկրորդ խումբն են կազմել 28 սովորողներ, որոնց հնչարտաբերման խանգարումը կրել է արտաբերական–հնչյութային բնույթ, իսկ երրորդ խմբի 25 երեխաներն ունեցել են արտաբերական–հնչյունային դիսլալիա:

Նշենք, որ հետազոտության ստուգողական խմբում ընդգրկված են եղել ևս 86 հնչարտաբերման խանգարում ունեցող սովորողներ, որոնցից 33-ի հնչարտաբերման խանգարումը կրել է ակուստիկական–հնչյութային բնույթ և հնչարտաբերման խանգարման հիմքում ընկած է եղել հնչյութային լսողության թերզարգացումը: 28 աշակերտների հնչարտաբերման խանգարումն ունեցել է արտաբերական- հնչյութային բնույթ, իսկ մյուս 25 սովորողները, համապատասխանաբար, ունեցել են արտաբերական-հնչյունային խնդիրներ, որոնք, հիմնականում բնորոշվել են հնչյունների աղավաղումներով և հնչողությամբ կամ արտաբերմամբ մոտ հնչյունների շփոթումներով:

Աղյուսակ 6

Փորձարկվողների հնչարտաբերման խանգարումներն ըստ բաժանված խմբերի

Հաստատությունը	Փորձարկվողների թիվը	Հետազոտվողների խմբերն ըստ հնչարտաբերման խանգարման բնույթի		
		I խումբ	II խումբ	III խումբ
Երևան քաղաքի № 145 հանրակրթական դպրոց	17	7	4	6
ՀՄԿ կենտրոն	21	8	8	5
№ 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց	25	9	8	8
Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց	23	9	8	6
Ընդամենը	8	33	28	25

Տեսականորեն և գիտականորեն հիմնավորված մեթոդների և միջոցների կիրառումը, որն ուղղված է եղել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների զարգացմանը, մայրենի լեզվի առանձնահատկություններից ելնելով, կիրառվել է հետազոտության 2-րդ փուլում: Այն հնարավորություն է ընձեռել դիսլալիայի շտկումը դարձնել ավելի արդյունավետ և կատարյալ [70]:

Հայերենի բաղաձայնների արտաբերման շտկմանը միտված համալիր մեթոդական համակարգի կարևորությունը, որն ուղղված է տարրական դպրոցում սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը հնարավորություն է ստեղծել հետազոտման նյութերը որոշակիորեն լրացնել տեսական հետազոտությունների արդյունքում հավաքագրված տեղեկություններով, համալրել լոգոպեդական տեսական փորձը նոր գիտահետազոտական փաստերով և տեսական գիտելիքներով:

Հետազոտության այս փուլն (2015-2017թթ.) ուղղված էր մի շարք հավաստիացնող փորձերի կազմակերպմանը և երկամյա մանկավարժական գիտափորձի անցկացմանը: Մի շարք հավաստիացնող գիտափորձերով ուսումնասիրվել է 1-4-րդ դասարանների հնչարտաբերման խանգարում ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումը՝ մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան: Ընդլայնվել են դիսլալիայի մեխանիզմների տեսական պատկերացումները հնչարտաբերման տարբեր խանգարումների առկայության դեպքում, որոնք էլ հնարավորություն են տվել մշակել հետազոտման ավելի արդյունավետ միջոցներ և ձևեր՝ դիսլալիայի շտկումը հայերենի օրինաչափությունների հաշվառմամբ կազմակերպելու համար:

Մանկավարժական գիտափորձում մշակվել է և հիմնավորվել է դիսլալիայի շտկման համալիր մեթոդական համակարգ, որն ուղղված էր տարրական դպրոցում սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը: Կարծում ենք, որ հետազոտման նյութերը որոշակիորեն կլրացնեն տեսական հետազոտությունների արդյունքում հավաքագրված տեղեկությունները և կհամալրեն լոգոպեդական տեսական փորձը նոր գիտահետազոտական փաստերով և տեսական գիտելիքներով:

Հավաստիացնող փորձերի ընթացքում ուսումնասիրվել են առաջինից չորրորդ դասարանների հնչարտաբերման խանգարում ունեցող սովորողների հնարավորությունները, ինչպես նաև խաղերի, խաղային վարժությունների և հանձնարարությունների դերը հնչութային ընկալման զարգացման գործընթացում, այդ աշխատանքների դրվածքը կրթական հաստատություններում: Մի շարք հավաստի գիտափորձերին մասնակցել են 86 աշակերտներ, որոնք հիմնականում ունեին արտասանական կարողությունների և հմտությունների զարգացման և հնչյունային ընկալման խանգարումներ: Համաձայն լոգոպեդիայում ընդունված դասակարգման (54)՝ փորձարկվողներն, ըստ խոսքային խնդրի արտահայտման բնույթի, պայմանականորեն բաժանվել են երեք խմբի:

Հետազոտության այս փուլում մեր կողմից անցկացվել է հնչարտաբերման խանգարում ունեցող սովորողների խոսքի շտկմանն ուղղված հարցերին լոգոպեդիների և ուսուցիչների (120), ծնողների (110), ուսանողների (74) իրազեկության սոցիալական հարցում: Այն իրականացրել ենք մեր կողմից ընտրված, համակարգված, մշակված հարցաթերթիկներով (Հավելված 4):

Երկամյա մի շարք մանկավարժական (2015-2017թթ.) մասնակցել են 1-4-րդ դասարանի 86 հնչարտաբերման խանգարում ունեցող աշակերտներ: Այս գիտափորձերի կազմակերպման շրջանակներում՝ շտկողական, զարգացնող պարապմունքներում լայն կիրառում են ստացել հնչարտաբերման խանգարումների շտկման և արտասանական կարողությունների և հմտությունների զարգացման օրինակելի առաջադրանքները, խոսքային հարուստ նյութը, խաղերը, խաղային վարժությունները և հանձնարարությունները:

Անցկացված աշխատանքի երրորդ փուլը (2016-2017թ.թ.) ընդհանրացնող փուլն է: Այս փուլում վերլուծվել և ընդհանրացվել են փորձագիտական հետազոտության տվյալները, կատարվել են հիմնական եզրահանգումներ, մշակվել են հանձնարարություններ: Հետազոտվողների բնութագիրը, փորձարարական հետազոտությունների արդյունքները և դրանց տեսական հիմնավորումները ներկայացված են ատենախոսության հաջորդ գլուխներում:

2.2. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների դրվածքի վերլուծությունը կրթական հաստատություններում:

Ինչպես հայտնի է, ՀՀ տարբեր տիպի կրթական հաստատություններում (հանրակրթական, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներ, ՀՄԿ) հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների ճիշտ դրվածքով է պայմանավորված նրանց ուսումնական գործունեության արդյունավետությունը [21,24,26,29,31], քանի որ այս հաստատություններում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքները հետապնդում են մեկ կարևոր նպատակ՝ խոսքի հնչյունների ճիշտ վերարտադրման կարողությունների և հմտությունների ձևավորում:

Հանրակրթական դպրոցումներում կատարված ուսումնասիրությունները փաստում են որ շատ մասնագետներ նպատակահարմար են գտնում իրենց աշխատանքում կիրառել խոսքի խանգարումների հոգեբանամանկավարժական դասակարգումը, ըստ որի էլ կան մշակված հեռանկարային պլաններ: Համաձայն այդ դասակարգման առնձնացվում են./տես հավելված 2/

- Հնչյունային թերզարգացումը (ՀԹ),
- Հնչյունահնչոյթային թերզարգացումը (ՀՀԹ),
- Խոսքի ընդհանուր թերզարգացումը (ԽԸԹ):

Հանրակրթական դպրոցի տարրական դասարների աշակերտների խոսքի խանգարումների շտկման հեռանկարային պլաններում մանրամասն ներկայացված են հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի հաջորդականությունը, բովանդակությունը, ձևերը, պարագաները: Պլանները կարելի է կիսռել թե՛ անհատական, թե՛ խմբային պարապմունքներին: Յուրաքանչյուր թեմայի շուրջ աշխատանքի տևողությունը կախված է երեխայի իմացությունից և կարողություններից, հաջորդ թեման անցնում են միայն նախորդը լիովին յուրացնելու դեպքում: Փորձը ցույց է տալիս, որ հնչյունային թերզարգացման (ՀԹ) շտկումը միջինում տևում է 1 ուսումնական տարի [31,32,42,56]:

Քանի որ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացումն, հաճախ, բարդանում է արտասանական օրգանների ամենատարբեր խնդիրներով, շատ հեղինակների կողմից առաջարկվում են լոգոպեդական աշխատանքում կիրառել նաև արտաբերական վարժություններ, որոնք հիմնականում նպաստում են արտասանական օրգանների տեղի, դիրքի ամրապնդմանը, դրանց մասնակցությանը յուրաքանչյուր հնչյունի արտաբերմանը, ինչպես նաև՝ հնչյունային վերլուծությանն ուղղված գիտակցված գործողությունների իրականացմանը՝ հնչյունների այս կամ այն հատկության ձևավորման գործում [69,77,87,91]:

Պետք է նշել, որ վերոնշյալ աշխատանքների իրականացումը հանրակրթական հաստատություններում ենթադրում է հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման համապատասխան ծրագրերի առկայություն, տվյալ աշխատանքների կատարման ուղղությամբ լոգոպեդների և մայրենի լեզվի ուսուցիչների պատրաստվածության ապահովում, սովորողների հետաքրքրասիրության առաջացում և այլն: Վերոնշյալ մասնագիտական մեթոդների, միջոցների և պայմանների անլիարժեքությունը, համապատասխան ծրագրերի բացակայությունը և հայերեն լեզվով մասնագիտական գրականության սակավությունը դժվարացնում են հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացմանն ուղղված աշխատանքների իրականացումը, ինչպես նաև խոչընդոտում հատուկ միջոցների, մեթոդների ու պայմանների ընտրությանը [17,70]: :

Այդ պատճառով տվյալ հետազոտության առջև խնդիր է դրվել ուսումնասիրել հանրակրթական, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում սովորողների հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված աշխատանքների դրվածքը: Մեզ հետաքրքրում էր, թե հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ խոսքի զարգացման և հնչարտաբերման շտկման ինչպիսի ծրագրերով են աշխատում մեր հանրապետության դպրոցներում: Ինչպե՞ս է արտացոլված այդ ծրագրերում կամ մեթոդական հանձնարարականներում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման և հնչարտաբերման շտկման հիմնախնդիրը: Կարևոր էր պարզել, թե ինչպե՞ս են գործնականորեն իրականացվում վերոնշյալ սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման և շտկման գործընթացում կիրառվող

համապատասխան մեթոդական պահանջները, սովորողների արտասանական ապարատի գործունեության զարգացման առանձնահատկությունները: Ինչպե՞ս են ուսուցիչներն ու դաստիարակները գնահատում այն սովորողների գիտելիքները, ովքեր հնչարտաբերման խնդիրների պատճառով ունեն ուղղագրության և ուղղախոսության խնդիրներ: Կարևորո՞ւմ են լոգոպեդական աշխատանքում արդյոք մայրենի լեզվի օրինաչափությունները հնչարտաբերման խանգարման շտկման գործընթացում՝ հնչությաին ընկալման զարգացման ժամանակ: Ինչպես վկայում են մեր մանկավարժական դիտումները, զրույցներն ու հարցումները, լոգոպեդների և ուսուցիչների գերակշիռ մեծամասնությունն այդ աշխատանքները կազմակերպելիս հենվում են հիմնականում սեփական գիտելիքների ու փորձի, ինչպես նաև՝ հաճախ կրկնվող սխալների վրա:

Այդ նպատակով մենք անցկացրել ենք հետևյալ աշխատանքները.

1. Ուսումնասիրել և վերլուծել ենք ՀՀ կրթական հաստատություններում գործող լոգոպեդական ծրագրերը (շտկողական աշխատանքներ կրտսեր դպրոցում) և Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության և Կրթական բարեփոխումների կենտրոնի կողմից հրատարակված հանրակրթական դպրոցի ծրագիրը: Նշենք, որ մեր հանրապետությունում դեռևս չկան խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխաների համար մշակված և փորձառությամբ ստուգված հատուկ ծրագրեր, իսկ լոգոպեդներն էլ աշխատում են առանց այդ ծրագրերի [5,14,16,18,26,29,67]:
2. Ձեռնարկել ենք մի շարք մանկավարժական դիտումներ ինչպես առարկայական դասերի ('Մաթեմատիկա', 'Կերպարվեստ', 'Տեխնոլոգիա' և այլն), այնպես էլ լոգոպեդական պարապմունքների և դասապատրաստման ժամանակ:
3. Անցկացրել ենք զրույցներ, հարցումներ ինչպես լոգոպեդների, դասվարների, այնպես էլ բազմամասնագիտական թիմի անդամների հետ:
4. Ուսումնասիրել ենք հնչարտաբերման զարգացմանը նպաստող պայմանները (ուսումնական, խաղային, մասնագիտական, այսինքն՝

լրգոպեդական սենյակի, զննական նյութերի առկայությունը, դասվար-
ծնող-լրգոպեդ համագործակցությունը, սովորողների անհատական
առանձնահատկությունների հաշվառումը և այլն) [19,23]:

5. Վերլուծել ենք հնչյունային ընկալմանը, հնչարտաբերման զարգացմանն ու
շտկմանն ուղղված մեթոդները, միջոցները, դիդակտիկ խաղերը,
խաղային վարժությունները լրգոպեդական և ուսումնական
գործունեության ընթացքում: /տես հավելված 1/:

Մեր կողմից իրականացված հետազոտությունները թույլ են տալիս փաստել, որ
հանրակրթական դպրոցների տարրական դասարանների աշակերտների
հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման առավել արդյունավետ միջոցների
և ձևերի ընտրությունը, հայերենի օրինաչափություններին համապատասխան,
ընդհանրապես չեն շոշափվում: Բացակայում են նաև այս սովորողների
ուղղախոսության և ուղղագրության առանձնահատկությունների վերաբերյալ
ցուցումները: Անտեսվում է լրգոպեդական նպատակաուղղված գործունեությունը, չկան
մշակված հատուկ խաղեր և խաղային վարժություններ: Առաջարկվող լրգոպեդական
նյութերը և դասավանդման մեթոդիկան նախատեսված չեն հնչարտաբերման
խնդիրներ ունեցող աշակերտների համար: Այդ պատճառով հնչարտաբերման
խնդիրներ ունեցող սովորողները հանդիպում են տարբեր դժվարությունների
[5,18,26,41,43,54]:

Այսպիսով, իրականացված հետազոտությունը և մանկավարժական դիտումները
թույլ տվեցին գնահատել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների
բնույթը, խոսքի զարգացման և, այդ առումով, իրականացվող լրգոպեդական
աշխատանքի դրվածքը կրթական հաստատություններում և կատարել
համապատասխան վերլուծություն:

(2015-2017) թվականների ընթացքում ուսումնասիրվել են հնչարտաբերման
խանգարումներ ունեցող 172 դպրոցականների հետ իրականացվող լրգոպեդական
աշխատանքի առանձնահատկությունները: Մասնավորապես, մեր կողմից
ուսումնասիրվել են՝

- վերոնշյալ սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման և շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջները,
- սովորողների արտասանական ապարատի գործունեության զարգացման առանձնահատկությունները,
- հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշների ձևավորման հիմնական ուղղությունները և միտումները,
- դիսլալիա ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումները,
- խոսքային խնդրի հաղթահարման առավել արդյունավետ միջոցների և ձևերի ընտրությունը՝ հայերենի օրինաչափություններին համապատասխան:

Տվյալ հետազոտության հիմնական ուղղվածության համաձայն մեզ հետաքրքրում էր նաև, թե ինչպես են գործնականում լոգոպեդները և ուսուցիչները վերաբերվում երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանը, ինչ միջոցներ, մեթոդներ են կիրառում այն իրականացնելու համար: Այդ նպատակով մենք անցկացրել ենք մի շարք մանկավարժական դիտումներ լոգոպեդական տարբեր պարապմունքների, տարբեր դասերի, դասապատրաստման ժամանակ, զրուցել ենք լոգոպեդների և ուսուցիչների հետ: Այդ աշխատանքները տարվել են ինչպես Երևան քաղաքի № 145՝ հանրակրթական, № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող, Գավառ քաղաքի № 1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում, այնպես էլ՝ ՀՄԿ -ում, որտեղ աշխատանքներ ենք իրականացրել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ: Միջինում մենք դիտարկել ենք 112 լոգոպեդական պարապմունքներ, անցկացրել նպատակաուղղված 50 զրույցներ ու հարցումներ մասնագետների հետ: Այդ հետազոտությունները մեզ հնարավորություն են տվել եզրակացնել, որ մեր կողմից ուսումնասիրված բոլոր դպրոցներում և ՀՄԿ-ում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների խոսքի շտկման հիմնախնդրին չի հատկացվում անհրաժեշտ ուշադրություն: Հանրակրթական և ներառական կրթություն իրականացնող շատ դպրոցներում հնչարտաբերման խանգարումների շտկումն հիմնականում անցկացվում են ուսումնական նյութի

ուսուցման կամ տնային հանձնարարությունների կատարման ճանապարհով՝ առարկայական դասերի և դասապատրաստման ժամանակ: Իհարկե, այս փաստն, այնուամենայնիվ, չի նշանակում թե հնչարտաբերման խանգարումները շտկվում են միայն այս ճանապարհով: Իհարկե, լոգոպեդական պրակտիկայում կիրառվում են նաև հնչյունադրման փուլային՝ հաջորդական աշխատանքներ, դպրոցահասակ տարիքի երեխաների հետ տարվող աշխատանքներում ընդգրկվում է գրավոր խոսքը: Հաղորդակցական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման գործընթացում շատ լոգոպեդներ, հաղորդակցության տարբեր իրավիճակներում, իրականացնում են հնչյունների ճիշտ օգտագործման կարողությունների և հմտությունների զարգացում:

Սակայն, հաճախ, հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքներն անտեսվում են և տարրական դասարաններում խոչընդոտում ուղղագրության և ուղղախոսության դաստիարակմանը: Այդ ուղղությամբ լոգոպեդական աշխատանքը հնչարտաբերման թերություններ ունեցող երեխաների հետ ունի լուրջ բացթողումներ, քանզի քիչ չեն այն դեպքերը, երբ երեխան տարրական դպրոցն ավարտում է չշտկված հնչարտաբերման խնդիրներով: Հետևաբար, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը պետք է իրացնել՝ օժանդակելով հնչարտաբերման կարողությունների ձևավորման գործընթացը [42, 100,102]:86Պետք է նշել, որ լոգոպեդների, դասվարների, բազմամասնագիտական թիմի անդամների հետ անցկացված զրույցներից պարզ է դառնում, որ հարցվողների մեծամասնությունը կարևորում է հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման հիմնախնդիրը, հատկապես մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան: Սակայն նրանք չեն ներկայացնում կոնկրետ հանձնարարություններ, վարժություններ, խաղեր, նպասակաուղղված հատուկ մեթոդներ, այլ հիմնվում են սեփական նախաձեռնությամբ պատրաստված լոգոպեդական ալբոմների, հայերեն լեզվով հրատարակված՝ հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված 1-2 մեթոդական ձեռնարկների կամ հանրակրթական դպրոցների հեռանկարային պլանների վրա: Բայց վերոնշյալ մեթոդական ձեռնարկներից օգտվում են ոչ բոլոր մասնագետները: Ուսումնական

պարապմունքների ընթացքում այդ հիմնախնդրին ուշադրություն չդարձնելը բացատրվում էր ժամանակի անբավարարությամբ, հատուկ գրականության ու ծրագրային նյութի բացակայությամբ: Մասնագետները փորձում են զարգացնել հնչարտաբերումը, սակայն իրենց գիտելիքների և փորձի հիման վրա: Հարցումներից պարզ դարձավ, որ բոլոր հետազոտվողներն էլ նշում էին հնչարտաբերման խանգարումների շտկման կարևորությունն ու նշանակությունը, սակայն նրանց մեծ մասը չունի համապատասխան տեսական գիտելիքներ և գործնականում չի կիրառում հատուկ միջոցներ ու մեթոդներ:

Վերլուծելով լոգոպեդական պարապմունքները և մայրենի լեզվի առարկայական դասընթացները՝ պարզ է դառնում, որ այստեղ էլ հնչարտաբերման շտկման գործընթացում հնչութային ընկալման զարգացման հիմնախնդրին չի հատկացվում անհրաժեշտ ուշադրություն: Այս պարապմունքների ընթացքում լոգոպեդները և ուսուցիչները, հատկապես ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում, հիմնականում զբաղված են դասապատրաստմամբ և ուսումնական գործընթացում հետ մնացող աշակերտների կարողությունների զարգացմամբ: Այդ մասնագետները ևս անկեղծ նշում էին հնչութային ընկալման զարգացման աշխատանքների ոչ պատշաճ դրվածքի, ծրագրային նյութի բացակայության մասին: Նրանք կարևորում էին ուսումնական նյութի յուրացումը, սակայն հնչարտաբերման խանգարումների շտկումը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան, լոգոպեդի ջանքերի նպատակաուղղվածությունը հնչութային ընկալման ձևավորմանը և լսողական վերահսկողության զարգացմանը չէին կարևորում: Մի դեպքում մասնագետները որպես լոգոպեդական աշխատանքի հիմնական խնդիր նշում էին հնչութային ընկալման և հնչյունային վերլուծական գործողությունների զարգացումը: Մյուս պարագայում լոգոպեդական աշխատանքը սահմանափակվում էր լսողական վերահսկման՝ որպես գիտակցված գործողության, ձևավորմամբ: Այս կերպ, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը դուրս էր մնում նրանց ուշադրության կենտրոնից: Իսկ մեր այն հարցին, թե որն է այդ մոտեցումների հիմնական պատճառը, լոգոպեդները և ուսուցիչները պատասխանեցին, որ ուսումնական ժամանակի սահմանափակումը, մեթոդական,

ակնառու նյութերի բացակայությունը, չմշակված ձեռնարկների և հայալեզու խոսքային համապատասխան նյութերի բացակայությունը, հատուկ մեթոդիկաները, իրենց կարծիքով, հնարավորություն չեն տալիս անհատապես և տարբերակված ձևով աշխատել յուրաքանչյուր երեխայի հետ: Նրանք ընդգծում էին, որ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման լոգոպեդական մոտեցումների, միջոցների և պայմանների մշակումը, հատկապես հայերեն լեզվով մասնագիտական գրականությունը նրանց կօգնի ամենօրյա աշխատանքներում շտկել հնչարտաբերման խանգարումները: Ակնհայտ ճշմարտություն է, որ եթե հանրակրթական շատ դպրոցներում այդ հարցերը որոշ չափով շոշափվում են, ապա ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում կամ ՀՀ մարզերի կրթական հաստատություններում դրանք բացարձակապես անտեսվում են: Դա պայմանավորված է դասարանում ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների մեծ քանակով, այդ աշխատանքների վերաբերյալ ուսուցիչների ոչ լիարժեք իմացությամբ, մասնագիտական գրականության պակասով: Պետք է նշել, որ մեր հանրապետությունում վերապատրաստման դասընթացների կազմակերպման դրվածքը նույնպես բացասաբար է անդրադառնում այդ հիմնախնդրի լուծմանը: Գրեթե բացակայում են թեմատիկ մշակված նյութերը: Մշակված հատուկ խաղերը, խաղային վարժությունները, լոգոպեդական մեթոդները, պայմանները (կահավորում, սենյակ, գույք, զննական նյութեր և այլն) պատշաճ մակարդակով չեն լուսաբանվում:

Եվ այսպես, հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների ուսումնասիրումը գործնականում ցույց է տալիս, որ չնայած մասնագետները նշում են այս հարցի կարևորությունը, սակայն գործնականում հանրակրթական, ներառական, հատուկ հաստատություններում տվյալ աշխատանքի դրվածքը գտնվում է ոչ պատշաճ մակարդակի վրա: Չկան մշակված մեթոդական հանձնարարականներ և հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված կոնկրետ ծրագրեր, հայախոս երեխաների դիսլալիայի կանխարգելման, խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման հիմնավորված և հաստատված գիտատեսական, գիտագործնական մեթոդներ և միջոցներ, լոգոպեդական գործընթացում կիրառվող դիսլալիայի շտկման

այնպիսի մեթոդներ, որոնք համապատասխանեցնելով մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին, թույլ կտան իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում:

Ռուսերեն լեզվով առկա հարուստ տեսական և գործնական նյութերը և մասնագիտական բավարար գրականությունն, այնուամենայնիվ, չի կարող կիրառվել հայախոս երեխաների դիսլալիայի շտկման լոգոպեդական գործընթացում: Հետևաբար՝ հայախոս երեխաների դիսլալիայի շտկման միջոցների, մեթոդների, հատուկ պայմանների մշակումն ունի գործնական և տեսական մեծ նշանակություն:

Վերը ասվածը վկայում է, որ անհրաժեշտ է մշակել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման համապատասխան մեթոդներ, միջոցներ, պայմաններ: Այս հարցերի մասնակի լուծումներն էլ կնպաստեն կրթական հաստատություններում, այս ուղղությամբ, լոգոպեդական աշխատանքների դրվածքի բարելավմանը:

2.3. Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի և անցկացված հետազոտության արդյունքների մեթոդական վերլուծություն :

Հայտնի է, որ հնչարտաբերական խանգարումները բացասաբար են անդրադառնում սովորողների ուսումնառության և դաստիարակության գործընթացի վրա [89,96,107,114,119,120,140,141,142,148,149,156,160,161,163]: Այս փաստը կարևորելով մենք ուսումնասիրել ենք կրթական հաստատություններում իրացվող՝ առաջինից չորրորդ դասարաններում սովորող երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքների ծավալը և այդ աշխատանքի իրականացման պայմանները [127]:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների վերլուծությունն իրականացվել է հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող 172 երեխաների հետ, որոնցից փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ) մասնակցել են 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիներ: Փորձագիտական հետազոտությանը (2015-2017թթ) մասնակից 86՝

առաջինից չորրորդ դասարանցիների հնչարտաբերման խանգարումները պայմանավորված էին հնչութային լսողության թերզարգացմամբ (1-ին խումբ), արտաբերական-հնչութային խնդիրներով (2-րդ խումբ), երբ հնչարտաբերման թերությունները արտահայտվում էին հնչյունների շփոթումներով, դրանց անտեղի կիրառմամբ և արտաբերական-հնչյունային խնդիրներով (3-րդ խումբ), երբ խոսքի հնչյունային ձևավորման տվյալ տիպի թերությունը պայմանավորված էր արտաբերական սխալ դիրքավորումներով: Առաջին խմբում ընդգրկվել են ակուստիկական-հնչութային դիսլալիա ունեցող 33 սովորողներ, երկրորդ խումբն են կազմել 28 սովորողներ, որոնց հնչարտաբերման խանգարումը կրել է արտաբերական-հնչութային բնույթ, իսկ երրորդ խմբի 25 երեխաներն ունեցել են արտաբերական-հնչյունային դիսլալիա: Ստուգողական խմբում ընդգրկված երեխաները, ըստ իրենց հնչարտաբերման խնդիրների պայմանականորեն բաժանվել են 3 խմբի: Այսինքն՝ փորձագիտական հետազոտության համար ընտրված խմբերը թե ըստ տարիքի և թե ըստ հնչարտաբերման խանգարման բնույթի համակազմ էին:

Մեր կողմից ուսումնասիրության են ենթարկվել նաև ստուգողական խմբում ընդգրկված սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի առանձնահատկությունները: Հետազոտության առաջադրված նպատակին և խնդիրներին համապատասխան հետազոտվել են արտասանական կարողությունների և հմտությունների զարգացման և հնչյունային ընկալման ակտիվության բարձրացման ուղիները, սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների ճիշտ և ժամանակին կազմակերպումը, իրականացվել են փորձարկվողների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների ուսումնասիրություններ:

Փորձագիտական հետազոտությանը մասնակից սովորողների բաժանումն ըստ դասարանների

Դասարան	Հետազոտվողների խմբերն ըստ հաստատությունների				
	145	ՀՄԿ	37	Գավառի №1	Ընդամենը
I	6	7	8	10	31
II	5	6	7	6	24
III	3	4	4	4	15
IV	3	4	6	3	16
Ընդամենը	17	21	25	23	86

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների վերլուծությունը հետազոտության այս փուլում, թույլ է տալիս փաստել, որ վերոնշյալ կրթական հաստատություններում, չնայած հնչարտաբերման թերությունների տարբեր բնույթին, լոգոպեդական աշխատանքները համարյա միշտ անց էին կացվում նույն կերպ և մշտապես կրում էին նույն հաջորդականությունն ու բնույթը:

Քանի որ լոգոպեդը պետք է հստակ ու ճշգրիտ պատկերացնի յուրաքանչյուր հնչյունի բնականոն արտաբերումը, այսինքն՝ դրա հնչման ժամանակ արտաբերական օրգանների դիրքը և ունենա բավարար գիտելիքներ տվյալ լեզվի առանձնահատկությունների մասին, մեզ հետաքրքրում էր նաև այս աշխատանքում իրականացվող՝ մայրենի լեզվի համար ընդունված հնչյունաբանական չափանիշների պահպանման խնդիրը: Եվ քանի ոչ դիսլալիայի ժամանակ ձայնավորները գրեթե չեն խանգարվում և աղավաղումները հիմնականում վերաբերում են բաղաձայն-ների՝ արտահայտվելով դրանց փոխարինումներով, աղավաղումներով, շփոթումներով և ավելի հազվադեպ՝ բացթողումներով, մեր կողմից հիմնականում ուսումնասիրվել են բաղաձայնների շտկման աշխատանքների իրականացման փուլերը և եղանակները:

Պետք է նշել, որ այդ փուլերի աշխատանքային հաջորդականությունը, բացառությամբ մի քանի դեպքերի, համարյա միշտ պահպանվում էր և իրականացվում լոգոպեդիայում ընդունված ձևերով և եղանակներով:

ա) ընդօրինակում (նմանողություն)

բ) մեխանիկական միջամտություն (լոգոպեդական զոնդեր, բժշկական փայտիկներ)

գ) խառը՝ ընդօրինակում, մեխանիկական միջամտություն, որոնք զուգակցվում են բացատրություններով:

Շատ լոգոպեդներ այս աշխատանքում խիստ կարևորում էին երեխային խանգարված հնչյունի ռենտգենոնկարը (հնչյունային պրոֆիլը) ցույց տալու փաստը, ինչպես նաև արտաբերմամբ մոտ հնչյունների ռենտգենոնկարները համեմատելու առաջադրանքը՝ արտաբերական դիրքերի միջև գոյություն ունեցող ակնառու կամ չնչին տարբերությունների համեմատման իմաստով:

Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքում մենք դիտարկեցինք նաև շատ հաճախ կիրառվող՝ երեխային հնչյունի արտաբերման մեխանիզմը բացատրելու և սեփական արտաբերական ապարատի միջոցով հնչյունի ճիշտ դիրքը ցույց տալու բազմաթիվ փորձերը, որը երեխան պետք է կատարեր՝ նայելով հայելու մեջ՝ նմանեցնելով իր և լոգոպեդի շարժումները: Միաժամանակ, ռենտգենոնկարների վրա լոգոպեդները երբեմն ցույց էին տալիս լեզվի և մյուս օրգանների՝ տվյալ հնչյունի արտաբերման համար անհրաժեշտ դիրքերը, սակայն լոգոպեդական այս հնարը այնքան էլ տարածված չէր մեր կողմից դիտարկվող լոգոպեդական աշխատանքներում և կարելի է ասել համարյա չէր կիրառվում:

Եթե հնչարտաբերման շտկման լոգոպեդական աշխատանքը վերաբերվում էր աղավաղված որևէ ձայնեղ բաղաձայնի շտկմանը, ապա այդ գործընթացում հաճախ դիտարկում էինք նախ արտաբերմամբ տվյալ հնչյունին մոտ և նույն հնչյունախմբին պատկանող խուլ բաղաձայնի, այնուհետև դրան ձայն հաղորդելով՝ ձայնեղ բաղաձայնի ճիշտ արտաբերումը ստանալու միջոցները: Ձայնի ավելացման պահին լոգոպեդները սովորաբար օգտագործում էին շոշափողական (տակտիլ- վիբրացիոն) զգացողությունը՝ ձեռքը հիմնականում պահելով կզակի տակ: Արտաբերումը ևս վերահսկվում էր տեսողությամբ:

Այսպիսով՝ հնչարտաբերական թերությունների շտկման ցանկալի արդյունքի հասնելու համար հիմնականում, պահպանվում էր լոգոպեդական աշխատանքի փուլերի հաջորդականությունը [17,19,150,165] և համարյա միշտ իրականացվում լոգոպեդիայում ընդունված ձևերով և եղանակներով. այն է՝

1. Հաշվի առնել երեխայի կարողությունները: Խանգարված հնչյունները շտկել պահպանված հնչյունների հենքի վրա՝ օգտագործելով դրանց արտաբերական դիրքերը:

2. Որպեսզի երեխան զերծ մնա ավելորդ բարդություններից, հարկավոր է հնչարտաբերման շտկման ժամանակափուլում աշխատանքներն իրականացնել միայն մեկ լեզվով, և բառապաշարը չծանրաբեռնել բարդ բառերով ու արտահայտություններով:

3. Մշտապես պետք է նկատառել երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները:

Այս ամենի հաշվառմամբ է հիմնականում իրականացվում երեխաների հնչարտաբերական խանգարումների կանխումը և դիսլալիայի հաղթահարումը:

Այսպիսով, հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի և անցկացված հետազոտության արդյունքների մեթոդական վերլուծությունը թույլ է տալիս փաստել, որ հայերենի բաղաձայնների արտաբերման շտկմանը միտված համալիր մեթոդները, որոնք կիրառվում են տարրական դպրոցում հիմնականում ուղղված են սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը, սակայն այդ աշխատանքում գրեթե բացակայում են 1-4-րդ դասարանների հնչարտաբերման խանգարում ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր այնպիսի մոտեցումները, որոնք կհամապատասխանեին մայրենի լեզվի օրինաչափություններին: Հետաքրքիր է նշել, որ հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքում լոգոպեդները չէին կարևորում համակարգային մեթոդների կիրառումը և հնչյունադրման աշխատանքները չէին համապատասխանեցնում մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին: Չնայած այս հանգամանքին, այնուամենայնիվ, փորձարկվողներն ունենում են հնչարտաբերման խնդիրների

հաղթահարման դրական ցուցանիշներ: Այս պայմաններում ստուգողական խմբի 86 փորձարկվողներից միայն 34 սովորողներն էին (29,4%) ունենում ճիշտ հնչարտաբերում (տրամագիր 1): Վերլուծելով հետազոտման արդյունքներն ըստ տարիքի՝ դժվար չէ նկատել, որ ճիշտ և լիահունչ հնչարտաբերման ցուցանիշները համեմատաբար աճում են դասարանից դասարան: Այսպես, եթե առաջին դասարանում հնչարտաբերման խանգարման շտկման դրական ցուցանիշներ ունենում էր փորձարկվողների 23,6%, ապա չորրորդ դասարանում այդ ցուցանիշները կազմում էին 46,5% (աղյուսակ 6):

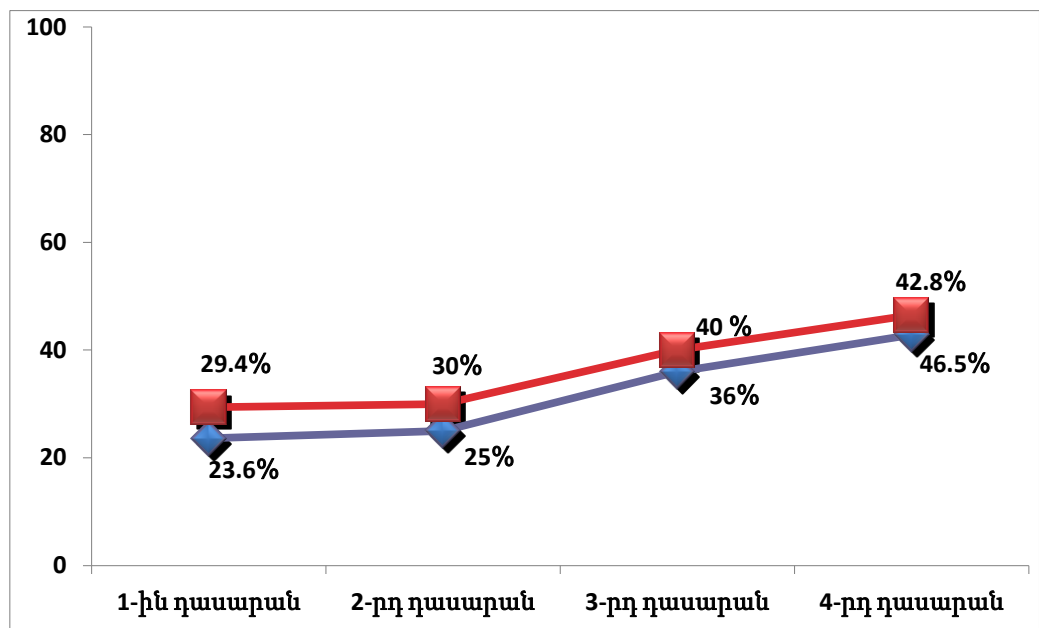
Աղյուսակ 8

Փորձարկվողների հնչարտաբերման խանգարման շտկման դրական ցուցանիշներ

Դասարան	Հնչարտաբերման մակարդակը	Փորձարկվող խմբեր							
		Փորձարարական n=86				Ստուգողական n=86			
		I դասարան n=31		II դասարան n=24		III դասարան n=15		IV դասարան n=16	
		I դասարան n=31		II դասարան n=24		III դասարան n=15		IV դասարան n=16	
Մինչև գիտափորձը		Գիտափորձից հետո		Մինչև գիտափորձը		Գիտափորձից հետո			
բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%		
I	Լավ	-	-	16	51.6	-	-	10	33
	Բավարար	17	54.8	15	48.4	16	51.6	15	48
	Անբավարար	14	45.2	-	-	15	48.4	6	19
II	Լավ	-	-	14	58.3	-	-	9	37.5
	Բավարար	14	58.3	10	41.7	12	50	10	41.8
	Անբավարար	10	41.7	-	-	12	50	5	20.7
III	Լավ	-	-	8	53.3	-	-	5	33.3
	Բավարար	10	66.6	7	46.7	10	66.6	7	46.7
	Անբավարար	5	33.4	-	-	5	33.4	3	20

IV	Լավ	-	-	8	50	-	-	7	43.7
	Բավարար	8	50	8	50	8	50	7	43.7
	Անբավարար	8	50	-	-	8	50	2	12.6
Ընդամենը	Լավ	-	-	46	53.5	-	-	31	36
	Բավարար	49	56.9	40	46.5	46	53.4	39	45.4
	Անբավարար	37	43.1	-	-	40	46.6	16	18.6

Նման պատկեր է նկատվում նաև դիսլալիայի շտկման մեխանիզմների գործնական մոտեցումների և միջոցների դիտարկման գործընթացում (Տրամագիր 1): Նկարից ակնհայտ երևում է, որ հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման դրական ցուցանիշներն առավել արտահայտված չեն: Միաժամանակ կարևոր է նկատել, որ չնայած ուսումնասիրվող ցուցանիշները դասարանից դասարան համեմատաբար աճում են, սակայն դեռ, այնուամենայնիվ, չորրորդ դասարանում դրանք դեռևս մնում են ցածր:



Տրամագիր 1. 1-4-րդ դասարանների սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման համեմատական ցուցանիշները:

Փորձարարական տվյալների վերլուծությունը թույլ է տալիս փաստել, որ հետազոտվող աշակերտների հնչարտաբերման խանգարումները տարրական

դպրոցում ամբողջությամբ չեն հաղթահարվում, ինչը խոսում է իրականացված լոգոպեդական աշխատանքի անկատարության կամ մայրենի լեզվի օրինաչափություններին անհամապատասխան աշխատանք իրականացնելու մասին:

Հետազոտության այս փուլում (2015-2017թ.թ.) որն ուղղված էր մի շարք հավաստիացնող փորձերի կազմակերպմանը և միամյա մանկավարժական գիտափորձի անցկացմանը, մեր կողմից մի շարք հավաստիացնող գիտափորձերով ուսումնասիրվել են դիսլալիայի շտկման մեխանիզմների գործնական մոտեցումները, միջոցները, որոնք հնչարտաբերման տարբեր խանգարումների առկայության դեպքում, հնարավորություն են տվել մշակել հետազոտման ավելի արդյունավետ միջոցներ և ձևեր՝ դիսլալիայի շտկումը հայերենի օրինաչափությունների հաշվառմամբ կազմակերպելու համար:

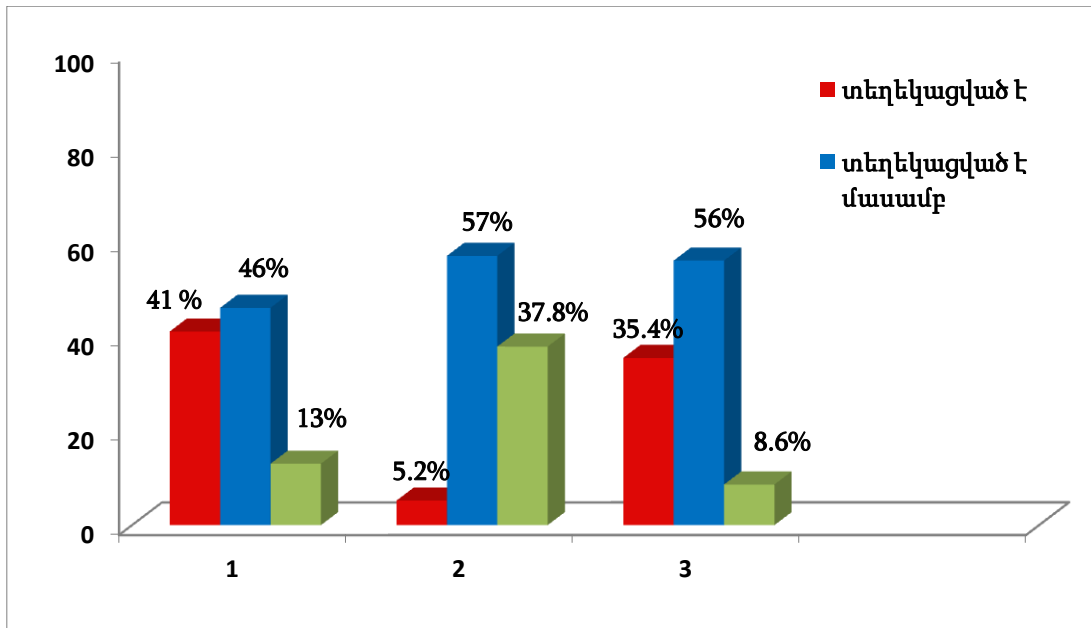
Հավաստիացնող փորձերի ընթացքում ուսումնասիրվել են առաջինից չորրորդ դասարանների հնչարտաբերման խանգարում ունեցող սովորողների հնարավորությունները, ինչպես նաև խաղերի, խաղային վարժությունների և հանձնարարությունների դերը հնչության ընկալման զարգացման գործընթացում, այդ աշխատանքների դրվածքը կրթական հաստատություններում: Մի շարք հավաստի գիտափորձերին մասնակցել են 86 աշակերտներ, որոնք հիմնականում ունեին արտասանական կարողությունների և հմտությունների զարգացման և հնչյունային ընկալման խանգարումներ:

Մեր դիտումները և հարցումները թույլ են տալիս նշել, դիսլալիայի հաղթահարման գործընթացում մասնագետները տեսական կամ գործնական հիմնավորում չեն տալիս հայախոս երեխաների հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշներին և արտաբերական եղանակին առնչվող հասկացություններին: Բացի այդ, լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում կարևոր է հաշվի առնել մայրենի լեզվի, տվյալ դեպքում՝ հայերենի բաղաձայնների արտաբերման յուրահատուկ օրինաչափությունները, գնահատել և համակարգել սովորողների հնչարտաբերման խանգարումներն ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության, ինչը մենք մեր դիտումներում բացարձակապես չարձանագրեցինք:

Միջդեռ նման մոտեցումը հետագայում հնարավորություն կստեղծեր իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը ավելի նպատակաուղղված միջոցներով: Այսինքն՝ մեր կողմից իրականացված հետազոտության ընթացքում արձանագրեցինք, որ լրգոպեդները հաշվի չեն առնում բերանի խոռոչի տարբեր մասերում արտասանական գործարանների հպման առկայությունը, իսկ համապատասխան փակվածքներ լրգոպեդը կարող է ձևավորել միայն արտասանական վերոնշյալ գործարանների աշխատանքն ակտիվացնելով: Վերոնշյալ արտասանական խնդիրները հաղթահարվում էին այն նույն մեթոդներով, ինչը արդեն նշեցինք վերևում՝ ընդօրինակում (նմանողություն), մեխանիկական միջամտություն (լրգոպեդական զոնդեր, բժշկական փայտիկներ), խառը եղանակներ՝ ընդօրինակում և մեխանիկական միջամտություն, որոնք զուգակցվում են բացատրություններով:

Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լրգոպեդական աշխատանքի մեթոդական վերլուծությունը թույլ է տալիս նշել, որ որոշակի խնդիրներ են դիտվում նաև շփական (ղ, խ, ժ, շ, գ, ս, վ, ֆ) և ձայնորդ հնչյունների (լ, մ, ն, ռ, ռ, յ) շտկման ժամանակ, քանի որ, դրանք ևս չեն իրականացվում բերանի խոռոչում առաջացող նեղվածքների հաղթահարման ճանապարհով: Այս հնչյունների շտկման լրգոպեդական գործընթացը բավականին երկարատև աշխատանք է և, բացի հնչարտաբերման շտկումից, պահանջում է նաև հնչությային լսողության զարգացման նպատակաուղղված աշխատանք: Դիսլալիայի շտկման գործընթացում իրականացվող լրգոպեդական աշխատանքում այս դեպքում հաշվի չի առնվում բաղաձայնների հնչարտաբերական հատկանիշները, քանզի ձայնորդների՝ սոնատների շտկման աշխատանքը հայախոս երեխաների հետ պահանջում է թե՛ ձայնի և թե՛ աղմուկի զուգակցում:

Հետաքրքիր է նշել, որ դիսլալիայի շտկման լրգոպեդական աշխատանքում մասնագետները մեծամասամբ չեն կարևորում բաղաձայնների հնչարտաբերական հատկանիշների առանձնահատկությունները և էական տարբերություն չէին տեսնում ձայնեղ, ձայնորդ կամ խուլ և շփական հնչյունների շտկման արդյունավետության բարձրացման մանկավարժական մոտեցումների ընտրության մեջ (տրամագիր 2):



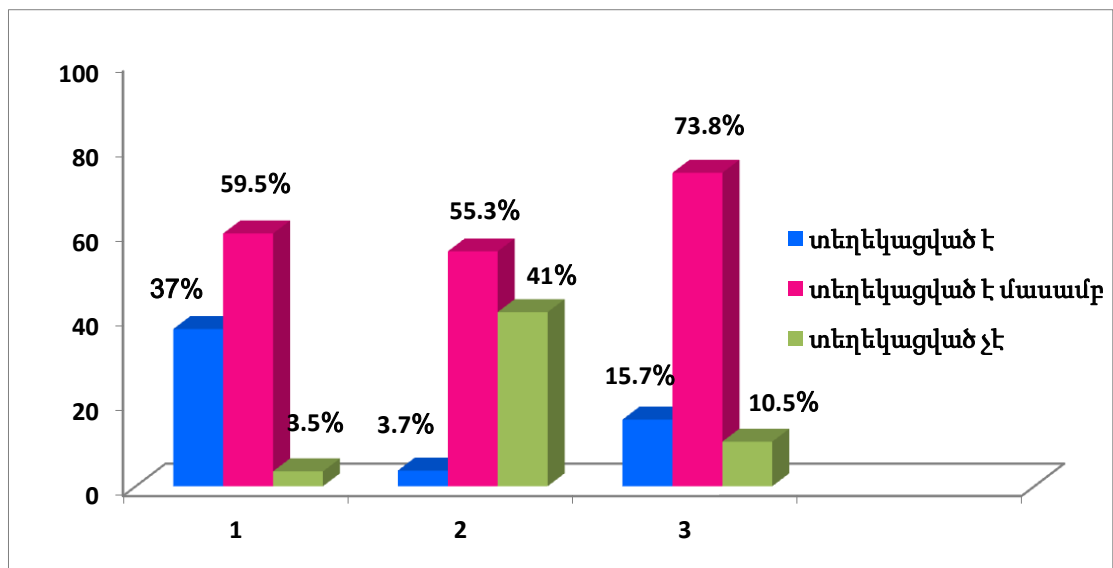
Տրամագիր 2. Լոգոպեդական աշխատանքի արդյունավետության բարձրացման մանկավարժական մոտեցումների ուսումնասիրությունը:

Նկարից երևում է, որ հնչարտաբերման խանգարումների շտկմամբ զբաղված մասնագետների 41%-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների ուսուցիչների և բազմամասնագիտական թիմի անդամների 5,2%-ը և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների 35,4%-ը համեմատաբար լավ էին տեղեկացված այս հարցի վերաբերյալ: Հարցման տվյալները թույլ են տալիս փաստել, որ եթե մասնագետների 46,0%-ը, 57,0% և 56,0%-ը դժվարանում էր այս խնդրի լուծման մեջ, ապա 13,0%, 37,8% և 8,6%-ը կարողանում էր որոշակի մոտեցումներ առաջարկել լոգոպեդական աշխատանքի արդյունավետության բարձրացման համար:

Լոգոպեդական գործընթացում հպաշփականների և շնչեղների ձևավորումը ևս պայմանավորված է բաղաձայնի արտաբերման տևականությամբ և նրա լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշներով: Հպաշփականների (աֆրիկատներ) շտկման լոգոպեդական գործընթացը բավականին բարդ խնդիր է և լոգոպեդից պահանջում է երեխայի արտաբերական, հպական և շփական որակների ձևավորվում և զարգացում, ինչը հնչյունադրման գործընթացում հաշվի չի առնվում և վերոնշյալ հնչյունների դրոմն իրականացվում է առանց փակվածքի ձևավորման: Միջդեռ, լոգոպեդը հստակ ծանոթ պիտի լինի մայրենի լեզվի այն օրինաչափություններին, ըստ որի հպաշփականների և շնչեղների շտկումը պետք է սկսվի փակվածքի այնպիսի ձևավորմամբ, որին

հաջորդում է ոչ թե պայթյունը, ինչպես բ կամ տ հնչյունների ձևավորման դեպքում, այլ հավաճքի շփական հաղթահարումը:

Այսպիսով, լոգոպեդական աշխատանքի դրվածքն, այս առումով հնարավորություն է ընձեռում պատկերացում կազմելու քննարկվող հարցի վերաբերյալ: Հանրակրթական դպրոցի հարցված լոգոպեդների և ուսուցիչների միայն 37,0 %-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների հատուկ մասնագետների 3,7%-ը և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների 15,7%-ն այս հարցի վերաբերյալ ցուցաբերել էին տեղեկացվածության համեմատաբար լավ մակարդակ՝ հիմնավորելով, որ հնչյունադրման գործընթացում լոգոպեդը հստակ ծանոթ պիտի լինի մայրենի լեզվի այն օրինաչափություններին, սակայն, թե որոնք են այդ օրինաչափությունները՝ քննարկվող հարցի վերաբերյալ (այն, որ հպաշփականների և շնչեղների շտկումը պետք է սկսվի փակվածքի այնպիսի ձևավորմամբ, որին հաջորդում է ոչ թե պայթյունը, այլ հավաճքի շփական հաղթահարումը) մասնագետները ոչ մի պատկերացում չունեին (տրամագիր 3):



Տրամագիր 3. Լոգոպեդական աշխատանքի դրվածքը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան:

Կարելի է փաստել, որ հարցված մասնագետների 62%-ից ավելին հպաշփականների և շնչեղների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի յուրահատկության վերաբերյալ հստակ պատկերացումներ չունեն, շփոթում էր

շնչեղների շտկման արտաբերական փակվածքի ձևավորման խնդիրը և չէր հիմնավորում հավաճքի շփական հաղթահարումը լոգոպեդական գործընթացում:

Իսկ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների ուսուցիչների 41.0 %ը (մայրենի լեզվի ուսուցիչներ) և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների 10,5%-ը գրեթե տեղեկություն չունեին լոգոպեդական աշխատանքի անցկացման այսպիսի յուրահատկության մասին: Նրանց կողմից նկարագրված մոտեցումներն այս երեխաների համար կիրառելի էին, բայց նորից, մեր կողմից արդեն քննարկված՝ լոգոպեդական աշխատանքի ավանդական ձևերին համապատասխան:

Սոցիոլոգիական հարցման արդյունքների հետագա վերլուծությունը վկայում է, որ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների հարցված ուսուցիչների և լոգոպեդների (120 մանկավարժներից 109-ը՝ 90,1%), Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների (74 ուսանողից 44-ը՝ 58,9%) ճնշող մեծամասնությունը չէր կարողացել նկարագրել անգամ երկու այնպիսի դեպքեր, որոնք ուղղված կլինեին հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող դպրոցականների վերոնշյալ խնդիրների հաղթահարմանը՝ հպաշփականների և շնչեղների շտկմանը: Նրանց կողմից առաջարկված մոտեցումները կամ ուղղված էին այս երեխաների հնչարտաբերման խանգարման շտկման հանրահայտ մեթոդներին՝ ըստ լոգոպեդական աշխատանքի փուլային հաջորդականության, կամ էլ սխալ արտաբերվող և շփոթվող հնչյունների շտկումը ներկայացնում էին որպես բազմաթիվ կրկնությունների, գրավոր և բանավոր ձևերով այդ հնչյունների արտաբերումը և գրությունը մարզելու միջոցներով իրականացվող աշխատանքներ:

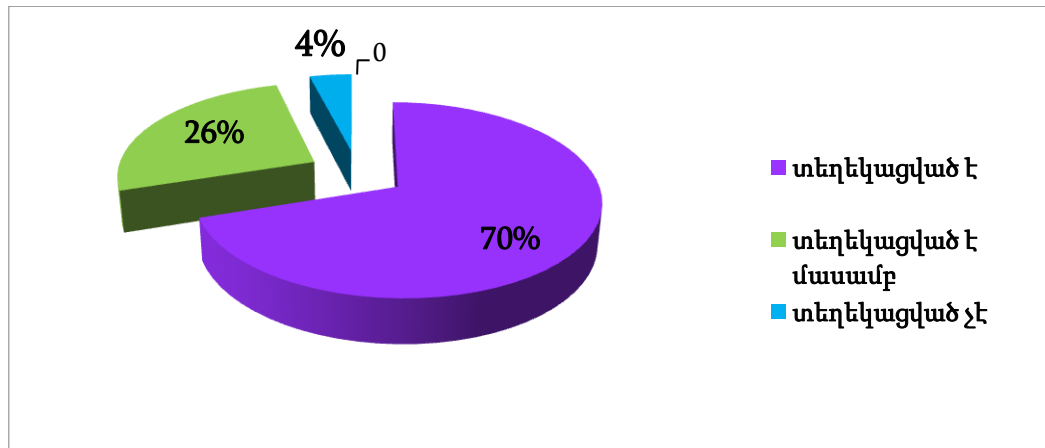
Միայն հարցված մասնագետների 50%-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների հարցված ուսուցիչների 9,9%-ը և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների 41,1%-ը կարողացան որոշ օրինակների վրա ներկայացնել արտաբերական հմտությունների ձևավորման այն աշխատանքները, որոնք ուղղված են քննարկվող հարցի լուծմանը՝ մայրենի լեզվի

օրինաչափություններին համապատասխան: Նման վերլուծությունը վկայում է մասնագետների համեմատաբար լավ տեղեկացվածության մասին:

Ինչ վերաբերում է հայախոս երեխաների շնչեղ բաղաձայնների (ասպիրատներ) արտասանական թերություններին, ապա, մեր կողմից դիտարկվող լոգոպեդական աշխատանքներում չէր կարևորվում դրանց արտաբերման հազագային շտկումը, իսկ ինչպես հայտնի է շնչեղ բաղաձայններն իրենց արտասանության մեջ ունեն շունչ (հազագ) և արտաբերվում են ուժեղ շնչով: Դրանք ինչպես հպաշփական հնչյունները ունեն բարդ հնչարտաբերություն, որը դարձյալ պետք է իրականացնել փակվածքի հաղթահարումով:

Հայախոս երեխաների շնչեղ բաղաձայնների հնչարտաբերման խանգարումները ևս տարածված են, հաճախ են հանդիպում, հատկապես դիսլալիայի հնչութային ձևերի դեպքում և լոգոպեդից, շտկման գործընթացում, պահանջում են հնչութային առանձնահատկությունների և լեզվի գործառույթների իմացություն: Փորձագիտական հետազոտությանը մասնակից 1-ին խմբի սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքում, ում հնչարտաբերման խանգարումները պայմանավորված էին հնչութային լսողության թերզարգացմամբ, չէր կարևորվում խոսողական գործարանների և արտաբերության տեղի կարևորությունը, իսկ գործառական խանգարումների հիման վրա առաջացած դիսլալիայի հաղթահարման գործընթացում լոգոպեդական աշխատանքը չէր ներառում խոսողական ակտիվ գործարանի աշխատանքի կարգավորում, ինչը ենթադրում է լոգոպեդի կողմից երեխայի բերանի խոռոչում փակվածքի կամ նեղվածքի ստեղծում, որի շնորհիվ էլ հնարավոր կլիներ ավելի նպատակաուղղված հաղթահարել օդի հոսանքի ներխուժումը՝ թույլ տալով առաջացնել աղմուկ:

Այսպիսով, դիսլալիայի բոլոր ձևերի դեպքում՝ հնչարտաբերական հիմնական հատկանիշներին զուգահեռ, լոգոպեդների կողմից չի մանրամասնվում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումները, հաշվի չեն առնվում հայերենի բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշները՝ շնչեղացումը, շրթանայնացումը, քմայնացումն ու հատկայնացումը (Տրամագիր 4):



Տրամագիր 4. Լոգոպեդական աշխատանքի դրվածքը ըստ մայրենի լեզվի բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգման:

Ինչպես երևում է նկարից, մասնագետներից շատ քչերն էին հնչարտաբերման շտկման լոգոպեդական աշխատանքները կազմակերպում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան (4%), շատ դեպքերում (26%) մասամբ էին տեղեկացված հայերենի բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշներին՝ շնչեղացմանը, շրթանայնացմանը, քմայնացմանն ու հատկայնացմանը, սակայն լոգոպեդական աշխատանքում բաղաձայնների այս առանձնահատկությունները չէին կիրառվում, իսկ մասնագետների մեծամասնությունը այս հարցին ընդհանրապես տեղեկացված չէր (70%) և հնչարտաբերման շտկման լոգոպեդական աշխատանքում հաշվի չէին առնվում հայերենի բաղաձայնների հնչարտաբերական լրացուցիչ հատկանիշները:

Քանի որ հայախոս երեխաների շրթնային բաղաձայնների արտաբերման դժվարությունները ավելի հաճախ հանդիպում են դիսլալիայի գործառական ձևերի ժամանակ, որոնց դեպքում չկան արտաբերական ապարատի կառուցվածքի օրգանական վնասվածքներ, մենք դիտարկել ենք նաև այդ ուղղությամբ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքները և ևս չենք արձանագրել տեսագործական գիտելիքների այնպիսի կիրառում, ինչը թույլ կտար խուսափել դիսլալիայի այս ձևի ժամանակ հանդիպող բաղաձայնների քմայնացումից [92,110,152]: Դիսլալիայի գործառական ձևերի ժամանակ բոլոր բաղաձայնները կարող են ենթարկվել քմայնացման, բացի միջնալեզվային բաղաձայններից, որոնք արդեն քմային են: Ընդ

որում, լոգոպեդական աշխատանքում բացարձակապես ուշադրություն չէր դարձվում բաղաձայնների քմայնացման այն ձևերին, երբ տուժում էին առաջնալեզվային վերին բարձրացման բաղաձայնները: Օրինակ, երբ խանգարված հնչարտաբերության ազդեցությամբ քմայնանում են դ,տ,թ հնչյունները, որոնք փոխարինվում էին ձ,ծ,ց հնչյուններով, կամ էլ երբ հետնալեզվաքմային գ,կ,ք հնչյունները փոխարինվում են առաջնալեզվային դ,տ,թ պայթականներով և այլն: Նման և այլ խնդիրների առկայության դեպքում լոգոպեդական աշխատանքը սահմանափակվում էր միայն հնչարտաբերական վարժությունների աննպատակ կատարմամբ, վանկերում, բառերում և կապակցված խոսքում շփոթվող հնչյունների տարբերակմամբ, հայելու առջև կատարվող երկար աշխատանքով, վանկերում և բառերում վերոնշյալ հնչյունների ամրապնդմամբ, բառերում և կապակցված խոսքում դրանց տարբերակմամբ: Մինչդեռ, այս դեպքում բավական էր միայն նպատակաուղղված աշխատանքներ իրականացնել շփոթվող բաղաձայնների տարբերակման ուղղությամբ, հաշվի առնել արտաբերման յուրահատուկ օրինաչափությունները, գնահատել և համակարգել հնչարտաբերման խանգարումներն ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության, ինչը հնարավորություն կստեղծեր ավելի կարճ ժամկետներում իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումը [70,110,152]:

Մեր հետազոտության ընթացքում, հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքները գնահատելիս, ուսումնասիրել ենք նաև հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջները, հնարները, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների խոսքային խնդիրների հաղթահարման միջոցները, դիսլալիայի կանխարգելման, խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման առանձնահատկությունները [12,13,17,19,20,24,32,42,70,85,92,110,152,161]: Նման բազմաձևալ հետազոտությունը թույլ է տալիս փաստել, որ, տարրական դասարաններում հաճախ հանդիպող այս խոսքային խանգարումը հաճախ խոչընդոտում է ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, քանի որ մշտական և կրկնվող հնչարտաբերման սխալներն որոշակի

հիմք են ձևավորում ինչպես հնչության, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում:

Այս առումով, մեկ անգամ ևս կարելի է հաստատել այն փաստը, որ դիսլալիայի շտկման համապատասխան մեթոդները բավարար չափով չեն կիրառվում կրթական հաստատություններում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքում, իսկ տարրական դասարաններում աշխատող մայրենի լեզվի ուսուցիչների հետ իրականացվող համագործակցությունն ու վերապատրաստումները բավարար հիմքի վրա չեն գտնվում:

Գոյություն ունեցող խնդրի լուծման համար դիսլալիայի շտկման համակարգային մեթոդներ չեն կիրառվում, որոնք, համապատասխանեցնելով մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին, թույլ կտան իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում:

Այսպիսով, հարկ ենք համարում շեշտադրել, որ որքան էլ որ հայկական լոգոպեդիայում վերջին տասնամյակում իրականացված հետազոտությունները լուսաբանում են հնչարտաբերման խանգարումների լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման հարցերը, այնուամենայնիվ, հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման խնդիրները թե տեսականորեն և թե գործնականորեն ամբողջությամբ լուսաբանված չեն և հնչարտաբերման խանգարումների ուղղությամբ մատուցվող և ցուցաբերվող մասնագիտական մոտեցումներն ու մեթոդները, ինչպես նաև հանրակրթությունում իրացվող լոգոպեդական աշխատանքները կարիք ունեն կատարելագործման:

2.4. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող լոգոպեդական պարապմունքների կազմակերպմանն ուղղված մասնագետների իրազեկման սոցիալական հետազոտություն:

Ինչպես հայտնի է, լոգոպեդների և մայրենի լեզվի ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածությունից և նրանց մանկավարժական վարպետությունից է հիմնականում կախված խոսքային, ինչպես նաև՝ ուղղախոսության

խնդիրների հետ կապված ուսումնական և զարգացնող (լոգոպեդական) աշխատանքների հաջողությունը [11,21,34,35,37,43,54,56,79,81,87,91,92,99]:

Այս հարցն ավելի է կարևորվում, երբ խոսքը վերաբերվում է այն մասնագետներին, ովքեր աշխատում են տարրական դասարաններում սովորող հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ [17,19,46,51,65,70,76]:

Հաշվի առնելով, որ հնչարտաբերման խանգարումները զգալիորեն դժվարացնում են երեխաների բանավոր խոսքի կայացման գործընթացը, իսկ հատուկ մասնագետները (լոգոպեդներ, բազմամասնագիտական թիմի անդամներ), ուսուցիչներն ու դաստիարակները պետք է լինեն բավարար տեղեկացված՝ շտկման, ուսուցման մեթոդների և միջոցների ընտրության մեջ պետք է ցուցաբերեն գործնական կարողություններ և հմտություններ [70,71]:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի հնչարտաբերական կողմի զարգացման առանձնահատկությունների, նրանց անհատական հնարավորությունների մասին գիտելիքների իմացությունը կնպաստեն, հանրակրթական, ներառական կրթություն իրականացնող և հատուկ հաստատություններում լոգոպեդների և ուսուցիչների, այս երեխաների համար խոսքային խնդրի հաղթահարման համար կիրառվող առաջադրանքների, վարժությունների և խոսքային նյութի ճիշտ ընտրությանը:

Սակայն հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների խոսքի հնչարտաբերական կողմի զարգացման և հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման խնդիրները վերոհիշյալ դպրոցներում (հատուկ, ներառական կրթություն իրականացնող և հանրակրթական) թե տեսականորեն և թե գործնականորեն ամբողջությամբ լուսաբանված և լուծված չեն:

Իրականացվող աշխատանքների հետ ծանոթացումը փաստում է, որ դիսլալիայի բոլոր ձևերի շտկման դեպքերում, հնչարտաբերական հիմնական հատկանիշներին զուգահեռ, լոգոպեդների կողմից չի մանրամասնվում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումները, հաշվի չեն առնվում հայերենի բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշները՝ որպես այս խնդրի լուծման կարևորագույն միջոց, գրեթե չեն կիրառվում:

Այսպիսով, մասնագիտական գրականության տվյալները և փորձը ցույց են տալիս, որ հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջները, հնարները, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների խոսքային խնդրի հաղթահարման միջոցները, դիսլալիայի կանխարգելման, խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման առանձնահատկություններն՝ ըստ մայրենի լեզվի օրինաչափությունների, բացառիկ նշանակություն ունեն հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման գործընթացում [17,70]: Մեր կողմից կազմակերպված և անցկացված հետազոտություններում, քննարկվող խնդիրներին ուղղված և վիճարկվող լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման հարցերին առնչվող^ա լոգոպեդների և ուսուցիչների տեղեկացվածության մակարդակի ուսումնասիրությանը շատ մեծ տեղ ենք հատկացրել: Կատարված սոցիոլոգիական հետազոտություններում ներգրավվել են նաև Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի «Լոգոպեդիա» բաժնի բարձր կուրսեցիները՝ որպես ապագա մասնագետներ (հավելված 4):

Հետազոտության ծրագրին կցված էին որոշակիորեն խմբավորված հարցեր, որոնց ուսումնասիրությունը թույլ տվեց որոշել.

- լոգոպեդների, ուսուցիչների և բարձր կուրսեցիների իրազեկման աստիճանը ուսումնասիրվող խնդրի վերաբերյալ,
- հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական մեթոդների, միջոցների դերն ու նշանակությունը,
- ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ լոգոպեդների, ուսուցիչների և բարձր կուրսեցիների տեղեկացվածության մակարդակի սեփական գնահատումը,
- լոգոպեդների կողմից հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ անցկացվող լոգոպեդական աշխատանքում համապատասխան մեթոդների և միջոցների ընտրությունը՝ հնչարտաբերման խնդիրների ավելի արդյունավետ

հաղթահարման նպատակով,

- հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանն ուղղված մասնագետների կարողությունը:

Մեր կողմից մշակված հարցաթերթիկների հարցմանը, զրույցներին և անկետավորմանը մասնակցել են 120 լոգոպեդներ և մայրենի լեզվի ուսուցիչներ (26 հանրակրթական և 55 ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների) և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի 74 բարձր կուրսեցիներ (հավելված 4):

Հաստատված է, որ հարցված ուսուցիչների և դաստիարակների ճնշող մեծամասնությունը որակավորված մասնագետներ են, ունեն բարձրագույն կրթություն, մանկավարժական աշխատանքի փորձ: Հարցված մանկավարժների, բարձր կուրսեցիների ճնշող մեծամասնության կարծիքով հնչարտաբերական հիմնական հատկանիշներին զուգահեռ, լոգոպեդների կողմից չի մանրամասնվում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումները, հայերենի բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշները՝ որպես այս խնդրի լուծման կարևորագույն միջոց, գրեթե չեն կիրառվում: Հնչյունադրման այս առանձնահատկությունների ոչ բավարար տեղեկացվածության մասին վկայում են անցկացված սոցիոլոգիական հետազոտության արդյունքները (աղյուսակ 9):

Պետք է նշել, որ վերոնշյալ դպրոցների և ՀՄԿ կենտրոնի հարցված ուսուցիչների, մասնագետների միայն 45,4%-ը համեմատաբար լավ տեղեկացվածության մակարդակ ուներ այս երեխաների հնչարտաբերման խնդիրների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման ու անցկացման մասին, իսկ հարցվածների 51,5%-ը դժվարացան այս հարցերին պատասխանելիս:

Հետազոտվող խնդրի շուրջ լոգոպեդների, ուսուցիչների և բարձր կուրսեցիների իրազեկման աստիճանի ուսումնասիրությունից պարզ դարձավ, որ բոլորն էլ կարևորում են մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան՝ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպումը:

Հարցված մասնագետների տեղեկացվածության ցուցանիշները հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքներում

Հարցեր	Հանրակրթական դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ n=60 Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ n=60 Ուսանողներ n=74	Տեղեկացվածության մակարդակը					
		Տեղեկացված է		Տեղեկացված է մասամբ		Տեղեկացված չէ	
		հետագ	%	հետագ	%	հետագ	%
Բաղաձայնների ենթատեսակային ինչ դասակարգումներ են հաշվի առնվում հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքում	Հանրակրթական դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ	10	45,4	12	54,6	-	-
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ	2	2,5	24	29,6	55	67,9
	Բարձր կուրսեցիներ	29	25,9	57	50,9	26	23,2
Ինչպես կարևորել հայերենի	Հանրակրթական դպրոցի	9	40,9	10	45,5	3	13,6

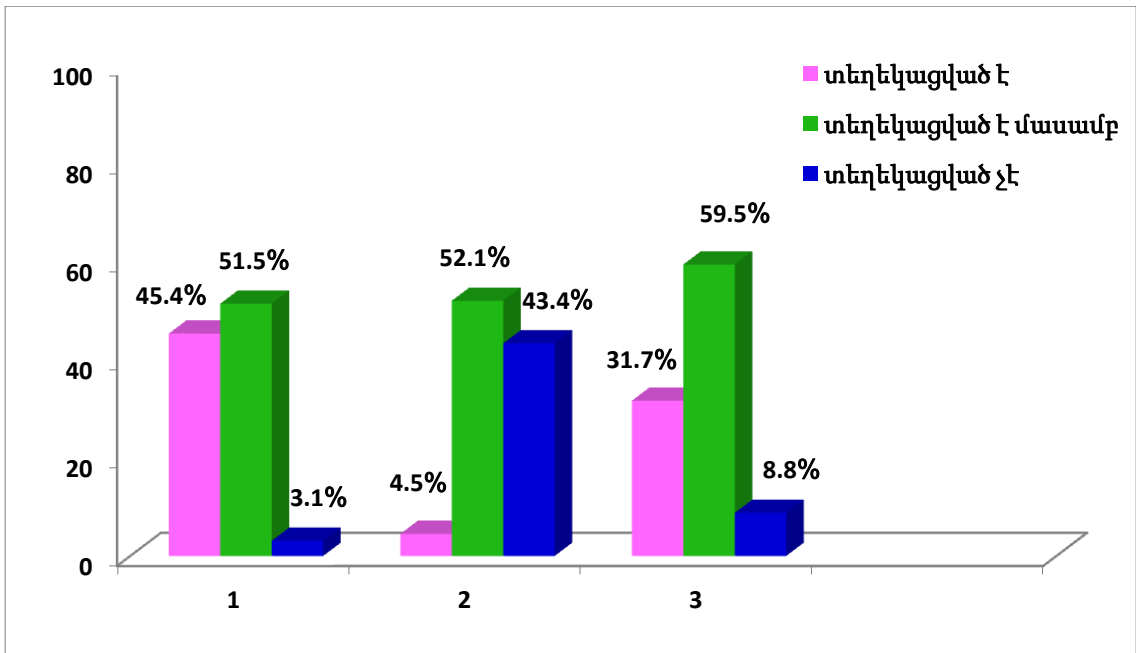
բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշները լոգոպեդական գործընթացում	լոգոպեդներ և ուսուցիչներ						
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ	3	3,7	47	58,0	31	38,3
	Բարձր կուրսեցիներ	41	36,6	65	58,0	6	5,4
Ինչպես է պետք կազմակերպել հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքը մայրենի լեզվի օրինաչափություննե րին համապատասխան	Հանրակրթակա ն դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ	8	36,4	13	59,1	1	4,5
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ	3	3,7	44	54,3	34	42,0
	Բարձր կուրսեցիներ	17	15,2	83	74,1	12	10,7
Բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան ինչպես ընտրել լոգոպեդական համապատասխան մեթոդներ և միջոցներ	Հանրակրթակա ն դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ	10	45,4	12	54,6	-	-
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ	4	4,9	48	59,3	29	35,8
	Բարձր կուրսեցիներ	36	32,1	69	61,6	7	6,3
Նկարագրել	Հանրակրթակա	11	50,0	11	50,0	-	-

բաղաձայնների արտաբերման երկու՝ փակվածքային և նեղվածքային եղանակներին համապատասխան հնչյունադրման մեթոդներ և միջոցներ	ն դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ						
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ	8	9,9	38	46,9	35	43,2
	Բարձր կուրսեցիներ	46	41,1	62	55,3	4	3,6
Նշեք դիսլալիա ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումները	Հանրակրթական ն դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ	12	54,5	10	45,5	-	-
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ	2	2,5	52	64,2	27	33,3
	Բարձր կուրսեցիներ	44	39,3	64	57,1	4	3,6
Միջին ցուցանիշներ	Հանրակրթական դպրոցի լոգոպեդներ և ուսուցիչներ		45,4		51,5		3,1
	Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի մասնագետներ		4,5		52,1		43,4
	Բարձր կուրսեցիներ		31,7		59,5		8,8

Հարցված մասնագետների և ուսուցիչների 77,3%-ը և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների մասնագետների 88,9%-ը խնդրո առարկայի և լոգոպեդական գործընթացի կազմակերպման և առանձնահատկությունների վերաբերյալ, այս առումով, չունեին հստակ դիրքորոշում և կազմակերպվող լոգոպեդական աշխատանքների ընթացքում բավարար ուշադրություն չէին դարձնում սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան:

Հետազոտության ծրագրին կցված էին խմբավորված այնպիսի հարցեր, որոնք թույլ էին տալիս բնութագրել հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների հաջորդականությունը, բարձրացնել այս երեխաների հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման արդյունավետությունը, լոգոպեդական գործընթացում գնահատել բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական մեթոդների, միջոցների դերն ու նշանակությունը:

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում այս ցուցանիշները զգալիորեն ցածր էին և միայն 60 ուսուցիչներից 4,5%-ն ունեին համեմատաբար լավ պատկերացումներ ուսումնասիրվող հարցերի մասին, 52,1%-ը դժվարացան այս հարցերում, իսկ 43,4%-ը դրանց մասին պատկերացում ընդհանրապես չունեին (տրամագիր 5):



Տրամագիր 5. Հարցված մասնագետների տեղեկացվածության մակարդակի համեմատական ցուցանիշները հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լրգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման և անցկացման գործընթացում:

Նկարից երևում է, որ Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների մեծ տոկոսը նույնպես (59,5%) բավարար տեղեկացված չէր հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լրգոպեդական աշխատանքների հաջորդականության, այս երեխաների հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման արդյունավետության, լրգոպեդական գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լրգոպեդական մեթոդների, միջոցների դերի և նշանակության հարցերին, 8,8%-ը այդ մասին պատկերացում չունեն և միայն 74 հարցված ուսանողների 31,7%-ն ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ ունեն տեղեկացվածության բավարար մակարդակ:

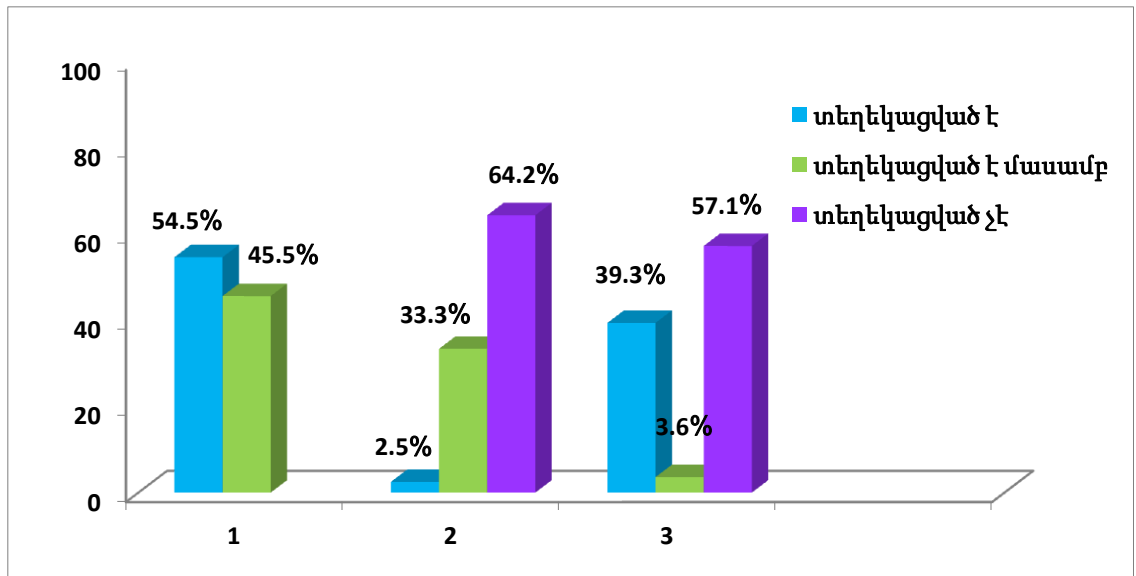
Հարցաթերթիկի այն հարցին, թե «Լրգոպեդական աշխատանքում ինչու է հարկավոր հաշվի առնել բաղաձայնների արտաբերման երկու եղանակները՝ փակվածքային և նեղվածքային, հարցվածների ճնշող մեծամասնությունը դժվարացել է պատասխանել:

Այսպիսով, նշված դպրոցների ուսուցիչների 54,6%-ը, լոգոպեդների 29,6%-ը և բարձր կուրսեցիների 50,9%-ն այս հարցերում ունեն տեղեկացվածության ոչ բավարար մակարդակ, իսկ ներառական դպրոցի 60 ուսուցիչներից 41-ը (67,9%) և 74 ուսանողներից 17-ը (23,2%) ուսումնասիրվող հարցի վերաբերյալ ոչ մի պատկերացում չունենին:

Միայն հանրակրթական դպրոցի լոգոպեդների և ուսուցիչների 45,4%-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների լոգոպեդների և ուսուցիչների 2,5%ը և բարձր կուրսեցիների 25,9%-ը նշել էին, որ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը պետք է իրացնել՝ օժանդակելով հնչարտաբերման կարողությունների ձևավորման գործընթացը՝ հատկապես մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան: Նրանք նաև նշել էին այդ պարապմունքներում կիրառվող մեթոդների և լոգոպեդական պայմանների կարևորությունը, խոսողական գործարանների և արտաբերության տեղի կարևորությունը, իսկ գործառական խանգարումների հիման վրա առաջացած դիսլալիայի հաղթահարման գործընթացում խոսողական ակտիվ գործարանի աշխատանքի կարգավորման միջոցների կիրառումը և այլն:

Հետազոտման արդյունքների հիման վրա կարելի է հաստատել, որ չնայած շատ հարցված լոգոպեդներ, ուսուցիչներ և բարձր կուրսեցիներ իրազեկ էին մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացներին, այնուամենայնիվ, նրանք չկարողացան նշել կոնկրետ այնպիսի միջոցներ, պայմաններ կամ մեթոդներ, որոնք կարելի է կիրառել այս երեխաների հնչարտաբերման կարողությունների ձևավորման գործընթացին՝ օժանդակելով հնչարտաբերման խանգարումների շտկմանն ուղղված լոգոպեդական աշխատանքների հաջորդականությանը, այս երեխաների հնչարտաբերական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման արդյունավետությանը, լոգոպեդական գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական մեթոդների, միջոցների կատարելագործմանը:

Այսպիսով, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների 60 հարցված ուսուցիչներից 39-ը (64,2%) և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի 74 բարձր կուրսեցիներից 42-ը (57,1%) բավարար պատկերացում չունեն կիրառվող այն միջոցների մասին, որոնք նպաստում են ձայնել, ձայնորդ կամ խուլ և շփական հնչյունների շտկման արդյունավետության բարձրացմանը (տրամագիր 6):



Տրամագիր 6. Հարցված մասնագետների տեղեկացվածության ցուցանիշները լրգոպեդական գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող մեթոդների, միջոցների կատարելագործման վերաբերյալ:

Նկարից պարզ երևում է, որ մասնագետների միայն 2,5%-ը և բարձր կուրսեցիների 39,3%-ը տեղեկացվածության բավարար մակարդակ ունեն լրգոպեդական գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լրգոպեդական մեթոդների, միջոցների կատարելագործման վերաբերյալ: Իհարկե այս հարցում ավելի բարձր էին բարձր կուրսեցիների հարցման ցուցանիշները խնդրո առարկայի վերաբերյալ (54,5%):

Այսպիսով, անցկացված հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ ինչպես հանրակրթական, այնպես էլ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների հարցված ուսուցիչների և մասնագետների զգալի մասը լրգոպեդական գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին

համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական մեթոդներով, միջոցներով համապատասխան աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման հարցերում տիրապետում են միայն որոշակի գիտելիքների և գործնական կարողությունների: Բայց, ցավոք, նման մասնագետների, ինչպես նաև և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների տեղեկացվածության մակարդակն այնքան էլ բարձր չէ:

Միայն հարցված մասնագետների 45,5%-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների բազմամասնագիտական թիմի անդամների և ուսուցիչների 4,5%-ը և բարձր կուրսեցիների 31,7%-ը այս հարցի վերաբերյալ ունեին համեմատաբար լավ տեղեկացվածության մակարդակ: Սակայն, պարզ երևում է, որ հարցվածների ճնշող մեծամասնությունը չունեի բավարար տեսական գիտելիքներ և գործնական կարողություններ այս առաջադրանքների լուծման մեջ, որը կազմում էր հանրակրթական դպրոցի հարցված մասնագետների 54,6%-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի ուսուցիչների և մասնագետների 95,5%-ը և Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսեցիների 68,3%-ը:

Վերը նշվածը որոշում է լոգոպեդների, մայրենի լեզվի ուսուցիչների, և ապագա մասնագետների տեսական գիտելիքների և գործնական կարողությունների և հմտությունների զարգացման և հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ անցկացվող լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման մանկավարժական մոտեցումների մշակման անհրաժեշտությունը: Այս հարցերի մասնակի լուծմանն են միտված մեր հետագա հետազոտությունները:

Գլխի ամփոփում

Այսպիսով, հնչարտաբերման թերությունների պատճառների բազմակողմանի վերլուծությունները թույլ տվեցին գնահատել սովորողների հնչույթային ընկալման և լսողության թերզարգացումը, բացահայտել այն խնդիրները, որոնք առաջացնում են հնչյունների՝ ըստ հնչական նրբերանգների (հնչեղ և խուլ բաղաձայններ, սուլականներ և շփականներ) տարբերակում, նշված դժվարությունների հետևանքով տևականորեն

չձևավորվող ճիշտ հնչարտաբերման հիմնավորում: Միաժամանակ, հիմնավորվեցին հնչարտաբերման այն թերությունները, որոնք արտահայտվում են բառերի մեջ հնչյունների փոխարինումներով ու շփոթումներով, իրենց հերթին դժվարացնելով հնչույթային լսողության զարգացումը և հանգեցնում են գրավորի և ընթերցանության խանգարումների:

Հայերենի յուրահատուկ օրինաչափությունների համակարգումը դիսլալիայի շտկման գործընթացում թույլ տվեց մեզ գնահատել սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման հնարավորությունները, իրացնել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման գործընթացը և կրտսեր դպրոցականների հնչյունային ընկալման հնարավորությունների զարգացման փաստը: Նման համակարգային մոտեցումը հնարավորություն կընձեռի լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում որոշել մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան դիսլալիայի շտկման արդյունավետությունը, որպես հնչույթային և արտաբերական գործառույթների զարգացման հիմնական ցուցանիշ:

Իրականացված հետազոտությունը մեկ անգամ ևս ապացուցում է, որ հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական գործընթացում պետք է անպայմանորեն կարևորել հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման մեթոդների մշակման, համակարգման, շտկման մեթոդների և միջոցների, սկզբունքների, կանխարգելիչ մեթոդների կատարելագործման, լոգոպեդական օգնության կազմակերպման հարցերի մշակումը:

ԳԼՈՒԽ 3. ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀՆՉԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

3.1. Լոգոպեդական հետազոտության բովանդակությունը հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում:

Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական գործընթացը նախևառաջ ենթադրում է նպատակաուղղված հետազոտություն, ինչը կարևոր է խոսքի հնչարտաբերման թերությունների կանխարգելման, գնահատման, սովորողի պահպանված համակարգերի հիման վրա կազմակերպվող աշխատանքները ճիշտ կազմակերպելու համար:

Հնչարտաբերման թերություններ ունեցող կրտսեր դպրոցականների հետազոտումը հարկավոր է սկսել խոսքի արտաբերական ապարատի կառուցվածքի և շարժունակության մանրակրկիտ ուսումնասիրումից: Դրանից հետո հետազոտվում է հնչարտաբերման և հնչույթային ընկալման վիճակը:

Մեր կողմից իրականացված լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման ընթացքում հնչարտաբերման ապարատի հետազոտումն սկսել ենք բոլոր օրգանների՝ շուրթեր, լեզու, ատամներ, ծնոտներ, քիմք, կառուցվածքի ուսումնասիրմամբ:

Համակարգված հետազոտության իրականացումը թույլ է տալիս հայտնաբերել հնչարտաբերման օրգանների կառուցվածքային հետևյալ թերությունները.

- Շուրթերը՝ հաստ, մսոտ, կարճ, քիչ շարժունակ, երկար
- Ատամները՝ միմյանցից հեռու, ծուռ, մանր, ծնոտին անհամապատասխան, խոշոր, առանց արանքների, կամ ընդհակառակը, բացակայում են վերին կամ ներքին կտրիչները:

- Կծվածք՝ բաց կծվածք, երբ վերևի և ներքևի ծնոտների միակցման ժամանակ անցք է մնում: Որոշ դեպքերում անցք է մնում միայն առջևի ատամների միջև, իսկ մյուս ատամները միանում են նորմալ, սա կոչվում է առաջնային բաց կծվածք: Մյուս դեպքերում առջևի ատամները միակցվում են նորմալ, և անցք է մնում կողմնային

ատամների արանքում, սա կոչվում է կողմնային բաց կծվածք: Այն լինում է երկկողմանի, ձախակողմյան, աջակողմյան:

- Ծնոտը՝ վերին կամ ներքին ծնոտը առաջ են ձգված:
- Պրոգնատիա, երբ վերին ծնոտը նեղացած է և չափազանց առաջ է ձգված, որի պատճառով ներքևի առաջնային ատամները չեն միակցվում վերևինի հետ:
- Պրոգենիա, երբ ստորին ծնոտը չափազանց առաջ է ձգված, ներքևի առաջնային ատամները վերևի ատամնաշարից առաջ են:
- Լեզուն՝ խոշոր, մսոտ, չի տեղավորվում բերանում, ճկուն չէ, կամ էլ շատ փոքր է և նեղ, սանձիկը կարճ է:
- Քիմք՝ նեղ, շատ բարձր (այսպես կոչված «գորթական»), կամ ընդհակառակը՝ ցածր, հարթ:

Այնուհետև ստուգվում է արտաբերական ապարատի շարժունությունը: Երեխային առաջարկվում է կրկնել լոգոպեդի տարբեր գործողությունները՝ լիզել շուրթերը, լեզուն հասցնել քթին և այլն:

Հնչարտաբերման վիճակի հետազոտման արդյունքում բացահայտվում են երեխայի արտաբերական ունակությունները. ինչպես է նա կարողանում արտաբերել տվյալ հնչյունը առանձին և օգտագործել ինքնուրույն խոսքում: Կարևոր է բացահայտել, թե ինչպես է երեխան արտաբերում տարբեր վանկային կառուցվածքով բառերը:

Հնչարտաբերման թերություններ են՝

- հնչյունների բացակայությունը,
- հնչյունների աղավաղումը,
- հնչյունների փոխարինումը (կայուն կամ անկայուն),
- հնչյունների շփոթումը (կայուն կամ անկայուն):

Լոգոպեդը կատարում է համապատասխան նշումներ: Հնչյունների փոխարինումների կամ շփոթումների դեպքում անպայման իրականացվում է հնչույթների տարբերակման ուղղությամբ խոր հետազոտություն:

Հնչարտաբերման որակը գնահատելու և լոգոպեդական աշխատանքների ուղղությունը մշակելու համար անհրաժեշտ է որոշել դրա խանգարման մակարդակը՝ ինքնուրույն խոսք, հատուկ ընտրված նյութեր (բառեր, վանկեր):

Հնչյունի յուրացման մակարդակի բացահայտումը կօգնի լոգոպեդին՝ հետազայում խուսափել ավելորդ աշխատանքներից: Օրինակ՝ եթե հնչյունը թերի է ամրակայված (ավտոմատացված), ապա կարիք չկա աշխատել այդ հնչյունի դրման ուղղությամբ:

Հնչարտաբերման խանգարումների ցուցանիշներց են առաջին հերթին տարբեր բնույթի աղավաղումները, որոնք վկայում են արտասանական դիրքերի նախապես սխալ ձևավորման մասին: Դրանք են՝ հնչյունի կողային, միջատամնային արտաբերումները, ու-ն դ-ով փոխարինումները և այլն:

Շատ դեպքերում հնչարտաբերման հմտությունների ձևավորման խանգարումների պատճառ կարող է լինել խոսքի արտաբերական ապարատի կառուցվածքի և շարժողական գործառույթների անկատարությունը:

Եթե կրտսեր դպրոցականի ինքնուրույն խոսքի մեջ նկատվում են խնդիրներ՝ կապված տարբեր վանկային կառուցվածք ունեցող բառերի օգտագործման հետ, ապա անհրաժեշտ է հետազոտել վանկային համակարգը: Հետազոտման ընթացքում օգտագործվում են նկարներ, առանձին բառերի, բառակապակցությունների, նախադասությունների կրկնում լոգոպեդից հետո:

Նյութեր ընտրելիս պետք է առաջնորդվել ըստ տարիքային առանձնահատկությունների մատչելիության սկզբունքով:

Հետազոտման ընթացքում նշվում են՝

- ինչպիսի վանկային կառուցվածքներ է յուրացրել երեխան,
- ինչպիսի վանկային կառուցվածքներ չի յուրացրել երեխան (բազմավանկ, բաղաձայնների կուտակումներով),
- բնորոշ սխալները:

Անհրաժեշտ է հետազոտել վանկային կառուցվածքի խանգարում ունեցող երեխաների ռիթմի և մեղեդայնության զգացողությունը՝ ոչ խոսքային մակարդակներում:

Հնչարտաբերման ձևավորման թերությունները շտկելու համար անհրաժեշտ է, որ լոգոպեդը հստակ պատկերացնի այդ խնդիրների առաջացման պատճառները՝ խոսքի խանգարման կլինիկական ձևը (դիսլալիա, դիզարտրիա, ռնգախոսություն,

շարժողական ալալիա): Նշված տեսակներից յուրաքանչյուրի դեպքում խոսքի արտասանական կողմը յուրովի է խանգարված:

Մեր կողմից իրականացված վարժությունները կատարվել են խաղի ձևով: Վարժությունների կատարումը տևել է (մեկ անգամի համար) 5-7 րոպեից ոչ ավել՝ 4-6 անգամ կրկնությամբ: Ստույգ եզրակացության հանգելու համար լոգոպեդին առաջարկում է հետևյալ վարժությունները. «Տույց տուր, թե ինչքան բարկացած ես (զարմացած ես)», «Ինչքան թթու է կիտրոնը» և այլն: Այդ ընթացքում կարելի է տեսնել հնչարտաբերման օրգանների կառուցվածքը: Որոշ դեպքերում կարող է պահանջվել լրացուցիչ տեղեկատվություն՝ համապատասխան մասնագետների կողմից:

Հնչույթային ընկալումների խանգարումները կարող են հանդես գալ ինչպես հնչարտաբերման խանգարումների հետ միասին, այնպես էլ ինքնուրույն: Հիշենք, որ հնչույթային խանգարումներն իրենց մեջ վտանգ են պարունակում դպրոցական ուսուցման ընթացքում՝ գրավոր խոսքի յուրացման առումով:

Հնչույթային ընկալման հետազոտումը պարտադիր է: Հետազոտման նպատակով երեխաներին առաջարկվում է կրկնել արտաբերական հակառակ դիրքերով հնչյուններով վանկաշարեր, լսել և կրկնել 2-4 վանկ: Վանկերի քանակն ընտրվում է՝ ելնելով երեխայի զարգացման աստիճանից:

Վանկերը կազմվում են այն բաղաձայններով, որոնք հաճախ են օգտագործվում գրավոր խոսքում: Հակադրումները կատարվում են ըստ բաղաձայնների հետևյալ հատկանիշների.

- ձայնեղ - խույ, օրինակ, բ-պ, գ-կ, դ-տ և այլն,
- արտաբերման տարբեր տեղեր, օրինակ, բ-դ, տ-կ,

Հետազոտման ընթացքում տրվում են բաց վանկեր՝ յուրաքանչյուր անգամ փոխելով դրանց հաջորդականությունը, օրինակ, բա-բա-պա, բա-պա-բա և այլն:

Նշված գործոնների դրական ազդեցությունը վանկաշարերի ճիշտ վերարտադրման վրա վկայում է երեխայի ինքնաբերական գործունեության, ինչպես նաև հնչույթային լսողության ձևավորվածության պակասի մասին:

Հնչոյթների տարբերակման կոպիտ խանգարումների դեպքում տրվում են զույգ բառեր, որոնց կազմում առկա են պահանջվող հնչյունները, օրինակ, սար-շար, դուր-տուր, զուտ-սուտ, ցեխ-սեխ և այլն:

Խոսքի հնչարտաբերական կողմի ձևավորման խնդիրներ ունեցողներին, բացի վերը նշվածից, առաջարկվում է այնպիսի հնչյունների տարբերակում, որոնք նրանք սեփական խոսքում բաց են թողնում, փոխարինում կամ շփոթում: Առաջադրանքներում կարող են ընդգրկվել սուլական և չչական, ր, ո, լ հնչյունների տարբերակումներ: Բացի այդ՝ ուշադիր ուսումնասիրվում են խուլ և ձայնեղ հատկություններով (բ-պ, վ-ֆ, ս-զ և այլն), ըստ արտաբերման տեղի ու եղանակի հակադիր հնչյունները: Հետազոտման արձանագրություններում լոգոպեդը նշում է հնչյունների բոլոր զույգերը, որոնք երեխան ոչ հստակ է տարբերում:

Լոգոպեդական հետազոտությունը ներառում է նաև հնչոյթային վերլուծության կարողության ստուգում: Այս դեպքում առաջարկվում է բառերը դասակարգել ըստ այս կամ այն հնչյունի առկայության: Աշխատանքների տեսակներն են.

Դպրոցականների հնչարտաբերման հետազոտումը կատարվում է երեխայի բանավոր խոսքի հիման վրա (հարցումներով), ինչպես նաև այնպիսի տեքստերի վերարտադրման միջոցով, որոնցում խտացված են տարբեր հատկանիշներով բաղաձայններ: Այդ նպատակով օգտագործվում են շուտասելուկներ, որոնց միջոցով հնարավոր է ստուգել ինչպես հնչոյթային ընկալումները, այնպես էլ՝ հնչարտաբերման կարողությունների մակարդակը:

Կրտսեր դպրոցականի համար պարտադիր է հնչոյթային ընկալումների հետազոտումը: Այն սկսվում է հնչոյթային լսողության ձևավորման մակարդակից: Առաջարկվում են բաց վանկաշարեր՝ արտաբերության տեղով և եղանակով հակադիր բաղաձայններով: Այստեղ բացառվում է հետազոտման խաղային ձևը: Առաջադրվում են ոչ միայն բաց, այլև փակ և բաղաձայնների կուտակումներով վանկաշարեր:

Հնչյունատառային վերլուծություն կարելի է անցկացնել մասնակիորեն՝ ամբողջական բառի ներառմամբ: Ուսուցման փուլին համապատասխան կարելի է օգտագործել տարբեր միջոցներ՝ նշաններ, տառեր և բառի վանկային գծապատկերներ:

Հետազոտվում են նաև խոսքի արտաբերական ապարատի կառուցվածքը և շարժունակությունը: Այստեղ նույնպես օգտագործվում են նույնատիպ վարժություններ, միայն ավելի մեծ քանակով և բարդ եղանակներով:

Լոգոպեդի կողմից հետազոտական աշխատանքների արդյունքը գնահատելու և արձանագրություն կազմելու նպատակով առաջարկում ենք գնահատման հետևյալ ձևանմուշը.

Հնչարտաբերման ապարատի կառուցվածքը և շարժողական գործառույթների վիճակը

1. Կառուցվածքը

- առանց առանձնահատկությունների,
- առանց կառուցվածքային շեղումների:

Գնահատվում է՝

- չափսը,
- ամբողջությունը,
- շեղումներ, որոնք կարող են լինել հնչարտաբերման խանգարումների պատճառ:

2. Շարժողական գործառույթների վիճակը

- շարժողական գործառույթները պահպանված են,
- արտահայտված պարեզների, կաթվածների առկայություն, լարվածության (տոնուս) խանգարումներ:

Նշվում են՝

- շարժողական գործառույթների բնույթը հանգիստ և շարժողական ծանրաբեռնվածության ժամանակ,
- որ օրգանն է խախտված և որ կողմից:

Գնահատվում են՝

- շարժումների ծավալը, ուժգնությունը, ճշգրտությունը, մի շարժումից մյուսին անցնելու կարողությունը,
- թքարտադրությունը հանգիստ և շարժողական ծանրաբեռնվածության ժամանակ,

• շարժողական թերությունների արտահայտվածությունը կամային և ինքնաբերական շարժումներ կատարելիս:

Հնչարտաբերման վիճակը գնահատվում է՝

- առանձին հնչյունների արտաբերման դեպքում,
- ազատ հաղորդակցության ժամանակ:

Նշվում են՝

- հնչյունները, որոնք սխալ են արտաբերվում,
- խանգարումների բնույթը՝ աղավաղումներ (ինչպիսի), փոխարինումներ (ինչպիսի), շփոթումներ (ինչպիսի),
- թերությունները կայուն են, անկայուն են, դրանց պատճառները:

Հնչույթային ընկալման վիճակը՝

- ձևավորված է,
- ձևավորված չէ (նշել որ հնչյունները, ինչ հատկանիշներով են խառնում, դրանց կայունության աստիճանը):

Բառի վանկային կառուցվածքը՝

Ինչ վանկային կառուցվածք ունեցող բառեր է յուրացրել, եթե չի յուրացրել, ապա նշել վանկային կառուցվածքի տեսակը :

Կապակցված խոսքի վիճակը՝

- առաջադրանքի տեսակը, պատմվածքի կազմում՝ նկարների (կամ նկարի) շուրջ, առարկայի, իրավիճակի վերաբերյալ, պլանի օգնությամբ, հենակետային բառերով, տպավորությամբ, պահանջվող թեմայով: Ըստ տեսակի՝ նկարագրական, պատմողական,
- առաջադրանքի կատարման ինքնուրույնությունը (ինքնուրույն, պահանջվում է խթան, հարցերի օգնությամբ), չի կարողանում կատարել առաջադրանքը,
- ծավալը (նախադասությունների քանակը),
- ինչքանով է կազմված պատմվածքը համապատասխանում առաջարկված թեմային,
- կապակցվածությունը (նախադասության բառերը կապակցված են, թե՞ ոչ, օգտվո՞ւմ է կապերից, կապական բառերից, դերանուններից, հականիշներից):

Բառապաշարի և քերականական կառուցվածքի հետազոտումն իրականացվում է հետևյալ հաջորդականությամբ.

1. Բառապաշարը՝

- ծավալը համապատասխանում է տարիքային չափանիշներին, դրանցից ցածր է, առկա է թոթովախոսություն, կենցաղային բառապաշար,
- ձևաբանական կատեգորիաների առկայությունը (գոյականներ, ածականներ, բայեր, դերբայներ),
- պասիվ և գործուն բառապաշարների հարաբերակցությունը,
- բառի ընդհանրացնող գործառույթի ձևավորվածության մակարդակը (կենցաղային), համապատասխանում է գրական լեզվին,
- ընդհանրացնող հասկացությունների առկայությունը, բազմանշանակ բառերի օգտագործումը, եզրույթների յուրացումը:

2. Քերականական կառուցվածքը՝

- Նախադասության տեսակները, բացակայում են հասարակ, ոչ ծավալուն, բարդ համադասական, ստորադասական նախադասություններ: Համապատասխանաբար օգտագործվում են բոլոր տիպի նախադասությունները:
- Աղավաղումների առկայությունը և դրանց արտահայտման մակարդակը:
- Խոսքի հնչերանգային կողմի բնութագիրը
- Խոսքը արտահայտիչ է, միապաղաղ, դժվարանում է օգտագործել հարցական երանգը, տրամաբանական շեշտերը, դադարները:
- Խոսքի տեմպը և ռիթմը

Խոսքային շնչառություն՝

- Առանց առանձնահատկությունների, մակերեսային,
- Կարճ խոսքային արտաշնչում, կարճ ջղագրգիռ շունչ, խոսում է շնչելու ժամանակ:

3.2. Լոգոպեդական պարապմունքների կազմակերպման և անցկացման մեթոդները, միջոցները և հնարները հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում:

Ինչպես արդեն նշվեց, հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում կարևոր է հաշվի առնել մայրենի լեզվի, տվյալ դեպքում՝ հայերենի բաղաձայնների արտաբերման յուրահատուկ օրինաչափությունները, գնահատել և համակարգել սովորողների հնչարտաբերման խանգարումներն ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության, ինչը մեր կողմից իրականացված հետազոտության պայմաններում հնարավորություն է ստեղծում ավելի արդյունավետ իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացը:

Բացի այդ, բաղաձայններն ըստ արտաբերական եղանակի բնութագրելիս, լոգոպեդական գործընթացում, մենք հաշվի ենք առել բաղաձայնների արտաբերման երկու եղանակները՝ փակվածքային և նեղվածքային, քանի որ բաղաձայն հնչյունների շտկման ժամանակ մենք կիրառել ենք որոշակի միջոցներ՝ օդի հոսքի արգելքները հաղթահարելու նպատակով: Ինչ վերաբերվում է պայթական հնչյունների խանգարումների շտկմանը, որոնք բավականին տարածված են և, հաճախ, կապված են նաև դիմաձնոտային խնդիրների հետ, լոգոպեդական աշխատանքում պետք է ուշադրություն դարձնել այն խոչընդոտների առկայությանը, որոնք հայախոս երեխաների հպական հնչյունների խանգարումների հաղթահարման գործընթացում կարող են արդյունավետ լինել:

Պայթական հնչյունների խանգարումները բավականին տարածված են, կապված են նաև դիմաձնոտային խնդիրների հետ, իսկ գործառնական առումով առավել տարածված են «գ, կ, ք» հնչյունների խանգարումները: Հայախոս երեխաների հպական հնչյունների խանգարումների հաղթահարման գործընթացում պետք է հաշվի առնել բերանի խոռոչի տարբեր մասերում արտասանական գործարանների հպման առկայությունը, քանզի համապատասխան փակվածքներ լոգոպեդը կարող է ձևավորել միայն արտասանական վերոնշյալ գործարանների աշխատանքն ակտիվացնելով: Վերոնշյալ արտասանական խնդիրները հաղթահարվում էին այն

նույն մեթոդներով, ինչը արդեն նշեցինք վերևում՝ ընդօրինակում (նմանողություն), մեխանիկական միջամտություն (լոգոպեդական զոնդեր, բժշկական փայտիկներ), խառը եղանակներ՝ ընդօրինակում և մեխանիկական միջամտություն, որոնք զուգակցվում են բացատրություններով:

Շրթնային պայթական բաղաձայն՝ պ, բ, փ հնչյունների արտաբերման ժամանակ շրթունքներն ուժեղ հպվում են և պայթում: Լեզուն լրիվ իջնում է բերանի հատակը և մնում անշարժ՝ բաց թողնելով օդի հոսքի ուղին: Պ և փ արտասանելիս ձայնալարերն անշարժ են. բաց է մնում օդի հոսքի ուղին՝ դրանց լայն բացվածքի շնորհիվ: Բ-ն արտաբերվում է ձայնալարերի մասնակցությամբ: Պ-ն և փ-ն խուլ են, իսկ բ-ն ձայնեղ: Փ-ն կազմված է պ-ից և հ-ից, այսինքն՝ բարդ *շնչեղ - խուլ պայթական* է: Պ հնչյունի արտաբերման ժամանակ հպումը ուժեղ է՝ փ-ի և բ-ի համեմատությամբ. լեզուն ընդունում է հաջորդ կամ նախորդ ձայնավորի դիրքը և իր հետին մասով մի փոքր բարձրանում: Օդը կուտակվում է շրթունքների մոտ:

Լեզվի միջին մասը բա, պա, փա վանկերի արտաբերման միջոցին բավականին հեռու է կոշտ քիմքից: Բերանի խոռոչում ստեղծվում է դատարկ տարածություն, և այդտեղ էլ կուտակվում է օդը: Այդ տարածությունը պ-ի արտաբերման ժամանակ ավելի մեծ է, քան բ-ի, իսկ փ-ի ժամանակ ամենամեծն է: Այդ հնչյունների արտաբերման ընթացքում դուրս մղվող օդի քանակը տարբեր է: Շնչեղացված հնչյունի ժամանակ դուրս մղվող օդի քանակը ամենամեծն է, իսկ բ-ի ժամանակ ամենաքիչը: Պատճառն այն է, որ վերջինիս արտաբերման ժամանակ օդի որոշ մասը ծախսվում է ձայնալարերի տատանման համար: Փ արտասանելիս առաջանում է պ խուլ հնչյունի փակվածքը, և միաժամանակ՝ խուլ հնչյունի շունչը: Այդ պատճառով էլ փ-ն կոչվում է *շնչեղ խուլ*.

Պ և բ հնչյունների արտաբերումները տարբերվում են միմյանցից, բ արտաբերելիս ձայնալարերը թրթռում են, իսկ պ-ի դեպքում չեն թրթռում:

Բ հնչյունի արտաբերման առաջին վայրկյանին շուրթերը հպվում են, իսկ հետո արտաշնչվող օդի հոսանքի ճնշման ազդեցությամբ՝ պայթյունով հեռանում: Լեզվի դիրքը պայմանավորված է հաջորդ հնչյունի առկայությամբ: Փափուկ քիմքը

բարձրանում է: Ձայնալարերը թրթռում են նույնիսկ այն ժամանակ, երբ շուրթերն արդեն պայթյունով հեռացել են:

Տեսանելի է շուրթերի աշխատանքը: Ձեռքով կարելի է զգալ կոկորդի, այտերի թրթռոցը և բերանից արտաբերվող օդի թույլ հոսանքը (տես հավելված 3):

Առաջնալեզվային պայթական՝ Տ, Դ, Թ բաղաձայնների արտաբերման ժամանակ լեզվի առաջին մասն իր ծայրով հպվում է վերին ատամնաշարի և կոշտ քիմքի այն մասերին, ուր ատամների հիմքերն են: Հպման մակերեսը բավականին մեծ է: Սակայն առջևի կտրիչների եզրերը և սեղանատամներն ընդգրկված չեն: Լեզվի միջին մասը մի փոքր իջնում է, իսկ հետևի մասը՝ բարձրանում: Լեզուն ստանում է գոգավոր ձև: Դրա հետևանքով բաղաձայններն ստանում են թավ երանգ:

Օդի հոսանքի ազդեցությամբ փակվածքը բացվում է:

Տ-ն պարզ խուլ է, դ-ն՝ պարզ ձայնեղ, թ-ն՝ բարդ շնչեղ-խուլ: Վերջինս առաջանում է տ և հ հնչյունների բաղադրությամբ: Կազմավորվում և արտաբերվում են լեզվի առաջին մասի գործուն մասնակցությամբ՝ վերին ատամնաշարի և լնդերի մոտ ստեղծվող փակվածքի հաղթահարման շնորհիվ: Այդ բաղաձայնների փակվածքի հաղթահարումը՝ պ, բ, փ պայթականների համեմատությամբ, առավել կարճատև է: Հպման ուժգնության տեսակետից ամենամոտ փակվածքն առաջանում է տ-ի, այնուհետև դ-ի, իսկ ամենաթույլը՝ թ-ի արտաբերման ժամանակ (տես հավելված 3):

Կ, գ, ք հնչյունները ետնալեզվային պայթական բաղաձայններ են: Կ-ն՝ խուլ, պարզ բաղաձայն է: Արտաբերվում է լեզվի հետին մասի և կոշտ քիմքի հպումով ու պայթյունով: Արտաբերման ժամանակ ձայնալարերն անշարժ վիճակում են: Գ-ն պարզ, ձայնեղ բաղաձայն է: Կ-ի և գ-ի տարբերության պատճառը ձայնալարերի աշխատանքն է. թոքերից դուրս մղվող օդը շարժում է ձայնալարերը, ձայնը խառնվում է կ առաջացնող աղմուկին, և ստացվում է գ ձայնեղ պայթականը: Ք-ն բարդ շնչեղ, խուլ բաղաձայն է: Դրա կազմությունը ստացվում է կ խուլ պայթականից և հ շնչից: Ք-ն կոչվում է խուլ-շնչեղ:

Կ հնչյունի արտաբերման ժամանակ շուրթերը ազատ են և ընդունում են հաջորդ ձայնավորի համար պահանջվող դիրքը: Կտրիչները զատված են միմյանցից: Լեզուն գործուն վիճակում է. ծայրը իջած է և հետ է գնում: Լեզվի միջին մասը

կորանում է և հավում քիմքին: Արտաբերման ժամանակ լեզվի միջին մասը հեռանում է քիմքից և առաջանում է պայթյուն: Փափուկ քիմքը բարձրանում է: Ձայնալարերը հեռանում են իրարից: Տեսանելի են՝ լեզվի դիրքը և աշխատանքը (ոչ լրիվ չափով): Ջգալի է ձեռքի վրա արտաշնչվող օդի առկայությունը (տես հավելված 3):

Ամենալիաձայն ձայնորդներն են Ռ և Ր բաղաձայնները: Ր-ի արտաբերման դեպքում լեզվի ծայրը համեմատաբար ավելի շատ է վեր բարձրանում և ավելի թույլ սեղմվում քիմքին: Արտաբերվող օդը թրթռացնում է լեզվի ծայրը, և առաջանում է ռ հնչյունը: Երբ այդ թրթռոցը զգալիորեն ուժեղանա, կստացվի ռ-ի տարբերակ, որը ռ-ից տարբերվում է ոչ թե թրթռոցների քանակով, այլ ուժգնությամբ: Ռ-ի և ռ-ի տարբերությունը նաև այն է, որ ռ –ն որոշ չափով միջնալեզվային է և քմայնացած: Այսինքն՝ դրա արտաբերման ժամանակ գործում է նաև լեզվի միջին մասը: Ըստ արտասանության տեղի՝ ռ-ն լեզվաքմային է: Դրա արտաբերմանը մասնակցում են լեզվի ծայրը և միջին մասից առաջ ընկած հատվածը: Ռ-ի արտաբերման ժամանակ լեզուն շփվում է ոչ թե ատամնաշարին, այլ քիմքին, թրթռում է ավելի երկար և ուժգին: Բերանը չափավոր բացված է: Լեզուն մոտենում է վերին կտրիչների լնդերին:

Ր-ն նույն ռ հնչյունն է, միայն լեզվածայրի թրթռոցը շատ թույլ է: Այս երկու հնչյուններն արտաբերելիս աղմուկը գրեթե անլսելի է: Սակայն այն տարբեր է երկու հնչյունների արտաբերման ժամանակ (ռ-ի դեպքում ավելի մեծ է): Ր-ն խուլ է, և ռ-ի համեմատությամբ դրա արտաբերման ժամանակ լեզուն ավելի քիչ է թրթռում: Ձայնալարերը հեռանում են, և նույնպես քիչ թրթռում (տես հավելված 3):

Լ հնչյունի արտաբերման ժամանակ շուրթերը չեզոք են և ընդունում են հաջորդող ձայնավորի արտաբերական դիրքը: Վերին և ներքին կտրիչների միջև տարածությունը 2-4 մմ է.: Լեզվի ծայրը վերև է բարձացած և սեղմված վերին կտրիչներին: Լեզվի միջին մասն իջեցված է, արմատային մասը վեր է բարձրացված դեպի փափուկ քիմքը ու ձգվում է հետ: Լեզվի միջնամասում գոյանում է գդալաձև փոս: Կողային մասերն իջած են: Այդտեղից դուրս է մղվում արտաշնչվող օդի շիթը, որը թույլ է՝ ինչպես բոլոր ձայնեղ բաղաձայնների արտաբերման դեպքում: Փափուկ քիմքը բարձրացած է և փակում է օդի հոսքը դեպի քիթ: Ձայնային ծալքերը տատանվում են և արձակում համապատասխան ձայնը /տես հավելված 3/:

Ըստ արտաբերման եղանակին տեղի Մ և Ն ձայնորդները որոշակի նմանություններ ունեն: Դրանք հպական ձայնորդներ են: Մ ձայնորդը երկշրթնային, ոնգային երանգով հպական պարզ բաղաձայն է: Մ-ի արտաբերությունը նման է բ, պ, փ պայթականների արտաբերությանը, Ն-ինը՝ դ, տ, թ պայթականներին (տես հավելված 3):

Ռնգային ձայնորդները ուժեղ ազդեցություն են գործում իրենց հաջորդող ձայնավորների վրա:

Յ ձայնորդը միջնալեզվային շփականպարզ բաղաձայն է: Կազմավորմամբ նման է Ի ձայնավորին: Այդ հնչյունների արտաբերության ժամանակ լեզուն իր միջին մասով բարձրանում է դեպի կոշտ քիմքը և իր կողքերով հավում է նրան: Ձայնավորի արտաբերման դեպքում հպման հետքերը ավելի փոքր են, քան յ ձայնորդի ժամանակ, լեզուն բերանում ավելի առաջ է մղված, նրա բարձրակետը մի փոքր առաջ է ընկած: Տարբեր են բերանի հնչարանի ձևերն ու ծավալները /տես հավելված 3/:

Խուլ բաղաձայնների կազմավորմանը ձայնալարերը ակտիվորեն չեն մասնակցում, ուստի և նրանցում առկա է միայն աղմուկը: Խուլ բաղաձայններն են պ, տ, կ, փ, թ, ք պայթականները, ֆ, ս, շ, խ, հ շփականները, ծ, ճ, չ պայթաշփականները:

Խ և **ղ** հնչյունները ետնալեզվային շփական բաղաձայններ են: Դրանց արտաբերման ժամանակ լեզուն հետ է քաշվում և ծայրով թույլ հենվում ավելոններին: Լեզվի հետին մասը բարձրանում է դեպի փափուկ քիմքը և թողնում մի նեղ բացվածք, որտեղից դուրս է հոսում օդը: **Խ** հնչյունի արտաբերմանը ձայնալարերը չեն մասնակցում, ուստի **խ**-ն մնում է որպես խուլ շփական: **Ղ** հնչյունն ուղեկցվում է ձայնալարերի թրթռումով: **Ղ** և **խ** հնչյունների արտաբերման ժամանակ առաջանում է նեղվածք լեզվի հետին մասի և փափուկ քիմքի միջև: Ետնալեզվային **կ, գ, ք** և **խ, ղ** հնչյուններն ըստ արտաբերության տեղի չեն տարբերվում:

Խ-ի և **ղ**-ի կազմավորման ժամանակ լեզվի առաջնամասում գոյանում է գոգավորում, իսկ հետևի մասը բարձրանում է և փափուկ քիմքի հետ կազմում նեղվածք՝ 1-2 մմ լայնությամբ: Փափուկ քիմքն իր հերթին բարձրանում է և փակում ոնգային ուղին: **Խ**-ն և **ղ**-ն բերանային հնչյուններ են: Դրանց արտաբերման որակի վրա ազդում է բերանային հնչարանը, որը սկսած արտասանական փակվածքից մինչև

շրթունքները, գնալով մեծանում է: Շրթունքները **խ, դ**-ի արտաբերման ժամանակ բացված են չեզոք ձևով և լրացուցիչ երանգավորում չեն տալիս:

Այսպիսով՝ **խ**-ի և **դ**-ի կազմավորմանը մասնակցում է փափուկ քիմքի հետնամասը՝ փոքր լեզվակով հանդերձ: Նրանք միմյանցից տարբերվում են ձայնեղ - խուլ հակադրությամբ: **Ղ**-ն ձայնեղ է, իսկ՝ **խ**-ն՝ խուլ (տես հավելված 4):

Քանի որ ձայնեղ բաղաձայնների կազմավորմանն ակտիվորեն մասնակցում են ձայնալարերը, լոգոպեդական աշխատանքը պետք է կառուցվի հաշվի առնելով աղմուկի և ձայնի զգալի առկայությունը: Ձայնեղ են բ, գ, դ պայթականները, ձ, ջ, ց պայթաշփականները և վ, գ, ժ, ղ շփականները:

Շփական և պայթաշփական բաղաձայնները ըստ հնչյունի երանգի լինում են սուլական և շչական:

Բաղաձայնները սուլական և շչական երանգ են ստանում հաղթահարվող նեղվածքի համեմատական նեղության և կլորության պատճառով:

Շփական բաղաձայններից սուլական են՝ ս, գ, շչական՝ շ, ժ, պայթաշփականներից սուլական են՝ ձ, ծ, ց, շչական՝ ջ, ճ, չ հնչյունները:

Ժամանակակից հայերենի շփական (նեղվածքային) բաղաձայններն են՝ վ, ֆ, գ, ժ, ս, շ, դ, խ, (հ):

Վ և Ֆ հնչյունները շրթնատամնային շփական պարզ բաղաձայններ են, Վ-ն ձայնեղ է, Ֆ-ն՝ խուլ; Այս բաղաձայնները կազմավորվում և արտաբերվում են շրթունքի և ստորին ատամնաշարի միջև ստեղծվող նեղվածքի հաղթահարման շնորհիվ: Արտաբերման ժամանակ ստորին ծնոտը մի փոքր ետ է քաշվում, վերին կտրիչները մոտենում են ստորին շրթունքին՝ հենվելով նրա ներքին եզրին և կազմում են հորիզոնական նեղ ճեղք՝ նեղվածք: Շրթունքները մի փոքր բացված վիճակում են: Լեզուն իր ամբողջ զանգվածով ետ է քաշվում, լեզվի ծայրը իջնում և հենվում է ներքին կտրիչների հիմքին: Լեզվի ետին մասը զգալիորեն բարձրացած է, որի շնորհիվ և այդ հնչյունները կատկային երանգ են ձեռք բերում: Փափուկ քիմքը թեթև իջած է, բայց չի բացում դեպի քթի խոռոչը տանող ուղին (տես հավելված 3):

Ձ, ժ, Ս, Շ հնչյունները առաջնալեզվային շփական պարզ բաղաձայններ են: Ձ-ն և ժ-ն՝ ձայնեղ, Ս-ն և Շ-ն՝ խուլ: Ձ-ն և Ս-ն՝ սուլական, ժ-ն և Շ-ն՝ շչական:

Կազմավորվում և արտաբերվում են հիմնականում լեզվի առջևի մասի և ատամնաշարի միջև առաջացող նեղվածքի հաղթահարման շնորհիվ:

Զ և Ս հնչյունների արտաբերմանը բնորոշ է լեզվի առջևի մասի և վերին ատամնաշարի միջև առաջացած նեղվածքը: Այդ նեղվածքի համեմատական նեղության և կլորության պատճառով հնչյունի երանգը ավելի սուր է և այդ պատճառով զ և ս բաղաձայնները կոչվում են նաև սուլական բաղաձայն հնչյուններ: Այդ հնչյունների արտաբերման առանձնահատկությունը նաև այն է, որ արտասանական գոտին չի ընդգրկում ատամների ողջ մակերեսը, այլ նրա մի մասը միայն, և արտաբերմանը մասնակցում է ոչ թե լեզվի ծայրը, այլ ամբողջ առջևի մասը, որի շնորհիվ այդ հնչյուններն ստանում են թավ (կոշտ) երանգ: Շրթունքների չեզոք բացվածք ունեն, իրարից բավականին հեռանում են, բայց դեպի դուրս չեն ձգվում:

Իբրև սուլականներ՝ իրենց ուժգնությամբ զ և ս հնչյունները ամենահզոր հնչյուններն են բաղաձայնների մեջ, երկար են նաև տևողությամբ: Քիչ ազդեցության են ենթարկվում հարևան հնչյուններից, բայց հաճախ մեծ ազդեցություն են ունենում ինչպես նախորդ, և ավելի շատ՝ հաջորդ ձայնավորների վրա:

Ժ և Շ հնչյունները որոշ չափով տարբեր են առաջնալեզվային նույն եղանակով արտաբերվող, շփական զ և ս բաղաձայններից: Տարբերվում են ինչպես նեղվածքի տեղով, այնպես էլ լայնությամբ ու ձևով: Ժ և շ հնչյունների արտասանական գոտին ավելի ետ է ընկած, լիովին ընդգրկվում են ավելոյնները: Նեղվածքների եզրերը գտնվում են վերին ատամներից ավելի ետ և ընդհատվում են ավելոյնների վրա: Մասնակցում է ոչ անմիջապես լեզվի առջևի մասը (ինչպես զ, ս-ի ժամանակ), այլ առջևի և միջին մասերի սահմանը (որը գտնվում է ավելոյնների հանդիպակաց մասում): Նեղվածք է ստեղծվում այդ մասի և նախաքիմքի միջև: Դրա շնորհիվ այդ հնչյունները որոշ չափով քմայնանում են: Ակտիվ մասնակցություն են ցուցաբերում շրթունքները: Նրանք լայն բացվում և ձգվում են առաջ՝ ստեղծելով շրթնային լրացուցիչ հնչարան: Այս հնչյունները նույնպես տևական են, երանգով՝ չչական:

Հզորությամբ և տևողությամբ Ժ-ն և շ-ն մոտենում են զ և ս հնչյուններին: Նույնպես ազդում են հարևան, հատկապես՝ հաջորդող ձայնավորների վրա:

Ղ, Խ հնչյունները ետնալեզվային շփական պարզ բաղաձայններ են՝ դ-ն՝ ձայնեղ, Խ-ն՝ խուլ:

Կազմավորվում և արտաբերվում են լեզվի ետին մասի և փափուկ քիմքի (ըմպանի) միջև ստեղծվող նեղվածքի հաղթահարման շնորհիվ: Դրանց կազմավորման ժամանակ լեզվի առաջին մասը իջնելով՝ գոգավոր ձև է ընդունում, լեզվի ետին մասը վեր է բարձրանում և փափուկ քիմքի հետ նեղվածք կազմում: Փափուկ քիմքը գտնվելով բարձրացած վիճակում, փակում է քթի խոռոչը տանող ուղին: Որպես բերանային հնչյուններ, դրանց կազմավորմանը շրթունքներն ու քթի հնչարանը չեն մասնակցում, հետևաբար և օժտված չեն ոնգային կամ շրթնային լրացուցիչ երանգով:

Ֆիզիկական բնութագիր: Մյուս շփականների համեմատությամբ աղմուկի ուժգնությունը ավելի թույլ է, թեև դ-ի ուժգնությունը համեմատաբար ավելի բարձր է Խ-ից: Փորձառական տվյալներով դ-ի սպեկտրում բարձր հաճախականության աղմուկը համարյա բացակայում է: Մյուս բաղաձայնների նման դ և Խ հնչյունների արտասանությունը կախված է հարևան ձայնավորներից:

←Կոկորդային (հագագային) հնչյունը շփական պարզ բաղաձայն է:

Արտասանական բնութագիր: <-ն փաստորեն թոքերից դուրս եկող ձայնն է, և արտասանական ուղին ընդունում է նախորդ կամ հաջորդ ձայնավորի արտաբերության դիրքը: Լեզուն բերանում գրավում է ավելի բարձր դիրք և ավելի ետ է քաշվում դեպի կոկորդի հետին պատը, լեզվարմատն ավելի է մոտենում ըմպանին: Արտաբերությանը ձայնալարերը մասնակցում են, բայց չեն տատանվում: Արտաբերման տեղը գտնվում է արտասանական ուղու խորքում, լեզվարմատի և ըմպանի մոտ և մասամբ՝ ձայնալարերում:

<-ի տևողությունը բավականին երկար է բառամիջում, թույլ է բառավերջում: Ընդհանուր էներգիան թույլ է: Երբեմն նկատվում է նաև բարձր հաճախականության աղմուկ: Քանի որ <-ի որակի վրա ազդում է նրա արտասանության տեղից առաջ գտնվող հնչարանը, ուստի նրա արտաբերման ժամանակ շատ մեծ է ձայնավորների ազդեցությունը:

Ժամանակակից հայերենի պայթաշփականներն են՝ ձ, ջ, ց, ծ, ճ, չ հնչյունները, որոնք առաջնալեզվային բարդ բաղաձայններ են, ձ, ջ, ց-ն՝ ձայնեղ, ծ, ճ, չ-

ն՝ խույ: Կազմավորվում և արտաբերվում են լեզվի առջևի մասի և ատամնաշարի միջև ստեղծվող փակվածքի և նեղվածքի միաժամանակյա հաղթահարման շնորհիվ, այնպես, ինչպես միաժամանակ պայթական և շփական առաջնալեզվային հնչյուն արտաբերելիս: Այդ բաղաձայնները առաջնալեզվային են համարվում հնչարտաբերական ակտիվ օրգանի՝ լեզվի առջևի մասի կատարող դերի պատճառով. վերջինս հնչարտաբերական պասիվ օրգանների հետ նեղվածք և փակվածք է ստեղծում վերին ատամնաշարի միջև:

Սուլական պայթաշփական ձ, ծ բաղաձայնների արտաբերման ժամանակ լեզվի ծայրը իր առջևի եզրով մոտենում է վերին ատամնաշարի հիմքին և սկզբում ստեղծում է փակվածք, ինչպես առաջնալեզվային պայթականների (դ, տ) կազմավորման դեպքում: Լեզվի այդպիսի դիրքի շնորհիվ ստեղծվում են բերանային մեծ և կոկորդային համեմատաբար փոքր հնչարաններ: Այդ բաղաձայնների արտաբերման հիմնական աղբյուրը դադարի պահին լեզվի ծայրի շնորհիվ այդ նույն տեղում պայթման ստեղծած փակվածքը դանդաղորեն վերածում է նեղվածքի: Պայթյունի դադարի պահին փակվածքում գոյանում է նեղվածք, որի միջով պայթական երանգ ստացած հնչյունի բաղադրիչները անցնելով, առաջացնում են սուլող ձայն, և արտաբերված հնչյունը ստանում է միաժամանակ և՛ պայթական, և՛ շփական բաղաձայնի որակ: Փորձառական տվյալներով այս բաղաձայնների հպման լարվածությունը տարբեր է. ամենաուժեղն է ծ-ի, մի փոքր թույլ ձ-ի, ամենաթույլը՝ ց-ի արտաբերման ժամանակ:

Պայթաշփականները պայթականներից տարբերվում են նրանով, որ նրանց արտաբերման պահին բացակայում է կարճատև պայթյունի պահը: Պայթաշփականների արտաբերմանը բնորոշ է երկու պահ (հատված)՝ դադար և շփում, որոնք շատ կարճ են տևում՝ շփական և պայթական առանձին բաղաձայնների արտաբերման համապատասխան պահերի համեմատությամբ և ինքնուրույն տարրորոշվող հնչյունների որակ չեն կազմում: Տարբեր է նաև այդ պայթաշփականների հիշյալ երկու պահերի տևողությունը: Ծ-ի արտաբերման ժամանակ ավելի երկար է հպման պահը, շփմանը՝ ավելի կարճ, ց-ի արտաբերման ժամանակ, ընդհակառակը, կարճ է հպման պահը, շփմանը՝ երկար: Շփականների համեմատությամբ (ս, զ) կիսաշփական ձ, ծ, ց-ի արտաբերման պահերը շատ ավելի

կարճ են, թույլ են ուժգնությամբ, և համեմատաբար սահուն է նրանց սկիզբը: Հետևաբար, հպումից շփման անցումը համեմատաբար դանդաղ է կատարվում: Բառավերջի դիրքի համեմատությամբ բառասկզբում կիսաշփականների շփման մասնավելի երկար է: Թույլ է հաջորդ ձայնավորների վրա կիսաշփականների ազդեցությունը:

Ճ, ջ, չ չչական պայթաշփականները նախորդների նման նույնպես ըստ հնչարտաբերական ակտիվ անդամի՝ լեզվի դիրքի, առաջնալեզվային են, կազմավորվում և արտաբերվում են լեզվի առջևի մասի և նախաքիմքի (ավելի ճիշտ վերին ատամնաշարի վերին եզրի) միջև ստեղծվող փակվածքի և նեղվածքի միաժամանակյա հաղթահարման շնորհիվ: Կազմավորման ժամանակ լեզուն իր առջևի մասով կաչում է քիմքի առաջամասին՝ վերին ատամնաշարի հիմքից սկսած: Նախորդների համեմատությամբ սրանց արտասանական գոտին ավելի լայն է և ետ քաշված: Լեզվի բարձրանալու հետևանքով բերանի հնչարանը փոքրանում է, որի փոխարեն լայնանում է կոկորդի հնչարանը: Ճ-ի արտաբերման ժամանակ հպումը ավելի ամուր է՝ Զ-ի և Զ-ի արտաբերման համեմատությամբ: Ձայնեղ ջ-ի փակվածքի թուլացումը մասամբ պայմանավորված է ձայնալարերի տատանման վրա օդի հոսքի մի մասի ծախսումով (տես հավելված 3):

3.3. Հնչարտաբերման խանգարումների շտկման փորձարարական հետազոտության և խորհրդատվական աշխատանքների արդյունքները:

Հետազոտության այս փուլում լոգոպեդական արդյունավետ աշխատանքի իրականացման նպատակով անցկացվել են հաստատող գիտափորձեր և միամյա ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձ:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների վերլուծությունը թույլ տվեց որոշել դրանց արդյունավետությունը՝ ընտրված համապատասխան մեթոդների և միջոցների կիրառմամբ: Հաստատող գիտափորձով որոշվեց առաջինից չորրորդ դասարաններում

սովորող երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքների ծավալը և նրանց հնչութային ընկալման մակարդակը:

Աշխատանքի այս փուլում՝ հայերենի հնչյունային համակարգի և հայախոս երեխաների հնչարտաբերման առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունների անցկացմամբ, ընտրվել են փորձարկվողների արտասանական կարողությունների և հմտությունների զարգացման և հնչյունային ընկալման ակտիվության բարձրացման համապատասխան ուղիներ՝ սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների ճիշտ և ժամանակին կազմակերպում, երեխաների խոսքի զարգացում, գրավոր խոսքի գործընթացի ամբողջական ձևավորում և սոցիալական հարմարողականություն:

Մենք կարծում ենք, որ մեր կողմից առաջարկվող լոգոպեդական պարապմունքների կազմակերպման և անցկացման միջոցները, մեթոդներն ու պայմանները հասանելի և արդյունավետ կլինեն դիսլալիա ունեցող սովորողների խոսքային խնդիրների հաղթահարման և նրանց հնչյունային ընկալման զարգացման համար:

Մանակավարժական գիտափորձի կազմակերպման ժամանակ, մենք, հնչարտաբերման ուսուցումը դիտարկել ենք որպես ամբողջական մանկավարժական գործընթացի բաղադրիչ: Հնչարտաբերական գործարանների որոշակի մասերում ստեղծվող հնչարաններում իրենց կազմավորման և արտաբերման համաձայն բաղաձայնների շտկման լոգոպեդական աշխատանքը մեր կողմից կազմակերպվել է ըստ հետևյալ ստորաբաժանման խմբերի.

ա) Երկշրթնային, երբ հնչյունը կազմավորվել և արտաբերվել է երկու շրթունքների միջև ստեղծված հնչարանի օգնությամբ՝ պայթական ձայնեղներ՝ բ, խուլ՝ պ, շնչեղ խուլ՝ փ. ձայնորդ՝ հպական՝ մ հնչյունների շտկման գործընթացում:

բ) Շրթնատամնային, երբ հնչյունը կազմավորվել և արտաբերվել է շրթունքի և ատամնաշարերի միջև ստեղծված հնչարանում՝ շրթնատամնային բաղաձայնների՝ շփական ձայնեղ՝ վ, խուլ՝ ֆ հնչյունների շտկման գործընթացում:

դ) Առաջնալեզվային, երբ հնչյունը կազմավորվել և արտաբերվել է բերանի խոռոչում լեզվի առջևի մասով ստեղծված հնչարանում: Առաջնալեզվային

բաղաձայններ՝ պայթականներ՝ ձայնեղ՝ դ, խուլ՝ տ, շնչեղ խուլ՝ թ, պայթաշփականներ՝ ձայնեղ՝ ձ, ջ, խուլ՝ ծ, ճ, շնչեղ խուլ՝ ց, չ, շփականներ, ձայնեղ՝ գ, ժ, խուլ՝ ս, շ շփական ձայնորդներ՝ լ, ռ, ռ, հպական՝ ն հնչյունների շտկման այս հաջորդականությամբ:

դ) Միջնալեզվային, երբ հնչյունը կազմավորվել և արտաբերվել է բերանի խոռոչում լեզվի միջին մասով ստեղծված հնչարանում: Միջնալեզվային բաղաձայն՝ շփական ձայնորդ յ հնչյունի շտկման գործընթացում:

ե) Ետնալեզվային, երբ հնչյունը կազմավորվել և արտաբերվել է բերանի խոռոչում լեզվի ետին մասով ստեղծված հնչարանում: Ետնալեզվային բաղաձայններ՝ պայթականներ՝ ձայնեղ գ, խուլ՝ կ, շնչեղ խուլ՝ ք, շփականներ՝ ձայնեղ՝ դ, խուլ՝ խ: հնչյունների շտկման ժամանակ:

զ) Հագագային, որի դեպքում հայերենի միակ հ բաղաձայն հնչյունը կազմավորվել է հագագում և միայն շունչ պարունակելու ավտոմատիզացված շարժումների զարգացման միջոցներով է իրականացվել: Նշենք, որ մանակավարժական գիտափորձի կազմակերպման ժամանակ, մենք, գործ ենք ունեցել միայն մեկ՝ այսպիսի մասնավոր դեպքի հետ:

Անհրաժեշտ ենք համարում նշել, որ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հնչարտաբերման կարողությունների զարգացումը հնարավոր է իրականացնել միայն նրանց արտասանական հիմնական կարողությունների ու հմտությունների զարգացվածության պայմաններում: Այդ իսկ պատճառով, մեր գիտափորձերն ուղղված են եղել հնչարտաբերման ուսուցման գործընթացում այդ կարողություններն ու հմտությունները որպես հնչարտաբերական ակտիվ անդամի՝ լեզվի դիրքի և շարժունակության բարձրացման միջոց կիրառելուն: Այս գործընթացում առանձնակի ուշադրություն ենք դարձրել առաջնալեզվային հնչյունների կազմավորմանն ու արտաբերմանը՝ լեզվի առջևի մասի և նախաքիմքի (վերին ատամնաշարի վերին եզրի) միջև ստեղծվող փակվածքի և նեղվածքի միաժամանակյա հաղթահարման աշխատանքներին: Բացատրական աշխատանքները հիմնականում վերաբերվել են առաջնալեզվային հնչյունների կազմավորմանը, երբ լեզուն իր առջևի մասով կաշում է քիմքի առաջնամասին՝ վերին ատամնաշարի հիմքից սկսած: Այս ամենը նպաստել է

լեզվի բարձր դիրքը ամրապնդելուն, ինչն էլ, իր հերթին, նպաստել է բերանի հնչարանի փոքրացման և կոկորդի հնչարանի լայնացման ձևավորմանը:

Մենք կարևորել ենք նաև հնչյունների արտաբերության երեք հիմնական փուլերի առանձնացումը, երբ հնչարտաբերական մուտքի ձևավորման նպատակով արտաբերիչները չեզոք վիճակից նախապատրաստվել են հնչյունի արտաբերության դիրքին: Համապատասխան մեր հետազոտության առաջին գլխում կատարված մանրամասն վերլուծության, լոգոպեդական աշխատանքում հաշվի ենք առել հնչյունների արտաբերական մուտքը, ձայնալարերի աշխատանքը հնչարտաբերման գործընթացում, քմային վարագույրի աշխատանքը, տվյալ հնչյունի արտաբերությանը բնորոշ դիրքերը: Օրինակ, խուլ հպական (պ, կ, տ) բաղաձայնների արտասանությունը շտկելու համար հնչարտաբերական պահքը դադարեցրել ենք՝ դարձնելով զրոյական, իսկ (լ, մ, ն) ձայնորդների կամ (բ, գ, դ) ձայնեղ բաղաձայնների արտասանության ժամանակ հնչարտաբերական պահքը երկարացրել ենք:

Աղյուսակ 10.

Հայերենի բաղաձայնների դասակարգումն ըստ արտասանության տեղի

Արտասանության տեղը	Պարզ						Բարդ			
	ձայ- նորդ		շփական		պայթա- կան		պայթա- կան		պայթա- շփական	
	շփական	հպական	նզդենդ	խուլ	նզդեղ	խուլ	խուլ նզդեղ	նզդենդ	խուլ	խուլ նզդեղ
Երկշրթնային		մ			բ	պ	փ			
Շրթնադամային	լրո յ	ն	վ	ֆ	դ	տ	թ	ծջ	ծհ	ջչ
Առաջնալեզվային			զժ	սշ	դ	կ	ք			
Միջնալեզվային			ղ	խ						
Ետնալեզվային				խ						
Հագագային				հ		գ				

Լոգոպեդական կարևորագույն միջոց է հնչարտաբերական գործարանների աշխատանքի վրա երեխայի ուշադրությունը կենտրոնացնելը, քանի որ վերջինս, ճիշտ հնչարտաբերման գործընթացում պիտի կարևորի այն փաստը, որ տվյալ հնչյունի արտաբերությունն ավարտելով, արտաբերական օրգանները վերադառնում են չեզոք դիրքի կամ նախապատրաստվում են հաջորդ հնչյունի արտաբերությանը: Այս նպատակով, բաղաձայններն ըստ արտաբերման տեղի բնութագրելիս հաշվի ենք առել խոսողական գործարանների և արտաբերության տեղի կարևորությունը (աղյուսակ 10), որովհետև գործառական խանգարումների հիման վրա առաջացած դիսլալիայի հաղթահարման գործընթացում լոգոպեդական աշխատանքը ներառում է խոսողական ակտիվ գործարանի աշխատանքի կարգավորում, ինչը, մեր կողմից, ենթադրել է երեխայի բերանի խոռոչում փակվածքի կամ նեղվածքի ստեղծում, որի շնորհիվ էլ հաղթահարվում է օդի հոսանքի ներխուժումը՝ թույլ տալով առաջացնել աղմուկ: Այդպիսի գործարաններն են շրթունքները, լեզուն և կոկորդը: Նման բացատրության նկատմամբ հետաքրքրության զարգացման, հայելու առջև ցուցադրվող շարժումների և հնչյունների սպեկտրանկարների ցուցադրման միջոցներով իրականացվող վարժությունների, գործողությունների և շարժումների կիրառման գործընթացի շտկողական նշանակությունը անփոխարինելի է:

Ուսուցանող գիտափորձի առաջին փուլում մենք կիրառել ենք լոգոպեդական աշխատանքն իրականացնելու ավանդական միջոցներ, տրվել է տեղեկատվություն՝ պարապմունքի բովանդակության, կանոնների, յուրաքանչյուրի գործառույթի, գործողությունների մասին, զարգացրել ենք արտասանական այն հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են համարվել հնչարտաբերման համար:

Ուսուցանող գիտափորձի 2-րդ փուլում, ի տարբերություն հնչարտաբերման խնդիրների շտկման ավանդական միջոցների, դիսլալիա ունեցող երեխաները, ըստ մեր կողմից մշակված մեթոդների և պայմանների, մինչև հնչյունադրման բուն փուլին անցնելը, արտասանական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ուղղությամբ կատարում էին որոշակի առաջադրանքներ և վարժություններ, որոնք վերաբերում էին հնչույթային լսողության զարգացմանը, խոսքի ընթացքում վանկերի անընդմեջ հոսքի մեջ հնչյուններին հետևելը: Քանի որ հնչույթները հանդես են գալիս

արտաբերման ձայնային տարբերակներով, ապա կարևոր է, որ այդ հնչյունները արտաբերվեն կանոնարկված ձևով, այսինքն՝ տվյալ լեզվի համակարգի համար ընդունված չափանիշներով: Այլապես՝ դրանք դժվար ընկալելի կլինեն լսողի համար: Այս նպատակով կատարվել են տարբեր վարժություններ և առաջադրանքներ՝ արտասանական բազմաթիվ վարժությունների և առաջադրանքների կիրառմամբ՝ բաղաձայնների արտաբերման կանոններով և որոշակի հերթականությամբ:

Իսաղային վարժությունների և առաջադրանքների հաջորդական կատարումը ուղղված է ոչ միայն դիսլալիա ունեցող երեխաների ճիշտ հնչարտաբերման պատկերացումների ձևավորմանը, այլ նաև՝ մեծ քանակությամբ կրկնվող առանձին արտասանական շարժումների զարգացմանն ու կատարելագործմանը, հնչարտաբերական գործառույթների, հնչության ընկալման զարգացմանն ու կատարելագործմանը: Վերոհիշյալ հիմնադրույթների հաշվառմամբ է իրականացվել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման գործընթացը և կրտսեր դպրոցականների հնչյունային ընկալման հնարավորությունների զարգացումը: Նման համակարգային մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռել լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում որոշել մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան դիսլալիայի շտկման արդյունավետությունը, որպես հնչության և արտաբերական գործառույթների զարգացման հիմնական ցուցանիշ:

Գնահատել և համակարգել ենք սովորողների հնչարտաբերման խանգարումներն ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության, ինչը հնարավորություն է ստեղծել իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման լոգոպեդական գործընթացն ավելի նպատակաուղղված միջոցներով:

Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքներին մասնակցել են 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիներ (աղյուսակ 11): Փորձագիտական հետազոտությանը (2014-2016թթ.) մասնակից 86՝ առաջինից չորրորդ դասարանցիների հնչարտաբերման խանգարումները պայմանավորված էին հնչության լսողության թերզարգացմամբ (1-

ին խումբ), արտաբերական-հնչության խնդիրներով (2-րդ խումբ), հնչյունների շփոթումներով, դրանց անտեղի կիրառմամբ և արտաբերական-հնչյունային խնդիրներով (3-րդ խումբ), երբ խոսքի հնչյունային ձևավորման տվյալ տիպի թերությունը պայմանավորված էր արտաբերական սխալ դիրքավորումներով:

Աղյուսակ 11.

Մանկավարժական գիտափորձում ընդգրկված մասնակիցների հնչարտաբերման խանգարումների հարաբերակցությունն ըստ դասարանների

Մասնակիցներ	Դասարանը	Դիսլալիա ունեցող ըստ դասարանների	Հնչարտաբերման խանգարումը				
			Դիսլալիայի տեսակները			Ընդամենը ըստ դպրոցների	%
			Ակուստիկական-հնչության	Արտաբերական-հնչության	Արտաբերական-հնչյունային		
Ստուգողական խումբ	1	17	7	4	6	31	27
	2	21	8	8	5	24	35
	3	25	9	8	8	15	57
	4	23	9	8	6	16	53
Փորձարարական խումբ	1	17	7	4	6	31	27
	2	21	8	8	5	24	35
	3	25	9	8	8	15	57
	4	23	9	8	6	16	53
		86	33	28	25	86	172
		172	66	56	50	172	172

Եթե ստուգողական խմբի փորձարկվողները, ինչպես նշվեց մեր հետազոտության 2-րդ գլխում, ունենում էին հնչարտաբերման խնդիրների

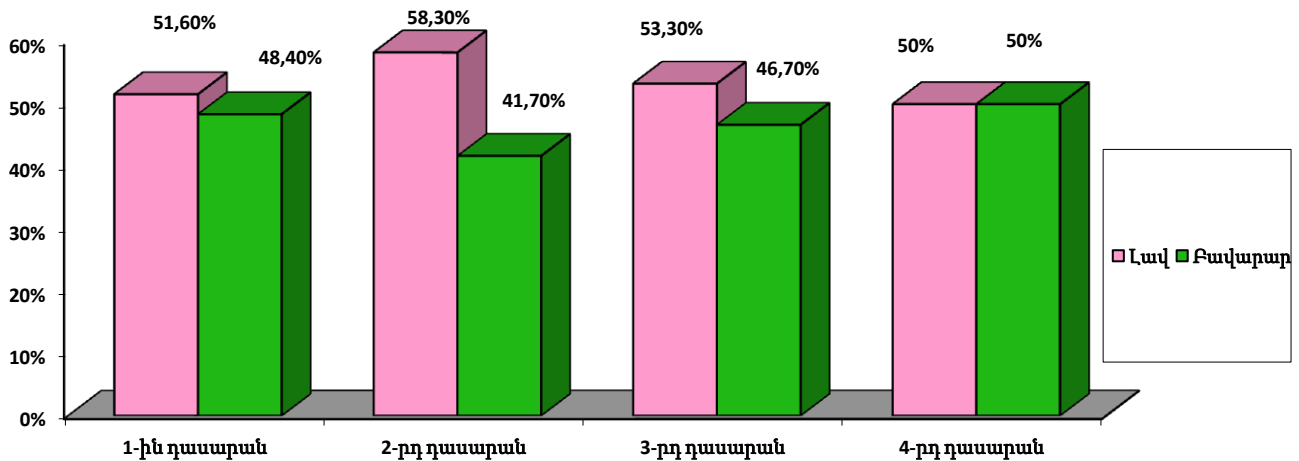
հաղթահարման դրական ցուցանիշներ և 86 փորձարկվողներից միայն 34 սովորողներն էին (39,5%) ունենում ճիշտ հնչարտաբերում (տրամագիր 1) լոգոպեդական աշխատանքի արդյունքում, ապա մյուս 52 սովորողների կողմից հնչարտաբերման խնդիրների լավ կամ բավարար ցուցանիշներ գրեթե չէին արձանագրվում:

Վերլուծելով հետազոտման արդյունքներն ըստ տարիքի՝ դժվար չէ նկատել նաև, որ ճիշտ և լիահունչ հնչարտաբերման ցուցանիշները համեմատաբար աճում են դասարանից դասարան: Այսպես, եթե առաջին դասարանում հնչարտաբերման խանգարման շտկման դրական ցուցանիշներ ունենում էր ստուգողական խմբի փորձարկվողների 23,6%, իսկ չորրորդ դասարանում այդ ցուցանիշները կազմում էին 46,5% (աղյուսակ 6), ապա փորձարարական խմբի առաջին դասարանցիները լավ և բավարար ցուցանիշներ ցուցաբերեցին 51.6 և 48.4 %-ով, երկրորդ դասարանում այդ ցուցանիշները բարելավվեցին 58.3 և 41.7 %-ով, երրորդ դասարանում լավ և բավարար ցուցանիշները կազմել են 53.3 և 46.7 %, իսկ չորրորդ դասարանում 50 և 50, այսինքն՝ 100 %-ով:

Կարծում ենք, որ փորձարարական խմբում հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման դրական ցուցանիշներն առավել արտահայտված են: Որքան էլ որ ստուգողական խմբում ուսումնասիրվող ցուցանիշները թույլ են տալիս գրանցել համեմատական դրական, այնուամենայնիվ, չորրորդ դասարանում դրանք դեռևս մնում են ցածր, իսկ հնչարտաբերման խանգարումը չհաղթահարված: Մինչդեռ փորձարարական խմբի սովորողների հնչարտաբերման խնդիրները չորրորդ դասարանում գրեթե հաղթահարված են: Տոկոսային հարաբերությամբ իրականացված սույն վերլուծությունը վերաբերվում է թե հնչության լսողության թերզարգացմամբ **(1-ին խումբ)**, թե արտաբերական-հնչության խնդիրներով **(2-րդ խումբ)**, թե հնչարտաբերման այն թերություններով պայմանավորված հնչարտաբերման խնդիրներին, որոնք արտահայտվում էին հնչյունների շփոթումներով, դրանց անտեղի կիրառմամբ և արտաբերական-հնչյունային խնդիրներով **(3-րդ խումբ)** և թե խոսքի հնչյունային ձևավորման տվյալ տիպի թերություններով պայմանավորված արտաբերական սխալ դիրքավորումներին:

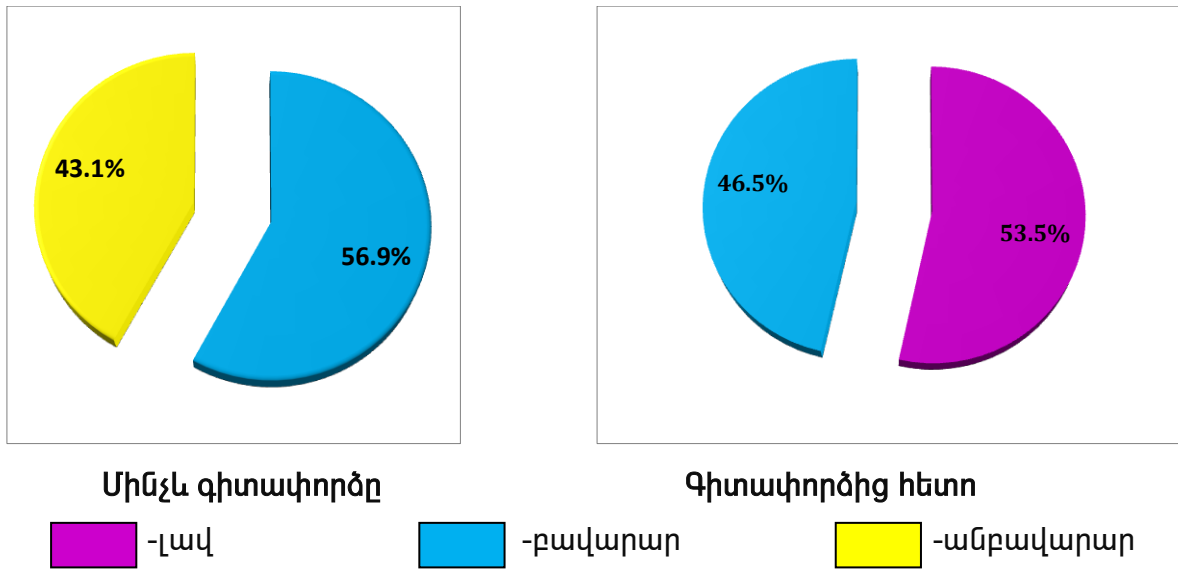
Առաջին խմբում ընդգրկված ակուստիկական–հնչության դիսլալիա ունեցող 33 սովորողները, երկրորդ խումբը կազմող 28 սովորողները, որոնց հնչարտաբերման խանգարումը կրում էր արտաբերական–հնչության բնույթ, և երրորդ խմբի 25 երեխաներն, ովքեր ունեին արտաբերական–հնչունային դիսլալիա, փորձագիտական հետազոտության ընթացքում առավելագույնս կարողացել են հաղթահարել իրենց հնչարտաբերման խանգարումները՝ մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան:

Ամփոփելով վերոնշյալ վերլուծությունը հարկ ենք համարում նշել, որ տարրական դասարաններում առավել հաճախ հանդիպող այս խոսքային խանգարումը խոչընդոտում է ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, քանի որ բնութագրվում է մշտական և կրկնվող հնչարտաբերման սխալներով, որոշակի հիմք է ձևավորում ինչպես հնչության, այնպես էլ՝ արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում:



Տրամագիր 7. Մանկավարժական ուսուցանող գիտափորձի տարբեր փուլերում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների զարգացման ցուցանիշներ:

Այս առումով, հատուկ ուշադրության պետք է արժանացնել դիսլալիայի կանխարգելման և շտկման համապատասխան մեթոդների կիրառման անհրաժեշտությանը և տարրական դասարաններում աշխատող մայրենի լեզվի ուսուցիչների հետ իրականացվող համագործակցությանն ու շարունակական վերապատրաստումներին:



Տրամագիր 8. Դիսլալիայի շտկման մեխանիզմների գործնական մոտեցումների և միջոցների կիրառման արդյունավետությունը փորձարարական խմբում/մինչև գիտափորձը և գիտափորձից հետո

Նկարից նաև ակնառու երևում է, որ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեք խմբի բոլոր սովորողները համեմատաբար լավ և բավարար ցուցանիշներ են դրսևորում մանկավարժական գիտափորձի արդյունքում, իսկ ներկայացված ցուցանիշների վերլուծությունը թույլ է տալիս պնդել, որ հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջները, միջոցները և հնարները հնարավորություն են ընձեռում առավել արդյունավետ նպաստել հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների խոսքային խնդրի հաղթահարմանը՝ կիրառելով խոսքային կարիքի գնահատման, շտկման, խորհրդատվական աշխատանքների կազմակերպման, գիտատեսական, գիտագործնական մեթոդներ և միջոցներ,

դիսլալիայի շտկման այնպիսի մեթոդներ, որոնք համապատասխանեցնելով մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին, թույլ կտան իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանքը հանրակրթությունում:

Գլխի ամփոփում

Այսպիսով, ներկայացնելով 1-4-րդ դասարաններում սովորող հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների խոսքային խնդրի հաղթահարման սահմանված միջոցներն ու մեթոդները, բացահայտելով և հիմնավորելով հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների առանձնահատկությունները, մեր կողմից մշակված մեթոդական համակարգն արտահայտում է սովորողների հնչարտաբերման զարգացումը՝ մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին համապատասխան և հնարավորություն ընձեռում իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանք հանրակրթությունում:

Ատենախոսության այս գլխում ներկայացված են նաև մեր կողմից անցկացված մանկավարժական գիտափորձի արդյունքների վերլուծությունն ու ընթացքը: Ինչպես վկայում են մեկ տարվա մանկավարժական գիտափորձի արդյունքները, մեր կողմից ընտրված, մշակված և համակարգված մեթոդներն ու մոտեցումները տվեցին իրենց դրական արդյունքը:

Մշակվել և հիմնավորվել է դիսլալիայի շտկման համալիր մեթոդական համակարգ, որն ուղղված է տարրական դպրոցում սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը: Ատենախոսության այս գլուխն ամփոփ ներկայացնում է հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման յուրահատուկ միջոցների, մեթոդական մոտեցումների մշակումը և դրանց ներդրումը դպրոցական ուսուցման լոգոպեդական պրակտիկայում:

Անցկացված հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ու հիմնավորումը շեշտադրվել է տարբեր բնագավառների գիտական նվաճումների վրա հիմնված մեթոդալոգիական մոտեցմամբ, հետազոտության խնդիրների և ուսումնասիրվող

դրույթների բնույթին համապատասխան համակարգային մեթոդների ռեալիզացմամբ, որի արդյունքում առաջարկվել են մեթոդական հանձնարարություններ՝ լոգոպեդական օգնության կազմակերպման հարցերի մշակման ուղղությամբ:

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունը, հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների արդունավետության բարձրացման մանկավարժական դիտումները և գնահատումները, հանրակրթությունում աշխատող լոգոպեդների գործնական փորձը, ինչպես նաև մեր կողմից իրականացված բազմաձևավալ հետազոտությունները և երկամյա մանկավարժական գիտափորձը թույլ են տալիս կատարել հետևյալ եզրակացությունն՝ իր հետևություններով.

1. Հնչարտաբերման խանգարումների լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպումը պահանջում է համակարգային որոշակի ներգործություն: Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների տարածվածության և հաղորդակցման առանձնահատկությունների մասին գոյություն ունեցող հետազոտությունները մինչև այժմ իրականացվել են միայն առանձին, սակավաթիվ հետազոտությունների ձևով՝ շատ քիչ հեղինակների կողմից, իսկ գոյություն ունեցող հայալեզու մասնագիտական գրականությունը ամբողջապես չի լուսաբանում հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման խնդիրները:

2. Տարրական դասարաններում ավելի հաճախ հանդիպող այս խոսքային խանգարումը խոչընդոտում է ուսումնական գործընթացի իրականացմանը, քանի որ բնութագրվում է մշտական և կրկնվող հնչարտաբերման սխալներով և որոշակի հիմք է ձևավորում ինչպես հնչությային, այնպես էլ արտաբերական գործառույթների ձևավորման գործընթացում:

3. Հայերենի հնչյունների արտաբերման յուրահատուկ օրինաչափությունների համակարգումը ըստ ձայնի և աղմուկի պարունակության դիսլալիայի շտկման գործընթացում թույլ է տալիս գնահատել սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման հնարավորությունները, իրացնել հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման գործընթացը և կրտսեր դպրոցականների հնչյունային ընկալման հնարավորությունների զարգացման գործընթացը: Նման համակարգային մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում

լոգոպեդական աշխատանքի իրականացման պայմաններում որոշել մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան դիսլալիայի շտկման արդյունավետությունը, որպես հնչության և արտաբերական գործառույթների զարգացման հիմնական ցուցանիշ:

4. Լեզվի հնչյունների արտաբերական բնութագրի բազմակողմանի վերլուծությունը և հայերենի բաղաձայնների արտաբերման յուրահատուկ օրինաչափությունների գնահատումն ու համակարգումը, թույլ է տալիս հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքային խնդիրների հաղթահարման գործընթացն իրականացնել ավելի նպատակաուղղված միջոցներով:

5. Մշակվել և հիմնավորվել է դիսլալիայի շտկման համալիր մեթոդական համակարգ, որն ուղղված է տարրական դպրոցում սովորողների՝ հնարավորինս անսխալ հնչարտաբերման ձևավորմանը:

6. Բացահայտված է, որ ինչպես հանրակրթական, այնպես էլ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների հարցված ուսուցիչների և մասնագետների զգալի մասը լոգոպեդական գործընթացում բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական մեթոդներով, միջոցներով համապատասխան աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման հարցերում տիրապետում են միայն որոշակի գիտելիքների և գործնական կարողությունների և որ միայն հարցված մասնագետների 45,5%-ը, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների բազմամասնագիտական թիմի անդամների և ուսուցիչների 4,5%-ը և բարձր կուրսեցիների 31,7%-ը այս հարցի վերաբերյալ ունեին համեմատաբար տեղեկացվածության լավ մակարդակ:

7. Ատենախոսությունում ներկայացված են 1-4-րդ դասարաններում սովորող հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող հայախոս երեխաների խոսքային խնդիր հաղթահարման սահմանված նոր ուղիներ, իսկ մշակված մեթոդական համակարգն արտահայտում է սովորողների հնչարտաբերման զարգացումը՝ մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին համապատասխան և հնարավորություն ընձեռում իրականացնել արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանք հանրակրթությունում:

8. Մանկավարժական ուսուցանող գիտափորձում, մեր կողմից առաջարկված մեթոդներն ու մոտեցումները, հետազոտության նյութերը, որոնք հնչարտաբերման խանգարումների շտկման նպատակով կիրառվել են Երևանի քաղաքի № 145՝ հանրակրթական, ՀՄԿ, № 37՝ ներառական կրթություն իրականացնող, Գավառ քաղաքի №1՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների լոգոպեդական գործընթացի կազմակերպման աշխատանքում, թույլ տվեցին էականորեն բարձրացնել հնչարտաբերման խանգարումներին միտված լոգոպեդական աշխատանքի արդյունավետությունը:

9. Անցկացված հետազոտության արդյունքները վկայում են դիսլալիայի շտկման առավել արդյունավետ միջոցների, մեթոդների կիրառման անհրաժեշտության և մայրենի լեզվի ուսուցման և դասավանդման օրինաչափություններին համապատասխան արդյունավետ լոգոպեդական աշխատանք իրականացնելու մասին:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Աբրահամյան Ա., Լեզվական իրողությունների տեսական ըմբռման և գործնական վերլուծության զուգակցումը Սերգեյ Աբրահամյանի աշխատություններում: Ձեկուցումների դրույթներ ՀՀ ԳԱ ակադեմիկոս Ս.Գ. Աբրահամյանի 90-ամյակին նվիրված հանրապետական գիտաժողով: Երևան, Ասողիկ 2015, էջ 5-7:
2. Աբրահամյան Ս.Գ., Հայոց լեզու: Բառ և խոսք, Երևան, 1978 էջ 38-45:
3. Աբրահամյան Ս.Գ., Արդի հայերենի զարգացման մի քանի խնդիրների մասին: Պատմաբանասիրական հանդես. ՀՀ ԳԱԱ հրատ. 1997, N 1., էջ 81-92:
4. Աբրահամյան Ս.Գ., Լեզվի վրա մարդու ներգործության պրոբլեմի շուրջ: Նշանագիտություն և լեզուների դասավանդում /տեսական հիմունքներ և գործնական կիրառում/: Ձեկուցումների թեզիսներ: Երևան 1997, էջ 6:
5. Աբրահամյան Ս.Գ., Հանրակրթական դպրոցի տարրական դասարանների հայոց լեզվի ծրագրի և դասընթացի հայեցակարգ: Հայոց լեզվի ծրագիր: Հանրակրթական դասարաններ գիտական ղեկավար Ս.Աբրահամյան: Երևան, Բարձրագույն դպրոց 1997., էջ 3-6:
6. Աբրահամյան Ս.Գ., Ապահովենք գիտության առաջնային դերը հայոց լեզվի ուսուցման՝ նրա գործառույթի այլ ոլորտում: Գիտություն 2002, մայիս N 4:
7. Աբրահամյան Ս. Գ., Պառնասյան Ն. Ա., Օհանյան Հ. Ա.,. Բաղիկյան Խ. Գ, Ժամանակակից հայոց լեզու, հ. 3, Շարահյուսություն, ՀՍՍՀ ԳԱ հրատարակչություն, 1976, 856 էջ 526-570 :
8. Աբրահամյան Ս.Գ., Պառնասյան Ն.Ա., Օհանյան Հ. Ա., Բաղիկյան Խ.Գ. Ժամանակակից գրական հայերեն: Երևան /1981/ 2005, էջ 22, 54, 71, 96, 112:
9. Աղայան Է.Բ., Նախամաշտոցյան հայ գրի ու գրականության, մեսրոպյան այբուբենի և հարակից հարցերի մասին. Արդի հայերենի բացատրական բառարան 2002, էջ 121-130:
10. Ասատրյան Մ.Ե., Ժամանակակից հայոց լեզու: Ուսումնական ձեռնարկ: Երևան ԵՊՀ, 2002, էջ 23-26:

11. Ասատրյան Մ., Ճշմարիտյան Ժ., Ժամանակակից հայոց լեզվի գործնական աշխատանքների ձեռնարկ: Ձևաբանություն: Երևան 2005, էջ 67-72:
12. Գրիգորյան Ա. Գ., Նախադպրոցական տարիքի երեխայի խոսքի զարգացման մակարդակի հետազոտության և գնահատման մեթոդիկա: Ձեռնարկ լոգոպեդիկների համար: Երևան, Էդիթ Պրինտ 201, էջ 80:
13. Գրիգորյան Գ.Ֆ., Խոսքային խանգարումների շտկման գործընթացում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի առանձնահատկությունները: «Կանթեղ» գիտական Հոդվածների Ժողովածու N 2/55/ Երևան 2013թ., Ասողիկ հրատարակչություն, էջ 252-258:
14. Գրիգորյան Գ.Ֆ., Նախադպրոցական տարիքի երեխաների բանավոր խոսքի խանգարումների հայտնաբերումը և կանխարգելումը: «Նախաշավիղ» գիտամեթոդական հանդես N 2, Երևան 2013 թ., էջ 32–38:
15. Գրիգորյան Գ.Ֆ., Խոսքային խանգարում ունեցող երեխաների կոնգնիտիվ ոլորտի զարգացման առանձնահատկությունները: «Մխիթար Գոշ» Գիտամեթոդական հանդես N 4, Երևան 2013 թ., էջ 95-99 :
16. Գրիգորյան Գ.Ֆ., Խոսքի ընդհանուր թերզարգացվածություն ունեցող երեխաների հաղորդակցման առանձնահատկությունները: «Десятая юбилейная годовичная научная конференция» Сборник научных статей /30-ը նոյեմբերի, Երևան 2015 թ., էջ 608–613:
17. Գրիգորյան Գ.Ֆ., Հովյան Գ.Ռ., Հայախոս երեխաների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման առանձնահատկությունները: Հոդվածներ «Կանթեղ» 4/69 գիտամեթոդական հանդեսի: Երևան 2016, «Ասողիկ» հրատարակչություն, էջ 127-135:
18. Թեթև մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հատուկ կրթության պետական չափորոշիչ: Երևան, 2006թ, 272 էջ, էջ 125-137:
19. Լոգոպեդիան գործնականում: ԵՐԵՎԱՆ: Հեղինակային հրատարակչություն 2017թ., 76էջ , 4-7 էջ:

20. Կարապետյան Ս.Գ., Կիրակոսյան Ա.Ա., Լոգոպեդական հետազոտության տեսագործնական մոտեցումները //Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, Էդիթ Պրինտ 2016,117էջ, էջ 94-96:
21. Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական պետական կրթակարգ, Երևան 2004, էջ 21-23:
22. ՀԱՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար //Ռ.Ն. Ազարյանի, Ա.Վ. Ավագյանի խմբագրությամբ.- Եր.:<<Զանգակ>> հրատ., 2016, 433 էջ,էջ 74-79:
23. Հարությունյան Զ.Վ, Հովյան Գ. Ռ., Ծնողների հետ իրականացվող համագործակցային աշխատանքը որպես ներառական կրթության արդյունավետ կազմակերպման նախապայման: Հոդվածներ՝ «Մանկության հիմնախնդիրը ժամանակակից հայ ընտանիքում, 20-րդ դարի մարտահրավերները. կանխման և հաղթահարման ուղիները» խորագրով կազմապերպված գիտաժողովի նյութերի: Երևան 2016, էջ 110-117:
24. Հոգեբանամանկավարժական բառարան //Գևորգյան Ս.Ռ, Սարատիկյան Լ.Հ. Հովհաննիսյան., Ա. և այլք.-Եր.:Հեղինակային հրատարակություն 2014,264 էջ, էջ 221-231:
25. Հովյան Գ.Ռ., Կարապետյան Ս.Գ. «Հայերենին բնորոշ բաղաձայնների շտկման առանձնահատկությունները լոգոպեդական գործընթացում», թեզիսներ՝ ՀՊՄՀ Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայցորդների և գիտաշխատողների 51-րդ գիտաժողովի զեկուցումների:, Մանկավարժ: Երևան 2001, էջ 23:
26. Հովյան Գ.Ռ., Լոգոպեդական աշխատանքի առանձնահատկությունները ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում: «ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ. ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻՑ ԽՆԴԻՐՆԵՐՆ ՈՒ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐԸ» միջազգային գիտագործնական գիտաժողովի հոդվածների ժողովածուի նյութեր, Երևան 2015, էջ 60:
27. Հովյան Գ.Ռ., Խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ տարվող հոգեշտկողական աշխատանքների առանձնահատկությունները: Խ.Աբովյանի

- անվան ՀՊՄՀ-ի միջբուհական կոնսորցիումի գիտական պարբերականի «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ»: Երևան 2008, էջ 52-55:
28. Հովյան Գ.Ռ. Զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների լոգոպեդական վերականգնումը: Հոդվածների ժողովածու 53-րդ գիտաժողովի՝ նվիրված Խ.Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հիմնադրման 85-ամյակին, 2008, 1-ին պրակ, էջ 123-130:
29. Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչ, Երևան, 2004թ. էջ 6-9:
30. Պայլոզյան Ժ.Հ. Խաղային լոգոթերապիան որպես լոգոպեդական աշխատանքի ուղղություն: //Հատուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու՝ Ռ.Ն.Ազարյանի խմբագրությամբ: Եր. «Զանգակ», հրատ., 2006, էջ 107-111:
31. Պայլոզյան Ժ.Հ. Թադևոսյան Է.Ռ. «Հանրակրթական դպրոցի լոգոպեդական աշխատանքի հեռանկարային պլաններ», Եր., «Նահապետ» հրատ., 2007, էջ 22:
32. Պայլոզյան Ժ.Հ., Թադևոսյան Է.Ռ. Խոսքային նյութեր ճիշտ հնչարտաբերման ամրապնդման համար, Երևանի Անանիա Շիրակացու անվան ճեմարան կրթահամալիր ՓԲԸ, 2009, էջ 78:
33. Զահուկյան Գ. Բ., Հայոց լեզու: Ընդհանուր գիտելիքներ: Հայոց լեզվի ոճաբանություն: Ձեռնարկ միջնակարգ դպրոցի նախասիրական պարապմունքների համար: 2-րդ հրատ. Եր. Լույս. 1988, էջ 161:
34. Զահուկյան Գ.Բ., Շարույթը որպես լեզվական միավոր: Հայոց լեզուն և գրականությունը դպրոցում 1990, N2, էջ 20-24:
35. Զահուկյան Գ.Բ., Հայոց լեզու: Դասագիրք հանրակրթական դպրոցի 9-10-րդ դասարանների համար: Եր. Լույս 1994, էջ 290:
36. Զահուկյան Գ.Բ., Ձայնեղ պայթականների և հպաշփականների բարբառային խլացման հետ կապված երկու երևույթի մասին: Բանբեր Երևանի համալսարանի 1995, N2, էջ 3-8:
37. Զահուկյան Գ.Բ., Հայոց լեզվի տեսության և պատմության հիմնահարցերը: Եր.-Բեյրութ 2000, էջ 406:

38. Զահուկյան Գ.Բ., Շարահյուսական ուսունասիրություններ: Եր. 2003, էջ 165:
39. Սարգսյան Ն.Ս., Աբրահամյանի գործունեությունը լեզվի կանոնակարգման և լեզվաշինության բնագավառում: Հայագիտական հանդես, գիրք 3 «Հայ ակադեմիկոսներ», Ս.Գ. Աբրահամյան /գիտական դիմանկար և կենսամատենագիտություն/: Երևանի Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ: Արտագերս 2002, էջ 58-79:
40. Սուքիասյան Ա. Մ., Ժամանակակից հայոց լեզու. հնչյունաբանություն, բառագիտություն, բառակազմություն. .. 3-րդ հրատ., Երևան, ԵՊՀ հրատ. 1999, 157-250:
41. Վարդանյան Ա., Ամիրբեկյան Գ., Հովյան Գ., Զոհրաբյան Զ. «Գրավոր խոսքի խանգարումների շտկմանն ուղղված վարժությունների ձեռնարկ», ՀՀ ԿԳՆ ԿԱԻ, ՈՒսումնամեթոդական ձեռնարկ, Աստղիկ գրատուն, Երևան 200, 7,25 տպ. Մամուլ, էջ 13-17:
42. Վարդանյան Ա., Հովյան Գ.Ռ., Ամիրբեկյան Գ., Գրիգորյան Հ. «Երեխաների հնչարտաբերման թերությունների շտկման աշխատանքներ» ՀՀ Կրթ. և Գիտ. նախարարության ԿԱԻ, Ձեռնարկ լոգոպեդիների համար, 2008 էջ 4-9, 13-19, 28-31:
43. Տեր-Գրիգորյան Ա. Ե., Հայոց լեզվի դասավադման մեթոդիկա: Տարրական դասարաններ: Երևան 1980, 564 էջ, էջ 327-331:
44. Акименко В.М., Исправление звукопроизношения у детей: учебно-метод. пособие; Ростов н/Д: Феникс, 2009. - с 110.
45. Архипова Е.Ф., Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие /Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2007. - с 224.
46. Асташина И. В., Логопедические игры и упражнения для детей /И.В. Асташина. - М.: Рипол Классик, Дом. XXI век, 2010. С. 192.
47. Боровцова Л., Пути повышения квалификации и профессионального мастерства учителя-логопеда ДОУ /Л. Боровцова //Дошкольное воспитание. - 2008. - № 2. - С. 93-99.

- 48.Борозинец Н.М., Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие /Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова. - Ставрополь, 2008. - с 224.
- 49.Буденная Т.В., Логопедическая гимнастика. - СПб., 2001, 64 ст, с. 19.
- 50.Вавилкина Г.М., Взаимосвязь в работе логопеда и учителя начальных классов /Г. М. Вавилкина // Начальная школа. - 2007. - № 1. - С. 43-45.
51. Вершинина Л.Н., Совместная работа психолога и логопеда в начальной школе /Л. Н. Вершинина, Е. А. Ипкаева// Начальная школа. - 2007. - № 11. - С. 68-74.
- 52.Волкова Г.А., Логоритмическое воспитание детей с дислалией., СПб. 2002 ст 272 ст. 70-78.
- 53.Волкова Е.Н., Использование средств логопедической ритмики при снятии умственного напряжения в процессе обучения младших школьников /Е. Н. Волкова// Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 44-48.
- 54.Волкова Л.С., Лалаева Р.И., Мастюкова Е.М. и др. Логопедия: Учебное пособие.- Москва: Просвещение, 2009. – 528 ст, 408-425.
- 55.Вологодина Л.Г., Домашний логопед /Л.Г. Вологодина. - М.: Феникс, 2009. – 288.
- 56.Воржева Л.В., Из опыта взаимодействия учителя-логопеда и родителей[Текст] /Л. В. Воржева //Дошкольная педагогика. — 2016. — №3. — С. 42-45.
- 57.Выгодская И.Г., Гегелия Н.А., Кочеровская Т.И., Исправление нарушения звукопроизношения у подростков. - М., 1977 ст 601 , с. 39-51.
- 58.Выгодский Л.С, Мышление и речь. Пятое издание, исправленное. Изд. 5, испр.—Издательство. "Лабиринт", М. 1999, ст 352 ,ст. 347-350.
- 59.Гавришова Е. Квест–игровая форма комплексного решения образовательных задач в коррекционной группе [Текст] /Е. Гавришова, О. Березка, С. Звягинцева, В. Миленко //Дошкольное воспитание. —2016. —№5. —С. 79-84.
60. Гаубих Ю. Г., Липкина Ю. С., Игры в логопедической работе с детьми. Пос. для логопедов. Под ред. Селиверстова В. И. -3-е изд. - М.; Просвещение. –2009, ст. 49.

61. Гальперин П. Я., Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М. 1985, 118ст. 24-29.
62. Гальперин П. Я., Общий взгляд на учение о так называемом поэтапному формировании умственных действий, представлений и понятий; подг. к печати М. А. Степановой. Вестник. Моск. ун-та. Сер. 14; Психология. 1998, - N2, ст. 3-8.
63. Гегелия Н. А., Исправление недостатков произношения у подростков и взрослых /Н.А. Гегелия. -М.: Владос-Пресс, КДУ, 2013. - ст .270 .
64. Гегелия, Н. А., Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых : пособие для логопеда / Н. А. Гегелия. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с. – (Коррекционная педагогика).
65. Гомзяк О. С., Говорим правильно в 5-6 лет. Альбом №1 упражнений по обучению грамоте детей старшей логогруппы /О.С. Гомзяк. - М.: Гном, 2014. – ст. 388.
66. Горбунова Е., Взаимосвязь нарушений мелкой моторики с нарушениями речи у детей дошкольного возраста [Текст] /Е. Горбунова, В. Юсупов, А. Артамонов //Дошкольное воспитание.- 2016. - №8 ст. 62-67.
67. Горчакова А.М., Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников. //Практическая психология и логопедия. -2006. - №5. с.5-12
68. Грибова О.Е., Технология организации логопедического обследования. М.: изд. «Айрис-пресс», 2005; ст 92. (Библиотека логопеда-практика).
69. Григорян Г.Ф., Роль арт-терапии при ведении коррекционных работ с детьми с речевыми расстройствами. «Научный потенциал» Научно-исследовательский институт педагогики и психологии N 22(22), Чебоксары 2016, ст. 23-29.
70. Григорян Г.Ф., Овян Г.Р., Актуальность проблемы коррекции звукопроизношения у детей с нарушениями речи. «Современное образование»: Сборник статей X международной научно-практической конференции. 2017. Пенза; ст. 101-106.

71. Григорян Г.Ф. Дидактические основы логопедии «Современное образование»: Актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XI Международной научно-практической конференции. 2017. Пенза; ст. 157-160.
72. Григоренко Н. Ю., Цыбульский С. А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. - М., 2003; 144 ст., ст. 65-67.
73. Григоренко Н. Ю., Синяева М.Л. Логопедические и медицинские аспекты органической дислалии и способы ее коррекции// Дефектология. - 2000. - № 4. - ст. 22 - 31.
74. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковая сторона речи. - М., 2000, ст. 33-41.
75. Громова О. Е. Произвольная артикуляция и усвоение первых слов в начальном детском лексиконе /О. Е. Громова //Дефектология.- 2007. - № 5. - ст. 57-66.
76. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в начальных классах... .. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. дос ... Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах ... 2002, 101ст, ст. 34.
77. Дьякова Е. А. Логопедический массаж: Учеб.пособие. - М., 2003, 106;ст. 25-28.
78. Дифференцированный подход в преодолении нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией /Покладова Т.А., Васильева В.С. //Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. - 2015. - ст. 279-281.
79. Елагина Р.В. Коррекция особенностей фонематических процессов у младших школьников с дислалией //Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. - 2018. - ст.. 91-93.
80. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте /Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. - М.: Просвещение, 2016. - ст. 240.

81. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Изучение аномальных школьников /ред. А.Д. Виноградова и др. –Л. 1981/ Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если Ваш ребенок остается в развитии. — М., 2003 , 164 ст., ст. 59-62.
82. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию <<Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей>>. Пособие для психолого-медико-педагогических комиссий. М.-ВЛАДОС, 2008, 321 ст, 211-216.
83. Зайцева Л.Н. Устранение дислалии у детей средствами игры // Педагогический опыт : от теории к практике : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. - 2018. - ст. 350-353.
84. Иванова Л.А. Использование нейропсихологических и других двигательных упражнений в логопедической практике при коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) // Вестн. науч. конф. - 2018. - № 6-2 (34). - ст. 75-77.
85. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М., 1998, 279 ст., ст. 39.
86. Касаткина А.И. Роль комплексных артикуляционных упражнений в коррекции дислалии у детей старшего дошкольного возраста //Актуальные вопросы науки и образования : теор. и практ. аспекты : материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. - 2018. - ст., 110-114.
87. Карелина И.Б. Учусь говорить правильно: Тетрадь для детей 5 - 7 лет с нарушениями произношения звуков речи. - М., 2000 ст.98, ст. 85-91.
88. Каше Г.А.. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 2008, 207 ст., ст. 76-79.
89. Киселева В. Помощь ребенку третьего года жизни с задержкой речевого развития /В. Киселева, О. Громова //Дошкольное воспитание. - 2007. - № 11. - ст.103-112.
90. Киселева В. Ваш ребенок не говорит? /В. Киселева //Дошкольное воспитание. - 2007. - № 6. - ст. 58-81.

91. Киселева Н. Дидактическое пособие "Логоклуб": игры и занятия /Н. Киселева, Н. Никифорова //Дошкольное воспитание. - 2007. - № 7. - ст.105-106.
92. Китик Е. Е. Информационные технологии и подготовка логопедов: обучающая компьютерная программа "Дислалия: сигматизмы" /Е. Е. Китик //Дефектология. - 2008. - № 3. - ст.74-84.
93. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста. - М., 1999, ст.87-88.
94. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различения звуков. Методы и дидактические материалы. - СПб., 1995, ст. 53-64.
95. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики. //Логопедия, 2007, №3, 200 ст., ст. 37-43.
96. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов. М., 2010 ст. 137, ст.121.
97. Леонтьев А. Н. Хрестоматия по психологии: Деятельность. Сознание. М., 1977, 528 ст., ст. 43-45.
98. Логопедия: Учебн. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - 3-е изд., перераб. и доп./-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. (Коррекционная педагогика), 703 ст., ст. 95-99.
99. Логопедия: практическое пособие для логопедов, студентов вузов и родителей /вт.-сост. В. И. Руденко.-Ростов-на-Дону: Феникс, 2009, 190 ст., ст. 12.
100. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов /Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - М: ВЛАДОС, 2011; ст. 285.
101. Логопедия: Учебное пособие /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 2003. - ст. 680.
102. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов/ Под. ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Нарушения голоса и звукопроизносительной

стороны речи: В 2 ч.-Ч.2. Ринолалия. Дизартрия. - 304 с. - (Библиотека учителя дефектолога). ст.173 – 177; ст.293 - 298.

103. Лопатина Л.В. Логопедическое обследование ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (дислалия, дизартрия, ринолалия) //Диагностика нарушений устной и письменной речи у детей и программа логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / Логинова Е. и др., Рос. гос. пед ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. - ст.28-37, 45-56.
104. Лямина Г.М. Воспитание детей раннего возраста ... Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку ... М.: Владос 2007, 239 ст., ст. 25-26.
105. Логопедия в школе : практический опыт / под ред. В. С. Кукушина. – М. : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2004. – 368 с. – (Педагогическое образование).
106. Мартынова П.И. О психолого-педагогических особенностях детей-дислаликов и дизартриков. Очерки по патологии речи и голоса /Под ред. С.С. Ляпидевского. - М.: 2009, 235 ст., ст. 98 - 99; 109-110.
107. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией // Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. 1. / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. - с. 214-218 (С сокращениями по публикации в сб.: Расстройства речи и методы их устранения. / Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. - М.: 1975. - ст.79-91.
108. Мелехова Л.В. Дифференциация дислалий. (Анализ случаев по материалам медико-педагогической консультации при дефектологическом факультете МГПИ им. В.И. Ленина). //Очерки по патологии речи и голоса. /Под ред. С.С. Ляпидевского. Вып. 3.- М.: 2007. ст. 80 - 85.
109. Надеева В.Е. Организация уроков литературного чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи //Изучение и образование детей с различными

- формами дизонтогенеза: материалы всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. М.- 2015. - ст.183-187.
110. Новикова Е.В. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. - М., 2000 , 457ст 76-79.
- 111.Никашина Н. А Устранение недостатков произношения Профиздат, 2005.–398 ст. 30.
112. Овчинников А. Работа логопеда с двуязычными детьми /А. Овчинников //Детский сад от А до Я. - 2010. - № 5. - ст.55-62.
113. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е. Левиной - М., /1968/, 2001, - ст. 271 – 290.
114. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие Под общей ред. Г.В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2002. – ст. 240.
115. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. //под ред. Т. В. Волосовец. М. 2002., 200 ст., ст. 89.
116. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 2010, 568 ст., ст. 67 -69.
117. Павлова Л.Н., Теречева М.Н. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения. Гласные и свистящие. М., 2004, 240 ст., ст. 90-99.
118. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех /Л.Г. Парамонова.-СПБ: Питер, 2004. - ст., 80-81.
119. Перчаткина Е. Сотрудничество логопеда и родителей /Е. Перчаткина // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 10. - С. 102-108.
120. Правдина О.В. Логопедия. - М.: 2017.
121. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002; 448 с., ст. 78.
122. Пожиленко, Е. А. Энциклопедия развития ребенка : для логопедов, воспитателей, учителей начальных классов и родителей / Е. А. Пожиленко. – СПб. : КАРО, 2006. – 640 с.

123. Покладова Т.А.; Разумова Ю.Р. К вопросу о коррекции нарушений звукопроизношений у детей с дислалией /Разумова Ю.Р., Бурова Н.И. //Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. по итогам науч.-исслед. работы преподавателей и студентов фак. коррекц. педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учеб. год.-Челябинск, 2015. - ст., 137-141.
124. Полный справочник логопеда /Авт. – сост. Л. Смирнова. – Минск: Харвест, 2011. - 384 ст., ст. 247-253.
125. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков: Пособие для логопедов. - М., 1999, 215 ст., ст. 54-58.
126. Перегудова Т. С. Система игр и упражнений для профилактики и коррекции нарушений речи у детей 5-8 лет [Текст] /Т. С. Перегудова, Е. В. Балакирева // — 2016. — №8. — ст. 44-47.
127. Пятница Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах /Т.В. Пятница. - М.: Феникс, 2015; ст. 176.
128. Рау Е.Ф. Воспитание правильного произношения у детей. - М., Медгиз, /1961/, 2017, 687 ст., ст. 402.
129. Резниченко Т. С., Ларина О. Д. Говори правильно: звуки, слова, фразы, речь. Владос, 2000, 92 ст., ст. 24.
130. Российцкая Е.Н., Гаранина Л.П. Произносительная сторона речи: Практический курс. - М., 2003, 104 ст., ст. 65.
131. Руденко В. И. Логопедия. Практическое пособие //В.И. Руденко. - Москва: Наука, 2015; ст. 288.
132. Сагитова А. Ф. Информационно-творческий проект «Ребенок в мире сказок»[Текст] / А. Ф. Сагитова //Дошкольная педагогика. — 2016. — №2. — С. 24-28.
133. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. Волгоград: Учитель. 1999; 86 ст., ст. 69-74.

134. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения. - СПб., 2004.
135. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявления стертых форм дизартрии и методы их диагностики //Дефектология. - М., 2013-№6.
136. Соломон Е.О. Использование художественной литературы как средство развития монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи //Специальное образование: материалы XI Междунар. науч. конф. - 2015. - ст. 247-250.
137. Сошникова Н.Г. Артикуляционная гимнастика как средство коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дислалией / Сошникова Н.Г., Ефанова Е.В. // Мир специальной педагогики и психологии : науч.-практ. альм. – М., 2018. - ст. 135-138.
138. Степанова М.А., П. Я. Гальперин и современная психология. Шольный психолог 2003,N 1, 35-41.
139. Тихонова Е. Пишем, как слышим : [логопедические проблемы] / Елена Тихонова ; Елена Куценко // Первое сентября. - 2005. - 6 декабря (№ 82).
140. Токарева О.А. Функциональные дислалии. // Расстройства речи у детей и подростков. 2013, 147 ст , ст 11-12, 104-107, 123-124.
141. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Совершенствование связной речи. — Москва., 2004 , 80 ст., ст.50.
142. Филатова И.А. Изучение и формирование читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения / Филатова И.А., Забродина Н.А. // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС: материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. - 2017. - ст.395-400.
143. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.-М.: МГОПИ, 1993., 2003, - ст.72, ст.32-34.

144. Филичева Т.Б., Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. Основы логопедии - М.: 1989-2009. - 221 ст., ст.82 – 85; 111-128.
145. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - Москва., 1987, 2001, 239 ст., ст.88.
146. Хватцев М.Е. Логопедия: в 2 кн.: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 1 / М. Е. Хватцев ; под науч. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – Москва: ВЛАДОС, 2009, 680 ст., ст. 132-138.
147. Хватцев М.Е. Основы учения о речи и её дефектах предмет логопедии ... речи и её дефектах предмет логопедии. 2014, 279 ст, 73-213.
148. Хватцев, М. Е. Предупреждение и устранение недостатков речи : пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М. Е. Хватцев. – СПб. : КАРО ; Дельта +, 2004. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
149. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 2007. Ч. П.357ст., ст.321-328.
150. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. : Академия, 2005. – 192 с. 74.
151. Шевандрин Н.И.. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб.для студ. Высш. Учеб.завед. – 2 –е изд. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с
152. Шетинин М.Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой / М.Н.Ш,етинин.- М.: Физкультура и спорт, 1999 ст. 64, 62.
153. Шипилова Е. В. - Основы логопсихологии / . — Ростов н/Д: Феникс, ... праксиса, управляющего речевыми мышцами (Визель Т.Г., 2005) 224 ст., ст.41.
154. Шембель А.Г. Механические дислалии. Расстройства речи у детей и подростков /Под ред. С.С. Ляпидевского. - М.: 2016. – С. 128-134; 140-144.
155. Шереметьева Е. В. Диагностика и основные направления коррекции моторных предпосылок артикуляции у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью /Е. В. Шереметьева // Дефектология. - 2008. - № 4. - ст.69-75.

156. Шохор-Троцкая М. К. Как будет говорить ваш ребенок, зависит от вас / М. К. Шохор-Троцкая // Наука и жизнь. - 2006. - № 8. - ст. 39-43. Составитель: Н. О. Михай.
157. Эльконин Д.Б. Психология игры - Все для студента М.: Педагогика, 1978, 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 ст., ст 33
158. Jahukjan G.B., A. Universal thory of language, Ann Azboz: 2003, p. 335:

Ինտերնետային կայք-էջեր, լինքեր

159. <http://www.edu.am/index.php?id=777&topMenu=-1&menu1=9&menu2=137&arch=0>
160. <http://www.edu.am/DownloadFile/3567arm-anvanacank-nkaragir.pdf>
161. <http://www.edu.am/index.php?id=2689&topMenu=1&menu1=9&menu2=137&arch=0>
162. <http://www.edu.am/index.php?id=553&topMenu=-1&menu1=9&menu2=137&arch=0>
163. http://www.edu.am/DownloadFile/4389arm-nerarakan_karg-1281.pdf
164. www.aniedu.am
165. http://www.osf.am/wp-content/uploads/2013/11/Inclusive-education-report_ARM-without-tools.pdf

ՀԱՎԵԼՎԱԾ

**ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՏՈՒԿ ՊԵՏԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ
ԻՐԱԿԱՆԱՑՆՈՂ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՊԱՐԶԱԲԱՆՈՒՄՆԵՐԻ**

Առաջին հերթին ուսումնասիրելով և վերլուծելով ՀՀ կրթական հաստատություններում գործող լոգոպեդական ծրագրերը և Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության և Կրթական բարեփոխումների կենտրոնի կողմից հրատարակված հանրակրթական դպրոցի ծրագիրը՝ պարզ է դառնում, որ կրտսեր դպրոցի ծրագրում առկա են հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող աշակերտների խոսքի զարգացման և հնչարտաբերման շտկման վերաբերյալ միայն որոշակի մոտեցումներ: (Զարգացնող, հատուկ մանկավարժական/լոգոպեդական/ պարապմունքներ; *II ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՏՈՒԿ ՊԵՏԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ ԻՐԱԿԱՆԱՑՆՈՂ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՊԱՐԶԱԲԱՆՈՒՄՆԵՐ* /Հավելված 2 ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2013 թվականի հունիսի 1-ի 730-Ն հրամանի/ **Պարզաբանում**

1. Զարգացնող, հատուկ մանկավարժական պարապմունքներին տրամադրված ժամեր հատկացվում են լոգոպեդական անհատական և խմբային աշխատանքներին:))

Սակայն առարկայական ծրագրային նյութի բովանդակության մեջ գրեթե բացակայում է հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման և հնչարտաբերման շտկման ուղղված կոնկրետ ուսումնական նյութ և յուրաքանչյուր հարց որոշվում է ըստ լոգոպեդի անհատական մոտեցման՝ սեփական նախաձեռնությամբ:

Հայտնի է որ, առարկայական ծրագրերում թեմաներն առանձնացվում են ըստ տարիների, դասարանների, և նշված ժամերի քանակի: Մեր կողմից իրականացված հետազոտության շրջանակներում պարզեցինք, որ հանրակրթական հատուկ պետական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների ուսումնական

պլանները, հանրակրթությունում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի վերաբերյալ, պարունակում են միայն ուսումնական պլանների ընդհանրական պարզաբանումներ, որոնք առանձնացվում են որպես զարգացնող, հատուկ մանկավարժական/լոգոպեդական)պարապմունքներ: Եվ եթե կրթական բարեփոխումների շրջանակներում ՀՀ Կրթության օրենքում ամրագրված են տեսողության, լսողության խանգարումներ, թեթև, չափավոր մտավոր հետամնացություն ունեցող, հենաշարժական համակարգի խախտումներ, խոսքի ծանր խանգարումներ ունեցող սովորողների չափորոշիչները և ուսումնական պլանները, ապա լոգոպեդական պարապմունքներին հատկացվող ժամերը նախատեսված են որպես զարգացնող, հատուկ մանկավարժական պարապմունքների ժամեր, որոնք ըստ ծրագրի հատկացված են բուժական ֆիզկուլտուրային և լոգոպեդական պարապմունքներին:

Ինչ վերաբերում է այդ ծրագրի շտկողական բաժնին, ապա պետք է ասել, որ այստեղ կան լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման վերաբերյալ որոշ մոտեցումներ, զարգացնող, հատուկ մանկավարժական պարապմունքների ամրագրված ժամեր: Շտկողական աշխատանքների բաժնում առանձնացված է խոսքի խանգարման շտկման, տարածական կողմնորոշման, սոցիալ-կենցաղային կողմնորոշման, ռիթմիկայի, բուժական ֆիզկուլտուրային նվիրված աշխատանքների բաժինները: Սակայն այդ բաժիններում խոսքի զարգացման աշխատանքներին ուղղված որևէ կոնկրետ ուսումնական և գործնական նյութ չկա: Դրանք, անշուշտ, կօգնեին և կնպաստեին հանրակրթությունում աշխատող լոգոպեդներին և ուսուցիչներին՝ իրականացնելու հնչարտաբերման խանգարումների շտկման արդյունավետ ու նպատակաուղղված աշխատանքներ: Մշակված չեն հնչարտաբերման խանգարումների շտկման, հնչության ընկալման զարգացմանն ուղղված հատուկ խաղեր, խաղային վարժություններ: Թեև պետք է նշել, որ շտկողական աշխատանքների բաժնում առանձնացվում է 1-4-րդ դասարանների սովորողների հետ իրականացվող խոսքի զարգացմանն ուղղված աշխատանքների բաժինը, որում նշվում է, որ զարգացնող/ շտկողական աշխատանքները զուգակցվում և համադրվում են ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների հետ: Այն իրականացվում է 6-11

տարեկան այն երեխաների հետ, որոնք ունեն մանկավարժական անհատական պարապմունքների կարիք *Ուսումնական պլանի դպրոցական բաղադրիչով նախատեսված ժամերը հատկացվում են խոսքի և լեզվամտածողության զարգացման պարապմունքներին*:// *Զարգացնող, հատուկ մանկավարժական պարապմունքների ժամերից կարող են տրամադրվել լոգոպեդական պարապմունքներին*://:

Ըստ <<խոսքի ծանր խանգարումներ ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցի ուսումնական պլանի, որն ամրագրված է ՀՀ օրենքում՝ <<Նշված դասաժամերի շրջանակում ուսուցումն իրականացվում է 11-ամյա միջնակարգ ընդհանուր կրթության առարկայական ծրագրերով, իսկ զարգացնող, հատուկ մանկավարժական պարապմունքներին տրամադրված ժամեր հատկացվում են լոգոպեդական անհատական և խմբային աշխատանքներին:

Մեր կողմից ձեռնարկված մի շարք մանկավարժական դիտումներն ինչպես առարկայական դասերի ('Մաթեմատիկա', 'Կերպարվեստ', 'Տեխնոլոգիա' և այլն), այնպես էլ լոգոպեդական պարապմունքների և դասապատրաստման ժամանակ, թույլ տվեցին պարզել, որ հաճախ հնչարտաբերման խանգարումների շտկման գործընթացում ներկայացված չեն այն հիմնական պայմանները, որոնք անհրաժեշտ են վերոնշյալ սովորողների հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման և շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջներն իրականացնելու համար:

Այսպես, լոգոպեդական սենյակը պետք է հագեցած լինի զննական, ակնառու, դիդակտիկ նյութերով: Ինչպես նշված է „Մանկավարժական անհատական պարապմունքների բովանդակության համառոտ բնութագիր,, բաժնում, հատուկ մանկավարժական/լոգոպեդական պարապմունքներին տրամադրված ժամեր հատկացվում են նաև անհատական և խմբային աշխատանքներին: Իսկ լոգոպեդական աշխատանքները կարող են անցկացվել շտկողադաստիարակչական ժամերին: Առանձնացվում են խմբեր՝ ըստ երեխաների տարիքի, խոսքային խնդրի բնույթի: Պարապմունքներն անցկացվում են շաբաթը երկու անգամ՝ երեսուն րոպեով: Յուրաքանչյուր փուլում կիրառվում են համապատասխան առաջադրանքներ:

ԵՐԵՒԱՅԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՈՒԿ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԻՔԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐՆ ԸՍՏ ՖՄԴ-Ի ԵՎ ICD 10-Ի

Հիվանդությունների միջազգային 10-րդ դասկարգման մեջ (ICD 10) այս տիպի խանգարումները կոդավորված են F 80-89, F 98.5, F 98.6, R 47.1 R խորագրերում: Հեղինակները կրթական հաստատություններում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման համար, առաջին հերթին կարևորում են այդ աշխատանքի կազմակերպման հեռանկարային պլանները [31], նպատակաուղղված լոգոպեդական աշխատանքի արդյունքում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների այն կարողությունների ձևավորումն, ըստ որի նրանք պետք է կարողանան ընկալել և տարբերակել հնչյուններն ըստ ակուստիկ հատկանիշների, յուրացնել տվյալ լեզվի համար կանոնակարգված հնչարտաբերումը, ինչպես նաև իրականացնել լսողական վերահսկում սեփական արտաբերման նկատմամբ և գնահատել սեփական խոսքի հնչյունների արտաբերման որակը [17]: Խնդրո առարկան ավելի է բարդանում, երբ անդրադարձ է կատարվում ՀՀ մարզերում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման հարցերին, երեխաների խոսքի զարգացման համապատասխան ծրագրերի առկայությանը, լոգոպեդների և մայրենի լեզվի ուսուցիչների պատրաստվածության ապահովմանը:

Ներկայումս երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման մանկավարժահոգեբանական գնահատման չափանիշները կիրառվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպման համար՝ ֆինանսավորման բարձրացված չափաքանակը որոշելու համար: Սույն չափանիշները մշակվել են՝ առաջնորդվելով «Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի պահանջներով: Սակայն b 320 կողի տակ ներառված հնչարտաբերման (արտասանական) ֆունկցիաները լիովին չեն բացահայտում հնչարտաբերման համար խոսողական գործարանների ակտիվության ֆունկցիաները [13]:

ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԵՎ ԱՆՑԿԱՑՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ՈՒ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ ՀՆՉԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Բ_Պ_Փ պետք է արտասանել (կամ գրել) բա և պա վանկերը: Լոգոպեդը բարձրաձայն արտաբերում է պա վանկը, միաժամանակ երեխայի մի ձեռքը դնում իր կոկորդին, մյուսը՝ պահում բերանի մոտ կամ այտին: Երեխան զգում է օդի հոսանքը ձեռքի վրա:

Նույն դիրքը պահպանելով՝ լոգոպեդը արտաբերում է բա վանկը՝ մի փոքր ուռեցնելով այտերը: Երեխան զգում է կոկորդի թրթռումը, որն առաջանում է նախքան շուրթերի՝ պայթյունով հեռանալը: Միաժամանակ նա նկատում է, որ փակ շուրթերի հետևանքով օդի ճնշման տակ այտերն ուռչում են: Հակադրելով պա և բա վանկերը՝ լոգոպեդը ամեն անգամ ցույց է տալիս համապատասխան տառերը, հետո աշակերտին առաջարկում արտաբերել սկզբում պա հետո բա:

Այնուհետև տրվում են պ-ով և բ-ով վանկեր և բառեր:

Երբեմն երեխան ի վիճակի չի լինում արտաբերել բ հնչյունը ոչ առանձին, ոչ վանկի ու բառի մեջ: Այս պարագայում օգտագործվում են հնչյունի դրման հատուկ ձևեր:

Լոգոպեդը երեխայի ձեռքը դնում է իր այտին և արտաբերում՝ բա-բա- բա կամ բրբրբր...: Այնուհետև նույնը կատարում է երեխան, մինչև ստացվի բա վանկը: Եթե նշված միջոցը չի ծառայում նպատակին, ուսուցիչ-լոգոպեդը կարող է կիրառել հետևյալ վարժությունը. երեխային առաջարկվում է փչել կիսափակ շուրթերի արանքով՝ ուռեցնելով այտերն ու շուրթերը: Օդի հոսանքի առկայությունը ստուգելու համար հարկավոր է ձեռքը կամ թղթի շերտը մոտեցնել երեխայի բերանին: Հաջորդ փուլում փչելով ավելացնում ենք ձայնը: Ստացվում է չչական ձայն, որը որոշ չափով նմանվում է վ-ի: Այնուհետև լոգոպեդը ցուցամատն ուղղահայաց կերպով դնում է երեխայի ներքևի շուրթին և կատարում արագ շարժումներ դեպի վեր ու վար: Առաջանում են շուրթերի՝ ընդհատումներով հպում և հեռացում: Այդ գործընթացն առաջացնում է բ-ի արագ և բազմակի արտաբերում:

Եթե Բ հնչյունը սխալ է արտաբերվում և նրանից առաջ լսվում է կարճ ձայնավոր՝ Ե-ի և ը-ի միջինը, ձայնալարերն սկսում են թրթռալ նախքան շուրթերի պայթյունը: Օրինակ, բակի փոխարեն հնչում է ըբակ: Նման դեպքում հարկավոր է ցույց տալ որ Բ-ի արտաբերումը պետք է սկսել շուրթերին փակ դիրք տալուց հետո: Այս պարագայում էլ կարող է առաջանալ մեկ ուրիշ վտանգ, Բ-ի փոխարեն արտաբերում են մ: Անհրաժեշտ է խույս տալ նման սխալից ևս: Երբեմն Բ-ի փոխարեն հնչում է մբ կամ մպ միացումը: Մբ հնչում է այն պատճառով, որ հնչյունը արտաբերելիս փափուկ քիմքը իջնում է: Այս դեպքում հարկավոր է երեխային ցույց տալ, որ այտերը մի փոքր ուռեցնի՝ կոկորդի թրթռոցին զուգընթաց: Այդ կերպ պետք է ցույց տալ պ-ի արտաբերումը: Բ-ի բնականոն արտաբերման ժամանակ քիթը չի թրթռում, իսկ սխալ արտաբերման ժամանակ թրթռում է:

Պ հնչյունի դրման ժամանակ պետք է հետևել, որ շուրթերը միանան և արտաշնչվող օդի ճնշման ազդեցությամբ պայթյունով բացվեն: Կտրիչների հեռավորությունը փոքր է: Ձայնալարերը հեռանում են և չեն թրթռում: Առաջանում է խուլ բաղաձայն պ հնչյունը: Շուրթերի դիրքը և աշխատանքը տեսանելի են: Թղթի շերտի օգնությամբ հնարավոր է ստուգել օդի հոսքի բնույթը: Այն կարելի է զգալ ձեռքի վրա: Բաղաձայնների մեծամասնությունը ունի հետևյալ առանձնահատկությունները, ըստ հաջորդող ձայնավորի բնույթի՝ փոխվում է դրա արտաբերումը :

Պ-ին հաջորդող ձայնավորի արտաբերումը լրիվ փոխում է լեզվի ծայրի դիրքը:

Տվյալ հնչյունը հեշտությամբ յուրացվում է ընդօրինակմամբ: Հարկավոր է երեխաների ուշադրությունը հրավիրել շուրթերի դիրքի և դրանց աշխատանքի վրա: Օդի հոսքի թրթռումը կարելի է ստուգել թղթի միջոցով: Պետք է պ-ն արտաբերել նախ՝ առանձին, ապա՝ վանկի մեջ:

Սխալ արտաբերման տեսակները քիչ են (Բ-ի կամ փ-ի նմանողությամբ): Բ-ի նմանվում է, երբ ձայնալարերը հեռացված են: Նման դեպքում օգտվում ենք մյուս հնչյունների ճիշտ արտաբերումից:

Դ հնչյունի արտաբերման գործընթացում շուրթերը բացված են: Առաջին պահին լեզվի ծայրը հպվում է վերին կտրիչներին: Հաջորդ պահին լեզվի անջատումից առաջանում է պայթյուն: Փափուկ քիմքը բարձրանում է: Ձայնալարերը թրթռում են:

Տեսանելի են՝ շուրթերի դիրքը, կտրիչների հեռավորությունը և լեզվի ծայրը: Զգալի են կոկորդի թրթռումը և օդի հոսանքը: Լոգոպեդը արտասանում, ցուցադրում (կամ գրում է) **դա** և **տա** վանկեր պարունակող բառեր: Բարձրաձայն կարդում է **տա** վանկը: Միաժամանակ աշակերտը մի ձեռքը դնում է կոկորդին, մյուսը մոտեցնում ուսուցչի բերանին: Նույն դիրքով արտասանվում է **դա** վանկը: Այս դեպքում աշակերտն զգում է կոկորդի թրթռոցը: Հակադրվում են այդ վանկերի արտաբերումները: Երբ երեխան ճիշտ է արտաբերում դ-ն վանկի մեջ, ապա հանձնարարվում է արտասանել տվյալ հնչյունը պարունակող բառեր (դար, դաս, դատ, դարակ և այլն): Երբեմն աշակերտը պահանջվող հնչյունն ավելի արագ և ճիշտ արտաբերում է բառի մեջ, քան առանձին վանկերում: Եթե նա չի կարողանում դ-ն արտաբերել ոչ վանկի, ոչ էլ բառի մեջ, ապա պետք է առաջադրել վանկաշար, օրինակ. **բա - բա - բա - դա**: Այնուհետև աստիճանաբար դանդաղեցնել վանկերի արտաբերում և անջատել դա վանկը: Եթե նշված միջոցը նույն նպատակին չի ծառայում, ապա առաջարկում ենք արտաբերել բա-բա-բա վանկերը, հետո նույն վարժությունը կատարել՝ լեզուն դնելով շուրթերի արանքը: (հասցվում է միջշրթնային **դ**, որը հնչեղությամբ նմանվում է **դ**-ի և **բ**-ի միջին արտաբերմանը):

Լոգոպեդը կարող է ժամանակավորապես բավարարվել այդ միջշրթնային **բ**-ով: Որոշ ժամանակ հետո ճիշտ **դ** հնչյուն ստանալու համար միջշրթնային **դ** արտաբերելիս առաջարկվում է բարձրացնել վերին շուրթը: Լեզուն ինքնաբերաբար սեղմվում է վերին կտրիչներին, և ստացվում է միջատամնային **դ**: Հետագայում սեղմելով ատամները, կարելի է ստանալ ճիշտ **դ** (ետնատամնային **դ**):

Դ բաղաձայնի սխալ արտաբերման տարբերակներն են.

Դ-ի փոխարեն արտաբերում են **տ**:

Պատճառը: Լեզվի ծայրը թույլ է հպվում կտրիչներին, և կոկորդը չի թրթռում: Այս դեպքում հարկավոր է աշակերտին բացատրել, որ լեզվի ծայրը ուժեղ սեղմի ատամներին, և զգա կոկորդի թրթռոցը:

Դ -ի փոխարեն լսվում է **նդ** կամ **նտ**:

Պատճառը: Փափուկ քիմքը իջնում է, և քիթը թրթռում է: Նման պարագայում **բ** –ի օրինակով պետք է ցույց տալ, որ **դ** –ի ժամանակ նույնպես քիթը չի թրթռում (մատը դնել քթին):

Լսվում է կիսաձայն **դ**: Դա վանկը հնչում է ինչպես **դտա**:

Պատճառը: Լեզվատամնային պայթյունի ժամանակ ձայնալա-րերի թրթռոցը դադարում է: Այս թերությունը կարելի է վերացնել **բա-բա, բա-բա- բա-դա, բա-բա-դա- դա** վանկաշարերի վարժությունների միջոցով: Այնուհետև աստիճանաբար դանդաղեցվում է վանկաշարերի արտաբերումը, և անջատվում է **դա** վանկը: Վարժությունները կատարելիս պետք է հիշել, որ **դ** հնչյունը բառավերջում և խուլ ձայնավորներից առաջ, ինչպես նաև **դկ** - կապակցություններում խլանում է: Որոշ դեպքերում էլ **դ**-ի փոխարեն արտաբերում են **տ**: Հնչյունների ամրակայման աշխատանքներից զատ հարկավոր է հատուկ ուշադրություն դարձնել տարբերակման վարժություններին:

Տ հնչյունի արտաբերման ժամանակ շուրթերը բացված են: Դրանք հաջորդող հնչյուններին համապատասխան ընդունում են որոշակի դիրք: Առաջին վայրկյանին լեզվի ծայրը հպվում է վերին կտրիչներին, իսկ կողմերը շփվում են վերին սեղանատամների հետ: Հաջորդ պահին լեզվի անջատումից առաջանում է պայթյուն:

Տեսանելի են՝ շուրթերի դիրքը, կտրիչների ծայրերը և լեզվի աշխատանքը: Զգալի է օդի մղումը՝ բերանին մոտեցրած ձեռքի վրա:

Տ բաղաձայնի սխալ արտաբերման տարբերակներն են.

Տ-ն արտաբերվում է ինչպես **դ** կամ **դա**:

Պատճառը, ձայնալարերը մոտենում են և թրթռում այն ժամանակ, երբ լեզվի ծայրն արդեն հպվում է ատամներին:

Տ-ի փոխարեն լսվում է ինքնատիպ հնչյուն: Լեզուն ծծելով քաշում են դեպի քիմքը: Այդ ժամանակ օդը դուրս չի մղվում, այլ ներս է քաշվում:

Տ-ի փոխարեն լսվում է ձայնային (ֆրիկատիվ) հնչյուն, որը հիշեցնում է շշուկային և եզրային ս:

Պատճառը. լեզուն լրիվ չի սեղմվում ատամներին, և **դ**-ն դուրս է գալիս եզրերի բաց տարածությունից:

Հենվելով **ա**-ի ճիշտ արտաբերման վրա՝ հնարավոր է վերացնել նշված թերությունները: Լոգոպեդը բերանին է մոտեցնում թղթի շերտը և արտաբերում **ա**: Այն մղվում է դեպի հետ: Նույնը կատարում է աշակերտը: Այնուհետև լոգոպեդը արտաբերում է **տ** և աշակերտի ուշադրությունը հրավիրում թղթի վրա: Այս դեպքում նույնպես աշակերտը կարող է նկատել, որ թուղթը հետ է մղվում օդի հոսանքից: Աշակերտն իր արտաբերումը հսկելու համար պետք է ձեռքը մոտեցնի բերանին և զգա օդի առկայությունը: **Պ**-ից անցում է կատարվում **դ**-ին: Դրանից հետո կատարվում են վանկային վարժություններ:

Թ-ի արտաբերումը նման է **տ**-ին: Սակայն պայթյունն առավել ուժգին է, իսկ տաք օդի հոսանքն ավելի զգալի է: **Թ**-ն բաղադրյալ հնչյուն է: **Տ**-ին հավելվում է կոկորդային **հ**: **Թ**-ի արտաբերման ժամանակ լեզվի առջևի ծայրը ավելի շատ է բարձրանում և հպվում լնդերին: Իսկ **տ**-ի արտասանության ժամանակ լեզուն հպվում է վերին ատամնաշարին:

Նմանողությամբ դժվար է շտկել կ հնչյունի սխալ արտաբերումը: Լոգոպեդը հստակ և շեշտված կերպով արտաբերում է կ: Երեխայի ուշադրությունը հրավիրվում է ձեռքի վրա օդի հոսքին և հնչյունի արտաբերական դիրքին:

Կ հնչյունի դրումը հիմնականում կատարվում է մեխանիկական միջամտությամբ: Այն սկսվում է **տ** հնչյունից կամ **տա** վանկից: Երեխային առաջարկվում է հստակ արտաբերել **տա-տա-տա** վանկաշարը՝ հենելով լեզվի ծայրը ներքին կտրիչներին: Արտաբերման ընթացքում լոգոպեդը երկու մատով (համապատասխան զոնդի կամ բժշկական փայտիկի օգնությամբ) լեզվի ծայրը սեղմելով տանում է դեպի հետ: Լեզուն միջնամասով հպվում է քիմքի հետին մասին: Հաջորդաբար ստացվում է հետևյալ վանկաշարը՝ տա-տյա-կյա-**կա**: ճիշտ հնչյունով վանկի արտաբերումը հնարավոր է ստանալ հենց առաջին պարապմունքի ընթացքում: Երբեմն այն կարող է տևել մի քանի պարապմունք:

Կ բաղաձայնի սխալ արտաբերման տարբերակներն են.

Կ-ն արտաբերվում է ինչպես գ: Դրա պատճառն այն է, որ ձայնալարերը մոտենում և թրթռում են: Արտաբերման ժամանակ մասնակցում է ձայնը:

Կ-ի փոխարեն լսվում է **խ**: Պատճառը, լեզվի միջին մասը չի սեղմվում քիմքին, մնում է բաց տարածություն դրանց արանքում, և պայթյուն չի առաջանում:

Գ հնչյունի արտաբերման ժամանակ արտաբերական օրգանների դիրքը նույնն է՝ ինչպես **կ** հնչյունի դրման ժամանակ: Ավելանում է ձայնալարերի թրթռոցը: Զգալի է կոկորդի թրթռոցը: Դրումը կատարվում է երկու եղանակով: Արտաբերվում է **կ** հնչյունը և ավելացվում ձայնը (ինչպես **դ**-ի և **ժ**-ի ժամանակ): Դրվում է **դ** հնչյունից: Հարկավոր է երեխայից պահանջել արտաբերել **դա**: Այնուհետև լոգոպեդը մատով կամ բժշկական փայտիկով լեզվի ծայրն աստիճանաբար հետ է մղում դեպի բերանի խորքը: Առաջին աստիճանում կստացվի **դյա**, երկրորդում՝ **զյա**, երրորդում՝ **զա**: Չի կարելի միանգամից սեղմել լեզուն, քանի որ այդ դեպքում չի ստացվի ճիշտ **զ**: Հետագայում երեխան ինքը պետք է կարողանա մատով սեղմել լեզուն: Լոգոպեդը հետևելու է, որ երեխան լեզուն սեղմի անհրաժեշտ չափով (ոչ ավել և ոչ պակաս):

Սխալ արտաբերման տարբերակները

- **Գ**-ն արտաբերվում է ինչպես **կ**: Դրա պատճառն այն է, որ ձայնալարերը չեն թրթռում:
- **Գ**-ն լսվում է որպես **նգ**: Պատճառն այն է, որ փափուկ քիմքն իջնում է, և քիթը թրթռում է: Հարկավոր է ցույց տալ, որ քիթը չպետք է թրրոս:

Ք հնչյունը դրվում է ինչպես կ-ն, որին ավելանում է հ շունչը: Դրվում է **Թ** հնչյունից:

Ինչ վերաբերվում է ըստ ձայնի և աղմուկի պարունակության աստիճանի խանգարված՝ ձայնորդ, ձայնեղ և խուլ բաղաձայնների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի յուրահատկությանը, ապա ձայնորդ բաղաձայնների (լ, ր, ո, յ, մ, ն) կազմավորմանն ակտիվորեն պետք է մասնակցեն ձայնալարերը, և նրանցում ձայնի առկայությունն աղմուկի համեմատությամբ պիտի լինի ավելի զգալի, քան ձայնեղ բաղաձայնների մեջ:

Ր հնչյունը նմանվում է **շ**-ին և **ժ**-ին: Դրա արտաբերման ժամանակ հիմնական արտասանական գոտին նմանվում է ճեղքի, որը հետ է քաշված առջևի ատամներից և ընդգրկում է ավելոլայինները: Լեզվի ծայրը **ր**-ի արտաբերման ժամանակ մոտենում և դիպչում է վերին ատամնաշարի լնդերին: Օդի հոսանքն անցնելով այդ նեղ ու երկար

անցքով՝ առաջացնում է թույլ շփման աղմուկ: Լեզվի՝ հետին մասով բարձրացած, իսկ միջին և առջևի մասերով իջած դիրքը հնչյունին տալիս է կոշտ երանգ:

Ը-ն ավելոլային, ծայրալեզվային, նեղվածքային ձայնորդ է: Այն ունի կարճ արտաբերում:

Ռ-ն թրթռուն է: Դրա արտաբերմանը հիմնականում մասնակցում է լեզվի ծայրը, որը մոտենում է ավելոլներին: Օդի հոսանքի ազդեցությամբ ուժեղ թրթռում է, այսինքն՝ մոտենում է հպման տեղին և հեռանում դրանից: **Ռ**-ի արտաբերման ժամանակ ամբողջ լեզվի դիրքը նման է **ր**-ի դիրքին: Սակայն **ր**-ի ժամանակ լեզվի հետին մասը բարձրացված է, իսկ միջին մասում առաջանում է սահուն անցում: **Ռ**-ի դեպքում այդ գոգավորումն ավելի խորն է, իսկ լեզվի առաջամասը լարված չէ: Շրթունքները մի փոքր դուրս են ցցված և մեծացնում են բերանի հնչարանը: Արտաբերմանը մասնակցում են ձայնալարերը:

Ռ-ն ծայրալեզվային, ավելոլային, թրթռուն ձայնորդ է:

Բ և **Ր** հնչյունների դրման ժամանակ շուրթերի և կտրիչների հեռավորությունը պայմանավորվում է հաջորդող հնչյունով: Լեզուն ընդունում է գդալի ձև: Եզրերը հպվում են վերին սեղանատամներին: Ծայրը մոտենում է լնդերին, ավելոլներին և արտաշնչվող օդի ազդեցությամբ թրթռում է: Փափուկ քիմքը բարձրանում է: Ձայնալարերը հպվում են և թրթռում:

Տեսանելի են՝ շուրթերի դիրքը, վերին և ներքին ատամնաշարերը, լեզվի դիրքը և աշխատանքը: Ձեռքի վրա կարելի է զգալ օդի առկայությունը, կոկորդի թրթռոցը:

Ընդօրինակմամբ **ռ**-ի և **ր**-ի ճիշտ արտաբերման շտկողական աշխատանքը սակավ արդյունավետ է: Ուստի անհրաժեշտ է օգտագործել մեխանիկական միջամտություն: Առավել տարածված միջոց է **ռ**-ի և **ր**-ի դրումն սկսել **դ**-ից: **Դ** հնչյունի շեշտված և բազմակի կրկնությունը (դդդ...) պետք է կատարել մեկ շնչով: Կարելի է նաև հերթագայել **տ**-ի և **դ**-ի ռիթմիկ ու արագ զուգորդումները (տդ տդ տդ): Դրանք արտաբերվում են բերանը թեթևակի բացված վիճակով: Լեզուն հպվում է ոչ թե վերին կտրիչներին, այլ լնդերին կամ ավելոլներին: **Դ**, **տ** հնչյունների զուգակցված բազմակի արտաբերման ժամանակ երեխային առաջարկվում է ուժեղ փչել լեզվի ծայրին: Դրանից ստացվում է թրթռոց: Սակայն այս հնարը ոչ միշտ է արդյունավետ: **Ռ**-ի և **ր**-ի

հետնալեզվային կամ դրանց վեյարային (ուվույարային) արտաբերման դեպքում հնարավոր են երկառանցքանի (հետին և նոր՝ առաջնային) թրթռումներ: Այդ երկու թրթռումների միաժամանակյա զուգակցումն առաջացնում է ուժեղ աղմուկ, որը երեխայի համար անընդունելի է: Բացի այդ, եթե անգամ ստացվում է առաջնային թրթռումը, հնչյունը կարող է արտաբերվել անհարկի երկարացված և աղմկոտ: Նման դեպքում **ռ** և **ր** հնչյունների դրումը կատարվում է երկու փուլով: Նախ **ռ**, **ր**-ի դրումն սկսում ենք **ժ**-ից: **ժ**-ն արտաբերվում է երկարատև, առանց շուրթերի կլորացման, լեզվի ծայրը տեղափոխելով դեպի վերին ատամնաշարի լնդերը կամ ավելոլները: Այս դեպքում հնչյունն արտաբերվում է օդի ուժեղացված հոսքով (ինչպես խուլ հնչյունների արտաբերման ժամանակ) և լեզվի ծայրի ու լնդերի միջև գոյացող նվազագույն ճեղքով: Դրանից հետո կարելի է անցնել երկրորդ փուլին, որն իրականացվում է մեխանիկական միջամտությամբ (զոնդի, բժշկական փայտիկի կամ մատի օգնությամբ): Հարկավոր է զոնդը տեղադրել լեզվի տակ, այն հպել լեզվի ծայրի ներքին մակերեսին և արագ շարժումներով մղել դեպի աջ ու ձախ կողմերը: Այդ տարրաբերումները լեզվի ծայրի և ավելոլների հպումների ու անջատումների միջոցով առաջացնում են տատանումներ: Շտկողական վարժության ընթացքում անհրաժեշտ է հետևել, որպեսզի երեխան լեզվի ծայրն ամուր սեղմի լնդերին: Տվյալ հնարը կիրառվում է միայն այն դեպքում, երբ երեխաների մոտ խանգարված չէ շչական հնչյունների արտաբերումը: Այն արդյունավետ է: Սակայն ունի հետևյալ թերությունը, հնչյունն արտաբերվում է փռված ու մեկուսացված, և երեխան դժվարությամբ է տիրապետում դրանից ձայնավորին անցնելու և միաձուլվան արտաբերելու հմտությանը: Առավել արդյունավետ է **ր**, **ռ**-ի դրումն սկսել զա վանկից՝ առաջին բաղաձայնի երկարացմամբ (զզզա): Վանկի երկարատև կրկնումների ընթացքում լրգոպեդ– ուսուցչի հրահանգով երեխան լեզվի ծայրը տեղափոխում է վեր և առաջ, այսինքն՝ դեպի ավելոլները, և ստանում ֆրիկատիվ **ր**-ի հնչական արդյունք, այնուհետև զոնդի օգնությամբ արագ՝ աջից ձախ և հակառակ շարժումներով: Այն պահին, երբ առաջանում է թրթռում, ստացվում են բավականին մաքուր և բնականոն ձգվածությամբ **ռ** և **ր**՝ առանց անհարկի փռվածության:

Առհասարակ **ռ** և **ր** հնչյունների արտաբերման խանգարումների շտկման

աշխատանքն անհրաժեշտ է սկսել **ռ**-ից: Սակայն դա քարացած կանոնն է: Պարզապես հարկավոր է խուսափել դրանց համաժամանակյա դրումից:

Սխալ արտաբերման տարբերակները.

Վեյար (քմային - կոկորդային) **ռ**, երբ լեզվի հիմքը փափուկ քիմքի եզրին հավելով առաջացնում է ճեղք, որի միջով անցնում է արտաշնչվող օդը: Ստացվում է փափուկ քիմքի անկանոն թրթռոց, և այս դեպքում **ռ**-ն հնչում է որպես կոկորդային դողացող ձայն: Ուվուլյար **ռ**, **ր**-ի ժամանակ թրթռում է լեզվակը, որը շփվում է լեզվի արմատի հետ: Թրթռոցն աղմկոտ է, այլ՝ ներդաշնակ և կանոնավոր:

Ռ ե **ր** հնչյունների փոխարեն լսվում է աղավաղված **յ**: Դա պայմանավորված է փափուկ քիմքի թուլացումով (պարեզների հետևանքով):

Ռ և **ր** հնչյունների փոխարեն լսվում է կարճատև **ա**:

Ռ հնչյունը բացակայում է:

Ռ և **ր** հնչյունների փոխարեն լսվում է **գ** և **խ** հնչյունների միացում:

Շտկման համար առավել բարդ է, երբ թրթռում է լեզվի կողերից մեկը: Այս դեպքում լեզվի և սեղանատամների միջև հպումն ընդհատվում է, և այդտեղից դուրս է գալիս ձայնային-արտաշնչային շիթ, ինչպես **լ**-ի ժամանակ: Ստացվում է **լ**-ի և **ռ(ր)**-ի խառնուրդ:

Այտային **ռ**, **ր**-ի դեպքում օդի հոսքի պատճառով թրթռում է ոչ թե լեզվի ծայրը, այլ մեկ, կամ երկու այտերը միասին: Ստացված հնչյունն աղմկոտ է:

Այսպես կոչված կառապանի **ռ**, **ր**-ի դեպքում առաջանում է թրթռոց երկու շուրթերի մոտեցումից: Դա հազվադեպ տարբերակ է:

Արտաբերական ապարատի կազմախոսական փոփոխու-թյունների պատճառով (կարճ սանձիկ, նեղ կամ բարձր կոշտ քիմք, նեղ կամ շատ մեծ՝ անբավարար շարժուն լեզու) առաջանում է պարառոտացիզմ: Այս դեպքում **ռ** (**ր**) հնչյունը փոխարինվում է այլ հնչյուններով՝

- **լ** հնչյունով,
- **ը** հնչյունով,
- **բ** հնչյունով,
- **դ** հնչյունով,

- **դ** կամ **տ** հնչյուններով,
- **գ, ս, ձ** հնչյուններով,
- **գ, կ, ք** հնչյուններով:

Հայելու առջև նստած երեխային առաջարկվում է՝ լեզուն լայն փռված դիրքով անցկացնել կտրիչների արանքը, թեթևակի սեղմել լեզվի ծայրը և այդ վիճակով ձայն տալ: Կլավի հնչողությամբ լին մոտ հնչյուն: Հարկավոր է սկզբում այն արտաբերել երկարացված, իսկ հետո, երբ լ-ի հնչողությունը դառնա առավել հստակ, կարելի է երեխային առաջարկել այդ հնչյունը զուգակցել ձայնավորների հետ (լլլ-ա, լլլ -ո, լլ-ու, լլլ-ի, ա-լլլ, օ-լլլ, ա-լլլ, ի-լլլ): Երբ այդ վանկերում լ-ն արտաբերվում է բավականին հստակ, կարելի է անցնել բառերի, այնուհետև նախադասությունների արտասանությանը:

Եթե նման եղանակն արդյունավետ չէ, կարելի է լ-ի դրումը սկսել **իա** երկհնչյունից: Երեխային առաջարկվում է թեթևակի բացել բերանը և արտասանել **իա**: Լոգոպեդը ցուցադրում է արտաբերման օրինակը: Երբ երեխան կարողանում է ընդօրինակել, առաջարկվում է արտաբերել նույն ձայնավորները (**իա**), սակայն այս դեպքում հարկավոր է լեզուն անցկացնել սեղմված ատամների արանքով: Այդ պահին հստակ լսվում է **լա**: Լոգոպեդը հետևում է, որ երեխան լեզվի ծայրը պահի ատամների միջև:

Սխալ արտաբերման տարբերակներ

✓ **Լ** հնչյունը փափուկ է արտասանվում:

✓ **Լ** հնչյունը բացակայում է:

✓ **Լ** հնչյունը միջատամնային է:

✓ **Լ** հնչյունը նման է անորոշ **ու**-ի:

✓ **Լ** հնչյունը նման է ոչ հստակ շրթնային **վ**-ի:

✓ **Լ** հնչյունը արտաբերվում է որպես ռեխ հնչյունների միացում:

✓ **Լ** հնչյունը արտաբերվում է ինչպես ոչ հստակ **ի**:

✓ **Լ** հնչյունն ունի ռնգային երանգ, նման է **ն** և **գ** հնչյունների միացմանը: Այս դեպքում լեզվի արմատը բարձրանում է մինչև փափուկ քիմքը, և օդն անցնում է քթի խոռոչ:

Լ-ն այլ հնչյուններով փոխարինման տարբերակներ

լ = ու

լ = ո

լ = վ

լ = ն

լ = զ

լ = դ

լ = ի

լ = կ

լ = ռ

լ = հ

Մ-ձայնորդի կազմավորման և արտաբերման ժամանակ փափուկ քիմքը խիստ իջնում է, բացում է լայն անցք դեպի քթի խոռոչը: Օդի հոսքը մտնում է բերանի խոռոչը և հանդիպելով պատնեշի, անցնում է վեր, դեպի քթի խոռոչ և դուրս է գալիս այնտեղից: Լեզուն իր ամբողջ զանգվածով ձգվում է դեպի բերանի ետևի մասը և լեզվի մեջքի ետևի մասում ստեղծվող որոշ գոգավորության շնորհիվ մ-ն ստանում է որոշակի կոշտ երանգ: Լեզվի ծայրը հենվում է ներքին ատամնաշարի միջին մասին՝ ատամների արմատների և լնդերքի հատվածում: Շրթունքները փակված են: Պայթյունը կատարվում է շրթունքների փակվածքում, ապա հնչյունի բաղադրիչները շրթունքներից անցնում են դեպի քթի խոռոչ, որտեղ և հնչյունն ստանում է ռնգային երանգ: Մ ձայնորդը ստանալու համար երեխային խնդրում ենք բերանը փակել, ատամները սեղմել և բերանը փակ վիճակում արտաբերել որևէ ձայնավոր հնչյուն, կամ ձայն ավելացնել /Ձայնորդ հնչյունի ստացմանն օգնում է ձայնավոր հնչյունը/:

Ն-ձայնորդը առաջնալեզվային հպական պարզ բաղաձայն է: Նրա կազմավորումը շատ գծերով նմանվում է դ, տ, թ պայթականներին: Կազմավորման և արտաբերման ժամանակ լեզուն իր ծայրով հպվում է վերին ատամնաշարին՝ ատամների արմատների և լնդերքի հատվածում: Արտասանական գոտին ավելի նեղ է և մի փոքր ետ քաշված դեպի կոշտ քիմքը: Փափուկ քիմքը նույնպես իջած վիճակում է և օդը ազատ հոսում է դեպի քթի խոռոչը: Լեզվի միջին մասը անմիջապես հպման գոտու ետևում մի փոքր իջնում է, ետևի մասը՝ բարձրանում: Այդ դիրքի շնորհիվ ն-ն որպես ձայնորդ նույնպես ստանում է կոշտ երանգ: Ն-ձայնորդի արտաբերման ժամանակ շրթունքները բացված են և չեզոք դիրք են գրավում: Ելքի պահին հպումը կարող է բացվել հաջորդ հնչյունին անցնելու համար կամ մնալ այդ դիրքում՝ մինչև հնչյունի վերջը: Ն –ի հնչյունադրման

գործընթացում ևս փակում ենք բերանը և որևէ ձայնավոր արտաբերելով կամ ձայն ավելացնելով իջեցնում ենք քիմքը:

Ռնգային Մ և Ն ձայնորդների ֆիզիկական տեսակետից տարբերվում են բոլոր պայթական բաղաձայններից ձայնային բնույթով, ձայնավորներից՝ տևողությամբ և սպեկտրային պատկերով:

Յ ձայնորդի արտաբերման դեպքում այն ավելի փոքր ու նեղ է: Յ ձայնորդի կազմավորման ժամանակ լեզուն գտնվում է բերանի միջին մասում՝ կազմելով բլրաձև բարձրություն: Նրա ամենաբարձր կետը գտնվում է կոշտ ևփափուկ քիմքերի սահմանում: Լեզվի դիրքի շնորհիվ բերանային հնչարանը փոքրանում, և մեծանում է կոկորդային հնչարանը: Շրթունքները բացված են ևանշան դուրս ցցված: Լեզուն իր ամբողջ զանգվածով կենտրոնանում է բերանի միջին մասում և բարձրանում է դեպի կոշտ քիմքը՝ թողնելով փոքր անցք: Ալվեոլների և ատամների մոտ նեղվածքը լայնանալով բերանի ետին մասում ստեղծում է լայն կոկորդային հնչարան: Շրթունքները գրեթե չեզոք բացվածք ունեն, թեև մի փոքր դուրս են մղվում: Այն միջնալեզվային քմային ձայնորդ է: Նրա արտաբերման ժամանակ լեզվի եզրերը դիպչում են քիմքին, մեջտեղում նեղ անցք թողնում օդի հոսքի համար: Տարբեր ձայնավորներից առաջ յ-ն թողնում է տարբեր հետքեր: Յի, յե հնչյունակապակցություններում լեզվի հպման հետքերը ավելի լայն են, ավելի առաջ ձգված, իսկ օդի անցքը՝ ավելի նեղ: Յա կապակցությունում ճեղքի լայնությունը մեծանում և ետ է քաշվում:

Ըստ սպեկտրանկարների՝ նրա հիմնական մասը կազմում են անցումները: Նրա սպեկտրի կայուն մասը կարճատև է, անցումները՝ երկար: Ընդհանուր էներգիան Ի-ձայնավորի համեմատությամբ ցածր է: Նրա սպեկտրում նկատվում է բարձր հաճախականության աղմուկ:

Խ հնչյունի դրումը

Արտաբերման օրգանների դիրքը: Խ-ի արտաբերման ժամանակ շուրթերի **դիրքը** և կտրիչների հեռավորությունը պայմանավորվում են հաջորդ հնչյունով: Լեզվի ծայրը իջնում է ցած. միջին մասը բարձրանում է և հավում քիմքի հետևի մասին: Առաջանում է նեղ անցք, որի միջով անցնում է արտաշնչվող օդը: Փափուկ քիմքը բարձրանում է:

Ձայնալարերը հեռանում են: Տեսանելի է լեզվի դիրքը, բայց ոչ հստակ: Ձեռքի վրա զգացվում է արտաշնչվող օդի հոսանքը: Դրման ժամանակ պետք է ցույց տալ լեզվի դիրքը և յուրաքանչյուր երեխայի հնարավորություն տալ զգալու արտաշնչվող օդի հոսանքը: Նմանությամբ շատ քչերին է հաջողվում ճիշտ արտաբերել **խ**-ն: Կարելի է օգտագործել խաղ՝ «Կոկորդի ողողումը ջրով»: Դրա համար անհրաժեշտ է տանել երկարատև նախապատրաստական աշխատանքներ: Աշակերտներին առաջարկվում է երկարացված արտաբերել **ս**, հետո **սա**: Ապա և բժշկական փայտիկով կամ ցուցամատով սեղմել լեզվի ծայրը դեպի ներքև և ավելի խորը:

խ հնչյունը կարելի է ստանալ նաև **կ**-ից: Լոգոպեդը սեփական սրտաբերմամբ ցույց է տալիս, որ **խ**-ի արտաբերման ժամանակ պայթյուն չկա, ապա լայն բացելով բերանը՝ արտաբերում է **կխ**: Նույնը կատարում են նաև աշակերտները: Դրանից հետո արտաբերում են երկարացված մաքուր **խ**:

Սկզբնական շրջանում անհրաժեշտ է հետևել, որ աշակերտներն ավելի երկարացված արտաբերեն **խ**-ն վանկերի և բառերի մեջ, հակառակ դեպքում այն դառնում է ավելի փափուկ, երբեմն էլ սովորական արտաշնչում: Ըստ ծայնի և աղմուկի պարունակության հայերենի խ և ս հնչյունները խուլ հնչյուններ են: Հետևաբար լոգոպեդական աշխատանքի ընթացքում մասնագետները պետք է ուշադրություն դարձնեն այն փաստին, որ խուլ ս հնչյունից ստանում ենք մյուս խուլ՝ խ հնչյունը:

Սխալ արտաբերման տարբերակներ

խ-ի փոխարեն հնչում է թույլ աղմուկ: Պատճառն այն է, որ լեզուն քիչ է բարձրանում:

խ-ն հնչում է փափուկ կամ փոխարինվում **ս**-ով: Պատճառն այն է, որ խզվի առաջնամասը հպվում է քիմքի առաջին մասին: Այս դեպքում հարկավոր է լեզուն սեղմել ավելի խոր, ուր լսվի կոշտ **խ**:

Լսվում է խռմփոց հիշեցնող կոկորդային խոր **խ**: Դրա պատճառն այն է, որ լեզվի արմատային (հետին) մասը հպվում է ոչ թե քիմքին, այլ կոկորդի հետին պատին: Այս դեպքում դրումը պետք է սկսել **ս** –ի արտաբերումից:

Ղ հնչյունի արտաբերման ժամանակ հնչարտաբերական օրգանների դիրքը նման է **խ**-ին: Միայն այս դեպքում լեզվի արմատային (հետին) մասը հպվում է ոչ թե քիմքին,

այլ կոկորդի հետին պատին:

Ղ –ն խոր կոկորդային հնչյուն է, հիշեցնում է խոմփոց:

Ղ –ն ձայնեղ է, իսկ խ –ն՝ խուլ:

Ֆ-ի արտաբերման ժամանակ հաղթահարվող ճեղքը (նեղվածքը) վ-ի համեմատությամբ ավելի նեղ է, հետևաբար և ավելի լարված է իր արտաբերության ուժով: Վերին շրթունքը ավելի հեռացած է ստորին ատամնաշարից:

Վ-ի համեմատությամբ ավելի երկար է Ֆ-ի տևողությունը: Բաղաձայնների մեջ ձայնեղ և խուլ հնչյունի տարբերությունը ավելի ցայտուն է դրսևորվում այս զույգի մեջ: Ֆ-ի ընդհանուր էներգիան թույլ է Վ-ի համեմատությամբ: Վ-ի սպեկտրապատկերը խիստ տարբեր է Ֆ-ի պատկերից (նմանվում է ձայնորդներին):

Հպումից հետո լեզուն ստանում է որոշ կորություն և իջնում է ցած: Լեզվի առջևի և միջին մասերի դեպի կոշտ քիմքը միաժամանակյա բարձրացման հետևանքով այդ հնչյունները մասնակի քմայնացման են ենթարկվում: Նախորդ պայթաշփականներից տարբերվում են լեզվի մասնակցությամբ: Լեզվի հավող մասն ավելի լայն է: Սրանց արտաբերմանը մասնակցում են նաև շրթունքները, որոնք առաջ են ձգվում շրթունքների մոտ ստեղծվում է լայն հնչարան, որը նպաստում է հնչյունի տոնի իջեցմանը: Պայթաշփականների արտաբերման ժամանակ պայթյունը բացակայում է, որը պարտադիր է պայթականներն արտաբերելիս:

Բառամիջի և բառավերջի դիրքերում մյուս պայթաշփականների նման ճ, ջ, չ հնչյունները բնորոշվում են երկու տարբեր պահերով (հատվածներով)՝ էներգիայի բացակայությամբ, որ համապատասխանում է հպման պահին և աղմկային հատվածով: Առաջին պահին բացակայում են ձայնային բաղադրիչները, այդ դադարի պահն է, որ համընկնում է լռության հետ և չի առանձնանում: Երկրորդ պահը՝ շփման հատվածն է, տարբերվում է առաջին շարքի համապատասխան հատվածից: Ծ-ի ժամանակ հպումը ավելի երկար է ջ-ի և չ-ի համեմատությամբ, շփման պահը՝ ավելի կարճ: Շփման պահը տարբերվում է նախորդ պայթաշփականների համապատասխան պահից: Ընդհանուր էներգիան այս դեպքում ավելի թույլ է և բաշխված է ամբողջ դիապազոնում, այդ պատճառով առանձին բաղադրիչները չունեն մեծ ուժգնություն: Համեմատաբար ավելի

մեծ է ջ-ի ընդհանուր էներգիան՝ չ-ի և ճ-ի համեմատությամբ: Չ-ի արտաբերման ժամանակ նկատվում է աղմուկի ավելի մեծ անկանոնություն, որը համապատասխանում է արտաշնչման ազատ հոսքին:

Լոգոպեդական աշխատանքի ընթացքում մեր կողմից համեմատության մեջ են դրվել <<Մ,Տ,Զ,Ց,Ս>> հնչյունների սպեկտրանկարները /ռենտգենանկարները/: Համեմատաբար իրար արտաբերմամբ շատ մոտ են Մ և Տ հնչյունները: Պատահական չէ, որ երկուսն էլ խուլ հնչյուններ են, հետևաբար, մեր կողմից առաջ քաշված վարկածին համապատասխան, մի հնչյունից կարելի է ստանալ մյուսը՝ մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան: Այս երկու հնչյունների արտաբերության դեպքում էլ շուրթերը միմյանցից հեռացած են, և միայն Մ հնչյունի արտաբերման ժամանակ է, որ շատ անշան ձգված են: Արտաբերությանը մասնակցում է լեզվի առաջին մասը: Տ հնչյունի արտաբերման ժամանակ լեզուն առջևի մասով հպվում է վերին կտրիչների հիմքին, իսկ Մ հնչյունի արտաբերման նույն հատվածը հպվում է վերին լնդերքին /ալվեոլներին: 2 Հնչյունների դեպքում էլ լեզվի դիրքը ստեղծում է պատնեշ, ապա արտաբերման ընթացքում լեզվի միջին մասը մի փոքր իջնում է, իսկ ետին մասը զգալիորեն բարձրանում՝ ստեղծելով գոգավորություն: Լեզվի եզրերը հպվում են վերին սեղանատամներին: << Դ,Տ,Թ>> հնչյունախմբում ուժգնության և արտաբերական էներգիայի տեսանկյունից ամենամոտ ձայնային պատնեշը կազմվում է Տ հնչյունի արտաբերման շամանակ: Իսկ <<Չ.Մ.Ց>> հնչյունախմբում ամենաուժեղ հպումը Մ հնչյունի արտաբերման ժամանակ է: Եթե լոգոպեդը տեղեկացված է մայրենի լեզվի այս օրինաչափություններին, որոնք տվյալ դեպքում ըստ ձայնի և աղմուկի պարունակության հնարավորություն են ստեղծում դասակարգել հնչյուններն նաև ըստ արտաբերության առանձնահատկությունների, ապա համապատասխան միջոցների կիրառմամբ, այն է՝ խուլ հնչյունից մյուս խուլի ստացման եղանակով կարելի ստանալ պահանջվող հնչյունը: Տվյալ դեպքում, Տ և Մ հնչյունների ֆիզիկական բնութագրերի համեմատությունը ցույց տվեց, որ օդի հոսքի հատվածը /նեղվածքային/ ամենակարճը Տ հնչյունի արտաբերման ժամանակ է ձևավորվում, իսկ դադարի պահը, ի տարբերություն Մ հնչյունի արտաբերման, ավելի երկար է: Եթե լոգոպեդի կողմից հնչյունադրումն իրականանում է այս մեթոդների և միջոցների կիրառմամբ,

լոգոպեդական աշխատանքի ելքն ավելի արդյունավետ և կարճաժամկետ է: Այսպես Ծ հնչյունի արտաբերման շտկման գործընթացում երեխայի ուշադրությունը պետք է հրավիրել արտասանական օրգանների դիրքի վրա: Երբ հնչյունադրումը սկսում ենք S հնչյունից, երեխային պետք է բացատրել, որ նա անպայման ձգի շուրթերը, ապա նոր արտաբերի փափուկ S'/ԾԸ/: Լոգոպեդը լոգոպեդական զոնդի օգնությամբ լեզվի ծայրը մի փոքր բարձրացնում է դեպի լնդերքը, տալիս է մի փոքր դադար և գործիքը հեռացնում՝ հնարավորություն ստեղծելով լեզվին հեռանալու ավելոյններից: Այս դեպքում օդի հոսքը դուրս է գալիս ճեղքից: Ստացվում է մի փոքր փափուկ հնչող Ծ հնչյունը: Եթե երեխայի լեզուն լարված է, կարելի է լոգոպեդական զոնդը մի փոքր ավելի պահել՝ միանգամից չհեռացնել: Ծ հնչյունը կարելի է ստանալ Sա-Sա-Sա միացման ժամանակ լեզուն մի փոքր հետ տանելով, ինչպես S-ից Կ-ն ստանալու ժամանակ. սկզբում ստանալով Ծյա-Ծյա-Ծյա միացումը, իսկ հպումն /սեղմումը/ ավելացնելով՝ Ծա-Ծա-Ծա միացումը: Չմոռանանք նորից փաստել, որ S հնչյունից Կ-ն ստանալու եղանակը պայմանավորված է ձայնի և աղմուկի հարաբերությամբ. և մենք կրկին խուլ հնչյունից ստանում ենք մյուս խուլ հնչյունը:

Մեր կողմից իրականացվող գիտափորձի ընթացքում Ձ հնչյունի շտկման ժամանակ համեմատության մեջ են դրվել <<Դ,Տ,Թ>> և <<Ծ,Ց,Չ,Ձ>> հնչյունախմբերը: Ըստ արտաբերության Ձ հնչյունին, ըստ արտաբերական դիրքի, ձայնի և աղմուկի պարունակության, առավել մոտ են Դ,Չ,Ց հնչյունները: Օգտագործելով Ց հնչյունի դիրքը կարելի է ստանալ Ձ հնչյունը, սակայն Ձ հնչյունի արտաբերման ժամանակ լեզվի ծայրն ավելի բարձր է և գտնվում է լնդերքի շրջանում, իսկ ձայնալարերը թրթռում են: Նպատակահարմար է ձայնել Ձ հնչյունը, ըստ առաջարկված վարկածի, ստանալ Դ կամ Չ ձայնելներից առանձին-առանձին, կամ էլ՝ երկուսի միացման /Դ+Չ/ միջոցով: Այս դեպքում մենք կարևորում ենք լեզվի դիրքը ճիշտ ստեղծելու աշակերտի կարողությունների զարգացումը, ձայնը միացնելու բացատրությունները, քանի որ Ց հնչյունը ձայնել չէ, իսկ Դ և Չ հնչյուններն արտաբերվում են ձայնով, տակտիլ վիբրացիոն զգացողությամբ հնչյունն զգայու և արտաբերելու հմտությունների մշակումը, տեսողական հսկողությունը: Եթե այսբացատրությունները բավարար չեն Ձ հնչյունը կարելի է ստանալ Չ հնչյունի արտաբերման ժամանակ լեզվի ծայրը մի փոքր

վեր բարձրացնելով այնչափ, որ այն իր առջևի մասով հավի լնդերքին: Իհարկե Ձ հնչյունը ստանում եիք նաև Դ ձայնեղի օգնությամբ լեզվի առջևի մասը նմանողությամբ կամ մեխանիկական միջամտությամբ մի փոքր հետ տանելով, այնպես, ինչպես Գ հնչյունի ստացման ժամանակ. Դյա-Դյա-Ձյա-Ձյա-Գյա-Գյա.....:

Ջ հնչյունի արտաբերման շտկման աշխատանքները սկսում են Դ հնչյունից՝ շուրթերը մի փոքր առաջ բերելով և արտաբերելով Դյը-դյը միացումը կրկնելով /միասին և կտրուկ/: Այս դեպքում Յ կիսաձայնը ներմուծվում է մի նպատակով՝ լեզվի միջին մասի վրա որոշակի բարձրություն ստանալու նպատակով /դեպի կարծր քիմքը/: Լոգոպեդական զոնդի կամ շպատելի օգնությամբ ձայնին մի փոքր դադար տալով հեռացնում ենք այն՝ հնարավորություն տալով լեզվին հեռանալու լնդերքի հատվածից: Օդի հոսքը դուրս է գալիս ճեղքից և ստացվում է Ջ հնչյունը: Իհարկե, Ջ հնչյունի դրման արդյունավետ եղանակ է /Դ+Ժ/ միացումը՝ լեզվի ծայրը մի փոքր վեր բարձրացնելով: Նորից շեշտադրենք, որ թե Ջ, թե Դ և թե Ժ հնչյունները ձայնեղներ են, հետևաբար, առաջադրված վարկածին համապատասխան, հնչյունադրումն իրականացվում է մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան:

Ինչ վերաբերվում է Ճ հնչյունի շտկման լոգոպեդական աշխատանքներին, որոնք իրենցից որոշակի դժվարություններ են ներկայացնում, ապա պետք է փաստենք, որ այն նպատակահարմար է իրականացնել հիմք ընդունելով Ձ հնչյունը՝ արտաբերելով Ձյա-Ձյա-Ձյա միացումը և լեզուն մի փոքր հետ տանելով: Ճ հնչյունը կարելի է ստանալ Տ փափուկ հնչյունից /Տ'/ լեզուն նմանողությամբ կամ մեխանիկական միջամտությամբ մի փոքր հետ տանելով՝ Տյա-Տյա-Ծյա-Ծյա-Ճյա-ճյա: Այսինքն՝ հերթական անգամ կարելի է փաստել, որ բավական է իմանալ մայրենի լեզվի օրինաչափությունները, հաշվի առնել բաղաձայնների դասակարգումն ըստ ձայնի և աղմուկի հարաբերության և, ինչպես մնացած դեպքերում, այս դեպքում ևս ստանալ խուլ հնչյունը նույն շարքի մյուս խուլերից, կամ շնչեղ խուլ հնչյուններից:

ՀՆՁԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆՆ ՈՒՂԴՎԱԾ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ ԻՐԱԶԵԿՄԱՆ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ

Հարցաթերթ

Հանրակրթությունում և վերականգնողական հաստատություններում աշխատող լոգոպեդների

1. ՀՀ կրթական հաստատություններում գործող լոգոպեդական ծրագրերը, Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարության կամ
Կրթական բարեփոխումների կենտրոնի կողմից հրատարակված հանրակրթական դպրոցի ծրագրերը ներառում են արդյոք կրտսեր դպրոցականների հնչարտաբերման խանգարումների շտկման և խոսքի զարգացման մեթոդներ, մոտեցումներ _____
2. Որքան են կազմում ՀՀ Կրթության օրենքով ամրագրված, չափորոշիչներին և ուսումնական պլաններին համաձայն, լոգոպեդական պարապմունքներին հատկացվող
ժամերը _____
3. Դպրոցում/հաստատությունում սովորող աշակերտների ընդհանուր թիվը _____
4. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող աշակերտների ընդհանուր թիվը _____
5. Աշխատանքային ստաժը՝ ընդհանուր _____, մանկավարժական _____, սվյալ դպրոցում _____
6. Քանի տարի եք աշխատում որպես լոգոպեդ _____
7. Խոսքային ինչպիսի խնդիրներով անձանց հետ եք աշխատում
• _____

- _____
- _____

8. Լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման՝ ամրագրված ինչ ժամեր են գործում Ձեր դպրոցում/հաստատությունում/_____

9. Կարող եք նշել առավել հաճախ հանդիպող դժվարությունները/խնդիրները հնչարտաբերման _____ խնդիրների _____ հաղթահարման գործընթացում _____

10. Ինչպիսի մասնագիտական աջակցություն է ցուցաբերվում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաներին Ձեր դպրոցում/հաստատությունում _____

11. Տեղեկացված եք արդյոք հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման և շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջների մասին

Այո _____ ոչ _____ մասամբ _____

12. Որոնք են հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշների ձևավորման հիմնական ուղղությունները և միտումները _____

13. Նշեք դիսլալիա ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի _____ համալիր _____ մոտեցումները _____

14. Խոսքային խնդրի հաղթահարման առավել արդյունավետ միջոցների և ձևերի ինչպիսի ընտրություն եք իրականացնում հայերենի օրինաչափություններին համապատասխան _____

15. Բաղաձայնների ենթատեսակային ինչ դասակարգումներ են հաշվի առնվում հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքում_____

16. Կարևորում եք արդյոք հայերենի բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշները լոգոպեդական աշխատանքում:

Այո_____ ոչ_____ մասամբ_____

17. Ինչպես է պետք կազմակերպել հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան_____

18. Բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան ինչպես ընտրել լոգոպեդական համապատասխան մեթոդներ և միջոցներ_____

19. Կարող եք նկարագրել բաղաձայնների արտաբերման երկու՝ փակվածքային և նեղվածքային եղանակներին համապատասխան հնչյունադրման մեթոդներ և միջոցներ_____

20. Դուք կարևորում եք բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող հնչարտաբերման խանգարման լոգոպեդական աշխատանքը

Այո_____ ոչ_____ դժվարանում եմ պատասխանել_____

21. Ձեր կարծիքով լոգոպեդական միջամտության շրջանակներում իրականացվող ուղղություններից որոնք են առավել կիրառելի և անհրաժեշտ դպրոցում՝ հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքում

ա/արտասանական հմտությունների զարգացում

բ/հնչյունադրման մեխանիկական միջամտություն

գ/հնչյունային ընկալման զարգացում

դ/բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի իրականացում

ե/մասնագիտական անձնակազմի վերապատրաստում

զ/աշխատանք ծնողների հետ

է/այլ _____

22. Ձեր կարծիքով անհրաժեշտ է, արդյոք, դպրոցում իրականացնել հատուկ մասնագետների շարունակական վերապատրաստում

Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

23. Որքանով եք կարևորում վերականգնողական և մանկավարժական ծառայությունների զուգակցումը կրթության համակարգում

Լիովին _____ մասամբ _____ չեմ կարևորում _____

24. Ձեր կարծիքով անհրաժեշտ են արդյոք հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների արդունավետության բարձրացման մանկավարժական դիտումները

25. Համակարգում եք արդյոք լոգոպեդական աշխատանքների ուղղվածության և հայախոս երեխաների խոսքային կարիքի բավարարման պահանջները, որոնք դրված են լոգոպեդական պարապմունքներում կիրառվող առաջադրանքների առջև

Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

26. Ձեր կարծիքով ինչ է անհրաժեշտ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման արդյունավետության բարձրացման համար

27. Ձեր առաջարկները՝ հանրակրթությունում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների որակի բարելաման համար

Ստորագրություն _____

Ամսաթիվ _____

Հարցաթերթ

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի բազմամասնագիտական թիմի անդամների

1. Դպրոցում ներառական կրթության կազմակերպման ժամանակահատվածը _____
2. Դպրոցում սովորող աշակերտների ընդհանուր թիվը _____
3. Ներառված աշակերտների ընդհանուր թիվը _____
4. Լոգոպեդական պարապմունքներում ընդգրկված աշակերտների ընդհանուր թիվը _____
5. Որքան են կազմում ՀՀ Կրթության օրենքով ամրագրված, չափորոշիչներին և ուսումնական պլաններին համաձայն, լոգոպեդական պարապմունքներին հատկացվող ժամերը ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում _____
6. Աշխատանքային ստաժը՝ ընդհանուր _____, տվյալ դպրոցում _____
7. Քանի տարի եք աշխատում ներառական կրթության համակարգում _____
8. Ինչ խնդիրներով աշակերտների հետ եք աշխատում
 - _____
 - _____
 - _____
9. Ինչպիսի բազմամասնագիտական թիմ է աշխատում Ձեր դպրոցում _____

10. Կարող եք նշել լոգոպեդական աշխատանքի կազմակերպման խնդիրները ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում _____

11. Ինչպիսի մասնագիտական աջակցություն է ցուցաբերվում Ձեր դպրոցում ԿԱՊԿՈՒ այն երեխաներին, ովքեր ունեն հնչարտաբերման խանգարումներ:

12. Տեղեկացված եք արդյոք հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքի առնձնահատկություններին:

Այո _____ ոչ _____ մասամբ _____

13. Ձեր կարծիքով անհրաժեշտ են արդյոք թիմային քննարկումները՝ լոգոպեդական աշխատանքի առավել արդյունավետ ուղիների ընտրության, խոսքային կարիքների գնահատման և խոսքի զարգացման համապատասխան մեթոդների կիրառման համար

Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

14. Լոգոպեդական աշխատանքի շրջանակներում իրականացվող հետևյալ ուղղություններից որոնք են առավել կիրառելի և անհրաժեշտ՝ հնչարտաբերման խանգարումների հաղթահարման աշխատանքում

ա/արտասանական հմտությունների զարգացում

բ/հնչունադրման մեխանիկական միջամտություն

գ/հնչունային ընկալման զարգացում

դ/բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի իրականացում

ե/մասնագիտական անձնակազմի վերապատրաստում

զ/աշխատանք ծնողների հետ

է/այլ _____

28. Ձեր կարծիքով անհրաժեշտ է դպրոցում իրականացնել հատուկ մասնագետների շարունակական վերապատրաստում

Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

29. Որքանով եք կարևորում վերականգնողական և մանկավարժական ծառայությունների զուգակցումը ներառական կրթության համակարգում

Լիովին _____ մասամբ _____ չեմ կարևորում _____

30. Կարողանում եմ արդյոք հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող ԿԱՊԿՈՒ երեխաները ներգրավվել կրթական միջավայր
Լիովին _____ մասամբ _____ դժվարությամբ _____
չեն ներառվում ընդհանրապես _____

31. Ինչպես կգնահատեք հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների արդունավետության բարձրացման մանկավարժական դիտումները և գնահատումները _____

32. Համակարգում եք արդյոք լոգոպեդական աշխատանքների ուղղվածության և հայախոս երեխաների խոսքային կարիքի բավարարման պահանջները, որոնք դրված են լոգոպեդական պարապմունքներում կիրառվող առաջադրանքների առջև
Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

33. Կարևորում եք արդյոք բազմամասնագիտական թիմի կողմից առաջարկվող մոտեցումները՝ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման արդյունավետության բարձրացման գործում
Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

34. Ձեր առաջարկները՝ հանրակրթությունում հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների որակի բարելաման համար _____

_____:

Ստորագրություն _____

Ամսաթիվ _____

Հարցաթերթ

Հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսերի և մագիստրատուրայի ուսանողների

1. Հատուկ կրթության ֆակուլտետի որ բաժնում եք սովորում _____
2. Նշեք կուրսը _____
3. Կարող եք նշել ինչու եք հատկապես ընտրել տվյալ մասնագիտությունը _____
4. Ձեր կարծիքով որն է Ձեր մասնագիտական գործունեության հիմնական ուղղվածությունը հանրակրթությունում և վերականգնողական հաստատություններում _____

5. Տեղեկացված եք արդյոք Լոգոպեդիա մասնագիտության մասին Այո _____ ոչ _____ մասամբ _____
6. Ձեր կարծիքով անհրաժեշտ է իրականացնել հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանք, թե այդ խանգարումները կարող են հաղթահարվել առանց մասնագիտական միջամտության Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____
7. Ինչ է դիսլալիան _____

8. Կարող եք նշել առավել հաճախ հանդիպող դժվարությունները/խնդիրները հնչարտաբերման խնդիրների հաղթահարման գործընթացում _____

9. Ինչպիսի ուղղվածություն ունի հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքը _____

10. Տեղեկացված եք արդյոք հնչարտաբերման խանգարումների գնահատման և շտկման գործընթացում կիրառվող համապատասխան մեթոդական պահանջներին
Այո_____ ոչ_____ մասամբ_____

11. Նշեք արտասանական ապարատի գործունեության զարգացման առանձնահատկությունները_____

12. Որոնք են հնչարտաբերման ձևավորման գործընթացին մասնակցող խոսողական գործարանների կամ լեզվի հնչյունների ակուստիկական հատկանիշների ձևավորման հիմնական ուղղությունները և միտումները_____

13. Նշեք դիսլալիա ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լրգոպեդական աշխատանքի համալիր մոտեցումները _____

14. Ձեր կարծիքով խոսքային խնդրի հաղթահարման առավել արդյունավետ միջոցների և ձևերի ինչպիսի ընտրություն կարելի է իրականացնել հայերենի օրինաչափություններին համապատասխան _____

15. Բաղաձայնների ենթատեսակային ինչ դասակարգումներ են հաշվի առնվում հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լրգոպեդական աշխատանքում_____

16. Կարևորում եք արդյոք հայերենի բաղաձայնների լրացուցիչ հնչարտաբերական հատկանիշները լրգոպեդական աշխատանքում:
Այո_____ ոչ_____ մասամբ_____

17. Ինչպես է պետք կազմակերպել հնչարտաբերման խանգարումների շտկման լոգոպեդական աշխատանքը մայրենի լեզվի օրինաչափություններին համապատասխան_____

18. Բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան ինչպես ընտրել լոգոպեդական համապատասխան մեթոդներ և միջոցներ_____

19. Դուք կարևորում եք բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան իրականացվող հնչարտաբերման խանգարման լոգոպեդական աշխատանքը

Այո_____ ոչ_____ դժվարանում եմ պատասխանել_____

20. Ձեր կարծիքով լոգոպեդական աշխատանքի շրջանակներում իրականացվող ուղղություններից որոնք են առավել կիրառելի և անհրաժեշտ դպրոցում՝ հնչարտաբերման խանգարումների շտկման աշխատանքում

ա/արտասանական հմտությունների զարգացում

բ/հնչյունադրման մեխանիկական միջամտություն

գ/հնչյունային ընկալման զարգացում

դ/բաղաձայնների ենթատեսակային դասակարգումներին համապատասխան հնչարտաբերման խանգարման լոգոպեդական աշխատանքի իրականացում

ե/մասնագիտական անձնակազմի վերապատրաստում

զ/աշխատանք ծնողների հետ

է/այլ _____

21. Նշեք հնչարտաբերման խանգարումների տեսակները_____

22. Լոգոպեդական աշխատանքի ինչ փուլեր են կիրառվում դիսլալիայի հաղթահարման լոգոպեդական աշխատանքում

23. Պետք է արդյոք համակարգել լոգոպեդական աշխատանքների ուղղվածության և հայախոս երեխաների խոսքային կարիքի բավարարման պահանջները, որոնք դրված են լոգոպեդական պարապմունքներում կիրառվող առաջադրանքների առջև

Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

24. Ձեր կարծիքով ինչ է անհրաժեշտ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման արդյունավետության բարձրացման համար

25. Կարևորում եք արդյոք բազմամասնագիտական թիմի կողմից առաջարկվող մոտեցումները՝ հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքների կազմակերպման արդյունավետության բարձրացման գործում

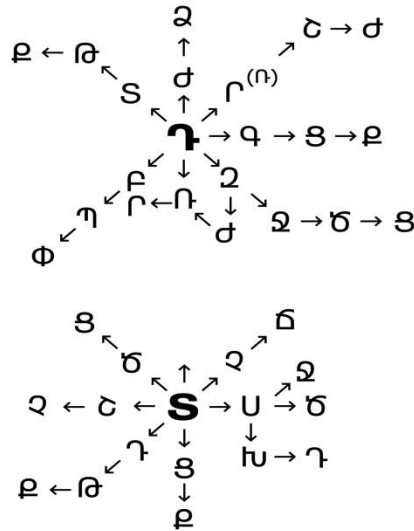
Այո _____ ոչ _____ դժվարանում եմ պատասխանել _____

26. Հնչարտաբերման խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ կազմակերպվող լոգոպեդական աշխատանքների որակի բարելաման ինչ առաջարկներ ունեք՝

Ստորագրություն _____

Ամսաթիվ _____

ՀԱՅԱԽՈՍ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀՆՁԱՐՏԱԲԵՐՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿՄԱՆ
ԳՈՐԾՆԹԱՑՈՒՄ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ԲԱՂԱՁԱՅՆՆԵՐԻ ԴԱՍԱԿԱՐԳՄԱՆ ԵՎ
ՀՆՁՅՈՒՆԱԴՐՄԱՆ ՍԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐ



Ձայնեղ խուլ

Շնչեղ խուլ

- Բ ← Պ
- Դ ← Տ
- Գ ← Կ
- Ձ ← Շ
- Ձ ← Ը
- Ղ ← Ս
- ժ ← Շ
- Դ ← Խ
- Վ ← Ֆ

- Փ
- Թ
- Ք
- Ց
- Ղ

Մ → Բ → Պ → Փ
 Ն → Դ → Տ → Թ

Ի + Ա = ՅԱ
 Դ + Ա = ԴԱ
 Դ + Ղ = Ձ
 Դ + ժ = Ձ

Տ + Ս = Շ
 Տ + Շ = Ղ
 Տ + Շ = Ց
 Տ + Ը = Ղ

Ձայնորդ՝ Լ, Ր, Ռ, Յ, Մ, Ն
 Յազազային՝ Յ
 Ձայնավոր՝ Ա, Օ, ՈԷ, Ի, Է, Ը