

**ՀՀ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ՆԱԽԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆ**

---

**Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ  
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

**ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ ՍՎԵՏԼԱՆԱ ՍԵՐԳԵՅԻ**

**ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐՈՎ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ  
ԱՐՏԱԲԵՐԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ  
ՄԻՋՈՑՆԵՐՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ**

**ԱՏԵՆԱԽՈՍՈՒԹՅՈՒՆ**

**ԺԳ. 00.03. - <<Հատուկ մանկավարժություն>>  
մասնագիտությամբ**

**մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի  
գիտական աստիճանի հայցման համար**

**ԳԻՏԱԿԱՆ ՂԵԿԱՎԱՐ  
Մանկավարժական գիտությունների  
դոկտոր, պրոֆեսոր Ռ. Ն. Ազարյան**

**ԵՐԵՎԱՆ - 2016թ.**

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ----- 4

ԳԼՈՒԽ 1. ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ, ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ,  
ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ՈՒ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ----- 12

1.1. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի և արտաբերության  
զարգացման մոտեցումների պատմական վերլուծություն ----- 12

1.2. Արտաբերության էությունն ու բնութագիրը ----- 27

1.3. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և  
զարգացման առանձնահատկությունները ----- 36

1.4. Հետազոտության հիմնական ուղղվածությունը, խնդիրները, մեթոդներն ու  
անցկացման փուլերը ----- 45

ԳԼՈՒԽ 2. ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ  
ԱՐՏԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄ ----- 51

2.1. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության  
ուսուցման ծրագրերի վերլուծություն ----- 51

2.2. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության  
զարգացման աշխատանքի դրվածքի վերլուծություն ----- 62

2.3. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության  
զարգացման վերաբերյալ սուրդոմանկավարժների իրազեկվածության  
մակարդակի ուսումնասիրում ----- 71

2.4. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության  
զարգացման մակարդակի բնութագիրը ----- 82

Ամփոփում ----- 89

ԳԼՈՒԽ 3. ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՐՏԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐ-----	90
3.1. Լ	
ստղության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորման և զարգացման հիմնական ուղղվածությունը, գործոնները և սուրդոմանկավարժական աշխատանքի բովանդակությունը -----	92
3.2.Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի հիմնական սկզբունքներն ու դրույթները -----	102
3.3. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղ-ծրագիր -----	112
3.4.Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող առաջարկված մոտեցումների արդյունավետության փորձարարական հիմնավորում -----	119
Ամփոփում -----	134
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ -----	136
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ -----	138
ՀԱՎԵԼՎԱԾ -----	150

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

**Հետազոտության արդիականությունը:** Հայտնի է, որ նախադպրոցական տարիքն իր կարևորագույն նշանակությունն ունի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների զարգացման գործընթացում, քանի որ ճիշտ խոսքի ժամանակին ձևավորումն ու նրա կանխարգելումը հնարավորություն կընձեռի իրազեկելու այս երեխաների լսողության խանգարման որոշ առանձնահատկությունների մասին, ապահովել նրանց ճանաչողական, հասարակական և անձնային լիարժեք զարգացումը: Այդ իսկ պատճառով վաղ և նախադպրոցական տարիքում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հոգեկանի զարգացման տարբեր կողմերը եղել են բազում հեղինակների (Ж. И. Шиф 1968; Э. И. Леонгард 1971, 1991; Р. М. Боскис 1975, 2004; Н. И. Белова 1985; Е. И. Исенина 1999; Л. А. Головчиц 2001, 2003, Л. С. Выгодский 2003; Р. Р. Фьюэлл 2005; Е. М. Жилинскене 2006 և այլոք) գիտական հետազոտությունների առարկա:

Այսօր լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ուսուցման և դաստիարակության, խոսքի և արտաբերության զարգացման կատարելագործումը պահանջում է այս երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքների արդյունավետ ուղիների մշտապես որոնում (А. Д. Салахова 1980, 2001; Т. М. Власова 1989; Т. В. Пельимская 1996, 2003; В. Штрасмайер 2002; Н. Д. Шматко 2003; Д. Силберг 2003; О. Е. Громова 2003; Р. Н. Азарян, С. С. Мурадян 2013):

Վաղ և նախադպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի ձևավորումն ու զարգացումը առաջնահերթ կապված է զարգացման տարիքային այս փուլում խոսքի ընկալման գործոնների, լսողական ընկալման և արտաբերական կարողությունների ձևավորման սենզիտիվության հետ: Խոսքի ռիթմիկ-հնչերանգային կողմին երեխան սկսում է տիրապետել կյանքի առաջին-երկրորդ տարիներից սկսած: Լսողական ընկալման, խոսքի և արտաբերության ձևավորումը նախադպրոցական տարիքում թույլ է տալիս երեխային ներգրավվելու այլ երեխաների, մեծերի հետ բնական շփման մեջ՝

ձևավորելով զարգացման տարիքային փուլին համապատասխան շփման ձևեր: Այստեղ ակնհայտ է դառնում, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների կողմից բանավոր խոսքի կիրառումը դառնում է լեզվի և ճիշտ արտաբերության օրինաչափությունների գործնականում յուրացման, տիրապետման հզոր խթան:

Հաստատված է, որ առանց հատուկ, համակարգված և հաջորդական սուրդոմանկավարժական աշխատանքի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքը չի կարող արդյունավետ զարգանալ և բնականաբար չի կարող ծառայել որպես շփման, ինչպես նաև երեխայի հոգեկանի և ընդհանուր զարգացման միջոց: Մասնագետները նշում են, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների զարգացման կարևորագույն պայման է հանդիսանում նրանց կողմից բանավոր խոսքի տիրապետումը, երեխաների մոտ լսողական ընկալման և արտաբերության սկզբունքների ձևավորումը, շրջատողների և հասակակիցների հետ շփման և հաղորդակցման տիրապետումը:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների համար կարևոր է ոչ միայն իրենց ուղղված խոսքի հասկանալն ու ընկալելը, այլև սեփական ճիշտ, սահուն և հասկանալի արտաբերության տիրապետումը: Քանի որ լսողական գործառույթի ախտահարումը հանգեցնում է ինչպես բանավոր խոսքի ընկալման կարողությունների, այնպես էլ արտաբերական կարողությունների ձևավորման և զարգացման լուրջ դժվարությունների:

Վերը ներկայացվածի հետ կապված ակնհայտ է դառնում, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխայի հետ նախադպրոցական տարիքում կազմակերպվող աշխատանքի անցկացումը հանդիսանում է նրա հոգեկան զարգացման, ինչպես նաև երեխայի խոսքի և հաղորդակցման վրա լսողության խանգարման բացասական ազդեցության նվազեցման, հետևաբար նաև արտաբերության ժամանակին ձևավորման կարևորագույն պայման: Գիական և մեթոդական գրականության մեջ առկա են մեծաթիվ խորհուրդներ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման վերաբերյալ (Վ. Գ. Խալաթյան 1976, 1984; Ա. Վ. Մանուկյան 2002, 2008; Б. Д. Корсунская 1960, 1969; Н. Д. Шматко 1995, 2001; С. Шмидт-Джованини 2000; С. В. Корсун 2005; И. В. Королева, П. А. Янн 2011):

Հեղինակներն ընդգծում են, որ այս երեխաների լսողական ընկալման, ճիշտ արտաբերության ուսուցման աշխատանքները հանդիսանում են նրանց բանավոր խոսքի զարգացման և ուսուցման ծրագրի կարևորագույն և կենտրոնական բաժիններից մեկը, քանի որ արտաբերության ուղղությամբ տարվող աշխատանքի ընթացքում բանավոր խոսքը ձեռք է բերում այնպիսի որակ, որը թույլ է տալիս նրան ծառայելու որպես հաղորդակցման միջոց: Այդ իսկ պատճառով լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման համար միջոցների, մեթոդների, մասնավորապես, համակարգչային խաղերի, արտաբերական կարողությունների գնահատման սանդղակների, այդ ցուցանիշների գրանցման քարտերի մշակումը հանդիսանում է այս խնդրի լուծման կարևորագույն մոտեցումներից մեկը: Դրա հետ անմիջականորեն կապված է այս երեխաների դպրոցի նախապատրաստման տեսության և պրակտիկայի արդիական հարցերի (ուսուցման նախապատրաստում, հասարակության ակտիվ կյանքի մեջ ներառում և այլն) լուծումը:

Նշելով ավելի վաղ կատարված հետազոտությունների մեծ դերն ու նշանակությունը՝ հարկ ենք համարում ընդգծել այն փաստը, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման խնդրի շուրջ շատ ու շատ հարցեր դեռևս հատուկ գրականության մեջ չեն ստացել իրենց արժանի գիտական հիմնավորումն ու գործնական լուսաբանումը: Չկան այս երեխաների արտաբերական կարողությունների արդյունքների գնահատման և գրանցման համար նախատեսված փորձարարությամբ հիմնավորված քարտեր (սանդղակներ), արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր և այլն:

Ներկայումս ՀՀ –ում համակարգչային նորագույն լուծումների լայն տարածման պայմաններում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող հատուկ համակարգչային խաղերի բովանդակության, դրա կիրառման համար հատուկ պայմանների բացակայությունը նկատելիորեն դժվարեցնում է այս երեխաների բանավոր խոսքի լիարժեք զարգացումը: Վերը ներկայացրածն էլ հենց որոշում է հետազոտման խնդրի բավականին արդիական լինելը:

Հետևաբար՝ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ տարվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի հիմնական ուղղվածության, սկզբունքների, դրույթների և բովանդակության, այդ թվում համակարգչային խաղերի, արդյունքների գրանցման համար նախատեսված քարտերի մշակումը և դրանց արդյունավետության փորձարարական հիմնավորումը հանդիսանում է արդիական, տեսականորեն, գործնականորեն և սոցիալապես նշանակալի:

**Հետազոտության նպատակը** – մշակել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության զարգացման միջոցներ և մեթոդներ:

**Հետազոտության օբյեկտը** – լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման գործընթացը:

**Հետազոտության առարկան** – լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման բովանդակությունը, միջոցներն ու մեթոդական մոտեցումները:

**Հետազոտության վարկածը**: Մենք ենթադրել ենք, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության զարգացումն առավել արդյունավետ կլինի, եթե այն ընթանա հետևյալ պայմաններում.

- մեր կողմից առաջարկված և փորձարարությամբ հիմնավորված համակարգչային խաղ - ծրագրի, օրինակելի վարժությունների, հանձնարարությունների, խաղերի և դրանց անցկացման մեթոդական մոտեցումների կիրառում,

- լսողության խանգարման աստիճանի և բնույթի հաշվառման պայմաններում արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտի կիրառում, նախադպրոցականների արտաբերության փուլային զարգացում:

Հետազոտման օբյեկտը, առարկան, վարկածն ու նպատակը որոշեցին հետազոտական աշխատանքի հետևյալ **խնդիրները**.

1. ուսումնասիրել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման ժամանակակից մոտեցումները,

2. բացահայտել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտասանության ուսուցման առանձնահատկությունները հատուկ հաստատություններում,

3. որոշել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակը,

4. մշակել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման միջոցներն ու մեթոդները և փորձարարությամբ հիմնավորել դրանց արդյունավետությունը:

**Հետազոտության տեսական և մեթոդաբանական հիմքերն** են ընդհանուր և հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության գիտական սկզբունքները, դրույթներն ու տեսությունները՝ մասնավորապես.

- գործողությունների ու հասկացությունների փուլային ձևավորման տեսություն (Ս. Я. Гальперин, 1985),

- փոխհատուցման տեսություն (Ս. С. Выготский, 2003),

- գրավոր և բանավոր խոսքի զարգացման տեսություն (Դ. Б. Эльконин, 1980; Ի. И. Обухова, 1993),

- լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերման ունակությունների զարգացման մեթոդիկա (Կ. А. Волкова, 1988; Յ. И. Леонгард, 1991),

- վաղ և նախադպրոցական տարիքի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի ձևավորման և զարգացման տեսություն (Ն. И. Белова, 1985; Յ. И. Леонгард, 1991; Ն. Д. Шматко, 1999; Ա. В. Манукян, 2012):

Աշխատանքում կիրառվել են հետևյալ **հետազոտական մեթոդները**.

- հետազոտվող հիմանխնդրի վերաբերյալ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրություն, վերլուծություն և տեսական ընդհանրացում,

- լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ աշխատող սուրդոմանկավարժների և դաստիարակների աշխատանքի առաջատար փորձի ուսումնասիրում և ընդհանրացում,

- հետազոտվողների բժշկական փաստաթղթերի ուսումնասիրում և վերլուծություն,

- հոգեբանամանկավարժական հետազոտման մեթոդներ՝ դիտում, հարցում, զրույց, անկետավորում,



- հետազոտման սուրդոմանկավարժական մեթոդներ՝ բանավոր խոսքի մեթոդ,
- հետազոտման փորձարարական մեթոդներ՝ հավաստացող, ձևավորող, մանկավարժական գիտափորձ,
- մաթեմատիկական վիճակագրության մեթոդներ:

**Հետազոտության գիտական նորույթն է.**

- վերլուծվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների ուղղությամբ սուրդոմանկավարժական աշխատանքի խնդիրները հատուկ հաստատություններում,

- վերլուծվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ կազմակերպվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի դրվածքը հատուկ հաստատություններում,

- մշակվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ (սանդղակ),

- մշակվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր, հատուկ վարժություններ, հանձնարարություններ և փորձարկմամբ հիմնավորվել է դրանց կիրառման արդյունավետությունը:

**Հետազոտության տեսական նշանակությունը** կայանում է նրանում, որ ճշգրտվել և լրացվել են տեղեկություններ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերման կարողությունների զարգացման համար առաջարկված միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների, ինչպես նաև ստացված արդյունքների մասին:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը:** Վերլուծվել է Հայաստանի մասնագիտացված կենտրոններում սուրդոմանկավարժական աշխատանքի արդի վիճակը, բացահայտվել են առկա խնդիրներն ու դրանց պատճառները: Մշակվել և գործնական պարապմունքներում ներդրվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր, հատուկ վարժություններ, հանձնարարություններ, ինչպես նաև արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ: Փորձարարությամբ

ապացուցվել է սուրդոմանկավարժական աշխատանքի կատարելագործման համար մեր կողմից մշակված միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների մշակման արդյունավետությունը:

Ատենախոսական հետազոտության նյութերը կարող են կիրառվել Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ -ի հատուկ կրթության ֆակուլտետի դասախոսների կողմից որպես «Նախադպրոցական սուրդոմանկավարժության» դասախոսական և գործնական պարապմունքների պատրաստման նյութ, ինչպես նաև պրակտիկ աշխատող սուրդոմանկավարժների գործնական աշխատանքներում:

### **Պաշտպանությանը ներկայացվող հիմնական դրույթները:**

1. Սուրդոմանկավարժական աշխատանքը Հայաստանի մասնագիտացված հաստատություններում ունի մի շարք խնդիրներ կապված լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների ձևավորման և զարգացման հետ (գնահատման քարտերի, համակարգչային խաղերի բացակայություն և այլն), որոնք բացասականորեն են ազդում այս երեխաների արտաբերության, խոսքի, լսողական ընկալման և, առհասարակ, երեխայի ընդհանուր զարգացման վրա:

2. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր, վարժություններ, հանձնարարություններ, արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ (սանդղակ):

3. Առաջարկված միջոցներն ու մեթոդները նպաստում են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը:

**Հետազոտության արդյունքների հավաստիությունն ու հիմնավորվածությունն** ապահովված է հետազոտության անցկացման ծավալով, հետազոտվողների բավարար քանակով, ժամանակակից և դրված խնդիրներին համապատասխանող հետազոտական մեթոդների կիրառմամբ և փաստային նյութի մանրամասն ու ճշգրիտ մաթեմատիկական մշակմամբ, ինչպես նաև 2011-2016թթ. հրապարակված 10 աշխատություններով:

**Աշխատանքի արդյունքների փորձարկումը:** Հետազոտության արդյունքները, հիմնական դրույթները և հետևությունները զեկուցվել և քննարկվել են Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի և լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի համատեղ նիստերում (2011 – 2014թթ), Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող <<Հավատ>> ՀԿ <<Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում>>, միևնույն կենտրոնի Արարատ մարզի (ք. Արտաշատ) մասնաճյուղում (2012 – 2013թթ), ինչպես նաև հեղինակի կողմից հրատարակված աշխատություններում:

**Ատենախոսության կառուցվածքը և ծավալը:** Աշխատանքը բաղկացած է ներածությունից, երեք գլուխներից, եզրակացությունից, օգտագործված գրականության ցանկից և հավելվածից: Ատենախոսությունը շարադրված է համակարգչային 149 էջում, ներառում է 7 աղյուսակ, 10 նկար և 6 հավելված:

**ԳԼՈՒԽ 1. ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ, ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ  
ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ, ՄԵԹՈԴՆԵՐՆ ՈՒ  
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ**

**1.1. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի  
և արտաբերության զարգացման մոտեցումների  
պատմական վերլուծություն**

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ուսուցման և դաստիարակության պատմական զարգացման ընթացքում գոյություն են ունեցել նրանց խոսքի, արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ տարաբնույթ մոտեցումներ ու ուղղություններ: Հետևապես՝ հին աշխարհի կարկառուն ներկայացուցիչ՝ Արիստոտելի (մ. թ. ա. 384-322թթ.) կարծիքով մարդու այս կամ այն զգայարանի ախտահարումը կամ բացակայությունը խանգարում է նրա եզակիության ու ամբողջականության դրսևորմանը, և անհնարին է դարձնում անձի հետագա զարգացումը: Ապա հեղինակն ավելացնում է, որ խուլերը խոսք չունեն ոչ թե ձայնի կամ հնչարտաբերման օրգանների բացակայության պատճառով, այլ այն պատճառով, որ չեն լսում շրջապատողների խոսքն ու չեն կարող նմանակման հիման վրա տիրապետել խոսքին այնպես, ինչպես իրենց լսող հասակակրցները: Համաձայն Արիստոտելի. <<Նա, ով ի ծնե խուլ է, նա նաև համր է, և երբեք չի կարող արտաբերել որևէ բառ>> (Ա. Գ. Басова, С. Ф. Егоров, 1984):

Համաձայն <<История сурдопедагогики>> (Ա. Գ. Басова, С. Ф. Егорив, 1984) աշխատության ուսումնասիրության XIV-XVI դդ. խուլերի ուսուցման և մտավոր զարգացման միջոցների ու մեթոդների մշակման հարցում մեծ ներդրում է կատարել իտալացի փիլիսոփա, ֆիզիկոս, բժիշկ Զերալամո Կորդանոն (1501-1576 թթ):

Զ. Կորդանոն իր <<О тонкостях>> (1550 թ.) աշխատության մեջ տվել է խլության և համրության ֆիզիոլոգիական հիմնավորումն ու բացատրությունը: Խլությունը, ինչպես հեղինակն էր կարծում, առաջանում է հիվանդության պատճառով, իսկ

համրությունը՝ խլության: Վերը ներկայացրածի հիման վրա հեղինակը մշակում և հանրությանն է ներկայացնում լսողության խանգարումներով երեխաների դասակարգումը:

Իր հաջորդ աշխատանքում (<<О физиологии чувств>>) հեղինակը պնդում էր, որ խուլերին կարելի է սովորեցնել արտաբերել խոսք և ընկալել ընթերցածը, ինչպես նաև գրավոր և բանավոր ձևով արտահայտել սեփական մտքերը: Բացի այդ, ի հակադրություն Արիստոտելի, Ջ. Կորդանոն համոզված էր, որ խուլերը պարզապես օժտված են զարգանալու կարողությամբ. կարող են հասնել զարգացման բավականին բարձր մակարդակի, ինչպես նաև հաջողություններ ունենալ գիտության և մշակույթի ցանկացած ոլորտում:

Սուրդոմանկավարժության պատմության (1984թ.) վերլուծության արդյունքում պարզվեց, որ ավելի ուշ (XVII դարում) Իտալիայում խուլերի ուսուցման և զարգացման հարցի վերաբերյալ իր տեսական վերլուծությունն է արել Ֆաբրիցիուս Ակվապենդենտեն (1537-1619 թթ.): Իր <<Рассуждение о зрении, голосе и слухе>> գրքում հեղինակն առաջ է քաշում այն միտքը, թե խուլերն անհրաժեշտ պայմանների ապահովման դեպքում կարող են խոսել սովորել: Սակայն հեղինակն իր աշխատանքներից և ոչ մեկում խուլերին խոսել սովորեցնելու գործնական պարամունքներին չի անդրադառնում: Մինչդեռ խուլ երեխաների անհատական ուսուցման առաջին փորձերը կատարվել են Իսպանիայում (Մ. Ս. Боннет, 1620թ.):

Այստեղ խուլ երեխաների ուսուցման հիմքում ընկած էր համրության խնդրի հաղթահարման հարցը, ինչպես նաև երեխաների բանավոր խոսքի ուսուցումը: Ուսումնական գործընթացը կազմակերպելու համար հեղինակները կիրառել են գրավոր և բանավոր խոսք, մատնախոսություն, քերականության ուսուցում:

Միննույն ժամանակաշրջանում կարևորում էին խուլերի բառային խոսքի, գրավոր և բանավոր խոսքի ուսուցումը: Անգլիայում խուլերի անհատական ուսուցման հիմնահարցերով ժամանակին զբաղվել են ոլորտի մի շարք կարկառուն ներկայացուցիչներ (Մ. Булвер, 1648; Մ. Валис, 1668):

Ա. Գ. Բասովան (1984թ.) իր աշխատանքում ներկայացնում է Դ. Վալիսի գործունեությունը, ով մեծ տեղ էր տալիս այնպիսի խնդիրների լուծմանը, ինչպիսիք էին՝ ա) խուլի համրության խնդրի հաղթահարումը բանավոր խոսքի, արտաբերության

ուսուցման և քերականական կանոնների պահպանման պայմաններում, բ) արտաբերման հիման վրա խուլին շուրթերից կարդալու կարողության ուսուցում:

Վերոնշյալ խնդիրները Դ. Վալիսը լուծում էր խուլերի արտաբերության, մատնախոսության և գրավոր խոսքի ուսուցման միջոցով: Բանավոր խոսքը ուսուցանում էր այնպիսի վարժությունների միջոցով, որոնք պահանջում էին հնչարտաբերման շարժումների նմանակում: Սակայն երեխաների խոսքը երբեմն անհասկանալի էր, որը ըստ հեղինակի, կապված է լսողության բացակայության հետ, որը թույլ չի տալիս հետևելու արտասանությանը:<sup>1</sup>

Համաձայն Ա. Գ. Բասովայի, Ս. Ֆ. Եգորովի (1984) և այլ հեղինակների Գերմանիայում ու Նիդերլանդներում խուլերի ուսուցման կարևորագույն խնդիրը առանձին հնչյունների ձևավորումն ու դրումն էր: Այս երկրներում խուլերի ուսուցման հիմքում ձայնի ձևավորումն ու զարգացումն էր, ապա ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունների, վանկերի ու բառերի ուսուցումը: Նիդերլանդներում խուլերի բանավոր խոսքի ուսուցման տեսության լավագույն ներկայացուցիչներից էր Ֆրանցիս Մերկուրի Վան Գելմոնդը (1614-1699), ով խուլերի ուսուցման հարցը կարևորում էր արտաբերման ուսումնասիրման գործընթացում: Երեխաների արտաբերության և խոսքային գործունեության ընթացքում լեզվի դիրքի փոփոխությունը հիմք հանդիսացավ խուլերի խոսքի ձևավորման համար: Գերմանիայում և Նիդերլանդներում խուլերի բանավոր խոսքի, հնչյունների արտասանության ուսուցումը կազմակերպվում էր ուսուցչի արտաբերության և հատուկ վարժությունների նմանակման հիման վրա: Արտաբերության ուսուցման պարապմունքներն իրենց մեջ ներառում էին գրավոր խոսքի ուսուցում, շուրթերից կարդալու կարողության ձևավորում (И. К. Амман, 1700; Г. Рафель, 1718; И. Арнолд, 1777):

XVII-XVIII դ. սուրդոմանկավարժները ձգտում էին լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին սովորեցնել ոչ միայն բառային խոսք, ճիշտ խոսքային արտասանություն, այլև իրենց կողմից կիրառված ուսուցման մեթոդներին ու միջոցներին տալ գիտական հիմնավորում:

---

<sup>1</sup> Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984.- С. 23-24.

Այս ժամանակաշրջանի սուրդոմանկավարժության զարգացման հատկանշական գծերից մեկն այն էր, որ խուլերի խոսքի (արտաբերություն և շուրթերից կարդալու կարողություն), բանավոր խոսքի անհատական ուսուցման գործընթացի հիմքում ընդունում և օգտագործում էին այս երեխաների պահպանված զգայարանները՝ հոտառություն, մաշկաթրթիռային, շոշափողաշարժողական զգայություն, մնացորդային լսողություն և տեսողական ընկալում:

XVIII դ. II կեսից սկսած ի հայտ եկավ այս երեխաների ուսուցման մեկ այլ ձև, որը կազմակերպվում էր խմբային պարապմունքների ձևով (Ֆրանսիա, Գերմանիա, Անգլիա, Դանիա): Հենց այստեղից էլ աստիճանաբար ծնունդ են առնում հատուկ <<ինստիտուտներ>> նախատեսված լսողության խանգարում ունեցող անձանց համար: Դրանց շարքում առաջատար էր համարվում ֆրանսիական ինստիտուտը, որտեղ ուսուցման գործընթացում չէր կիրառվում բանավոր խոսքը, մեկնաբանելով, թե բանավոր խոսքը խուլերի համար դժվար յուրացվող, <<անհասկանալի>> լեզու է: Փոխարենը ուսուցման գործընթացում կիրառում էին ժեստային լեզու, որը համարում էին առավել բնական, ըմբռնելի, պարզ և հեշտ յուրացվող: Դրա հիման վրա ձևավորվում է <<միմիկ մեթոդ>>-ը (А. Г. Басова, С. Ф. Егоров, 1984):

Գերմանիայում բանավոր խոսքի ուսուցմանն անցում էին կատարում բանավոր խոսքի ուսուցումից հետո (С. Гейнике, 1780): Բացառում էին ժեստային լեզվի կիրառումը համարելով, որ այն խանգարում է բանավոր խոսքի ձևավորմանն ու բնականոն զարգացմանը:

Այսպիսով՝ արևմտյան Եվրոպայի երկրներում միաժամանակ ձևավորվեցին ուսուցման երկու հիմնական ուղղություններ՝ <<միմիկ մեթոդ>> (Ш. М. Эне) և <<բանավոր մեթոդ>> (С. Гейнике), որոնք հիմնված էին տարբեր փիլիսոփայական և մանկավարժական հայացքների վրա:

Ժամանակին զուգընթաց նշված երկու ուղղությունները կատարելագործվում և իրենց յուրովի տարածումն են գտնում: <<Միմիկ մեթոդ>> XVIII դ-ի վերջին և XIX դ-ի սկզբին կիրառվում էր արևմտյան Եվրոպայի գրեթե բոլոր երկրներում, որտեղ գործում էին խուլերի համար նախատեսված ուսումնարաններ: Գերմանիայում <<բանավոր

մեթոդը>> կիրառվում էր որպես այս անձանց ուսումնական գործունեության կազմակերպման հիմնական ձև:

<<Բանավոր մեթոդի>> շրջանակներում Ս. Գեյնիկեյի կողմից հստակեցվում ու ամբողջացվում է բանավոր խոսքի (արտաբերություն ու շուրթերից կարդալու կարողություն) ուսուցման մեթոդը:

Միևնույն ժամանակ, <<միմիկ մեթոդ>>-ը կանգնում է լուրջ փոփոխությունների վտանգի առջև: Մի շարք ուսուցիչներ ու ոլորտի մասնագետներ չէին համակերպվում համակարգի մեթոդական համակարգի, ցուցումների բարդ կառուցվածքի հետ: Այս ամենը հիմք ծառայեց նոր համակարգի՝ <<Վեննական մեթոդ>>-ի ձևավորման համար: Տվյալ համակարգի հիմքում ընկած էր մատնախոսությունը՝ որպես ուսուցման հիմնական միջոց:

<<Վեննական մեթոդ>>-ի շրջանակներում, ինչպես արդեն նշվեց, կիրառում էին մատնախոսությունն ու գրավոր խոսքը: Խուլերին ուսուցանում էին բանավոր հաղորդակցման ընթացքում գրել և մատնախոսել արտաբերվող բառերը (И. Май, Ф. Шторк, 1779; М. Веннус, 1826):

XIX դ-ում սուրդոմանկավարժության պատմության զարգացման ընթացքում բանավոր խոսքի ուսուցման մեթոդը ստացավ <<մաքուր բանավոր մեթոդ>> անվանումը: Իսկ ժեստային լեզուն և մատնախոսությունն ուսուցման գործընթացում աստիճանաբար սկսեցին կիրառվել միայն ուսուցման նախնական փուլում՝ որպես փոխօգնող միջոց:

Խուլերի ուսուցման գործընթացում որպես հայտնի մեթոդ կարելի է առանձնացնել <<ինտուիտիվ կամ մայրական մեթոդ>>-ը (Жан Жак Валад-Габель, 1857): Այս մեթոդի հիմքում ընկած էր լսող երեխաների խոսքի զարգացման ընթացքի հետազոտումը, որտեղ մեծ տեղ էր տրվում երեխաների կողմից մայրերի խոսքի նմանակման կարողությանը:

Միևնույն ժամանակահատվածում Գերմանիայում զարգանում և իր տարածումն էր գտնում մեկ այլ մեթոդ՝ <<խուլ երեխաների ուսուցման բնական մեթոդը>> (Ф. М. Гиль, 1860): Տվյալ մեթոդը հիմնված էր երեխաների՝ բառային խոսքի, ինչպես նաև շրջապատող միջավայրի և մշակութային արժեքների հանդեպ երեխայի



ճանաչողական հետաքրքրությունների վրա: Բացի վերը նշված մեթոդից Գերմանիայում մեծ ճանաչում էր ձեռք բերել մեկ այլ մեթոդ՝ «վերլուծական հնչյունային մեթոդ»-ը (И. Фатер, 1890), որի շրջանակներում առաջարկվում էր խոսքի նախնական ուսուցումը սկսել հնչյունային մակարդակից, որը, ըստ հեղինակի, հիմք էր ստեղծում ճիշտ խոսքային արտաբերության ձևավորման համար: Մինչ տառի ծանոթացմանն անցնելը, առաջարկված մեթոդի շրջանակներում, երեխաները պետք է տիրապետեին որոշակի արտասանական հմտությունների, ինչպես նաև կարողանային վերարտադրել հնչյունների արտաբերական դիրքերը: Արդյունքում այս երեխաների մոտ մշակվում էր բառերում հնչյունների և հնչյունակապակցությունների ճիշտ արտաբերման կարողություն, որը կատարվում էր բառի հնչյունահնչութային մակարդակի յուրացման սկզբունքի հիման վրա: Երեխան հնչյունային կազմի արտաբերության կարողության զարգացման արդյունքում յուրացնում էր բառի արտասանական կողմը:

Այսպիսով՝ վերը շարադրածից պարզ է դառնում, որ XIX դ-ում Արևմտյան Եվրոպայի երկրներում և ԱՄՆ-ում խուլերի խոսքի ուսուցման համակարգում զարգանում էր երկու հիմնական մեթոդ՝ «միմիկ մեթոդ» և «բանավոր մեթոդ»: «Բանավոր մեթոդ»-ի շրջանակներում մշակվեցին խուլերի բանավոր խոսքի նախնական ուսուցման որոշ մեթոդիկաներ՝ «ինտուիտիվ մեթոդ» (Ж. Ж. Валад-Габель, 1857), «բնական մեթոդ» (Ф. М. Гиль, 1860), «վերլուծական մեթոդ» (И. Фатер, 1890):

«Միմիկ մեթոդ»-ի հիման վրա մշակվեց «վեննական մեթոդ»-ը: Դե իսկ «կոմբինացված մեթոդ» -ի հիմքը կազմում էին բանավոր և միմիկ մեթոդները:

XVIII դ-ի վերջում և XIX դ-ի սկզբում ԱՄՆ-ում խուլ երեխաների ուսուցման գործընթացում բուռն կերպով զարգանում էր սուրդոմանկավարժական միտքը (А. М. Бель 1849; Э. Галоде 1868):

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ուսուցման գործընթացում վերը նշված հեղինակները բառային խոսքի ուսուցման մեթոդների շարքում նախապատվությունը տալիս էին բանավոր մեթոդին: Նրանց կողմից առաջարկվում էր ստեղծել այնպիսի դասարաններ, որտեղ ուսուցիչները խուլերին կուսուցանեն ճիշտ խոսքի արտասանություն:

1849թ. Ա. Մ. Բելի կողմից մշակվեց և հանրությանը ներկայացվեց այսպես կոչված <<Տեսանելի խոսք>> մեթոդիկան: Այս աշխատանքում յուրաքանչյուր հնչյուն ուներ իր համապատասխան նշանը, որը բնորոշ էր իր իսկ արտաբերությանը: <<Տեսանելի խոսք>>-ն իրենից ներկայացնում էր հնչյունների արտաբերման հնչութային համակարգ: Այն մեծ հաջողություններ է ունենու լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ուսուցման գործընթացում:

Ավելի ուշ Ա. Մ. Բելի տղան՝ Ա. Գ. Բելը (1847-1922), նշեց, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաները ավելի հեշտ և համեմատաբար արագ յուրացնում են խոսքը լսողների հետ շփման գործընթացում: Այդ իսկ նպատակով նա միավորեց խուլ և լսող երեխաներին խաղային գործունեության և տարբեր խոսքային վարժությունների համատեղ կատարման աշխատանքներում:

Երեխաների բանավոր խոսքի ուսուցման նախապատրաստման նպատակով հեղինակը հատուկ տեղ էր հատկացնում շնչառական վարժություններին, որոնք նա դիտարկում էր որպես շնչառական գիմնաստիկա, որը հանգեցնում էր ճիշտ արտաբերության զարգացման կանոնների յուրացմանը: Այս վարժությունները կրում էին մեխանիկական բնույթ, քանի որ երեխաներն անգամ գաղափար չունեին դրանց բուն նշանակության մասին: Այսինքն երեխաները տվյալ պարագայում <<խաղում էին>>՝ անգամ չմտածելով, որ կատարվող հանձնարարություններն ունեն շտկողազարգացնող նշանակություն (А. Г. Басова, 1984):

Բացի վերը նշվածից, այս վարժությունների նպատակն էր նաև լսողության խնդիր ունեցող երեխաների ձայնի զարգացումը: Երեխաներն իրենց հանձնարարված ռիթմով վերարտադրում էին թոթովանքային խոսքային նյութ (պա-պա, լա-լա և այլն): Տվյալ վարժությունների կատարման ընթացքում կիրառվում էին մի շարք երաժշտական սուլող գործիքներ՝ շրթհարմոն, ջվի և այլն: Նման վարժությունների կատարման շնորհիվ իրագործվում էր նաև շուրթերից կարդալու կարողության նախնական ուսուցումը: Վարժությունների կատարման նախապատրաստական փուլը տևում էր չորսից վեց շաբաթ, որից հետո սուրդոմանկավարժը անցնում էր արտաբերության ուսուցմանը:

Մեծ հետաքրքրություն առաջացրեց Կ. Մալիշի (1860-1925) կողմից մշակված խոլ երեխաների խոսքի նախնական փուլի ուսուցման մեթոդիկան: Տվյալ մեթոդիկան բաղկացած էր երկու իրար հաջորդող բաժիններից՝ նախապատրաստական վարժություններ և բանավոր խոսքի ուսուցում: Մեթոդի ճանաչողական պատկերացումների զարգացման փուլում կիրառվում էին խաղային վարժություններ՝ նպաստելով անհրաժեշտ շարժումների մշակմանը (օրինակ՝ ձեռք մեկնել, գլխարկ հանել և խոնարհվել և այլն):

XX դ-ի սկզբին <<մաքուր բանավոր մեթոդի>> կատարելագործման նպատակով ձևավորվում են չորս հիմնական ուղղություններ.

Առաջին - խոսքի հնչյունների վերլուծական ուսուցում, որի ժամանակ երեխաներին ուսուցանում էին հնչյունների արտասանում մեկը մյուսի հետևից, ապա ավելացնում էին հնչյունների և վանկերի համադրության աշխատանքը և, վերջապես, աշխատանք բառերի և արտահայտությունների վրա: Բանավոր խոսքի ուսուցման աշխատանքը հիմնված էր տեսողաշարժողական զգայությունների վրա (А. Ф. Остроградский, 1901; Н. М. Лаговский, 1903):

Երկրորդ - գրավոր խոսքի ուսուցում, որը կիրառվում էր երեխաների նախնական ուսուցման կազմակերպման ժամանակ: Այսինքն, բանավոր խոսքի ուսուցումը հիմնված էր գրավոր խոսքի ուսուցման վրա: Դա հիմնավորվում էր նրանով, որ գրավոր խոսքի ընկալումը խուլերի կողմից կատարվում էր ավելի հեշտ և արագ, քան շուրթերից կարդալու կարողությունը: Դե իսկ գրավոր խոսքի հիման վրա ձևավորվում էր շուրթերից կարդալու կարողությունը: Հեղինակների կարծիքով գրավոր խոսքի տիրապետումը դյուրին է դարձնում խոսքի ընդհանուր զարգացման գործընթացը (К. Гепферт, 1897; Ф. Линдер, 1925; В. Кверлл, 1925):

Երրորդ - որտեղ բանավոր խոսքի ուսուցման գործընթացում կիրառվում էր մնացորդային լսողությունը և ներառվում էին այն թույլ լսող երեխաները, ովքեր չէին կիրառում ձայնաուժեղացնող սարքեր (В. Урбанич, 1892; Ф. Бецольд, 1896; Г. Барци, 1930):

Չորրորդ - բանավոր խոսքի ուսուցման գործընթացում կիրառում էին մատնախոսություն և ժեստային լեզու՝ որպես ուսուցման փոխօգնող միջոցներ (И. Гейдзик, 1899; М. Шнейдер, 1912):

Ռուս սուրդոմանկավարժության ոլորտում մեծ ներդրում է կատարել Վ. Ի. Ֆլերին (1800-1856): Խուլ երեխաների ուսուցման մի շարք հարցերի պարզաբանման շարքում նա կարևորում էր այս երեխաների արտաբերության ուսուցման հարցը: Նա պահանջում էր գիտակցաբար ընկալել արտաբերվող նյութը, ինչպես նաև երեխաներին ուսուցանում էր ճիշտ պատկերացում կազմել յուրաքանչյուր հնչյունի մասին: Հենց այստեղից էլ առաջ է գալիս խուլերի բանավոր խոսքի ուսուցման հնչյունաբառային սկզբունքը: Վ. Ի. Ֆլերիի կողմից ներկայացված համակարգը հիմնվում էր լսողների արտաբերության նմանակման, շուրթերի շարժումների ընդօրինակման և բանավոր խոսքով հաղորդակցման ընթացքում երեխաների ձեռք բերած կարողությունների գիտակցված կիրառման վրա (А. Г. Басова, 1984):

Վ. Ի. Ֆլերիի կարծիքով խուլ երեխաների ուսուցիչը պետք է ունենա խոսքային օրգանների անատոմիական և ֆիզիոլոգիական կառուցվածքի մասին հստակ պատկերացումներ և գիտելիքներ: Վ. Ի. Ֆլերիի՝ խուլերի ուսուցման տեսության հիմքում ընկած էր այս երեխաների բանավոր խոսքի վաղ ուսուցման գաղափարը: Վ. Ի. Ֆլերին նշում էր, որ վաղ տարիքում հնչյունների արտասանության ուսուցումն ու խոսքային օրգանների մարզմանը նպաստող տարբեր վարժությունների կատարումը հանդիսանում է բանավոր խոսքի ամբողջական և առանձին հնչյունների յուրացման կարևորագույն միջոց:

Հեղինակը խուլերի արտաբերման ուսուցման հետ մեկտեղ երեխաներին ուսուցանում էր շուրթերից կարդալու կարողություն: Վերջապես ուսուցման գործընթացում հասնում էին նման հմտությունների աստիճանական ամրապնդմանն ու կատարելագործմանը: Իր առաջարկած մեթոդիկայում Ի. Յա. Սելեզնյովն ուսումնական գործընթացում ևս չանտեսեց խուլերի արտաբերման զարգացման հարցը: Իր աշխատանքային գործունեության ընթացքում նա գրեց <<Вызывание у глухонемых произношения и чтения по губам или положение голосовых органов при произношении>> աշխատությունը (1868):

Նա խուլ երեխաների արտաբերման ուսուցման հարցը դիտարկում էր բանավոր խոսքի ուսուցման միջոցով, միևնույն ժամանակ, երեխաների շփման պահանջի բավարարմամբ: Նա կարևորում էր այս երեխաների հնչարտաբերման կարողության ձևավորումը և այն խոսքային համակարգում կիրառելու կարողությունը: Բանավոր խոսքի ուսուցման գործընթացում նա հաշվի էր առնում խլության առաջացման ժամանակը, արտահայտման աստիճանը, երեխայի զարգացման ընդհանուր մակարդակը, նմանակման կարողության աստիճանը, ձայնի, շնչառական օրգանների, լսողության ու տեսողության գործառույթների վիճակը:

Լսողության և խոսքի խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների զարգացման, ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում մեծ ներդրում է ունեցել Ֆ. Ա. Ռաուն (1868-1957): Նրա շնորհիվ է հիմնվել խուլերի առաջին նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունը (1900):

XX դ-ի կեսերին խոսքային հաղորդակցման ձևավորման սկզբունքի հիման վրա մշակվեց լեզվի ուսուցման նոր համակարգ (С. А. Зыков, 1977), բացի այդ համակենտրոն մեթոդի հիման վրա ձևավորվեց արտաբերման նախնական ուսուցման համակարգ (Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, 1981):

1970թ. վերջում անցկացվեց այս երեխաների լսողական ընկալման զարգացման համակարգի ստեղծման ուղղությամբ կազմակերպչական - մեթոդական աշխատանք (В. И. Бельтюков, 1960; Ф. Ф. Рау, 1960, 1976; Р. М. Боскис, 1975; Е. П. Кузьмичева, 2001), որտեղ ողջ կրթադաստիարակչական գործընթացում լսողական ընկալման զարգացումը դիտարկվում էր որպես խուլ երեխաների բառային խոսքի ձևավորման կարևորագույն բաղադրիչ՝ կարևորելով ձայնուժեղացնող սարքերի մշտական կիրառումը (Е. Г. Речицкая, 2004):

<<խուլերի ուսուցման մեթոդիկա>> (1934) աշխատության մեջ Ֆ. Ա. Ռաույի կողմից մշակվել է <<խուլ համրերի մոտ հնչյունների դրում և շտկում>> բաժինը, որի հիման վրա Ֆ. Ա. Ռաուն և Ֆ. Ֆ. Ռաուն ստեղծեցին խուլերի արտաբերման ուսուցման մեթոդիկա, որը մինչ օրս ուղեցույց է մասնագետների համար:

Ոչ պակաս գիտական և գործնական կարևորություն ուներ Ֆ. Ֆ. Ռաույի և Ն. Ֆ. Սլեզինայի կողմից համակենտրոն մեթոդի հիման վրա մշակված խուլերի ար-

տաբերման ուսուցման համակարգը (1981): Այս մեթոդն իրագործվում էր հնչության համակարգի կիրառման պայմաններում, որի ժամանակ արտաբերմամբ մոտ կամ նման մի հնչյուն կարող էր ժամանակավոր փոխարինվել մեկ այլ հնչյունով: Ռուսերեն լեզվում առանձնացվել էին 17 հնչյուն, որոնք կոչվում էին փոխարինող խմբի հնչյուններ: Դրանք հեշտացնում էին արտաբերման յուրացման ու բառապաշարի հարստացման գործընթացը:

Համաձայն մի շարք մասնագետների (А. М. Масюнин, 1960; Э. И. Леонгард, 1971; А. П. Велицкий, 1972; Ф. Ф. Рау, 1973; Т. А. Власова, М. С. Певзнер, 1973; Р. М. Боскис, 1975; И. Г. Багрова, 1990; Л. И. Белякова, 1998; В. П. Тимохин, 2002) վկայությունների հաջողությամբ իրագործվում էր լսողական ընկալման և խոսքի ուսուցման գործընթացում գործնական հարցերի մշակումը, որն էլ անքակտելիորեն կապված է այս երեխաների արտաբերության զարգացման հետ: Աստիճանաբար այս ուղղությամբ կատարված սուրդոմանկավարժական հետազոտության արդյունքները ներդրվում էին գործնական պարապմունքներում:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ բանավոր խոսքի, առհասարակ խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի արտահայտման համար իր անփոխարինելի մեծ դերն ու նշանակությունն ունի հնչյունային ռիթմիկան: Տվյալ մեթոդական հնարը մշակվել է մարմնի, ձեռքերի, ոտքերի խոշոր և մանր շարժումների նմանակման ուսուցման արդյունքում, որոնք ուղեկցվում են հնչյունների, վանկերի, արտահայտությունների զուգահեռ արտասանությամբ: Այս մոտեցումն առաջարկել է "СУВАГ" կենտրոնի կարկառուն ներկայացուցիչներից պրոֆեսոր Պ. Գուբերինը (1954): Բացի այդ հնչյունային ռիթմիկան կազմում է հեղինակի կողմից մշակված վերբոստնալ համակարգի մի մասը: Հնչյունային ռիթմիկայի կիրառմանը վերաբերող մի շարք խորհուրդներ ներկայացված են բազում հեղինակների աշխատանքներում (Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт, 1989; Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, 1991; Г. А. Волкова, 2002; Е. З. Яхнина, 2003; Т. В. Пельимская, Н. Д. Шматко, 2003; Ա. Վ. Մանուկյան, 2009; И. В. Королева, П. А. Янн, 2011):

Վերը ներկայացված հեղինակներն առաջարկում են հնչյունային ռիթմիկայի կազմի մեջ մտնող տարաբնույթ ռիթմիկ վարժություններ, որոնք ուղղված են երե-

խաների արտաբերական կարողությունների ձևավորմանը, զարգացմանն ու առկա խնդիրների շտկմանը, որի միջոցով առավել հեշտ երեխաների մոտ կարելի է ձևավորել հնչյուն, տարբեր տեմպով և դիֆմով արտահայտվող վանկեր: Հայերեն հնչյունների դիֆմիկ շարժումների մշակման հարցում իր ներդրումն է ունեցել Ա. Վ. Մանուկյանը (2009):

Սուրդոմանկավարժության մեջ մեծ տեսական հետաքրքրություն և գործնական նշանակություն ուներ այս երեխաների ուսուցման հարցը բազմազգայական (պոլիսենսոր) հիմքի վրա (Յ. И. Леонгард, 1971; Յ. И. Куприхин, 1985):

Ներկայումս լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ուսուցման գործընթացում նորագույն տեխնոլոգիաների, մասնավորապես համակարգչային միջոցների ներդրումը զգալիորեն բարձրացնում և կատարելագործում է ինչպես նախադպրոցական, այնպես էլ դպրոցահաս տարիքում կրթադաստիարակչական գործընթացի որակը (Е. Г. Речицкая, 2004): Մի շարք հեղինակներ (Т. К. Королевская, 1995; О. И. Кукушкина, 2005, В. А. Титов, 2014) իրենց աշխատություններում անդրադարձել են համակարգչային նորագույն տեխնոլոգիաների ունեցած մեծ դերին և նշանակությանը: Եվ այսպես Օ. Ի. Կուկուշկինայի (2005) աշխատանքներում նշվում է, որ համակարգչային տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է ուսումնական գործընթացում շտկողական աշխատանքի կատարելագործմանը, գործընթացին հաղորդում է նշանակալի տեմպ և ապահովում է աննախադեպ որակ (Л. В. Андреева, 2005):

Գրական աղբյուրների վերլուծությունը փաստում է համակարգչային խաղերի ունեցած դրական ազդեցությունը այս երեխաների լսողական ընկալման և արտաբերական կարողությունների զարգացման վրա (<<Дельфа-130 (Москва, 1992); Видимая речь I, II, III (Москва, 1997); Игры для Тигры (Пермь, 2004)>>; <<Гарфилд-малышам. Развиваем речь>> (Россия, 2008)): Սակայն Հայաստանում այս հարցը դեռևս իր լուծումը չի ստացել, քանի որ գոյություն չունեն հայալեզու համակարգչային խաղեր նախատեսված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացման համար: Չնայած մեր կողմից կատարված հետազոտությունների արդյունքում մասնագետների 54,3 %-ը, բարձր կուրսի ուսանողների 20,2 % և ծնողների 21,5 %-ը նշում էր, որ ծանոթ լինելով

արտասահմանյան համակարգչային խաղերին, ցավով են վերաբերում դրանց՝ Հայաստանում բացակայության փաստին:

Ներկայումս այս երեխաների ուսումնադաստիարակչական գործընթացը ապահովող հատուկ հաստատությունների կողքին լայն տարածումն է գտել ներառական ուսուցումը: Ներառական ուսուցման իրականացման պայմաններում լսող և լսողության խանգարում ունեցող երեխաների համատեղ՝ նախադպրոցական ուսուցումն ու դաստիարակությունը հիմք է նախապատրաստում արտաբերական կարողությունների (նմանակման հիման վրա) արդյունավետ զարգացման, երկրորդային միջարթ խանգարումների (պարփակվածություն, ագրեսիվ վարք, ինքնամփոփվածություն) կանխարգելման, փոխարենը դրական որակների (ընկերասիրություն, շփման պահանջի առաջացում, տարիքին համապատասխան գրագետ վարվեցողություն) ձևավորման, որն էլ առավել դյուրին է դարձնում երեխաների հետագա դպրոցական ուսուցման նախապատրաստման հարցի լուծումը:

Ինչպես ներառական ուսուցում իրականացնող, այնպես էլ հատուկ վերականգնողական կենտրոնների կրթադաստիարակչական գործընթացի լիարժեք ապահովման և իրականացման համար մասնագետների կողքին կարևորվում է նաև ծնողների դերն ու աջակցությունը: Եվ չնայած ասվածի կարևորության, մեր հետազոտական աշխատանքի, անկետավորման, հարցման, զրույցի տվյալների վերլուծության արդյունքում 168 մասնագետների (սուրդոմանկավարժներ, հատուկ մասնագետներ, հատուկ հոգեբաններ, լոգոպեդներ, սոց. աշխատողներ) 39,3%-ը նշել է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողներն իրենց դիմում են բավականին ուշ ժամանակահատվածում՝ ավագ նախադպրոցական կամ դպրոցահաս տարիքում, սա այն դեպքում, երբ լսողության խանգարումը բացահայտվել է բավականին վաղ տարիքում (որի համար ներկայացվող պատճառաբանությունների շարքում են համապատասխան կենտրոնների հեռու գտնվելը, իրենց բնակավայրերին կից նման հատուկ հաստատությունների բացակայությունը, հույսը, որ երեխայի մոտ զարգացումը նորմալ է ընթանում և նա առանց որևէ մասնագիտական միջամտության կխոսի և այլն):



Բնականաբար տարիների ընթացքում կատարելագործվում են լսողական սարքավորումները: Լսողական սարքերի ստեղծման տեսանկյունից ելնելով շատ դպրոցներ ստանում են ձայնաուժեղացնող սարքեր, որը մեծ հաջողություններ է բերում ողջ ուսումնադաստիարակչական գործընթացում՝ նկատելիորեն բարձրացնելով կրթության որակը: Միաժամանակ ստեղծվում է նախադպրոցական հաստատությունների և դպրոցների կրթադաստիարակչական գործընթացում լսողական սարքերը կիրառելու մեթոդիկա (В. И. Бельтюков, 1960; А. М. Масюнин, 1960; Э. И. Леонгард, 1971; Е. П. Кузьмичева, 2001): Նման մեթոդիկայի գիտական հիմքերի մշակման համար մեծ նշանակություն ունեին աուդիոլոգիական հետազոտությունները (А. П. Велицкий, 1972):

Ներկայումս Հայաստանում իր լայն տարածումն է գտել աուդիոլոգիական սկրինինգը, որը հնարավորություն է տալիս նորածնի կյանքի 48 ժամվա ընթացքում բացահայտելու առկա լսողական խանգարումը: Հետևաբար լսողության խանգարման վաղ բացահայտումը լավ նախապայման է սուրդոմանկավարժական աշխատանքի վաղ կազմակերպման և անցկացման համար:

Հայաստանում սուրդոմանկավարժության զարգացման պատմության մեջ իր անհամեմատ մեծ դերն է ունեցել Վ. Գ. Խալաթյանը: Նրա կողմից է կազմվել խուլերի համար մեծ կարևորություն ունեցող մատնախոսության այբուբենի հայկական տարբերակը, հանդիսացել է մի շարք գիտամեթոդական աշխատությունների հեղինակ, համահեղինակ, որոնք կապված են այս երեխաների խոսքի և, առհասարակ, արտաբերության զարգացման հետ (1984): Անհամեմատ մեծ է եղել Ռ. Ն. Ազարյանի և Վ. Գ. Խալաթյանի խմբագրությամբ «Հատուկ մանկավարժության բառարան»-ի (2001) դերը ոլորտի մասնագետների, ծնողների, ինչպես նաև տվյալ ֆակուլտետի ուսանողների համար: Ուսումնասիրվող խնդրի վերաբերյալ բազմաթիվ հարցեր ոլորտի առանձին մասնագետների կողմից իրենց լուսաբանումն են գտել «Հատուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն» գիտամեթոդական ժողովածույում (Ռ. Ն. Ազարյանի խմբագրությամբ):

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների բանավոր խոսքի, մասնավորապես արտաբերության, լսողական ընկալման զարգացման և խոսքի բնականին

մոտ հնչեղության ապահովման համար կարևոր դեր և նշանակություն ունի խխունջային ներպատվաստումը: Կոխլեար կամ, այսպես ասած, խխունջային (լատ. cochlea – խխունջ՝ ներքին ականջ) ներպատվաստումը հիմնականում ծանր լսողական խանգարման՝ նեյրոսենսոր ծանրալսության ժամանակ (հիվանդը անպայման պետք է անցնի նախնական հետազոտում) կատարվող վիրահատական միջամտություն է, որի նպատակն է ներքին ականջում գտնվող լսողական խխունջիկի 2,5 գալարում հատուկ հակաալերգիկ էլեկտրոդային համակարգի տեղադրումը: Արդյունքում այս էլեկտրոդների համակարգը փոխարինում է խխունջի մագիկավոր նյարդային բջիջներին և խոսքային նյութը հաղորդվում է լսողական նյարդին (И. В. Королева, 2009, 2010):

Այն Հայաստանում ներդրվել է 2004թ-ին պրոֆեսոր Ա. Կ. Շուքուրյանի և Վ. Վ. Բախշինյանի կողմից (<<Էրեբունի>> բժշկական կենտրոնի քիթ-կոկորդ-ականջաբանության բաժանմունք): Լսողության վերականգնման նման մոտեցումն ունի ինչպես նախավիրահատական, այնպես էլ հետվիրահատական շրջան, որտեղ կարևորվում է հիվանդի հետ ճիշտ սուրդոմանկավարժական վերականգնողական աշխատանքի անցկացումը (И. А. Арутюнян, 2004, 2006):

Հետևաբար կոխլեար ներպատվաստումը ևս մասնակիորեն լուծում է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացման հարցը:

Լսողության խանգարում ունեցող վաղ և նախադպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի զարգացման ուղղությամբ կատարվել է խաղերի, խաղային վարժությունների և առաջադրանքների համակարգի ներդրում Ա. Վ. Մանուկյանի կողմից (2009), որը հիմնված է նախադպրոցական տարիքի առաջատար գործունեության (խաղային գործունեություն) վրա: Բացի այդ Ա. Վ. Մանուկյանի կողմից առաջարկվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման համակարգում 19 հիմնական հնչյունների (ա, օ, ու, ի, է, ը, պ, կ, տ, մ, ն, վ, ֆ, ս, շ, խ, լ, ռ, հ) փոխարեն վերցնել 23 հիմնական հնչյուն (փ, ք, թ, ր): Հիմնական հնչյունների (առօրյա հաղորդակցման ընթացքում առավել կիրառելի, հեշտ արտաբերվող հնչյուններ են, բացի դրանք արտաբերման տեսանկյունից տարբեր են և դրա համար էլ հիմք են ծառայում մյուս հնչյունների արտաբերման ուսուցման համար)

հիման վրա էլ հետագայում ձևավորվում են մյուս՝ փոխարինող խմբի մեջ մտնող հնչյունները:

Այսպիսով՝ խուլ երեխաների զարգացման և ուսուցման մոտեցումների կրճատ պատմական վերլուծությունը, գոյություն ունեցող մանկավարժական ուղղությունները վկայում են այն մասին, որ բոլոր ժամանակներում էլ ուսուցման օբյեկտը եղել է լսողության խանգարում ունեցող երեխան, ով պետք է տիրապետի ճիշտ խոսքային արտաբերությանը, բանավոր խոսքին և լսողների միջավայրում ապրի լիարժեք կյանքով՝ որպես հասարակության լիիրավ անդամ: Այսօր հատուկ գիտամեթոդական գրականության մեջ մշտապես քննարկվում են հարցեր, պայմանավորված լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների լսողական ընկալման, ճիշտ խոսքային արտաբերության, ամբողջական խոսքի ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող արդյունավետ միջոցների, մեթոդոլոգիական մոտեցումների որոնմամբ և մշակմամբ:

## **1.2. Արտաբերության էությունն ու բնութագիրը**

Հայտնի է, որ խոսքային հաղորդակցումը բարձրագույն հոգեկան գործառույթ է, որը մտքի արտահայտման, միտքը խոսքի վերածելու կարողության հիմնական միջոցն է: Խոսելու կարողությամբ օժտված են միայն մարդիկ, ովքեր կենսաբանական օրգանիզմների շարքում տարբերակված հատուկ տեսակ են (Homo sapiens - <<բանական մարդ>>): Զարմանալի չէ, որ <<լոգոս>> տերմինը կիրառվում է ինչպես տրամաբանական մտքի, այնպես էլ բառերի գործածության ժամանակ: Դրա հետ մեկտեղ, մտածելու և խոսելու գործառույթների ապահովումը կատարվում է գլխուղեղի միևնույն հատվածի՝ ճակատային բլթերի աշխատանքային գործունեության շնորհիվ (М. А. Поваляева, 2007; Е. В. Шипилова, 2007):

Խոսքը լեզվի միջոցով մարդկային հաղորդակցման ձև է: Խոսքն իր մեջ ներառում է մտահղացման և ընկալման գործընթաց, որի նպատակն է մարդկանց շփման, հաղորդակցման ապահովումը, սեփական գործունեության կարգավորումն ու վերահսկումը: Խոսքային գործունեությունն իր մեջ ներառում է կողմնորոշման, խոսքի

ներքին ծրագրավորման, պլանավորման, իրագործման և վերահսկողության փուլեր (Է. Հ. Գյուլեսերյան 1987; Է. В. Шипилова, 2007):

Համաձայն Մ. Ա. Պովալյանայի (2007) կենդանի օրգանիզմներից միայն մարդն է ունակ տիրապետելու խոսքի արտաբերմանն ու ընկալմանը: Դա մեծամասամբ պայմանավորված է մարդու գլխուղեղի յուրահատուկ կառուցվածքով: Ի. Պ. Պավլովը գլխուղեղն անվանել է շրջակա միջավայրին հարմարվելու օրգան, քանի որ այն կապ է ստեղծում օրգանիզմի և արտաքին շրջապատող աշխարհի միջև: Որքան բարդ կառուցվածք ունի մարդու գլխուղեղը, այնքան կատարելագործված և լիարժեք կլինեն նրա հարմարվողականության մեխանիզմները:

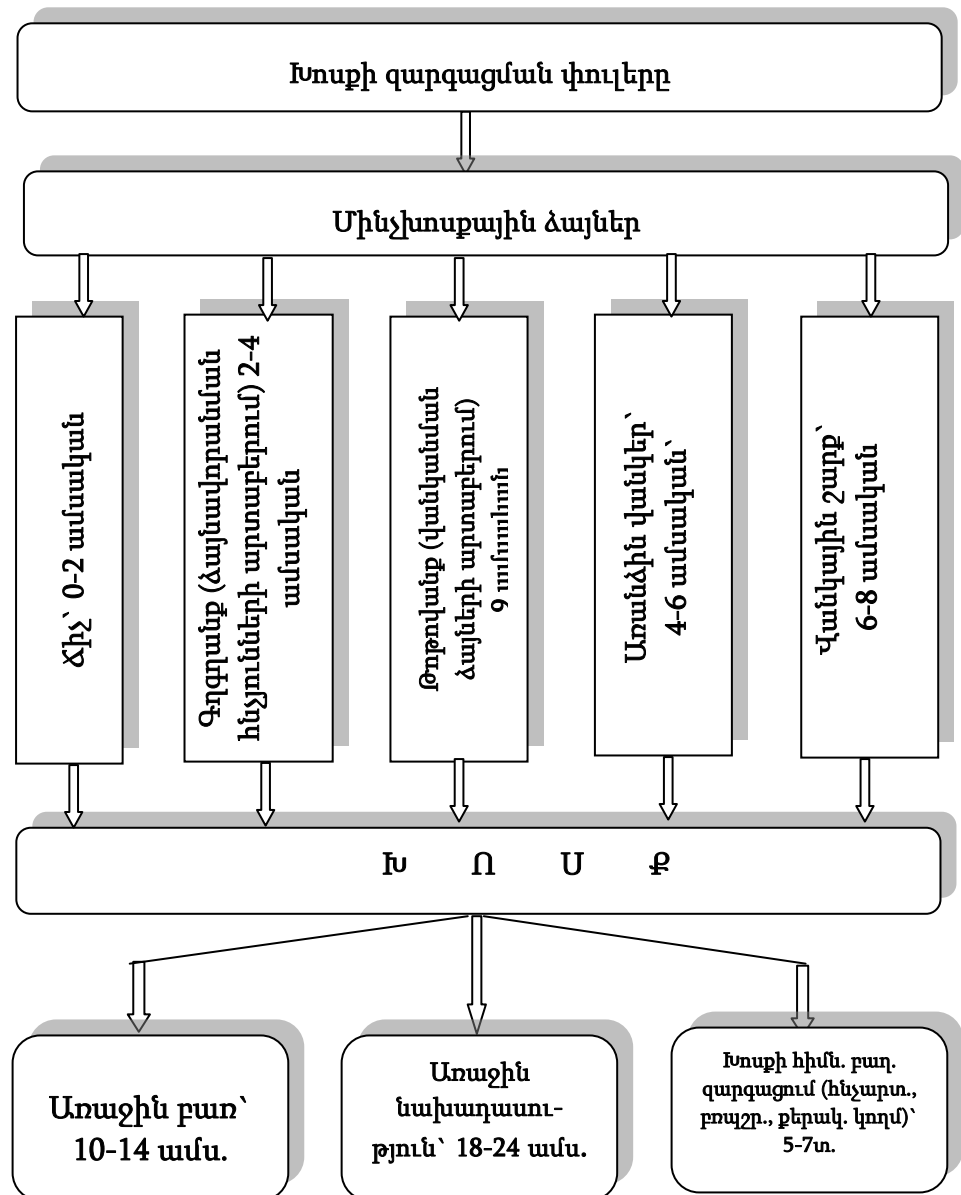
Հայտնի է, որ մարդու կյանքում մեծ դեր են խաղում լսողության, տեսողության և հոդաբաշխ խոսքի կազմավորմանը մասնակցող օրգանները: Միևնույն ժամանակ դրանցից յուրաքանչյուրի մասնակի կամ ամբողջական ախտահարումը կարող է առաջացնել մի շարք բարդություններ կապված լսողական և տեսադական ընկալման, մարդկանց հետ հաղորդակցման, հասարակության մեջ լիիրավ անդամ ներկայանալու հետ (Л. М. Шипицына, И. А. Вартамян, 2008):

Երեխայի խոսքը ակտիվորեն զարգանում է կյանքի առաջին տարում: Նորածինը չի կարողանում արտաբերել հնչյուններ, շրջապատողներին հաղորդել իր պահանջներն ու գանգատները: Մանկիկի լացը նրա ու շրջապատող մարդկանց հաղորդակցման, կապի ապահովման առաջնային միջոցներից մեկն է: Համաձայն Օ. Ս. Ժուկովայի (2007) առանձնացվում է մանկան լացի երեք տեսակ, երբ երեխան քաղցած է, ունի ցավոլ տեղ, ունի միայնության զգացում, ցանկանում է շփվել:

Համաձայն մի շարք գրական աղբյուրների (П. А. Янн, 2003; И. В. Королева, 2005; О. С. Жукова, В. П. Балобанова 2007; И. В. Королева, П. А. Янн, 2011) բնականոն լսողություն ունեցող երեխայի խոսքի և արտաբերական կարողությունների զարգացումը սկսվում է ճիշտ արձակելու փորձից՝ (0-2 ամսական) և գղզղանքից (ծայնավորանման հնչյունների արտաբերություն՝ 2-4 ամսական): Այս տարիքում երեխան հաճախ կրկնում է միևնույն հնչյունները, ճիշտ է արձակում, ծիծաղում, ուշադրությամբ զննում է շրջապատողների դեմքի արտահայտությունները՝ դրանով իսկ փորձելով նմանակել, ընդօրինակել նրանց շուրթերի շարժումները, արտահայտած

դիմախաղը: Արդյունքում երեխայի մոտ ձևավորվում է թոթովանք՝ հնչյունա կապակցություններ, առանձին վանկեր, ապա վանկային շարք: Մինչխոսքային ձայների ձևավորման հիման վրա էլ զարգանում է երեխայի խոսքը (նկար 1):

4-6 ամսականում երեխան փորձում է վերահսկել շնչառությունը և ձայնալարերի աշխատանքը: Նա նմանակման միջոցով փորձում է վերարտադրել մեծերի խոսքի հնչերանգն ու տեսանելի արտաբերական օրգանների գործունեությունը: 6 ամսականից երեխան սովորում է միացնել շուրթերը, ծնոտները, լեզուն հպել քիմքին,



Նկար 1. Երեխայի մինչխոսքային ձայնարկումների և բանավոր խոսքի զարգացում:

որի արդյունքում զարգանում է թոթովանքը, ձևավորվում են ձայնավոր և բաղադայն հնչյունների կապակցություններ, առանձին վանկեր և վանկային շարք: 6 ամսականից

հետո երեխան սովորում է արտաբերել ոչ միայն տարբեր հնչյուններ, այլև հնչյուններ, որոնք նա լսում է շրջապատողների խոսքում:

Համաձայն Օ. Ս. Ժուկովայի (2007) լսող երեխաների շնչառական և ձայնային համակարգերի համաձայնեցված աշխատանքն ապահովող գլխուղեղի տարբեր կենտրոնների միջև կապը հիմնականում ձևավորվում է կյանքի առաջին 2 տարիների ընթացքում: Կյանքի առաջին տարում երեխայի մոտ ձևավորվում է առաջին բառերը, նա սովորում է ծանոթ առարկաների անվանումները, իսկ 1,5-2 տարեկանում՝ 2 բառից կազմված առաջին նախադասությունները: Հետևաբար երեխան սկսում է հասկանալ ավելի շատ բառեր, բառակապակցություններ, քան կարող է արտաբերել: Հեղինակը նշում է, որ այս տարիքում երեխաները փորձում են առավել ակտիվ շփվել մեծերի հետ, լսում է իրեն ուղղված խոսքը և փորձում է հարցերին պատասխանել <<իր իսկ լեզվով>>: Երեխայի պատասխան խոսքը հուզականորեն և տարբեր ելևէջներով հարուստ է: Վերջապես մայրենի լեզվի հնչյունների արտաբերության ձևավորումը ավարտվում է 5-7 տարեկանում:

Միևնույն ժամանակ հայտնի է, որ մարդու զարգացումը պայմանավորված է ոչ միայն նրա ուղեղի, այլև հոգու ու մարմնի զարգացմամբ: Այն, որ մարմինը անմիջական կապի մեջ է գտնվում ուղեղի և հոգու հետ հայտնի էր մարդկությանը վաղուց, սակայն որպես գիտականորեն հիմնավորված մանկավարժական գաղափար բավականին նոր է: Այստեղ կարևորվում է ձեռքերի շարժումների դերը, որը խթանում է խոսքի զարգացմանը, նպաստում մարդու ստեղծագործական հնարավորությունների և մտածողության զարգացմանը:

Երեխայի խոսքի զարգացման գործընթացում բացի ձեռքի շարժումների կարևորումից անասելի մեծ է խաղային գործունեության դերը, ինչպես նորմալ զարգացում ունեցող, այնպես էլ զարգացման տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների համար: Հատուկ գրականության մեջ մեծ տեղ է հատկացվում զարգացման սահմանափակ կարողություններ ունեցող երեխաների այս կամ այն ունակությունների շտկմանն ուղղված խաղերի, խաղային հնարների, վարժությունների մշակմանը (Լ. Հ. Սարատիկյան, 2004; Ժ. Հ. Պայլոզյան, 2007; Ժ. Հ. Պայլոզյան, Է. Ռ. Թադևոսյան, 2009 և այլոք):

Այսպիսով, պարզ է դառնում, որ լսող երեխաների խոսքի զարգացումն իրենից ներկայացնում է մի շղթա, որտեղ երեխան նախ խոսքային շնչառության և ձայնի ճիշտ ներմուծման պայմաններում խոսում է առանձին բառերով, ապա կարճ արտահայտություններով, և արդյունքում ձևավորվում է կապակցված խոսքը, որը նրան թույլ է տալիս պատմել և հասկանալ շրջապատողների խոսքը:

Որպեսզի երեխան սեփական խոսքում ճիշտ գործածի բառեր, նա պետք է լսողական ընկալմամբ յուրացնի դրանց հնչյունային կազմը, ինչպես նաև հնչած հնչյունների հաջորդականությունը: Երեխան սկզբում լսողությամբ յուրացնում է առավել հասանելի հնչյունները, հիմնականում շեշտի ազդեցությանը ենթարկվող հնչյուններ, բայց և բառի շեշտված մասերն էլ սկզբնական շրջանում յուրացվում են ոչ այնքան հստակ, և կարող են հիմնականում արտաբերվել աղավաղված: Ավելի ուշ, երեխան լսելով շրջապատողների խոսքը, փորձում է շտկել սեփական արտաբերության սխալները:

Այսպիսով, աստիճանաբար հստակեցվում է հնչարտաբերումը, իսկ արդեն 4-5 տարեկանում երեխայի մոտ կարելի է նկատել սխալ արտասանության գիտակցված շտկման փորձեր: Երեխան լսում է ոչ միայն շրջապատողների, այլև սեփական խոսքը, և դա թույլ է տալիս մեծերի խոսքի հետ համեմատության արդյունքում հստակեցնել իր իսկ խոսքային արտասանությունը: Երեխաները փորձում են գտնել խոսքային հաղորդակցման ընթացքում թույլ տված սխալներն ու շտկել դրանք:

Երեխայի խոսքի զարգացումը ենթադրում է շրջապատողների հետ հաղորդակցման ընթացքում բառապաշարի հարստացում: Խոսքային փորձը լսողական ընկալման շնորհիվ պայմաններ է ստեղծում շատ բառերի իմաստը հասկանալու, և նմանակման հիման վրա կիրառելու հաղորդակցման գործընթացում: Լսողության հսկողության պայմաններում խոսքի ընկալումը երեխային թույլ է տալիս համադրել բառերը համապատասխան նշանակությունն ունեցող առարկաների հետ (Ա. Վ. Մանուկյան, 2008; И. В. Королева, П. А. Янн, 2011): Շրջապատողների խոսքի մեծաթիվ բառեր երեխան ունակ է ինքնուրույն յուրացնել լսողական ընկալմամբ: Նա ինքնուրույն սովորում է անվանել իրեն շրջապատող առարկաներն ու գործողությունները, առարկաների որակներն ու հատկությունները, սովորում է արտահայտել սեփական ցանկությո-

յունները, պահանջները, գանգատները: Այս ամենը բացատրվում է շրջապատում ակտիվ խոսքային միջավայրի առկայությամբ (Л. А. Головчиц, 2001; П. А. Янн, 2003):

Այսպիսով, ակնհայտ է դառնում, որ մանկիկը լսողության հսկողության պայմաններում յուրացնում է լեզվի բարդ համակարգը՝ ձեռք է բերում արտաբերական կարողություններ, յուրացնում է մի շարք բառերի հնչյունային կազմը, դրանց կիրառումը, հասկանում է բառիմաստը, որը կայանում է բառի քերականական փոփոխություններում և նախադասությունների կազմության մեջ: Այս ամենը պահանջում է լսողական ընկալման կայուն մակարդակ, քանի որ խոսքի կազմության մեջ մտնող հնչյունները բավականին բարդ կառույցներ են (К. А. Волкова 1968; Л. А. Головчиц 2001; Ա. Վ. Մանուկյան 2002; И. А. Арутюнян 2006):

Համաձայն վերը ներկայացրածի՝ լսող երեխան լեզվին տիրապետում է բացարձակապես ինքնուրույն: Շրջապատողները մշտապես ուղղում են երեխայի կատարած սխալները, և դա թույլ է տալիս նրան լսողության շնորհիվ վերահսկելու սեփական խոսքային արտասանությունը՝ ուղղել առկա սայթաքումները:

Բազմաթիվ հեղինակների, այդ թվում Ռ. Մ. Բոսկիսի (1975) հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ 3 տարեկանում երեխան կարող է կուտակել 2500 բառից բաղկացած բառապաշար, որից օգտվում է շրջապատողների հետ հաղորդակցման նպատակով՝ 3-6 բառից բաղկացած արտահայտություններով արտահայտելով սեփական մտքերը:

Դրա մասին է վկայում Ի. Կարալյովայի, Պ. Յանի (2011թ.) կողմից ներկայացված այս երեխաների բառապաշարի ցուցանիշները, որտեղ 3-4 տարեկանում երեխայի ակտիվ բառապաշարը կազմում է 2800-1500 բառ, իսկ պասիվ բառապաշարը՝ 1200-2000 բառ, 4-5տ. ակտիվ բառապաշարը՝ 900-2000 բառ և ավելի, իսկ պասիվ բառապաշարը՝ 2800 բառ և ավելի: Այսինքն՝ 3-5 տարեկան երեխայի խոսքային փորձը բավականին մեծ է, հետևաբար նա հաղորդակցվում է ոչ միայն մեծերի, այլև իր հասակակիցների հետ:

Համաձայն Մ. Ա. Պովալյանայի (2007) և մի շարք այլ հեղինակների՝ բանավոր խոսքով հաղորդակցումն իրենից ներկայացնում է երկկողմանի գործընթաց, որը ծավալվում է առնվազն երկու անձանց միջև, որտեղ մեկը հանդես է գալիս խոսողի



դերում (հաղորդող), մյուսը՝ լսողի (ընդունող): Մարդը ունակ է բանավոր խոսքով խոսել և այն ընկալել խոսելու և լսելու օրգանների անատոմիական կառուցվածքի շնորհիվ: Խոսքային ապարատը կազմված է կենտրոնական և ծայրամասային բաժիններից: Ծայրամասային բաժինն իր հերթին կազմված է խոսքի արտահայտմանը մասնակից օրգանների, մկանների ու ջլերի, շարժողական ու զգայական նյարդերի համաձայնեցված աշխատանքից: Խոսքային ապարատի կենտրոնական բաժնի կազմի մեջ մտնում են գլխուղեղը, գլխուղեղի կեղևը, ենթակեղևային հանգույցները, ուղղորդող ուղիները, նյարդաթելերը:

Ինչպես հայտնի է մարդկային խոսքը ձևավորվում է արտաշնչման փուլում: Երկարատև արտաշունչը ապահովում է արտահայտություններում բառերի միաձույլ արտաբերությունը, որը դիմացինին ավելի հասանելի է դարձնում հնչող խոսքը: Կարճատև ներշունչը թույլ է տալիս խուսափել երկարատև շնչառական դադարներ կատարելուց, որոնք էլ կարող են դանդաղեցնել շփման գործընթացը, արտահայտությունների մտքի ըմբռնումը: Երկարատև արտաշնչման ապահովման համար կարևոր է թոքերում օդի բավարար պաշարի առկայությունը:

Խոսելիս արտաշնչման միջոցով օդը թոքերից անցնում է բրոնխներ, տրախեաներ, կոկորդ: Կոկորդում գտնվող ձայնավարերը օդի հոսքի ազդեցությամբ տատանվում են: Հանգիստ շնչառության ժամանակ ձայնավարերը հեռանում են՝ առաջացնելով լայն ճեղք: Իսկ ձայնարձակման ժամանակ ձայնավարերը մոտենում են և թրթռում: Հետևաբար որքան մեծ է թրթռոը, այնքան հնչել է ձայնը, ինչպես նաև որքան հաճախ են թրթռում ձայնավարերը, այնքան մեծ է լինում ձայնի տոնը:

Շշուկի ժամանակ ձայնավարերը մասնակիորեն մոտենում են, որի արդյունքում ձևավորվում է նեղ ճեղք՝ ստանալով ավազե ժամացույցի տեսք, որտեղից անցնող արտաշնչվող օդի հոսքը առաջացնում է աղմուկ, այսպես կոչված շշուկային ձայն: Ձայնը իր ուժը, երանգավորումը, տեմբրը հիմնականում ձեռք է բերում այսպես ասած կոկորդից վեր գտնվող արտասանությանը մասնակից օրգանների բնույթի և գործունեության շնորհիվ:

Արտաբերությունը, ըստ Ն. Ի. Ժինկինի (1958), խոսքի զարգացման բարձրագույն մակարդակն է: Արտաբերության կարևոր բաղադրամասերից է համարվում

խոսքի հնչերանգը, որի միջոցով արտահայտվում է արտաբերված խոսքի իմաստը: Հնչերանգը անքակտելիորեն կապված է խոսքի հնչյունային կառույցի հետ: Այն խոսքը բաժանում է արտահայտությունների, իսկ արտահայտություններն իրենց հերթին իմաստակիր միավորների (սինտագմաների, որը արտահայտության մի մաս է, և բաղկացած է իմաստ արտահայտող բառերի խմբից, որոնք միմյանց հետ սերտորեն փոխկապված են իմաստով և հնչերանգով: Երբեմն սինտագման կարող է կազմված լինել մեկ բառից): Հնչերանգը հնարավորություն է տալիս տարբերակել խոսքի բնույթը (բացականչական, հարցական, հրամայական, պատմողական): Հնչերանգն իր մեջ ներառում է մի քանի լսելիական (ակուստիկական) բաղադրիչներ: Դրանք են ձայնի տոնը, ուժը, բարձրությունը, տեմբրը, ձայնի հնչեղությունը, խոսքում տրվող դադարները, տրամաբանական շեշտը, խոսքի տեմպը: Այս բոլոր բաղադրիչները մասնակցում են խոսքի կազմավորմանն ու արտահայտմանը:

Համաձայն Լ. Ի. Ռուլենկովայի, Օ. Ի. Սմիրնովայի (2003թ.) ձայնի տոնը ունի իր ուրույն տեղը արտաբերության բաղադրիչների շարքում: Ըստ տատանվող շարժումների բնույթի ձայնը բաժանվում է երեք խմբի՝ տոներ, բարձր ձայներ, աղմուկ: Ռիթմիկ տատանումները, որի ժամանակ ֆազաները միանման են, պարբերական և հարմոնիկ, դրանց գրաֆիկական պատկերը լինում է սինուսոիդ: Իսկ այս պարբերական տատանումներից առաջացած ալիքը կկոչվի տոն: Այսպես կոչված կամերտոնը, աուդիոմետրիան իրենցից ներկայացնում են մաքուր տոներ:

Այսպիսով, ձայնի ուժը (ինտենսիվությունը) կախված է ձայնի ամպլիտուդայի մեծությունից: Հետևաբար որքան մեծ է ճոճաթափը, այնքան ուժեղ է ձայնը: Իսկ որքան մեծ է ամպլիտուդը, այնքան մեծ է տատանվող մարմնի էներգիան: Գործնականում ավելի հարմար է ձայնի ուժը չափել հարաբերական մեծություններով: Ձայնի մեծությունը պայմանականորեն ընդունված է համարել զրոյական ձայնի ուժի հանդեպ: Այսինքն վերցնում ենք որևէ հազիվ լսելի ձայն՝ ընդունելով որպես զրոյական ձայն և բոլոր ձայները համեմատում տվյալ զրոյական ձայնի հետ: Այդ հարաբերությունները հաճախ արտահայտվում են հսկայական թվերով, հետևաբար առավել հարմար է դրանց լոգարիթմների կիրառությունը, որոնց մեծությունը նշվում է բելլերով և գործածվում է դրա տասն անգամ փոքր միավորը՝ դեցի: Այսինքն, եթե ձայնի ուժը 30 դԲ

է, ապա նշանակում է, որ տրված ուժի հարաբերությունը զրոյական ուժի հանդեպ հավասար է տասի երեք աստիճան, այսինքն 1000: Այսինքն, ձայնի տվյալ ուժը 100 անգամ մեծ է զրոյական ձայնից: Այսպիսով, ձայնի ուժը ընդունված է որոշել դԲ – ով (դեցի Բեյլ) (Պ. Ի. Руленкова, Օ. Ի. Смирнова 2003):

Ի տարբերություն ձայնի ուժի՝ ձայնի ուժգնությունը պայմանավորված է լսողության զգայության ինտենսիվությամբ: Ձայնի ուժի փոփոխության հետ մեկտեղ փոփոխվում է նաև ձայնի ուժգնությունը (եթե ձայնի ուժը մեծանում է, ապա ուժգնությունը ևս մեծանում է):

Ձայնի բարձրությունը կախված է հնչող մարմնի հաճախականությունից և չափվում է մեկ վայրկյանում տատանումների քանակով, նշվում է Հg – ով (Հերց): Այսինքն 1000 Հg հավասար է 1000 տատանում վայրկյանում: Վայրկյանում տատանումների քիչ քանակով ձայները (>200) կոչվում են ցածր հաճախականության ձայներ, իսկ մեծ քանակությամբ (2000 <) ձայները՝ բարձր հաճախականության ձայներ (Պ. Ի. Руленкова, Օ. Ի. Смирнова 2003):

Խոսքային հաղորդակցումն իրենից ներկայացնում է բարդ գործընթաց, որի իրագործումը պայմանավորված է շնչառական, ձայնային և արտասանական կողմի համաձայնեցված աշխատանքով: Այսինքն խոսքի ամբողջական կառուցման համար նախ պահանջվում է երկարատև արտաշունչ և ձայնի ձևավորում (ուժ, բարձրություն, տեմբր և այլն) և խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ, որն էլ առավել ամբողջական է դառնում արտասանվող հոդաբաշխ խոսքը:

Բերանի խոռոչը գտնվում է վերին անշարժ և ստորին շարժուն ծնոտների միջև: Այստեղ են գտնվում խոսքի արտահայտման համար չափազանց կարևոր վերին և ստորին ատամնաշարը, ավելոյները, կոշտ և փափուկ քիմքը, լեզուն, որը մկանային օրգան է, որի մասնակցությունը հնչյունների ձևավորման և արտասանության գործընթացում անփոխարինելի է: Հետևաբար հենց այս բոլոր արտաբերական օրգանների ակտիվ և համաձայնեցված աշխատանքային գործունեության շնորհիվ ձևավորվում է բանավոր խոսքը (Փ. Փ. Рау, Н. Ф. Слезина, 1981; В. В. Алов, 1992; Н. Н. Малофеев, 1994, 1996, 2001; А. В. Манукян, 2003, 2007):

Այս երեխաների լսողական ընկալման զարգացման և արտաբերության ուսումնասիրման ուղղությամբ բազում աշխատանքներ կատարվել են ոլորտի տարբեր մասնագետների կողմից (Ե. Դ. Корсунская, 1970, 2000, 2007; D. Ling, 1976, 1989; Н. Դ. Шматко, 1977; Е. Г. Речицкая, 1988, 2000; А. Лебе, 1992, 2003; Ա. Հ. Մարտիրոսյան, 2003; G. Diller, 2005; А. В. Манукян, 2005, 2007, 2009, 2011; Л. В. Андреева, 2008; Л. А. Комарова, 2010; Ս. Ս. Մուրադյան, 2012, 2013):

Վերը ներկայացված մասնագետներին հետաքրքրել է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության տարբեր կողմերի զարգացումը (լսողական մնացորդի դերը ճիշտ արտաբերության ձևավորման հարցում, արտաբերության ուսուցման ժամանակ մնացորդային լսողության օգտագործման հոգեբանական հիմքերը, խուլերի խոսքի հասկանալիության գործոնները, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի տեմպի առանձնահատկությունները, խուլ երեխաների խոսքի վերահսկման կարողությունները, խուլերի խոսքի վերլուծությունը և այլն): Այս հետազոտությունների արդյունքում լույս են տեսել մեթոդական ձեռնարկներ ուսանողների և մասնագետների համար, ուսուցանող տեսանյութեր երեխաների համար, նոր կատարելագործված ուսումնական ծրագրեր, կրթական դասագրքեր: Մասնագետների հետազոտական աշխատանքների շնորհիվ վերոնշյալ խնդրի տեսական վերլուծությունը ստացել է իր գործնական լուսաբանումը:

### 1.3.

Lu

#### **ողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման առանձնահատկությունները**

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների բանավոր խոսքի ձևավորումն ու զարգացումը նրանց ուսուցման և դաստիարակության կարևորագույն խնդիրներից մեկն է: Համաձայն մի շարք գրական աղբյուրների (Ю. К. Бабанский, 1977; А. Г. Басова, 1984; Л. П. Носкова, 2004; Е. А. Стребелева, 2002; Н. И. Гуткина, 1993; М. К. Бурлакова, 2001; С. Г. Шевченко, 2001; Л. П. Назарова, 2001; Е. З. Яхнина, 2003; Л. В. Андреева, 2005; А. В. Манукян, 2003, 2007; Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, 2012) տեղ

է հատկացվել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ խոսքային արտաբերության զարգացմանը: Վերը ներկայացված հեղինակները առաջարկում են տարաբնույթ միջոցներ և մեթոդներ, որոնք նպաստում են այս երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Համաձայն Լ. Ի. Ռուլենկովայի, Օ. Ի. Սմիրնովայի (2003թ.) և մի շարք այլ հեղինակների աշխատությունների այս երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացման, ինչպես նաև խոսքի տիրապետման մակարդակը մեծամասամբ կախված է լսողության խանգարման աստիճանից: Համաձայն լսողության խանգարման միջազգային դասակարգման 90 դԲ –ից ավելի լսողության կորուստը խլությունն է: Առանձնացվում է ծանրալսության չորս աստիճան, որտեղ.

I° (26-40 դԲ), համարվում է լսողության խանգարման թեթև աստիճան: Այս խմբի մեջ մտնող երեխաները դժվարությամբ են ընկալում խոսքն ու զրույցը՝ հաճախ միայն ականջախեցու մոտ: Սակայն կարողանում են կողմնորոշվել անձայն միջավայրում:

II° (41-55 դԲ), համարվում է լսողության խանգարման միջին աստիճան: Այս երեխաները դժվարությամբ են կողմնորոշվում աղմկոտ միջավայրում, հատկապես զրույցի վարման պարագայում:

III° (56-70 դԲ), համարվում է լսողության խանգարման ծանր աստիճան: Տուժած է սեփական խոսքի կառուցման գործընթացը: Դժվարանում են խոսքի ընկալման հարցում և խմբային զրույցներին մասնակցելիս: Որոշ դժվարություններով ընկալում են բարձր խոսքը (60-70 դԲ):

Աղյուսակ 1

Լսողության իջեցման աստիճաններն ու խոսքի ընկալումը

Լսողության իջեցման աստիճան	Լսողության միջին շեմը ըստ 500, 1000, 2000, 4000Հց հաճախականության	Խոսակցական բարձրության խոսքի ընկալում	ՇՇուկի ընկալում
Նորմա	0-25 դԲ	>10 մ.	6 մ.
I	26-40 դԲ	6-3 մ.	2 մ.-ականջախեցու մոտ
II	41-55 դԲ	3 մ.-ականջախեցու մոտ	Բացակայութ.- ականջախեցու մոտ
III	56-70 դԲ	Բարձր խոսք ականջախեցու մոտ	Բացակայում է
IV	71-90 դԲ	Ճիշ ականջախեցու մոտ	Բացակայում է

Խլություն	>90 դԲ	Բացակայում է	Բացակայում է
-----------	--------	--------------	--------------

IV° (71-90 դԲ), համարվում է ծանրախտության խորը աստիճան, որտեղ երեխաները լսողությամբ չեն ընկալում խոսակցական բարձրության խոսքը (50-60 դԲ), դժվարությամբ են ընկալում անգամ բարձր խոսքը (60-70 դԲ): Ներկայացված է լսողության իջեցման աստիճանի և խոսքի ընկալման մակարդակի համաձայնեցման աղյուսակ (աղյուսակ 1):<sup>1</sup>

Ներկայումս գոյություն ունեցող կատարելագործված լսողական սարքերի կողքին թույլ լսողների և չլսողների միջև խոսքի ընկալման նման սահմանազատումը դարձել է հարաբերական: Հետևաբար այսօր լսողության մեծ կորուստ ունեցող երեխայի խոսքը (եթե նա կրի թվային բարձրորակ լսողական սարքեր կամ կատարվի խխունջային ներպատվաստում) կարող է զարգանալ գրեթե լսող երեխայի խոսքի զարգացմանը համահունչ:

Այսպիսով, վերը ասվածի հիման վրա ընդունված է լսողության խանգարում ունեցող անձանց բաժանել երկու խմբի՝ չլսողներ (վաղ և ուշ խլացածներ) և թույլ լսողներ: Առհասարակ տարբերությունը մեծ է լինում ուսուցանված և չուսուցանված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների միջև: Օրինակ՝ թույլ լսող երեխաներն, ի տարբերություն խուլերի, կարող են թեկուզ սահմանափակ քանակով, բայց և այնպես, ինքնուրույն հարստացնել սեփական բառապաշարը:

Սուրդոմանկավարժներն (Մ. Յ. Ермолаева, 2002; Մ. И. Никитина, 2005; И. А. Теплохова, 2006; О. В. Зонтова, 2010; Ս. Ս. Մուրադյան, 2013) իրենց աշխատանքներում նշում են, որ բոլոր ժամանակներում էլ այս երեխաների ծնողներին հուզել է այն հարցը, թե վերջապես երբ է իրենց երեխան խոսելու: Սակայն գոյություն ունի էլ ավելի կարևոր հարց, քան վերը նշվածն է, այն է. <<Ինչպես է խոսելու երեխան>>: Հետևաբար՝ որպեսզի խուլ երեխային ուսուցանենք բառային խոսք, մասնավորապես, ճիշտ խոսքային արտաբերություն, մասնագետները նշում են, որ առաջնահերթ անհրաժեշտ է երեխայի մոտ ձևավորել խոսքային և ոչ խոսքային ձայների լսողական

<sup>1</sup> Королева И. В., Янн П. А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 39.

ընկալում, լսողական մնացորդի զարգացում, արտաբերական շարժումներ, ձայնի դրում (ձայնի տևողության, ուժի և բարձրության պահպանում), խոսքային շնչառության (երկարատև արտաշունչ, օդի հոսքի ուղղության պահպանում) ձևավորում, բնականին մոտ հնչարտաբերում, խոսքի բնականին մոտ արտասանություն:

Այս երեխաները խոսքի զարգացման այս փուլում հանդիպում են մի շարք դժվարությունների կապված ուսուցանվող նյութի, իրենց ուղղված խոսքի ընկալման հետ: Այս և նման այլ դժվարությունների հաղթահարման համար նպատակահարմար է օգտագործել չլսող երեխայի պահպանված վերլուծիչները, քանի որ յուրաքանչյուր վերլուծիչ ապահովում է խոսքային բաղադրիչներից որևէ մեկի արտացոլումը (տեսողական, մաշկային, շարժողական, ինչպես նաև պահպանված մնացորդային լսողությունը): Նախնական փուլում ուսուցումը կատարվում է միայն լսողական ընկալման (մոնոսենսոր ընկալում) հիման վրա, ապա ուսուցանվող նյութը չընկալելու դեպքում աստիճանաբար կազմակերպվող աշխատանքում ավելանում են լսողատեսողական, մաշկաթրթիռային, շոշափողաշարժողական զգայարանները (պոլիսենսոր ընկալում): Ներկայացված համակարգի ներմուծումը մեծամասամբ կախված է լսողության խանգարման աստիճանից, արտաբերման ուսուցման փուլից, ուսուցանվող նյութի բովանդակությունից, երեխայի անհատական կարողություններից (P. M. Боскис, 1975; П. А. Янн, 2003; О. И. Кукушкина, 2005; М. В. Епифанцева, 2006; Л. Ա. Բաբայան, 2007; Ս. Ս. Մուրադյան, 2011):

Ոչ լիարժեք լսողական ընկալումն իր բացասական ներգործությունն է թողնում լսողության խանգարում ունեցող երեխայի բառապաշարի հարստացման և խոսքի քերականական կողմի յուրացման վրա, որն էլ իր հերթին անդրադառնում է արտաբերության զարգացմանը (Լ. Ա. Բաբայան, 2003):

Ռ. Մ. Բոսկիս, Կ. Ա. Վոլկովա, Ա. Վ. Մանուկյան և այլ հեղինակներ նշում են, որ արտաբերության զարգացման առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխան չի կարողանում ինքնուրույն յուրացնել հնչյունների արտասանության համար պահանջվող արտաբերական ապարատին բնորոշ շարժումները: Առանց լսողական ընկալման, առանց սեփական խոսքի բավարար ընկալման երեխան զրկվում է իր իսկ խոսքը շրջապատող մարդկանց խոսքի հետ

համեմատելու կարողությունից, և հետևաբար, չի կարողանում նկատել և շտկել սեփական արտաբերական թերությունները:

Հետևաբար մինչ հնչյունի ճիշտ արտաբերմանն անցնելը լսողության խանգարում ունեցող երեխան պետք է կարողանա վերահսկել շնչառական, ձայնային և ձայրամասային արտաբերության (պրոսոդիկ կողմի) բաժինների աշխատանքը:

Ճիշտ արտաբերության զարգացման հաջորդ կարևոր առանձնահատկությունը բանավոր խոսքի հասկանալիությունն ու հստակությունն է: Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ուսումնասիրությունից պարզվում է, որ երեխաները յուրացնում են հնչույթների համակարգի, շեշտի և հնչերանգի հետ կապված ոչ բոլոր հակադրությունները (K. A. Волкова, 2008): Գնահատելով լսողության խանգարում ունեցող երեխայի խոսքի հնչույթային մակարդակի ձևավորումը՝ հարկավոր է հաշվի առնել խոսքի զարգացման որոշ առանձնահատկություններ՝ հիմնականում ձայնի որակը, խոսքային արտաշնչման փուլի տևողությունը, շեշտի պահպանման կարողությունը, բառերում ուղղախոսական նորմերը, արտահայտության հնչերանգը, խոսքի տեմպն ու նրա ամբողջական արտահայտչականությունը (Վ. Գ. Խալաթյան, 1976, 1984):

Արտաբերության զարգացման ուղղությամբ կազմակերպվող աշխատանքներն արդյունավետ է անցկացնել երաժշտաոճիկ պարապմունքների, հնչյունային ոճիկայի, անհատական պարապմունքների ձևով: Վերջինս որպես ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ձև ունի իր խնդիրները, բովանդակությունը, մեթոդիկան: Անհատական պարապմունքներն ուղղված են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների լսողական ընկալման զարգացմանն ու արտաբերման ունակությունների ուսուցմանը: Պարապմունքների <<Արտաբերական կարողությունների զարգացման>> բաժնի բովանդակության մեջ կարող են ներառվել աշխատանքի ամենատարբեր ձևերը՝ աշխատանք շնչառության, ձայնի, ուղղախոսության, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի, խոսքի հնչյունային կողմի և այլնի զարգացման վրա (Ս. Ս. Մուրադյան 2012): Քանի որ անհատական պարապմունքների ժամանակ առաջնահերթ ուշադրություն է դարձվում երեխայի խոսքի ընկալման հետ կապված խանգարումների հաղթահարմանը, հետևաբար Կ. Ա. Վոլկովան (1968)



առաջարկում է հատուկ ուշադրություն դարձնել ֆայցետային ձայնի, ձայնի ռնգային երանգի, բաց և փակ ռնգախոսության, սիզմատիզմի առկայությանը: Մեր կողմից կազմակերպված հետազոտական աշխատանքների արդյունքում պարզվել է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաները (III<sup>o</sup>, IV<sup>o</sup>) նորմայի սահմաններում տիրապետում են ոչ խոսքային շնչառությանը: Սակայն նույնը չենք կարող ասել խոսքային շնչառության, մասնավորապես երկարատև արտաշնչման փուլի պահպանման մասին: 3-6 տարեկան 76 հետազոտվողների մոտ կիրառվող հատուկ վարժությունների, հանձնարարությունների հիման վրա պարզվեց, որ 93.4 %-ի մոտ դիտվում էր խոսքային շնչառության խանգարում (39.1%՝ կարճատև թույլ արտաշունչ, 21.7%՝ թույլ արտաշունչ և ներշունչ, 17.4%՝ խոս-քի ձևավորումը ներշնչման փուլում, 15.2%՝ թույլ ուժով և խորությամբ արտահայտված արտաշունչ): Հաստատված է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների համար երկարատև արտաշունչը, որը բնութագրական է նորմալ խոսքին, ներկայացնում է կոնկրետ բարդություններ (Ու. Ա. Янн, 2003; Է. Յ. Яхнина, 2003):

Համաձայն Ֆ. Ֆ. Ռաույի (1976) և մի շարք այլ հեղինակների չլսող երեխան դժվարությամբ է ղեկավարում երկարատև և տնտեսված արտաշունչը, ոչ միայն այն պատճառով, որ նա դեռևս լավ չի կարողանում հսկել շնչառական մկանների աշխատանքը, այլև նրա համար, որ երեխայի մոտ ձայնառաջացման ժամանակ լիարժեք չեն միանում ձայնալարերը, ձևավորում է անբավարար նեղ ճեղք կամ արտասանության ժամանակ դիտվում է արտաբերական օրգանների գերլարվածություն, որն էլ խանգարում է խոսքային գործունեության բնականոն ընթացքը:

Տ. Ա. Վլասովայի, 1973, 1983; Ն. Դ. Շմատկոյի, 2003; Լ. Ս. Վոլկովայի, 2003 և այլոց հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ երեխաները դժվրանում են որոշ առանձին հնչյուններ երկարատև արտաբերել, ինչպես նաև մեկ արտաշնչման ընթացքում արտաբերել հնարավորինս շատ վանկեր, որը հիմնականում պայմանավորված է այս երեխաների լսողական ընկալման և արտաբերական համակարգի հիմնական գործառույթների խանգարումներով:

Ճիշտ խոսքային արտաբերության զարգացման կարևոր կարողություններից է նաև ձայնը, որը լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ յուրօրինակ է

զարգանում: Ուսումնասիրելով լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծայնային հնարավորությունները՝ ոլորտի մասնագետները եկել են այն եզրահանգման, որ այս երեխաների ծայնը տարբերվում է իր ուժով, բարձրությամբ և տեմբրով (Ե. Գ. Речицкая, 2004; И. А. Теплоухова, 2006): Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծայնի բնութագրիչների շարքում կարևոր դեր է խաղում երեխաների լսողության խանգարման աստիճանը, առաջացման ժամանակը և բնույթը (Փ. Փ. Pay, 1976; Ե. Մ. Мастюкова, 1997; Ե. А. Пожиленко, 2006):

Հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ միևնույն լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների մոտ մի դեպքում դրսևորվում է հնչեղ ծայն (պարապմունքներից ազատ ժամանակ), մյուս դեպքում՝ խուլ ծայն (պարապմունքների անցկացման ժամանակ): Տվյալ պարագայում առկա հնչեղ ծայնի ամրապնդման համար մնում է միայն ճիշտ ընտրել համապատասխան մոտեցումներ, մեթոդական հնարներ, որպեսզի լսողության խանգարում ունեցող երեխային մղենք տվյալ հնչեղ ծայնի արտահայտիչ, ինքնաբուխ վերարտադրմանը, այն խոսքի մեջ ներմուծմանն ու պահպանմանը (Ա. Դ. Салахова, 2001; Ե. Գ. Речицкая, 2000):

Քանի որ այս երեխաների մոտ ինքնատիպ է ընթանում նաև խոսքի արտահայտչական կողմի զարգացումը, հետևաբար անհրաժեշտ է հատուկ ուշադրություն դարձնել նախադասությունների հարցական, հրամայական, բացականչական երանգների վերարտադրմանն ու տրամաբանական շեշտի պահպանման կարողությանը (Ե. Դ. Корсунская, 1970; Կ. А. Волкова, 2008; Ա. Վ. Մանուկյան, 2008):

Մի շարք հետազոտություններ փաստում են, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների լսողական ընկալման ուղղությամբ տարվող ողջ շտկողազարգացնող աշխատանքի ընթացքում հնարավոր է դառնում դաստիարակի խոսքի նմանակման պայմաններում ձևավորել որոշ արտաբերական կարողություններ (Յ. Ի. Леонгард, 1991; Н. Դ. Шматко, 2003; Т. В. Пелымская, 2003):

Այսպիսով, պարզ է դառնում, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման համակարգում կարևոր և որոշիչ տեղը պատկանում է լսողության խանգարումների վաղ բացահայտմանն ու շտկմանը, վաղ լսողապրոթեզավորմանը, լսողական ընկալման զարգացմանը, ինչպես նաև դրված խնդիրների

լուծման նպատակով համապատասխան միջոցների, մեթոդների, մանկավարժական մոտեցումների ճիշտ ընտրությանն ու կիրառմանը (երաժշտադիմիկ պարապմունքներ, հնչյունային դիմիկա, անհատական, խմբային պարապմունքներ և այլն): Այս երեխաների ձայնային հնարավորությունները կարող են տարբերվել ըստ ուժի, բարձրության, տեմբրի, որը հիմնականում կախված է լսողության մնացորդից, լսողության խանգարման աստիճանից, ժամանակից և բնույթից: Հիմնականում պահպանված լսողական մնացորդ ունեցող կամ լսողությունը համեմատաբար ուշ կորցրած երեխաներն ունենում են առավել հնչեղ, բնականին մոտ և մոդուլավորված ձայնային կարողություններ: Կյանքի առաջին և երկրորդ տարում լսողությունը կորցրած երեխաները կամ բնածին լսողության խանգարում ունեցող երեխաներն ունենում են տարաբնույթ ձայնային խանգարումներ (թույլ, խուլ, բարձր, ռնգային երանգով ձայն), ինչպես նաև խանգարված խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ: Բացի դրանից խանգարված է այս երեխաների խոսքի արտահայտչականությունը: Այս երեխաները դժվարանում են ըստ օրինակի փոփոխել ձայնը, փոխել ձայնի հնչեղության տևողությունն ու ուժգնությունը, ճիշտ կիրառել քթային և բերանային խոռոչների հերթագայումը ձայնի ձևավորման ժամանակ, վերահսկել գլխի, կոկորդի, կրծքի և խառը թրթիռի ձևավորումը խոսքի արտաբերության ընթացքում: Այս երեխաների համար անհասանելի են նախադասության հիմնական հնչերանգները՝ հարցական, հրամայական, բացականչական, ինչպես նաև արտահայտության հուզական, տրամաբանական երանգավորման պահպանումը: Լսողության իջեցման դեպքում ձայնի խանգարումը բացատրվում է երեխայի արտաբերական, շնչառական և ձայնային համակարգերի միջև ոչ համաձայնեցված և անբավարար գործառնությամբ, որտեղ անատոմիական փոփոխություններ չեն դիտվում:

Հետևաբար ողջ կրթադաստիարակչական գործընթացի ընթացքում խոսքում ձայնի օգտագործման կարողությունների գլխավոր պահանջներից է ձայնի բնականոն ուժի, բարձրության և տեմբրի պահպանումը: Բացի այդ, շատ կարևոր է այն, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաները բառային շեշտի փոփոխության հետ կարողանան փոփոխել ձայնի ուժը, պահպանեն բառերում ձայնավոր հնչյունների բնականին մոտ արտաբերության տևողությունը, կարողանան բառերում հանդիպած

ձայնավոր հնչյունները արտաբերել միաձույլ և առանձին՝ ձայնավորների և բաղաձայների հետ զուգակցված:

Հաստատված է, որ ճիշտ արտաբերության ձևավորման աշխատանքների հաջողությունը պայմանաորված է երեխաներին շրջապատող անձանց խոսքի որակից, որը լավ օրինակ է երեխաների խոսքի ընդօրինակման համար (И. М. Соловьева, 2006; Л. А. Головчиц, 2001, 2003, 2010; Б. Д. Корсунская, 2007): Հետևաբար շրջապատողները լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ հաղորդակցման ընթացքում պետք է հետևեն ձայնի բարձրությանը, բնական տեմպին, տրամաբանական, իմաստային շեշտին և ուղղախոսական կանոններին: Բացի այդ այս երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացումը անքակտելիորեն կապված է լսողական ընկալման զարգացման աշխատանքների կազմակերպման հետ: Վերը ներկայացվածի կողքին չենք կարող չնշել լսողական սարքերի մեծ դերն ու նշանակությունը:

Արտաբերման ուսուցման պարապմունքներին մշտապես դաստիարակների, մեծերի աշխատանքում պետք է կարևոր տեղ տրվի հիմնախնդրի զարգացմանը: Երեխաների արտաբերության զարգացման մակարդակի ցուցանիշների փոփոխության գրանցումը կախված է երեխաների ծնողներից: Ասվածը վկայում է ծնողների համար հատուկ խորհրդատվությունների կազմակերպման, մեթոդական ուղղեցույցերի, տնային պայմաններում երեխայի արտաբերության զարգացմանը նպաստող միջոցների, համակարգչային խաղերի մշակման անհրաժեշտության մասին:

Այսպիսով՝ պարզ է դառնում, որ այս երեխաների բանավոր խոսքը, մասնավորապես, արտաբերական կարողությունները, առանց հատուկ հետևողական աշխատանքի անցկացման, աշխատանքի որակի բարելավման հեռանկարներ չունի և չի կարող ծառայել որպես հաղորդակցման, ինչպես նաև երեխայի ընդհանուր զարգացման միջոց: Դրա հետ մեկտեղ այս երեխաների լսողական ընկալման զարգացման և արտաբերման ուսուցման աշխատանքները հանդիսանում են բանավոր խոսքի զարգացման, ուսուցման և դաստիարակության ծրագրի կենտրոնական բաժիններից մեկը, քանի որ լսողական ընկալման, արտաբերության և բանավոր խոսքի զարգացման ուղղությամբ տարվող համակարգված աշխատանքում այն ձեռք է բերում այնպիսի որակներ, որոնք թույլ են տալիս նրան ծառայելու որպես

հաղորդակցման միջոց և իր ազդեցությունն ունենալ նախադպրոցականների ընդհանուր զարգացման գործընթացում:

#### **1.4. Հետազոտության հիմնական ուղղվածությունը, խնդիրները, մեթոդներն ու անցկացման փուլերը**

Դրված հիմնախնդրի ուսումնասիրման և հետազոտվող հարցի շուրջ գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացումը կարևոր տեղ է գրավում հատուկ կրթության համակարգում և սուրդոմանկավարժության ոլորտում: Այս երեխաների խոսքի զարգացման ծրագրերում մեծ տեղ է հատկացվում երեխաների ճիշտ արտաբերական կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը, որն էլ անքակտելիորեն կապված է երեխաների լսողական ընկալման, նրանց ներքին՝ հոգեկան վիճակի, հույզերի արտահայտման և զարգացման հետ: Թե որքանով է կարևորվում այն, կարող ենք որոշել երկու հիմնական ուղղություններով՝ լսող և չլսող երեխաների միջև համատեղ շփման համար պայմանների ստեղծմամբ, և յուրաքանչյուր լսողության խանգարում ունեցող երեխայի համար այնպիսի կրթական պայմանների ապահովմամբ, որտեղ հաշվի է առնվում լսողության խանգարման աստիճանը, առաջացման ժամանակը, բնույթը, նրա իրական հնարավորությունները: Հետևաբար՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման համար միջոցների, մեթոդների մշակումը հանդիսանում է այս խնդրի լուծման կարևոր պայմաններից մեկը: Հարկ ենք համարում նշել, որ չնայած ուսումնասիրվող խնդիրը հանդիսանում է գիտական հետազոտությունների համեմատաբար նոր ուղղություններից մեկը, այնուամենայնիվ, սուրդոմանկավարժության մեջ առկա են գիտական աշխատանքներ, որոնք հիմնավորում են լսողության խանգարման վաղ բացահայտման և այս երեխաներին վաղ օգնության ցուցաբերման գաղափարը, արտաբերության ձևավորման և զարգացման, ինչպես նաև այս խնդրի լուծման համար միջոցների և մեթոդների մշակումը (Ա. Վ. Մանուկյան, 2002):

Նշելով լուծում ստացած մի շարք հետազոտությունների արդյունավետությունները՝ միաժամանակ ստիպված ենք նշելու, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման խնդրին վերաբերող շատ

հարցեր հատուկ գրականության մեջ չեն ստացել իրենց հարիր գիտական հիմնավորումն ու գործնական լուսաբանումը: Ուսումնասիրված չէ հատուկ կենտրոնների, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերման ձևավորման և զարգացման անհատական պարապմունքների համակարգային մոտեցման ուղղվածությունը, բացակայում են արտաբերության կարողությունների զարգացման համար համակարգչային նորագույն լուծումներ, կատարված չէ արտաբերության զարգացման և նրա ամբողջական արդյունքների փոփոխության գրանցման համար միջոցների մշակում: Չնայած գործող երաժշտադիմիկ պարապմունքների, հնչյունային ռիթմիկայի, անհատական և խմբային պարապմունքների, հեքիաթների բեմականացման փաստի, այնուամենայնիվ, հատուկ ծրագրերի անբավարար մշակված լինելը, մեթոդական մոտեցումների, արտաբերական կարողությունների ձևավորմանը նպաստող պարապմունքների բովանդակության և պայմանների ստեղծման անլիարժեքությունը նախադպրոցական հաստատություններում և տնային պայմաններում նկատելիորեն դժվարեցնում է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ողջ զարգացման հարցը: Վերը շարադրածից պարզ է դառնում, որ.

- լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման խնդիրը արդիական է, տեսականորեն, գործնականորեն, և սոցիալապես նշանակալի,

- խնդրի շատ հարցեր հատուկ գրականությունում, պրակտիկայում բավարար ուսումնասիրված և մշակված չեն, ինչն էլ զգալիորեն դժվարեցնում է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող աշխատանքների կազմակերպումը,

- հենց այս դրույթներն էլ որոշում են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման ու զարգացման բովանդակության, ձևերի, պայմանների և մեթոդոլոգիական մոտեցումների մշակման և կատարելագործման անհրաժեշտությունը, ինչպես նախադպրոցական հաստատություններում, այնպես էլ տնային պայմաններում:

Ներկայացված գործոնները դարձան տվյալ աշխատանքի փորձարարական հետազոտությունների առարկան: Աշխատանքի նպատակն ու հիմնական խնդիրները

մեր կողմից ներկայացվել են ատենախոսության ներածությունում, որտեղ մենք առաջադրել ենք խնդիրներ, առանց որոնց լուծման դժվար կլինի պատկերացնել ողջ աշխատանքի ամբողջացումն ու ամփոփումը: Նախատեսվել է.

- անցկացնել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների խոսքի զարգացման և արտաբերության վերաբերյալ առկա մոտեցումների ամփոփ պատմական վերլուծություն,

- բացահայտել արտաբերության էությունն ու բնութագրել այն,

- ուսումնասիրել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման ու զարգացման առանձնահատկությունները (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյուններ, խոսքի առոգանա-արտահայտչական կողմ),

- վերլուծել հատուկ կենտրոններում կիրառվող խոսքի զարգացման ծրագրերը՝ հաշվի առնելով նրանցում մեր կողմից ուսումնասիրվող խնդիրները,

- ուսումնասիրել և վերլուծել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման բովանդակությունը, ձևերը, պայմանները և մեթոդաբանական մոտեցումները,

- ծանոթանալ հետազոտվողների բժշկական փաստաթղթերին և նրանց հոգեկանի զարգացման առանձնահատկություններին,

- ուսումնասիրել մասնագետների և լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողների վերաբերմունքը ուսումնասիրվող խնդրի շուրջ,

- ուսումնասիրել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման առանձնահատկությունների բովանդակությունը և դրա հեռանկարային զարգացումը:

Հիմնական և մասնավոր խնդիրների լուծման նպատակով մեր կողմից կիրառվել են հետազոտության տեսական և փորձնական մեթոդներ: Տեսական մեթոդների խմբում ներառվել են ինչպես հատուկ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրումը, վերլուծությունն ու ընդհանրացումը, այնպես էլ մեթոդական մոտեցումների, ատենախոսական աշխատանքի հետազոտական նյութերի, խնդրի ուսումնասիրման վերաբերյալ խորհուրդներ: Անցկացվել է նախադպրոցական

ծրագրերի, խոսքի զարգացման կենտրոնների՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման վերաբերյալ մասնագետների աշխատանքային գործունեության պլանավորման և հաշվետվության փաստաթղթերի տեսական վերլուծություն: Բացի այդ ուսումնասիրվել և վերլուծվել են հետազոտվողների բժշկական քարտերը:

Անցկացված տեսական ուսումնասիրությունների հիման վրա ներկայացվել են խնդրի վիճակը, նրա լուսաբանվածության աստիճանը, որոշվել և հստակեցվել են լուծման հիմնական ուղիները: Այստեղ որոշվել է հետազոտության օբյեկտը, առարկան, վարկածը, նպատակն ու խնդիրները:

Հետազոտության էմպիրիկ մեթոդների խմբի մեջ մտնում են հետազոտության հոգեբանամանկավարժական և հասարակական մեթոդներ, հավաստացող, ձևավորող և մանկավարժական գիտափորձեր, ստուգողական հանձնարարություններն ու հետազոտության հատուկ մեթոդներ՝ կապված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման մակարդակի ուսումնասիրման հետ:

Հետազոտության մեջ կիրառվող ընդհանուր մանկավարժական մեթոդներն (դիտում, հարցում, զրույց, անկետավորում) անցկացվել են հետազոտության բոլոր փուլերում, ընդ որում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների, նրանց հետ աշխատող մասնագետների, ծնողների և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսի ուսանողների հետ՝ բանավոր և գրավոր տարբերակով: Ընդհանուր առմամբ մանկավարժական հետազոտության մեթոդները թույլ են տվել հստակեցնելու մեզ հետաքրքրող մի շարք հարցեր, որոշել և նշել հիմնական մոտեցումները, ուղիները, աշխատանքի բովանդակությունը, ինչպես նաև լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման հնարավոր խնդիրների լուծմանն ուղղված պայմանները:

Ստուգողական աշխատանքներն ու հավաստացող գիտափորձը թույլ տվեցին բացահայտելու լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման արդի վիճակն ու զարգացման հեռանկարային մակարդակը, ինչպես նաև այս երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման հարցի վերաբերյալ



բարձր կուրսի ուսանողների՝ ապագա մասնագետների և ծնողների իրազեկվածության աստիճանը: Հավաստացող և մանկավարժական գիտափորձերը թույլ տվեցին գնահատելու լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների զարգացման համար առաջարկված մոտեցումների, միջոցների, մեթոդների ներազդեցությունը: Հետազոտության արդյունքները ենթարկվել են մաթեմատիկական հաշվարկների:

Տվյալ ատենախոսական աշխատանքի հետազոտությունները կազմակերպվել և անցկացվել են քաղաք Երևանի «Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ կրթահամալիրում», Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող «Հավատ» Հ/Կ «Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում» (այդ թվում Արարատ մարզի (ք. Արտաշատ) մասնաճյուղում), Նորագյուղի վերականգնողական կենտրոնում 2009թ – ից 2014թ ընկած ժամանակահատվածում: Այն անցկացվել է իրար հաջորդող երեք փուլերով՝ կազմակերպչական, փորձարարական և եզրափակիչ:

**Առաջին՝** կազմակերպչական փուլն ընդգրկել է 2009-2010թթ: Աշխատանքի այս փուլում մենք բազմակողմանիորեն ուսումնասիրել ենք տվյալ խնդիրը, ծանոթացել ենք «Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում», խոսքի զարգացման կենտրոնում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի և արտաբերության զարգացման աշխատանքների դրվածքին: Կատարված աշխատանքը թույլ է տվել տեսականորեն վերլուծել խնդիրը, նրա ուսումնասիրվածության, մշակվածության և լուսաբանվածության աստիճանը հատուկ գրականության մեջ և ծրագրերում: Ստացված արդյունքների հիման վրա մեր կողմից որոշվել և հստակեցվել է ատենախոսական աշխատանքի օբյեկտը, առարկան, վարկածը, նպատակն ու խնդիրները, ընտրվել են անցկացման մեթոդները, մշակվել է պաշտպանությանը ներկայացվող դրույթները:

**Երկրորդ՝** փորձարարական փուլը ընդգրկել է 2010-2013թթ: Աշխատանքի այս փուլում հավաստացող գիտափորձի շնորհիվ որոշվել է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության կարողությունների զարգացման մակարդակը, ուսումնասիրվել է սուրդոմանկավարժների, բարձր կուրսի ուսանողների՝ ապագա հատուկ մանկավարժների և ծնողների վերաբերմունքն ու իրազեկվածության

մակարդակը ուսումնասիրվող հարցերի շուրջ, ինչպես նաև լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման աշխատանքների կազմակերպման և անցկացման ոլորտում: Այս հետազոտությունների ընթացքում ստացված փաստերը մեզ թույլ տվեցին մշակել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացման պարապմունքների կազմակերպման և անցկացման համար պահանջվող օրինակելի բովանդակություն, մեթոդոլոգիական մոտեցումներ, անհրաժեշտ փաստաթղթեր և այլն: Այս մոտեցումները փորձարկվել են ձևավորող և մանկավարժական գիտափորձերի ընթացքում: Ընդհանուր առմամբ, դրված խնդիրների լուծման համար գիտափորձերին իրենց մասնակցությունն են ունեցել Արաբկիրի ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող «Հավատ» ՀԿ «Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնի» նախադպրոցական տարիքի լսողության խանգարում ունեցող 103 երեխա, որից 76 երեխա մասնակցել է հավաստացող գիտափորձին և 27 մանկավարժական գիտափորձին: Հասարակական հարցմանը մասնակցել են 168 մասնագետներ (սուրդոմանկավարժներ, լոգոպեդներ, հատուկ հոգեբաններ, սոց. աշխատողներ), Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ կրթության ֆակուլտետի բարձր կուրսի 102 ուսանողներ և 96 լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողներ:

Հետազոտության **երրորդ**՝ եզրափակիչ փուլն ընդգրկել է 2013-2014թթ., որն իր մեջ ներառել է փորձարարական ուսումնասիրությունների արդյունքների, տվյալների մաթեմատիկական մշակում, անցկացված հետազոտության արդյունքների տեսական վերլուծություն, համակարգում ու ընդհանրացում: Աշխատանքի այս փուլում կատարվել է հետազոտության արդյունքների փորձարկում, եզրահանգումների, ատենախոսության հիմնական դրույթների լայն քննարկում և ամփոփում ատենախոսական աշխատանքի ձևով, ինչպես նաև կատարվել է դրանց ներդրում գործնական պարապմունքներում:

Հետևապես՝ այսպիսին են հետազոտական աշխատանքի անցկացման հիմնական փուլերը և հետազոտվողների վերաբերյալ ընդհանուր փաստերը: Առավել հստակ տվյալներ, հետազոտական արդյունքներ, դրանց քննարկումներ, վերլուծություններ, կատարված հետևություններ և խորհրդատվություններ ներկայացված են տվյալ ատենախոսական աշխատանքի հաջորդ գլուխներում:

## **ԳԼՈՒԽ 2. ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՐՏԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄ**

### **2.1. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ուսուցման ծրագրերի վերլուծություն**

Հայտնի է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացումը (բանավոր խոսք, գրավոր խոսք), մասնավորապես՝ ճիշտ խոսքային արտաբերությունը, այս երեխաների զարգացման կարևոր և բարդ խնդիրներից մեկն է (Փ. Փ. Քայ 1960, 1973; A. Ewing, 1964; Յ. Ի. Լեոնգարդ 1991; Ի. Դ. Սմատկո 2001; Ք. Մ. Բոսկիս 2004; Կ. Ա. Վոլկովա 2008):

Ուսումնասիրությունները փաստում են, որ հատուկ կրթահամալիր հաճախող լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մեծ մասի խոսքային արտաբերությունը ցածր մակարդակի վրա է գտնվում: Լ. Ա. Բաբայանի հետազոտություններում (2003թ.) գրանցվել է դպրոցականների խոսքի հասկանալիության ցածր մակարդակ (35,8 %), որը անքակտելիորեն կապված է նախադպրոցական տարիքում մասնագիտական աշխատանքի անբավարար անցկացման հետ:

Այս երեխաները դժվարանում են պահպանել խոսքի զարգացման բաժնով նախատեսված մի շարք կարևոր կետեր, այն է՝ բանավոր խոսքում հիմնական խոսքային նյութի ճիշտ կիրառում, հաշվողական հմտությունների յուրացում, խոսքում հնչյունների (հատկապես հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյունների) ճիշտ արտաբերում, տրամաբանական շեշտի փոփոխության հետ կապված ձայնի ուժի ու բարձրության փոփոխելու կարողություն և այլն:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների ուսուցման ծրագրերը, հատկապես այնպիսի բաժիններ, ինչպիսիք են «Ֆիզիկական դաստիարակություն», «Տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորում», «Աշխատանքի ուսուցում», «Կերպարվեստ», պետք է բացի հիմնական խնդիրների լուծումից, ուղղված լինեն նաև երեխաների խոսքի, մասնավորապես, ճիշտ խոսքային արտաբերության զարգացմանը:

Վերը նշվածից ելնելով՝ մեր կողմից կատարվել է ուսումնասիրություն, որի նպատակն է եղել ուսումնասիրել նախադպրոցականների խոսքային արտաբերության մակարդակի զարգացումը հատուկ ծրագրերի կիրառման պայմաններում: Մեր առջև դրվել է հատուկ նպատակ, բացահայտելու.

1. ինչպիսին է հատուկ նախադպրոցական հաստատությունների ծրագրերի՝ <<Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ուսուցում>> բաժնի բովանդակությունը,

2. ինչպես են ներկայացված տարրական մաթեմատիկայի, ֆիզիկական դաստիարակության, կերպարվեստի և ծրագրի այլ բաժիններում արտաբերության ձևավորման և զարգացման հիմնահարցը:

Առաջադրված խնդիրների լուծման տեսանկյունից ելնելով, ծրագրերի բովանդակության ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ բացի հատուկ բաժիններից (լսողության ընկալման զարգացում, խոսքի զարգացում, արտաբերման ուսուցում), այս ծրագրի շատ այլ բաժիններ կարող են մեծապես նպաստել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորմանը, զարգացմանն ու կատարելագործմանը:

Հատուկ նախադպրոցական հաստատությունների մի շարք ծրագրեր (<<Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста>>. М., Просвещение 1983., <<Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста>>, М. 1991., <<Լսողական ընկալման զարգացում և արտաբերման ուսուցում, Եր., 2007>>, որը նախատեսված է 1-4 դասարանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների համար) ենթադրում են նախադպրոցական տարիքից մինչև տարրական դասարանի երեխաների շտկողազարգացնող աշխատանքի կազմակերպում: Ծրագրերը նախատեսված են 4 ուսումնական տարվա համար: Յուրաքանչյուր ծրագիր իր մեջ ներառում է տարբեր տարիքային խմբերի (3-4տ., 4-5տ., 5-6տ., 6-7տ.) ուսումնադաստիարակչական գործընթացն ապահովող նյութ, որն էլ նպաստում է երեխաների բազմակողմանի զարգացմանը, լսողական ընկալման, արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը, դպրոցի նախապատրաստմանը: Ծրագիրը հիմնված է

մի շարք սկզբունքների վրա: Մեր հետազոտության տեսանկյունից ելնելով՝ դրանցից հիմնական ենք համարել.

- նախադպրոցական տարիքի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ընդհանուր օրինաչափությունների ճիշտ զարգացման համար բեկումնային (սենզիտիվ) շրջանների հաշվառում,

- հատուկ շտկողազարգացնող աշխատանքների կազմակերպում՝ հաշվի առնելով լսողության խանգարման բնույթը, աստիճանը, առաջացման ժամանակն ու պատճառները, ինչպես նաև երեխայի անհատական կարողությունները,

- լսողական մնացորդի զարգացում,

- շրջակա միջավայրի, պատկերացումների, տպավորությունների և փաստերի վերարտադրում բանավոր խոսքի միջոցով:

Ծրագիրը նախատեսված է նախադպրոցական ուսումնական 4 տարվա համար և ենթադրում է 12 հոգուց բաղկացած խմբեր:

Ծրագրի («Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста». М., 1983.) բաժինների փոխգործունեության արդյունքում իրագործվում է այս երեխաների խոսքի զարգացումը: Ծրագրում որպես առանձին ինքնուրույն բաժին, ինչպես նաև կազմակերպվող աշխատանքների կարևորագույն շտկողական ուղղություն ներկայացված է «լսողական մնացորդի զարգացում և արտաբերման ուսուցում» բաժինը:

Լսողական ընկալման զարգացման հետ մեկտեղ ծրագրում առանձնահատուկ տեղ է հատկացվում այս երեխաների արտաբերման ուսուցմանը, որը իրագործվում է երաժշտառիթմիկ, անհատական, խմբային պարապմունքների, հնչյունային ու ռիթմիկայի միջոցով: Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների բանավոր խոսքը հատուկ ուսուցման նախնական փուլում չափազանց տարբեր է՝ սկսած ձայնային արձագանքումներից, թոթովանքից, մինչև առանձին բառերի և պարզ արտահայտությունների վերարտադրում: Հիմնականում բառերն արտաբերվում են հատվածներով, մոտավոր և միայն առանձին դեպքերում՝ հստակ: Հնչյունների իմացությունը սահմանափակ է, իսկ խոսքը հնչյունաբանական տեսանկյունից՝ աղավաղված: Համաձայն արտաբերման ուսուցման համակենտրոն մեթոդի՝ երեխաները կարող են

հիմնական խմբին չպատկանող հնչյունները փոխարինել արդեն իսկ ձևավորված հնչյուններով: Սակայն դա չի նշանակում, որ երեխաները կարող են որպես փոխարինող հնչյուն ընտրել ցանկացած հնչյուն: Ուսուցման նախնական փուլում երեխաները հիմնվում են նմանակման կարողության վրա, սակայն հետագայում աստիճանաբար ձեռք են բերում արտաբերական օրգանների դիրքի, աշխատանքի գիտակցված վերարտադրման կարողություն: Երբեմն երեխաները չեն հասկանում իրենց ուղղված խոսքի իմաստը, որի արդյունքում էլ խուսափում են ցանկացած տիպի շփումից:

Համաձայն ծրագրային նյութի՝ այս երեխաների արտաբերման ուսուցումն իրագործվում է պահպանված լսողական մնացորդի զարգացման և օգտագործման հիման վրա: Արտաբերման ուսուցումը կատարվում է հատուկ խմբային, անհատական, ինչպես նաև ծրագրի բոլոր բաժինների պարապմունքներին: Այս պարապմունքների կազմակերպման ժամանակ կարևոր նախապայման է համարվում խմբային և անհատական բնույթի ձայնաուժեղացնող սարքերի կիրառումը, որտեղ կարևորվում է նաև անհատական լսողական սարքերի կիրառումը:

Արտաբերման ուսուցման ծրագիրը նախատեսված է 4 ուսումնական տարվա համար և պարունակում է համապատասխան բաժիններ, որոնց բովանդակությունը տարեցտարի բարդանում և կատարելագործվում է: Այսպիսով՝ եթե ուսուցման I տարում լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները բառերն ընկալում և վերարտադրում են 3 ձևով՝ հստակ, մոտավոր, կրճատ, II տարում 2 ձևով՝ հստակ և մոտավոր, ապա ուսուցման III և IV տարում երեխաները ձեռք են բերում բառերի հստակ ընկալման և վերարտադրման հմտություններ:

Համաձայն ծրագրային պահանջների՝ բառերի հստակ վերարտադրման հմտությունների ձևավորումը պետք է ներառի.

- նշված բառերում բառային շեշտը առանձնացնելու կարողություն (ուսումնական I և հետագա տարիների ընթացքում),
- բառաձևի փոփոխության ժամանակ շեշտի տեղափոխության պահպանում (ուսուցման II և հաջորդ տարիներ),

- բառերում հնչյունների և հնչյունակապակցությունների ճիշտ արտաբերության կարողություն՝ այսպիսով ուսուցման I տարում երեխաները պետք է տիրապետեն ոչ պակաս քան 12 հիմնական հնչյունների արտաբերությանը, ուսուցման II տարում՝ 18 հնչյուն, ուսուցման III տարում՝ 22 հնչյուն, ուսուցման IV տարում՝ մայրենի լեզվի բոլոր հնչյունները և բառերն արտաբերեն համահունչ բաղաձայն հնչյուններով առանց հնչերանգի,

- արտաբերության ուղղախոսական չափորոշիչներին տիրապետելու կարողություն՝ ուսուցման I և II տարիներին առանձին, III և IV տարիներին՝ մայրենի լեզվին բնորոշ արտաբերության հիմնական չափորոշիչներ:

<<Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста>>. М., 1983., ծրագրում ներառված է բառերի ու արտահայտությունների արտաբերական կարողությունների ձևավորման կարևոր պահանջները, դրանք են.

- ուսուցման I տարում 3-5 վանկից բաղկացած բառերի, բառակապակցությունների, արտահայտությունների արտաբերում, ուսուցման II տարում՝ 6 վանկ, ուսուցման III տարում՝ 9-ից 10 վանկ, ուսուցման IV տարում՝ 10-ից ավելի վանկ: Ընդ որում վերջինս միաձույլ, մեկ արտաշնչամբ արտաբերելու կարողություն, բացի այդ երկար արտահայտությունների արտաբերման ժամանակ երեխան պետք է կարողանա ճիշտ բաշխել շնչառական դադարները (ուսուցման III և IV տարիներ),

- բնականին մոտ հնչեղությամբ և տեմպով բառերի ու արտահայտությունների արտասանություն (ուսուցման I և II տարում), արտաբերման տեմպի փոփոխելու կարողություն՝ դանդաղ, արագ, բնական տեմպով (ուսուցման III և IV տարիներ),

- խոսակցական բարձրության, ուժի և տեմբրի ձայնի օգտագործման կարողություն (ուսուցման I-IV և հաջորդող տարիներ), ինչպես նաև բառաշեշտի դիրքի փոփոխությունից կարողանալ փոփոխել ձայնի ուժն ու բարձրությունը, հնչերանգը և տրամաբանական շեշտը (ուսուցման II և III տարիներ),

- զուգակցված և արտացոլված հնչերանգներ արտահայտման կարողություն (օգնության ցուցաբերում՝ ուսուցման I և II, ինքնուրույն՝ ուսուցման III և IV տարում):

Ծրագրում նշված է, որ տարեցտարի պետք է ավելանա և հարստանա երեխաների բառապաշարը, այնպես որ ուսուցման I տարվա վերջում թույլ լսող

երեխաները կարողանան արտաբերել ոչ պակաս քան 90 բառ և 50 արտահայտություն, II տարվա վերջում՝ ոչ պակաս քան 200 բառ և 250 արտահայտություն, III տարվա վերջում՝ ոչ պակաս քան 500 բառ և արտահայտություն, IV տարվա վերջում՝ բանավոր հաղորդակցման ժամանակ ինքնուրույն կիրառել խոսքի զարգացման ծրագրով նախատեսված խոսքային նյութը, որը կապված է հաշվելու հմտության ուսուցման, լսողական ընկալման զարգացման, ռեժիմային պահերի պահպանման, խաղային, ստեղծագործական և այլ գործունեության ձևերի հետ:

Այս երեխաների արտաբերման ուսուցման հիմքը կազմող խոսքային նյութը բաղկացած է միևնույն ծրագրի մի քանի բաժիններից:

Համաձայն այս ուսումնական նյութի՝ I տարվա ուսուցման համար նախատեսված արտաբերության բովանդակության զարգացման խնդիրներից են.

- ձևավորել թույլ լսող երեխաների մոտ բանավոր խոսքով շփվելու պահանջ,
- ձևավորել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների բառերի արտասանության համար պահանջվող առաջնային հմտություններ,
- ձևավորել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ բառակազմում 12 հիմնական հնչյունների բնական հնչողությամբ արտասանելու կարողություն,
- ձևավորել երեխաներին արդեն ծանոթ բառերը միաձույլ, մեկ արտաշնչամբ արտաբերելու կարողություն,
- ձևավորել մեկ արտաշնչամբ կարճ արտահայտությունների (3-ից 5 բառ) արտաբերման կարողություն,
- ձևավորել միտքը տարբեր հնչերանգով զուգակցված և արտացոլված վերարտադրելու կարողություն:

Արտաբերման ուսուցման առաջին տարվա ընթացքում խոսքի հնչյունային կազմի ձևավորումը կատարվում է տեսողական և լսողական ընկալման հիման վրա, որի ժամանակ, հատկապես ուսուցման նախնական փուլում, հաշվի է առնվում յուրաքանչյուր երեխայի անհատական արտաբերական կարողությունները: Ծրագրում մեծ տեղ է հատկացվում տարաբնույթ մեթոդական հնարների կիրառմանը՝ հնչյունային դիֆմիկա, հատուկ խաղեր, զուգակցված և արտացոլված խոսք:



Համաձայն ուսումնասիրվող ծրագրի՝ նախադպրոցականների արտաբերման ուսուցման հաջորդ տարիների հիմնական խնդիրներն են.

- շարունակել աշխատանքը բանավոր խոսքով շփման պահանջի և ինքնաբերական շփվելու ցանկության ձևավորման ուղղությամբ,

- ձևավորել բառերի ամբողջական վերարտադրման կարողություն, որի ժամանակ պարտադիր է բառի հնչյունավանկային կազմի պահպանումը,

- ձևավորել բառերի միաձույլ, առանց հնչերանգի արտաբերություն,

- ձևավորել բառերում նախ 8 հնչյունների, 2 երկհնչյունների արտաբերման կարողություն, ապա 22 հնչյուն և 4 երկհնչյուն,

- կատարելագործել բառերի, բառակապակցությունների, 6-8 վանկից կազմված արտահայտությունների արտաբերման կարողությունը՝ ուշադրություն դարձնելով դրանց միաձույլ, մեկ արտաշնչամբ արտաբերմանն ու բնականին մոտ հնչեղության պահպանմանը,

- ձևավորել բանավոր խոսքում մայրենի լեզվի բոլոր հնչյունների ճիշտ արտաբերման կարողություն,

- զարգացնել կապակցված խոսքի արտաբերման կարողություն,

- ձևավորել բառերում հստակ 18, ապա 22 հնչյունների և 2 երկհնչյունի, ապա 4 երկհնչյունի արտաբերման կարողություն,

- շարունակել արտաբերման կարողությունների ձևավորումը բազմազգայական հիմքի վրա՝ կիրառելով հնչյունների շտկման հատուկ հնարներ, հնչյունային ռիթմիկայի պարապմունքներ:

<<Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста>>. М., 1991., ծրագրում ևս ներկայացված է լսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների արտաբերման զարգացման օրինակելի ուսուցման նյութ: Տվյալ ծրագիրը ներկայացված է 1,5-7 տարեկան լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների համար, և բաղկացած է 9 բաժիններից՝ երաժշտական ընկալում, խոսքի զարգացում, տարրական մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորում, լսողական ընկալման զարգացում, արտաբերման ուսուցում և այլն:

Նշելով տվյալ ծրագրի մի շարք դրական կողմերը (լայնամաշտաբ, ընդհանուր զարգացման ուղղվածությունն ու ճիշտ արտաբերության ձևավորումը և այլն)՝ հարկ ենք համարում նշել, որ ծրագրի շատ բաժիններ անբավարար կապի մեջ են գտնվում այս երեխաների արտաբերության զարգացման հարցի հետ:

<<Լսողական ընկալման զարգացում և արտաբերման ուսուցում>> (Ե., 2007) ծրագրի (որը նախատեսված է 1-4 դասարանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների համար) վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ այն բաղկացած է երկու փոփոխակցված բաժիններից՝ լսողական ընկալման զարգացում և արտաբերման ուսուցում: Արտաբերական հմտությունների ձևավորումը կատարվում է լսողական ընկալման հիման վրա, իսկ լսողական ընկալումն իր հերթին կախված է արտաբերումից և բառապաշարի հարստացումից: Գործնականում այս խնդիրները լուծվում են միասնաբար:

Արտաբերական կարողությունների զարգացման ուղղությամբ տարվող աշխատանքներում տվյալ ծրագրում մեծ տեղ է հատկացվում արտաբերման ուսուցման վերլուծահամադրական, համակենտրոն և բազմազգայական մեթոդներին: Արտաբերման ձևավորմանը խորհուրդ է տրվում ուշադրություն դարձնել բոլոր դասերին և լրացուցիչ պարապմունքներին:

Ծրագրում, արտաբերման ուսուցման տեսանկյունից մեծ տեղ է հատկացվում հիմնական կարողություններին ու հմտություններին, որոնց այս երեխաները պետք է տիրապետեն յուրաքանչյուր ուսումնական տարվա վերջում (աղյուսակ 2):

Ծրագրում ոչ պակաս կարևորություն ունի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների կողմից (ձայնաուժեղացնող սարքերի և լսատեսողական ու լսողական հիմքի վրա) ուսուցիչների ու դաստիարակների խոսքի ընկալումը, ինչպես նաև խոսքի սահունության, տեմպի, շեշտադրման ու արտահայտությունների մեղեդայնության, հնչյունների արտասանության մասին պատկերացում կազմելը:

Ծրագրում արտաբերման ունակությունների ձևավորման համար հատուկ տեղ է հատկացվում հնչյունային ռիթմիկային: Այն նպաստում է խոսքի արտաբերական համակարգի բոլոր տարրերի պահպանմանը՝ խոսքային շնչառության, հնչերանգի, ձայնի ուժի և բարձրության կարգավորմանը, ձայնի տեմբրի, արտա-

**Յուրաքանչյուր ուսումնական տարվա ավարտին լսողության խանգարում ունեցող երեխաներից ակնկալվող ուսումնական օրինակելի նյութ**

<b>Ըստ ուսումնական տարիների արտաբերման կարողություններն ու հմտությունները</b>			
<b>1 տարի</b>	<b>2 տարի</b>	<b>3 տարի</b>	<b>4 տարի</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ինքնուրույն արտաբերել ոչ պակաս, քան 30 բառ</li> <li>• ինքնուրույն արտաբերել ոչ պակաս, քան 50 արտահայտություն</li> <li>• միաձույլ, մեկ արտաշնչմամբ, բնականին մոտ հնչեղությամբ արտաբերություն</li> <li>• օգտագործել խոսակցական բարձրության ուժի, առանց կոպիտ խանգարումների տեմբրով ձայն</li> <li>• առանձնացնել բառաշեշտը</li> <li>• խոսքում օգտագործել ոչ պակաս, քան 12 հնչյուն (բաղաձայն և ձայնավոր)</li> <li>• ծանոթ խոսքային նյութը արտաբերել զուգակցված և արտացոլված</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• արտահայտված շեշտադրմամբ արտաբերել ծանոթ բառեր</li> <li>• ինքնուրույն արտաբերել ոչ պակաս, քան 250 արտահայտություն</li> <li>• միաձույլ, մեկ արտաշնչմամբ բնականին մոտ հնչեղությամբ արտաբերություն</li> <li>• օգտագործել խոսակցական բարձրության ուժի, տեմբրի ձայն, փոփոխել ձայնի ուժը, խոսել բարձր, ցածր, շշուկով</li> <li>• ինքնուրույն արտահայտել հարցական, բացականչական, պատմողական հնչերանգ</li> <li>• ողջ խոսքային նյութը արտաբերել զուգակցված և արտացոլված</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ինքնուրույն արտաբերել ոչ պակաս, քան 500 բառ</li> <li>• ինքնուրույն արտաբերել արտահայտություններ</li> <li>• հստակ, առանվ հնչերանգի բառի հնչյունավանկային կազմի արտաբերում</li> <li>• կատարել հարցադրումներ</li> <li>• ծանոթ բառերում ճիշտ առանձնացնել բառաշեշտը</li> <li>• խոսքում օգտագործել ոչ պակաս, քան 22 հնչյուն</li> <li>• արտաբերել բառեր, բառակապակցություններ, 9-10 բառից բաղկացած արտահայտություններ, միաձույլ, մեկ արտաշնչմամբ</li> <li>• բնական տեմպով արտաբերել բառեր և արտահայտություններ՝ խոսել արագ, դանդաղ</li> <li>• ինքնուրույն արտահայտել տարբեր հնչերանգներ</li> <li>• ռիթմով արտահայտված առոգանությամբ անգիր արտաբերել բանաստեղծություններ</li> <li>• արտաբերել ողջ խոսքային նյութը զուգակցված և արտացոլված</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• հիմնական խոսքային նյութը արտաբերել ինքնուրույն, որը նախատեսված է խոսքի զարգացման, հաշվելու կարողության, ուսուցման ծրագրով</li> <li>• բառերն արտաբերել հըստակ, առանց հնչերանգի, պահպանելով հնչյունավանկային կազմը, արտահայտված շեշտադրմամբ</li> <li>• խոսքում կիրառել մայրենի լեզվի բոլոր հնչյունները</li> <li>• միաձույլ, մեկ արտաշնչմամբ, բնական տեմպով արտաբերել բառեր և 10 բառից ավելի արտահայտություններ</li> <li>• մեծերին նմանակելու հիման վրա առանձնացնել տրամաբանական շեշտը առանձին նախադասություններում և բանաստեղծություններում</li> <li>• տրամաբանական շեշտի հետ կապված փոփոխել ձայնի ուժն ու բարձրությունը</li> </ul>

բերման սահունության, խոսքի տեմպի պահպանման, հնչյունային կազմի ճիշտ արտաբերման կարողության ձևավորմանը, ինչպես նաև արտահայտությունների հուզական կողմի ապահովմանը, արտաբերական շարժումների զարգացմանը:

Հնչյունային ռիթմիկան շարժողական վարժությունների մի համակարգ է, որտեղ տարբեր շարժումներ զուգակցվում են որոշակի խոսքային նյութով (հնչյուն, բառ, բառակապակցություն, արտահայտություն): Հետևաբար մարմնի և խոսքային օրգանների շարժումների ամբողջությունը նպաստում է այս երեխաների խոսքային լարվածության, միօրինակության և առկա թերությունների կանխարգելմանը: Բացի այդ հնչյունային ռիթմիկան նպաստում է խոսքային շնչառության զարգացմանը, ձայնի ուժի և բարձրության փոփոխելու կարողության ձևավորմանը, հնչյունների ճիշտ արտասանությանը: Ծրագրում հստակ ընդգծված է, որ արտաբերման ձևավորման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները պետք է իրականացվեն ուսումնական գործընթացի կազմակերպման բոլոր ձևերում՝ անհատական, խմբային, երաժշտառիթմիկ պարապմունքների, հնչյունային ռիթմիկայի, երգեցողության ընթացքում: Ուսուցման կազմակերպման բոլոր ձևերում արտաբերման ուսուցման աշխատանքները փոխկապակցված են:

Ծրագրում անհամեմատ կարևոր տեղ է հատկացվում խոսքի առողջանաարտահայտչական կողմի ձևավորմանն ուղղված աշխատանքներին: Կարևորվում է լսողատեսողական և տեսողական ընկալման հիման վրա բառերի և կարճ արտահայտությունների արտաբերումը, երկար արտահայտությունները դադարներով իմաստային մասերի բաժանելու կարողությունը, ինչպես նաև ձայնի բնականոն բարձրության, ուժի, տևողության, տեմբրի, խոսքի բնական տեմպի ու մեղեդայնության պահպանման կարողության ձևավորման ուղղությամբ տարվող հատուկ աշխատանքները: Հնչյունային տարբեր համադրություններով բառերում և արտահայտություններում հնչյունի ամրապնդման և առողջանության հստակեցման ուղղությամբ տարվող աշխատանքների զուգակցումը թույլ է տալիս հասնել նրանց խոսքի բնականին մոտ հնչողության:

Ծրագրում խորհուրդ է տրվում, որպես արտաբերման ուսուցման խոսքային նյութ օգտագործել բառեր, բառակապակցություններ, վանկեր, հնչյունակապակցություններ

և հնչյուններ: Արտաբերական ունակությունների ձևավորման ընթացքում կիրառվում են աշխատանքի տարբեր ձևեր՝ հնչյունային դիֆմիկա, նմանակում, ընթերցանություն, դիդակտիկ խաղեր, նկարչություն, ծեփ, աշխատանք նկարներով, բառաքարտերով, ուսումնական ձեռնարկով, III և IV դասարաններում այս ամենին ավելանում է զրույց, երկխոսություն, դերախաղ, տիկնիկներով և խաղալիքներով սեղանին բեմադրվող թատրոն: Հարկ ենք համարում նշել, որ աշխատանքի այս բոլոր ձևերում ուշադրություն է դարձվում հնչյունային արտաբերմանը, և հետևաբար հնչյունների դրումն իրականացվում է նմանակմամբ և մեխանիկական միջամտությամբ:

Արտաբերման ուսուցման ծրագիրը բաղկացած է հետևյալ բաժիններից.

1. Խոսքային շնչառություն – ուղղված է երկարատև արտաշնչման ձևավորմանը, մի արտաշնչման ընթացքում բառերը, կարճ արտահայտությունները սահուն և միաձույլ արտաբերելու, ինչպես նաև արտահայտություններն իմաստային մասերի բաժանելու կարողության ձևավորմանը:

2. Աշխատանք ձայնի վրա – ձայնի վրա տարվող աշխատանքների նպատակը սաների մեջ ձայնի բնականոն ուժը, բարձրությունը, տեմբրը պահպանելու ունակության ձևավորումն է:

3. Հնչյունների դրում, շտկում, ամրապնդում և դրանց զուգորդումները – նպատակն է հայկական այբուբենի բոլոր հնչյունների և դրանց զուգորդումների ճիշտ արտաբերման կարողության ձևավորումը:

4. Աշխատանք բառի վրա – Ուղղախոսություն – բառերը ճիշտ՝ ըստ ուղղախոսության կանոնների արտասանելու կարողության ձևավորում:

5. Աշխատանք առոգանության վրա – Խոսքի առոգական կողմի պահպանման կարողության ձևավորում:

6. Աշխատանք տեմպի վրա – Խոսքը բնականոն տեմպով արտաբերելու կարողության ձևավորում:

Այսպիսով՝ 1983-2007թթ. լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների արտաբերման ուսուցման ծրագրերի վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ դրանք ներառում են բավականին ծավալուն և հարուստ ուսումնական նյութ, որն ուղղված է առկա խնդիրների լուծմանը: Այս ծրագրերի բաժիններն ուղղված են երեխաների

ինչպես ֆիզիկական և երաժշտական դաստիարակությանը, տարբեր մաթեմատիկական պատկերացումների ձևավորմանը, այնպես էլ լսողական ընկալման զարգացմանը, խոսքի և արտաբերման ուսուցմանը:

Նշելով այս ծրագրերի դրական կողմերը (օրինակելի ուսումնական նյութ, մի շարք բաժիններ, խնդիրների բազմակողմանի լուծում, բազմաձև մեթոդներ, միջոցներ)՝ հարկ ենք համարում նշել ոչ բավարար լուծում ստացած մի շարք հարցեր.

- բացակայում է լսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների արտաբերման զարգացմանն ուղղված միջառարկայական կապերը,
- բացակայում է լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների արտաբերման զարգացման համակարգային մոտեցումը,
- բացակայում է լսողական ընկալման հիման վրա արտաբերման զարգացման աշխատանքների ընդլայնումը,
- լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների արտաբերման ուսուցման բաժնի բովանդակությունը կարիք ունի ընդլայնման և հարստացման:

## **2.2.Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման աշխատանքի դրվածքի վերլուծություն**

Հայտնի է, որ երեխայի զարգացման որևէ ձևի գիտական որոնումը անհնար է առանց տվյալ դիտարկվող խնդրի փուլերի ուսումնասիրման, ինչպես նաև մասնագետների աշխատանքային առաջատար փորձի վերլուծության: Ներկայացված հետազոտությունն ուղղված է այս երեխաների արտաբերման ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ սուրդոմանկավարժների առաջատար փորձի ուսումնասիրմանն ու վերլուծությանը: Փորձել ենք.

- վերլուծել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերությանն ուղղված սուրդոմանկավարժների աշխատանքային առաջատար փորձը,
- գնահատել ծնողների կողմից երեխաների խոսքի զարգացմանը ցուցաբերվող վաղ օգնությունը,

- որոշել III և IV<sup>o</sup>- ների լսողության խանգարման դեպքում երեխաների լսողական ընկալման և արտաբերության զարգացման կիրառվող մոտեցումները,

- բացահայտել, թե ինչպիսի հատուկ վարժությունների լուծմանն են մասնակցում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականները արտաբերության խնդիրների հաղթահարման նպատակով,

- որոշել երեխաների արտաբերության շուրջ աշխատող մասնագետների մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակը,

- որոշել, թե ինչ ծրագրերով են աշխատում մասնագետները լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ,

- ուսումնասիրել երեխաների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ սուրդոմանկավարժական աշխատանքի արդյունքների գրանցման համապատասխան փաստաթղթերը,

- բացահայտել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման պարապմունքների կազմակերպման ձևերը, բովանդակությունը և մեթոդական մոտեցումները,

- գնահատել երեխաների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ տարվող աշխատանքների արդյունավետությունը:

Հավաստացող հետազոտության անցկացման համար օգտագործել ենք հետազոտման հոգեբանամանկավարժական մեթոդներ՝ հարցում, զրույց, դիտում, անկետավորում: Վերլուծվել են ծրագրեր, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների փաստաթղթեր (մասնավորապես արտաբերության տեսանկյունից), անցկացվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքների բովանդակությունը, ցուցաբերվող մոտեցումների դրական և բացասական կողմերը:

Տվյալ հետազոտությունը անցկացվել է «Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ կրթահամալիրի» նախապատրաստական դասարանում (5-6 տարեկան), Նորագյուղի մանկական վերականգնողական կենտրոնում, Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող «Հավատ» ՀԿ «Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում», ինչպես նաև միևնույն կենտրոնի Արարատ մարզի (ք. Արտաշատ) մասնաճյուղում:

Մասնակցել ենք լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների խոսքի զարգացման 48 պարապմունքի, վերը թվարկված կենտրոնների սուրդոմանկավարժների հետ կազմակերպվել և անցկացվել է հարցում, զրույց, անկետավորում. մասնակցել են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ աշխատող մասնագետներ: Ուսումնասիրվել և վերլուծվել են նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման գործնականում կիրառվող ծրագրեր, սուրդոմանկավարժների աշխատանքի պլանավորման և հաշվառման փաստաթղթեր:

Անցկացված հետազոտությունների արդյունքները ցույց տվեցին, որ չնայած գոյություն ունեցող լսողության խանգարման վաղ բացահայտման հնարավորությունների, հիմնականում ծնողները մասնագետներին դիմում են (կապված երեխայի խոսքի զարգացման խնդիրների հետ) բավականին ուշ (երեխայի դպրոց ընդունվելիս): Մասնագետների մեծ մասը նշում էր. «Երբ խոսքային խանգարումը ակնհայտ է դառնում մայրիկները երեխաներին բերում են հատուկ պարապմունքների՝ որպեսզի երեխան այդ կարճ ժամանակահատվածում սովորի ճիշտ արտաբերել գոնե մի քանի հնչյուն»»: Ծնողները նշում են մասնագետին ուշ դիմելու պատճառները.

- ուշադրություն չեն դարձրել երեխայի արտաբերությանը համարելով, որ այն կապված է նախադպրոցական տարիքի հետ և վաղ թե ուշ կհաղթահարվի,
- վերականգնողական, սուրդոմանկավարժական կենտրոնների իրենց բնակավայրերից հեռու գտնվելը,
- ծայրամասերում հատուկ կենտրոնների, սուրդոկենտրոնների, նախադպրոցական հաստատությունների բացակայություն:

Վերը ներկայացվածը վկայում է այն մասին, որ չնայած ՀՀ –ում գործող լսողական սկրինինգի ծրագրի առկայության և լայն կիրառության, որը հնարավորություն է տալիս նորածնի կյանքի առաջին 48 ժամվա ընթացքում բացահայտել առկա լսողության խանգարումը, այնուամենայնիվ, երեխաների մոտ գրանցվում են ուշ լսողապրոթեզավորման, պարապմունքներին ուշ հաճախելու դեպքեր:

Այս երեխաների համար նախատեսված մասնագիտացված կենտրոնների մասնագետների աշխատանքային փորձի ծանոթացումը, հարցումն ու զրույցը ցույց տվեցին, որ հաճախ նրանց աշխատանքում հանդիպող բացթողումները կապված են



այս երեխաների արտաբերության զարգացմանն ուղղված արդի մոտեցումների անլիարժեքությամբ և միօրինակությամբ: Հետևաբար երեխաների արտաբերման կարողությունների գնահատման քարտերի բացակայությունը, մեթոդների և աշխատանքի բովանդակության միօրինակությունը բերում է նրան, որ նրանք չեն ստանում արտաբերության զարգացմանը նպաստող բովանդակալից աշխատանք:

Պարապմունքների վերլուծության արդյունքում պարզվեց, որ չնայած լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների հետ կազմակերպվում են արտաբերական կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող բազմապիսի պարապմունքներ (երաժշտառիթմիկ պարապմունքներ, փոքրիկ քառյակների երգեցողություն, հնչյունային ռիթմիկա, հեքիաթների բեմականացում, անհատական և խմբային պարապմունքներ), սակայն երեխաները շուտ են ձանձրանում: Այս պարապմունքների ժամանակ մասնագետների կողմից կիրառվում են լսողական ընկալման և արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող տարբեր խաղեր, վարժություններ, հանձնարարություններ:

Հարկ ենք համարում նշելու, որ ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզվեց, որ համապատասխան կենտրոններում գերակշռում են լսողության III<sup>o</sup> և IV<sup>o</sup> -ի խանգարում ունեցող երեխաները: Այս փաստն էլ հանգեցրեց նրան, որ մեր հետագա հետազոտությունները կազմակերպվեն հենց ծանրալսության III և IV<sup>o</sup>-ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների շրջանակում:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման փարձի ուսումնասիրումը վկայում է այն մասին, որ այս պարապմունքների կազմակերպման և անցկացման հնարների անբավարար մշակվածությունը, կիրառվող միջոցների և մեթոդների սահմանափակությունը, համակարգչային նորագույն մոտեցումների կիրառման բացակայությունը, հաշվառման փաստաթղթերի և այդ գործընթացի ղեկավարման, պարապմունքների բովանդակության ոչ լիարժեք լինելը, ծնողների քիչ իրազեկվածությունը, խանգարումների ժամանակին բացահայտումն ու նրանց վաղ օգնության ցուցաբերումը առաջ բերեցին մի շարք դժվարություններ կապված այս աշխատանքի ամբողջական անցկացման հետ: Ի վերջո այն հանգեցրեց մի շարք բարդությունների կապված կազմակերպչական հարցերի

լուծման, երեխաների խմբերի ընտրության և կոմպլեկտավորման, պարապմունքի ձևերի ընտրության, հետազոտության և սուրդոմանկավարժական աշխատանքի արդյունքների հստակեցման հետ:

Ներկայացված բարդությունները ինքնաբերաբար հանգեցրին III<sup>o</sup> և IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման աշխատանքների կազմակերպման և անցկացման ոլորտում որոշ սխալների առաջացման: Դրանք են.

- ուսումնասիրվող ցուցանիշների փոփոխության դինամիկայի և հետազոտման արդյունքների հաշվառման, պլանավորման, փաստաթղթերի անհամապատասխանություն,

- երեխաների արտաբերության զարգացմանը ցուցաբերվող սուրդոմանկավարժական ծառայությունների որակի բարձրացման անհրաժեշտություն,

- լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման համար հատուկ վարժությունների, հանձնարարությունների, խաղերի և դրանց կիրառման պայմանների համակարգի ընտրության անլիարժեքություն:

Վերականգնողական կենտրոնների մասնագետների և սուրդոմանկավարժների հարցման և զրույցի արդյունքում բացահայտվեց, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ հաղորդակցման ընթացքում մատնախոսության լայն կիրառումը, որպես հաղորդակցման փոխօգնող միջոց, նշանակալիորեն խոչընդոտում է այս երեխաների լսողական ընկալման զարգացմանն ու արտաբերական կարողությունների վերարտադրմանը: Մատնախոսության կիրառումը հաճախ հանգեցնում է տառային արտաբերությանը, որն էլ ավելի է դանդաղեցնում առանձին հնչյունային արտաբերումից վանկայինի անցման գործընթացը (որն ավելի շատ արտահայտված էր <<Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների կրթահամալիրում>> և կարելի է ասել պահպանված էր <<Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում>>):

Գրանցվել են շտկողազարգացնող պարապմունքների անցկացման համար նախադպրոցական խմբերի սխալ կազմավորման դեպքեր, երեխաների տարիքային հաշվետվության, լսողության աստիճանի իջեցման, արտաբերության զարգացման մակարդակի հաշվառման թերություններ, արտաբերության զարգացման պա-

րապամունքներին համակարգային մոտեցման բացակայություն և այլն: Այս ամենը նկատելիորեն դժվարեցնում է այս երեխաների արտաբերության զարգացման աշխատանքի արդյունավետությունը: Ինչպես նշում են վերականգնողական և սուրդոմանկավարժական կենտրոնների մասնագետները՝ անցկացվող աշխատանքի որակի վրա ազդում է նաև երեխաների՝ պարապմունքներին վատ հաճախումը:

Հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ հարցմանը մասնակցած լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ աշխատող մասնագետների մեծ մասը, կիրառում են փորձարարությամբ չհիմնավորված ծրագրեր: Անգամ ավելին՝ նրանցից շատերն ինքնուրույն են ծրագրավորում նախատեսվող աշխատանքը և ընտրում պարապմունքների բովանդակությունը՝ հույսը դնելով բազմիցս գոյություն ունեցող ռուսական հատուկ ծրագրերի վրա, այն որոշակի փոփոխության ենթարկում և հարմարեցնում սեփական պարապմունքների պահանջին, երեխաների առանձնահատկություններին:

Միևնույն ժամանակ չենք կարող չնշել <<Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում>> կազմակերպվող երաժշտաոճիկ պարապմունքների, հնչյունային ոճիկայի, երգեցողության ժամերի մեծ դերն ու նշանակությունը հատկապես խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի (տեմպ, ոճիկ, հնչերանգ) զարգացման ուղղությամբ: Այս պարապմունքների ժամանակ, ինչպես նկատեցինք, երեխաները փորձում են երաժշտությանը համահունչ արտաբերել փոքրիկ քառյակներ (հիմնականում նպաստում է ձայնի, խոսքի տեմպի, ոճիկի, հնչերանգի արտահայտմանը), սուլել երաժշտական գործիքներ (նպաստում է երկարատև արտաշնչման կարողության զարգացմանը, օդի հոսքի պահպանմանը) և այլն:

Չնայած վերը ներկայացվածի՝ այս պարապմունքների ժամանակ առկա էին մեր կողմից դիտարկված որոշ թերություններ՝ կապված ուսուցանող նյութի, վարժությունների, խաղերի բովանդակության ընտրության, երեխաների խմբավորման հարցերի հետ:

Վերլուծելով ուսումնական նյութի, խաղերի և վարժությունների բովանդակությունը, բնույթը և ծավալը, որոնք կիրառվում են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման պարապմունքներին՝ հաս-

տատվեց, որ հիմնականում կիրառվում են ձայնի զարգացմանը նպաստող տարբեր միջոցներ և խաղեր: Դա հիմնականում այնպիսի վարժություններ և խաղեր են, ինչպիսիք են օրինակ <<Աու- աու>>, <<Ինքնաթիռ>>, <<Գնացք>>, <<Ծափ-ծափ ծափ-ծափիկ>> և այլն: Կիրառվում են նաև հատուկ ձայնային վարժություններ տարբեր դիդակտիկ նյութերի ներառման պայմաններում, այնպիսի շնչառական վարժություններ և խաղեր, ինչպիսիք են <<Թեթև առարկաների, մատիտի, բմբուլի, թղթե գնդիկների տեղաշարժում տարածության մեջ արտաշնչման միջոցով>>:

Այստեղ շատ կարևոր է ընդգծել այն հանգամանքը, որ մասնագետների մեծ մասն այս երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացմանն ուղղված իրենց աշխատանքում կարևորում են ձայնի դրումն ու զարգացումը, խոսքային շնչառության և հնչարտաբերման աշխատանքները, սակայն միևնույն ժամանակ կարելի է նկատել կիրառվող միջոցների միօրինակություն: Արտաբերության զարգացման պարապմունքները ցույց տվեցին, որ կիրառվող վարժությունները նպաստում են երեխաների բառապաշարի հարստացմանը, որի արդյունքում երեխաները վարժությունների ու հանձնարարությունների կատարման ժամանակ գլոբալ ընթերցման եղանակով սովորում են ճանաչել առարկաների անվանումները, դրանց հիմնական գործառույթները: Դրա հետ մեկտեղ շատ բառեր ուսուցման այս փուլում մնում են պասիվ բառապաշարի մակարդակում, չեն դրսևորվում խոսքային հաղորդակցման ժամանակ (չեն ներմուծվում ակտիվ բառապաշար):

Մասնագետների հետ կազմակերպված զրույցը վկայում է այն մասին, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականները մեծամասամբ դժկամությամբ են ընդունում լսողական սարքեր կրելու փաստը, առաջ են քաշում տարբեր չհիմնավորված պատճառներ (վնասված է, մարթկոցն է վնասված, անհարմար է, ցավեցնում է և այլն), որը նկատելիորեն դժվարեցնում է ինչպես խոսքի ընկալման զարգացումը, այնպես էլ նրա վերարտադրումը, որի պահպանումն էլ պարապմունքների (երաժշտառիթմիկ պարապմունքներ, անհատական պարապմունք, երգեցողություն և այլն) որակի ապահովման գրավականն է: Երբեմն ասվածի պատճառներից մեկն էլ ծնողների անհետևողականությունն է: Դրա համար անհատական պարապմունքների մեծ ժամանակահատվածը հատկացվում է երեխայի լսողական

ընկալման զարգացմանը, ձայնի հանդեպ պայմանական շարժողական ռեակցիայի մշակմանը, լսողությամբ խոսքային և ոչ խոսքային նյութի ընկալմանն ու տարբերակմանը: Ժամանակի մնացած մասը հատկացվում է արտաբերության զարգացման խնդիրների լուծմանը՝ աշխատանք հնչյունի, վանկի, բառի, արտահայտության վրա, որտեղ տուժում է խոսքային շնչառության (երկարատև արտաշնչման կարողություն, օդի հոսքի ուղղության պահպանում), ձայնի դրման (բնականին մոտ ուժով և բարձրությամբ, տևողությամբ վերարտադրման կարողություն) զարգացումը:

Տվյալ հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման հապաղումն ու հաղորդակցման ցածր պահանջը բացասաբար է անդրադառնում երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացման վրա: Այս երեխաներին բնութագրական է պասիվությունը, պարապմունքներին մասնակցելու, առաջարկված վարժությունների, խաղերի և հանձնարարությունների կատարման դկամությունը: Նրանք խուսափում էին բառային հաղորդակցումից, տարբեր փորձություններ (որոնք պահանջում էին խոսքային հաղորդակցում) երբեմն հաղթահարում են առանց խոսքային հաղորդակցման՝ անվանելով միայն առանձին առարկաներ: Տվյալ հետազոտվողները մեծ հաճույքով և հետաքրքրությամբ մասնակցում էին այնպիսի հանձնարարությունների կատարմանը, որտեղ նրանցից պահանջվում է առանձին գործառույթների ինքնուրույն կատարում (օդով լցնել թղթե կերպար - փուչիկ, սեղանի վրայից փչելով հեռացնել փուչիկը և այլն) միայն ոչ խոսքային հաղորդակցում:

Բացի այդ պարապմունքների վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ երեխաների համար կիրառվող միջոցները, հնարները մեծամասամբ ձանձրալի են, շուտ հոգնեցնող: Սա էլ նպաստեց մեր կողմից համակարգչային խաղերի մշակման մտահղացման առաջացմանը: Քանի որ ինչպես ցանկացած երեխա, այնպես էլ լսողության խանգարում ունեցող երեխաները մեծ հետաքրքրություն են ցուցաբերում համակարգչային նորագույն լուծումների հանդեպ: Ներկայացված համակարգչային խաղերն ունեն երկակի նշանակություն. մի կողմից երեխան խաղում է, մյուս կողմից կատարվում է շտկողազարգացնող աշխատանք:

Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման պարապմունքների դիտումները, տարբեր կենտրոնների սուրդոմանկավարժների, մասնագետների հարցումն ու զրույցը և նրանց առաջատար փորձի ուսումնասիրումը վկայում են այն մասին, որ չնայած այս ուղղությամբ տարվում է մեծ աշխատանք, բայց, այնուամենայնիվ, մնում են բազում չլուծված հարցեր, որոնցից հիմնական ենք համարում.

1. երեխաների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ տարվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի ուշ կազմակերպում,

2. արտաբերության զարգացման պարապմունքների անցկացման համար նախադպրոցական խմբերի ոչ ճիշտ խմբավորում,

3. լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման համար հատուկ փորձարարությամբ մշակված և գիտականորեն հիմնավորված ծրագրերի բացակայություն,

4. աշխատանքի արդյունքների հաշվառման, պլանավորման փաստաթղթերի բացակայություն, երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման և արդյունքների գրանցման քարտի բացակայություն,

5. այս երեխաների արտաբերության զարգացման համար կիրառվող դիդակտիկ նյութի բովանդակային ընդլայնում և վերամշակում,

6. լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերի բացակայություն և դրանց արդյունավետության փորձարարությամբ հիմնավորում,

7. լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողների համար գործնական խորհուրդների և մեթոդական մոտեցումների բացակայություն:

Վերը ներկայացվածը հիմնավորում է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի փորձարարական ուսումնասիրության անհրաժեշտությունը և դրա հիման վրա տվյալ կարևոր խնդրի լուծման համար սուրդոմանկավարժական միջոցների, մեթոդների մշակումը:

### **2.3. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման վերաբերյալ սուրդոմանկավարժների իրազեկվածության մակարդակի ուսումնասիրում**

Ցանկացած ժամանակաշրջանում հատուկ գիտամեթոդական գրականության մեջ մեծ տեղ է հատկացվել զարգացման այս կամ այն խանգարումն ունեցող երեխաների ուսուցմանը, դաստիարակությանն ու զարգացմանը, ինչպես նաև նման կարևոր հարցերով զբաղվող մասնագետների իրազեկվածությանն ու նրանց մասնագիտական պատրաստվածությանը (Մ. Է. Певзнер, 1972; Մ. Ի. Земцова, 1973; Ս. Ա. Зыков, 1977; Բ. Կ. Тупоногов, 2004; Ա. Ք. Маллер, 2005; Զ. Մ. Кафьян, 2005; Ա. Ռ. Մկրտչյան, 2007): Ակնհայտ է, որ երեխաների հետ կազմակերպվող ցանկացած աշխատանք կարող է արդյունավետ չլինել, եթե գործընթացն իրականացնող մասնագետն աչքի ընկնի ցածր մասնագիտական իրազեկվածությամբ:

Հետևաբար այս երեխաների լսողական ընկալման և արտաբերության զարգացման հիմնահարցի շուրջ, տվյալ ոլորտի մասնագետների, այս երեխաների ծնողների և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի <<Սուրդոմանկավարժություն>> բաժնի բարձր կուրսի ուսանողների իրազեկվածության մակարդակի ուսումնասիրումը (կիրառվել է մեր կողմից մշակված հարցաթերթիկներ) դարձավ սոցիալական հետազոտման առարկան:

Մեր ուսումնասիրությունների ընթացքում փորձել ենք բացահայտել.

- սուրդոմանկավարժների, ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների վերաբերմունքը լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման խնդրին,
- հատկապես որ տարիքում է առավել արդյունավետ ծավալել արտաբերության զարգացմանն ուղղված աշխատանքներ,
- հիմնականում ինչպիսի միջոցներ և մեթոդական հնարներ են կիրառվում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման ուղղությամբ,

- արդյոք անհրաժեշտ և կարևոր են համարում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացման համար ծնողներին և մասնագետներին ուղղված հատուկ մեթոդական նյութերի մշակումը,

- ինչպես են գնահատում մասնագետները, ծնողներն ու բարձր կուրսի ուսանողներն իրենց պատրաստվածության մակարդակը լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացման հարցում,

- ինչն է խոչընդոտում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման աշխատանքների արդյունավետության ապահովմանը,

- ինչպիսի նորամուծություններ կառաջադրեն մասնագետները, ծնողներն ու բարձր կուրսի ուսանողները այս երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման ու զարգացման գործընթացում:

Այս և նման այլ հարցերի ուսումնասիրման շրջանակներում մեր կողմից մշակվել են հատուկ հարցաթերթիկներ և անկետաներ՝ նախատեսված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ աշխատող մասնագետների, ծնոցների և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի <<Սուրդոմանկավարժություն>> բաժնի բարձր կուրսի ուսանողների համար (հավելված 5):

Ընդհանուր առմամբ հարցմանը, զրույցին, անկետավորմանը մասնակցել է թվով 168 մասնագետ (սուրդոմանկավարժներ, հատուկ մասնագետներ, հատուկ հոգեբաններ, լոգոպեդներ, սոց. աշխատողներ), 96 ծնող և 102 ուսանող:

Անկետաների արդյունքների ուսումնասիրումը ցույց տվեց, որ հարցմանը մասնակցած մասնագետների շուրջ 52,6 %-ի տարիքը չի գերազանցում 30 տարեկանը, 20,5 %-ը՝ 30-40 տարեկանը, 10 % և ավելին կազմում էին 50-60 տարեկան մասնագետներ: Ըստ մասնագիտական որակավորման ստացանք հետևյալ ցուցանիշները: Հարցմանը մասնակցած մասնագետների 58 %-ն ուներ բարձրագույն հատուկ մասնագիտական կրթություն, 37,5 %-ը՝ բարձրագույն մանկավարժական կրթություն, և հարցմանը մասնակցած մասնագետներից շատ քչերն ունեին թերի բարձրագույն կրթություն:



Հատկանշական է այն փաստը, որ հարցմանը մասնակցած մասնագետների մեծ մասն աշխատում էին Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող «Հավատ» ՀԿ «Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում» (նաև նույն կենտրոնի ք. Արարատի մասնաճյուղում), «Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ կրթահամալիրում»։ Մեր կողմից անցկացված հասարակական հարցման ընթացքում մասնագետների 20,5 %-ը չէր աշխատում, իսկ 88,3 %-ի աշխատանքային ստաժը մոտավորապես 5-ից 10 տարի էր։ Սա վկայում է այն մասին, որ հետազոտմանը մասնակցել են բարձրագույն կրթությամբ և լավ աշխատանքային փորձով համեմատաբար երիտասարդ (25-40 տարեկան) մասնագետ։

Անկետավորմանը մասնակցած ծնողների պատասխանների արդյունքների վերլուծությունից պարզ դարձավ, որ նրանց շուրջ 47,9 %-ը 30-40 տարեկան էին, 30,2 % –ը՝ 20-30 տարեկան։ Հարցմանը մասնակցած 96 ծնողների 57,3 %-ն ուներ միջնակարգ կրթություն, 29,1 %-ը՝ բարձրագույն, իսկ 13,6 %-ը՝ թերի բարձրագույն։ Հարցմանը մասնակցած մայրիկների գրեթե 79 %-ը չէր աշխատում. Տնային տնտեսուհիներ էին։

Ուսումնասիրվող հարցերի ընդհանուր համակարգում մեզ առաջնահերթ հետաքրքրում էր մասնագետների, այս երեխաների ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների վերաբերմունքը լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման հարցի շուրջ։ Որքանով էին նրանք կարևորում նախադպրոցական տարիքում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման աշխատանքի կազմակերպման արդյունավետությունը, ինչպես են գնահատում իրենց իրազեկվածության մակարդակը ուսումնասիրվող հարցի շուրջ, որքանով են պատրաստակամ կազմակերպելու և անցկացնելու շտկողազարգացնող աշխատանք այս երեխաների արտաբերության և, առհասարակ, բանավոր խոսքի զարգացման ուղղությամբ։

Հարկ ենք համարում նշել, որ հարցմանը մասնակցած մասնագետների, ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների մեծամասնությունը կարևորում էին լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող

հատուկ աշխատանքի անցկացումը: Այսպիսով՝ անկետավորմանը մասնակցած 112 մասնագետներից 89 -ը (79,4 %), բարձր գնահատելով իրենց իրազեկվածության մակարդակը, նշել էին, որ նախադպրոցական տարիքի այս երեխաների խոսքի զարգացման ընդհանուր համակարգում շատ կարևոր է ճիշտ արտաբերության զարգացումը: Մասնագետների 20,6 % -ը դժվարանում էին պատասխանել:

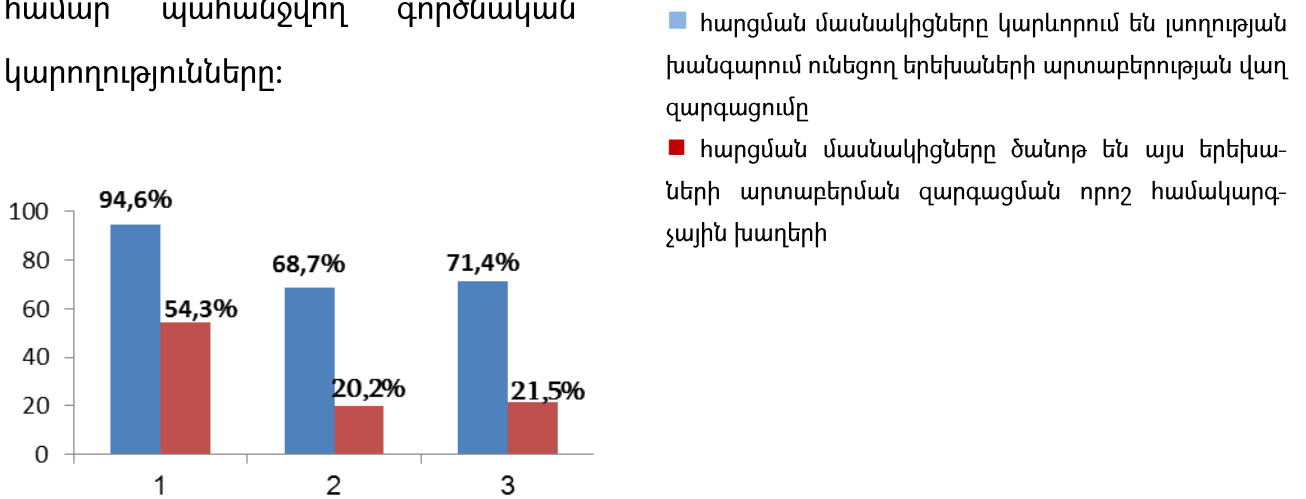
Ընդգծելով լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերական կարողությունների զարգացման և դրա շտկման անհրաժեշտությունը՝ անկետավորմանը մասնակցած բարձր կուրսի ուսանողների 46 %-ը խոսքի զարգացման աշխատանքում ճիշտ արտաբերության ձևավորումը համարում էին առաջնային, իսկ 42,1 %-ը՝ երկրորդային:

Ծնողների ավելի քան 83 %-ը ևս, բարձր գնահատելով իրենց իրազեկվածության մակարդակը, կարևորում էին լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող հատուկ միջոցառումների կազմակերպումը: Միևնույն ժամանակ, նրանք այս աշխատանքի կազմակերպումն ու անցկացումը հատկապես կարևորում էին տնային պայմաններում, նշելով, որ երեխան ավելի շատ ժամանակ տանն է անցկացնում, քան մասնագետի մոտ:

Հարցման արդյունքների վերլուծությունը վկայում էր այն մասին, որ հաճախ երեխաների խոսքը առանձնանում է որակական ինքնատիպությամբ (աղքատ հնչերանգով, միանվագ տեմպով և ռիթմով), որն էլ բացասաբար է անդրադառնում նրանց շփման գործընթացին:

Այսպիսով՝ վերը ներկայացվածը վկայում են այն մասին, որ սուրդոմանկավարժների, այս երեխաների ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների մեծամասնությունը կարևորում էին այս երեխաների ճիշտ խոսքային արտաբերության ձևավորման շուրջ կազմակերպվող աշխատանքները: Հենց այդ մասին են վկայում հատուկ մասնագետների, ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների համար մեր կողմից կազմակերպված և անցկացված հասարակական հետազոտության, անկետավորման, հարցման, զրույցի արդյունքների վերլուծությունը (նկար 2):

Սակայն մասնագետներից շատերի աշխատանքային գործունեության մեջ ոչ բավարար չափով էր արտահայտված նրանց մասնագիտական ունակությունները, իրազեկվածության մակարդակն ու աշխատանքի կազմակերպման, անցկացման համար պահանջվող գործնական կարողությունները:

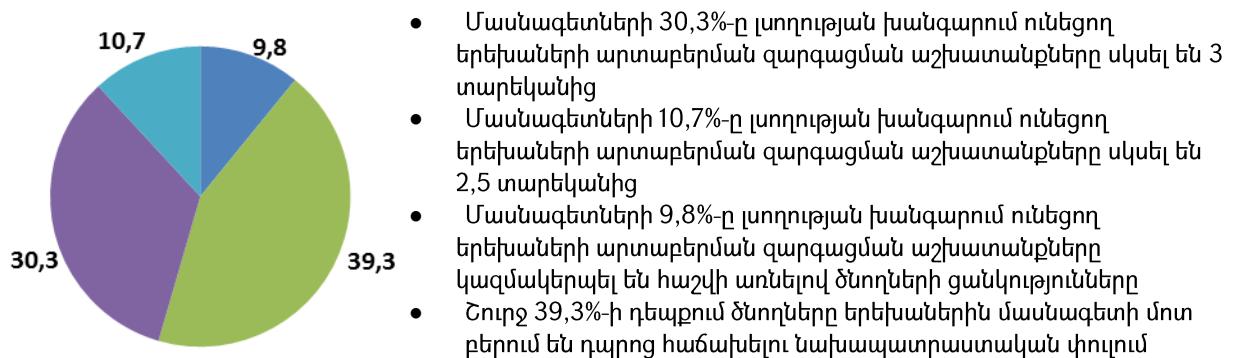


1-մասնագետներ, 2 –ուսանողներ, 3 –ծնողներ

*Նկար 2. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման խնդրի շուրջ հարցման մասնակիցների պատասխանների ցուցանիշները:*

Այսպիսով՝ համաձայն հարցմանը մասնակցած 56 մասնագետների, ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների անկետավորման արդյունքների նրանք բավականաչափ իրազեկված չեն ուսումնասիրվող հարցերի շրջանակում: Միայն բարձր կուրսի ուսանողների 20,2 %-ը ու ծնողների 21,5%-ը այն հարցին. «Ծանոթ եք լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող հայալեզու համակարգչային խաղերի» դրական պատասխան էին տվել: Սակայն մանրամասնում և հիմնավորում էին նշելով ռուսական խաղեր (որոնք այստեղ չեն կիրառվում) կամ լսողական ընկալման զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր: Ուսանողները չնայած իրենց համարում էին բավականաչափ իրազեկված ուսումնասիրվող հարցերում, սակայն նրանցից շատերը նշեցին, որ իրենք չունեն բավարար գիտելիքներ նման լուրջ աշխատանք կազմակերպելու և անցկացնելու համար, որն էլ պայմանավորված է անբավարար մեթոդական մոտեցումների, միջոցների, ուղեցույցերի առկայությամբ:

Մեր հետազոտության տեսանկյունից ելնելով՝ կարևոր էինք համարում բացահայտել, թե հատկապես որ տարիքից են կարևորում այս երեխաների արտաբերական կարողությունների ձևավորման և զարգացման աշխատանքների կազմակերպումը: Չնայած այն կարևոր հանգամանքի, որ որքան վաղ տարիքում ախտորոշվի լսողության խանգարումն ու որքան վաղ կազմակերպվեն աշխատանքներ, այնքան արդյունավետ այն կրնա լինի (Մ. Ս. Певзне, 1972; Л. И. Солнцева, 1980, 1999; Н. Н. Малофеев, 1994, 1996, 2001) (նկար 3):



*Նկար 3. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման համար ծնողների՝ մասնագետին դիմելու ցուցանիշները:*

Անկետավորման արդյունքներից պարզ դարձավ, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման ուղղությամբ աշխատող մասնագետների շուրջ 55,3 %-ը չափազանց կարևոր էին համարում վաղ նախադպրոցական տարիքը՝ որպես ճիշտ խոսքային արտաբերության ձևավորման և զարգացման արդյունավետ շրջան, իսկ 34,8 %-ը կարևորում էին միջին և ավագ նախադպրոցական տարիքը և մասնագետների միայն 9,8 %-ը որպես արտաբերության զարգացման արդյունավետ շրջան համարում էին դպրոցահաս տարիքը:

Ուսումնասիրվող հարցի շրջանակներում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ աշխատող թվով 56 մասնագետների հարցման և զրույցի արդյունքում ստացել ենք բավականաչափ ուշագրավ տվյալներ: Նրանց գրեթե 10,7 %-ը նշում էին, որ իրենց աշխատանքներում երեխաների արտաբերության զարգացմանը սկսում են առավել լուրջ ուշադրություն դարձնել 2,5 տարեկանից, մասնագետների 30,3 %-ը՝ 3 տարեկանից, իսկ մասնագետների 9,8 %-ը նշել էին, որ այդ աշ-

խատանքները կազմակերպում են ցանկացած տարիքում՝ երբեմն ստիպված լինելով հաշվի առնել ծնողների ցանկությունները:

Ներկայացված նկարից պարզ է դառնում, որ հարցմանը մասնակցած մասնագետների մեծ մասը (39,3 %) նշել է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողներն իրենց դիմում են բավականին ուշ՝ ավագ նախադպրոցական և դպրոցահաս տարիքում, այն դեպքում, երբ լսողության խանգարումը բացահայտվել է բավականին վաղ ժամանակահատվածում (նկար 3):

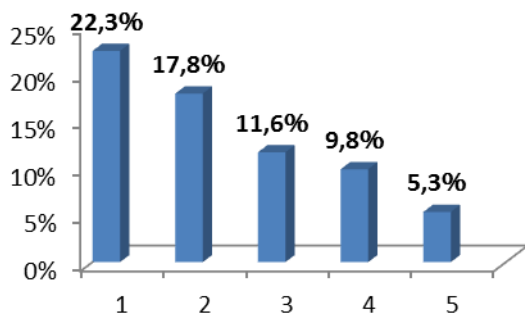
Այսպիսով՝ մասնագետները պատրաստակամ են աշխատել երեխայի արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ վաղ տարիքից, քանի որ վառ գիտակցում են վաղ կազմակերպվող աշխատանքների նշանակությունը: Սակայն այս աշխատանքը անցկացվում է երեխայի աճի և զարգացման ամենատարբեր տարիքային փուլերում, որտեղ իրենց <<մեղքի բաժինն ունեն>> այս կամ այն պատճառով երեխայի այցը մասնագետի մոտ հետաձգող ծնողները: Միգուցե այստեղ տեղին կլինի ծնողների համար ավելի հաճախ և ավելի շատ մասնագիտական խորհրդատվությունների, հանդիպումների կազմակերպումը, որոնք կնպաստեն ծնողների իրազեկվածության մակարդակի բարձրացմանը:

Փաստացիորեն անկետավորմանը մասնակցած 112 մասնագետներից 75,8 %-ը նշում են, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման աշխատանքների իրագործման հետ մեկտեղ պարապմունքներ են կազմակերպում ճիշտ արտաբերության ձևավորման ուղղությամբ, իսկ հարցմանը մասնակցողների 6,2 %-ը միևնույն աշխատանքն իրականացնում են հազվադեպ, միայն երբ անհրաժեշտություն է առաջանում, դե իսկ 17,8 %-ը նշեցին, որ այդ աշխատանքին նրանք գրեթե առանձնահատուկ ուշադրություն չեն դարձնում:

Ծնողների շուրջ 83,3 %-ը կարծում էին, որ անպայման պետք է կազմակերպվի արտաբերության զարգացմանը նպաստող տնային պարապմունքներ: Սակայն ծնողների ավելի քան 57,3 %-ը միևնույն հարցի վերաբերյալ ունեին այլ կարծիք: Նրանք նշեցին, որ չունեն բավարար գիտելիքներ և չեն տիրապետում պահանջվող միջոցներին ու մեթոդներին: Կարևորում էին նման միջոցների ու մեթոդների շրջանակի ընդլայնումն ու լուսաբանումը:

Ընդհանուր առմամբ՝ մասնագետների, ծնողների և բարձր կուրսի ուսանողների հարցման, զրույցի և անկետավորման արդյունքների վերլուծությունից ակնհայտ դարձավ, որ հաճախ հանդիպող խոսքային խանգարումների շարքում մեծամասամբ նշում են միևնույն արտաբերական խնդիրներն ու խոսքային խանգարումները: Մասնագետների շուրջ 14,3 %-ը նշել էին դիսլալիա, դիզարտրիա, 7,1 %-ը՝ խոսքային շնչառության խանգարումներ, իսկ 25 %-ը՝ ձայնային խանգարումներ: Այս տվյալները վկայում են այն մասին, որ մասնագետների մեծամասնությունը լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքային խանգարումների շարքում առանձնացնում են խոսքի արտաբերական կողմում հանդիպող խանգարումներով:

Հետևաբար, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ, զարգացնելով ճիշտ խոսքային արտաբերություն, մասնագետների 22,3 %-ը առաջնահերթ ուշադրություն է դարձնում լսողական ընկալման զարգացմանը, ձայնի դրմանն ու խոսքային շնչառության ձևավորմանը, մինչդեռ մասնագետների 17,8 %-ը կարևորում էին արտաբերության նմանակման կարողությունը, 11,6%-ը կարևորում էին բանավոր խոսքի ամբողջական զարգացումը, արտաբերական շարժումների և ձայնակցման կարողությունները, իսկ մասնագետների 9,8%-ի կարծիքով կարևոր է հրնչ-արտաբերման կարողություններն ու հմտությունները: Մասնագետների 5,3% կարելի էր երեխաների՝ շուրթերից կարդալու կարողության զարգացումը (նկար 4):



1. Լսողական ընկալման զարգացում, ձայնի դրում, խոսքային շնչառության ձևավորում
2. Արտասանության նմանակման կարողության ձևավորում
3. Բանավոր խոսքի, արտասանական շարժումների և ձայնակցման կարողության ձևավորում
4. Հնչարտաբերման կարողության ձևավորում և զարգացում
5. Շուրթերից կարդալու կարողության զարգացում

*Նկար 4. Մասնագետների անկետավորման արդյունքների համաձայն լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության հիմնական բաղադրիչների զարգացման ցուցանիշների վերլուծություն:*

Կապված այն հարցի հետ, թե լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման համար հիմնականում որ բաղադրիչներն են կարելի դրվում, <<Սուրդոմանկավարժություն>> բաժնի բարձր կուրսի ուսանողների շուրջ 19,6%-ը առանձնացրեց խոսքային շնչառության և ձայնի դրման զարգացումը, ուսանողների գրեթե 21,5%-ը կարևորում էին հստակ հնչյունների, վանկերի, բառերի և արտահայտությունների արտաբերությունը, իսկ 9,8%-ի կարծիքով կարևոր էին արտասանությանը մասնակից բոլոր բաղադրիչները: Սակայն հարցման մասնակիցների մեջ կային անձինք, ովքեր պարզապես դժվարանում էին պատասխանել հարցին (հարցման մասնակից ուսանողների ընդհանուր թվի 6%):

56 մասնագետների հարցումն ու նրանց հետ կազմակերպված զրույցը ցույց տվեց, որ մեծամասնությունը լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ իրենց աշխատանքում մեծ ուշադրություն են դարձնում երեխաների մոտ շփման պահանջի ձևավորմանն ու զարգացմանը, որտեղ որոշիչ դերը պատկանում է լսողական ընկալմանն ու խոսքային արտաբերությանը: Ընդ որում, մասնագետների 32,1%-ը հատկապես կարևորում էր պարզ, բնականին մոտ արտաբերությունը, 17,8%-ը՝ առանձին հնչյունների ճիշտ, հնարավորինս հստակ արտաբերությունը, իսկ 11%-ը հատկապես ուշադրություն էր դարձնում սխալ արտաբերվող (հնչյունային փոխարինումներ, բացթողումներ, շփոթումներ) հնչյունների, ամբողջական խոսքում առկա թերությունների շտկմանն ու հաղթահարմանը:

Անկետավորմանը մասնակցած 112 մասնագետների մեծ մասը այն հարցին, թե լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման համար ինչ միջոցներ ու մեթոդներ են կիրառում, պատասխանել էին նմանակման մեթոդը, այդ թվում հնչյունների դրման համակենտրոն մեթոդ, 25%-ը՝ խաղային մեթոդներ, իսկ 9,8%-ը՝ ձայնի նմանակում: Մասնագետների անկետավորման 112 պատասխաններից 54,3 %-ը մեծ տեղ էր տալիս լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերին՝ նշելով դրանց անհրաժեշտությունը << –ում և բացը լրացնելու պահանջը: Միևնույն ժամանակ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության, խոսքի զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերի մասին պատկերացում

ունեին հարցմանը մասնակցած ծնողների 21,5 %-ը և բարձր կուրսի ուսանողների 20,2 %-ը (<< – ում նշում էին դրանց բացակայության փաստը և ծանոթ էին միայն <<Видимая речь (Москва, 1997)>> համակարգչային խաղին): Այդ իսկ պատճառով գործնականում գոյություն ունեցող խաղերի կողքին (Ա. Վ. Մանուկյան, 2008, 2012) երբեմն կիրառում են փորձարարությամբ չհիմնավորված խաղային հնարներ, միջոցներ, որոնք մասնագետների անձնային փորձի և իմացության արդյունքն են: Դրանք հիմնականում պարզ խաղային հանձնարարություններ և վարժություններ են տարբեր առարկաների ներմուծման պայմաններում՝ բամբակ, մատիտ, թեթև գնդակներ և այլն (հավելված 4):

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների հետ աշխատող 56 մասնագետների հարցման և զրույցի արդյունքում եկանք այն եզրահանգման, որ.

- մասնագետների 33,3%-ն իրենց աշխատանքներում լայնորեն կիրառում են վանկային վարժություններ և խաղեր,
- մասնագետների 14,3%-ն իրենց աշխատանքում լայնորեն կիրառում են նմանակման մեթոդ,
- մասնագետների 10,7%-ն իրենց աշխատանքում լայնորեն կիրառում են լեզվի, շուրթերի մարզմանը նպաստող հատուկ վարժություններ,
- մասնագետների 12,5%-ն իրենց աշխատանքում լայնորեն կիրառում են հնչյունային ռիթմիկա,
- մասնագետների 7,1%-ն իրենց աշխատանքում լայնորեն կիրառում են մեխանիկական միջամտություն (զոնդեր, շպատել, կոնֆետ, գդալ և այլ միջոցներ),
- մասնագետների 25,1%-ն իրենց աշխատանքում միաժամանակ կիրառում են տարբեր վարժություններ և հանձնարարություններ:

Անկետաների ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզեցինք, թե լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման միջոցների ընդհանուր համակարգում ինչ տեղ են զբաղեցնում հատուկ խաղային հանձնարարությունները, վարժություններն ու համակարգչային խաղերը, քանի որ այս տարիքի երեխաները առավել լավ ընկալում են խաղային ձևով ներկայացվող ուսուցանվող նյութեր (Վ. Մ. Մալաև, 1993):



Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող միջոցները, մեթոդներն ու սուրդոմանկավարժական մոտեցումները, ինչպես ցույց է տալիս մասնագետների հարցումն, ուղղված են խոսքային շնչառության, ձայնի, լեզվի, շուրթերի զարգացմանը, առանձին հնչյունների, բառերի վրա տարվող աշխատանքի և խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի կատարելագործմանը:

Բացի այդ մասնագետներից շատերի գործնական աշխատանքի կազմակերպման միօրինակությունը կապված է շտկողազարգացնող պարապմունքների անցկացման համար ոչ բավարար հայալեզու միջոցների, մեթոդների առկայությամբ, այդ թվում համակարգչային խաղերի բացակայությամբ: Չնայած վերջին տարիներին մասնագետների կողմից պրակտիկայում ներդրվել են խաղեր, վարժություններ, հնչյունային ուղիղակա, որոնք նպաստում են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը (Ա. Վ. Մանուկյան, 2008, 2012):

Աշխատանքների արդյունավետ անցկացման համար մասնագետներն առաջարկում են.

- կազմակերպել և անցկացնել լոգոպեդի ու սուրդոմանկավարժի համատեղ աշխատանքային գործունեություն,
- մշակել ծնողների համար խորհրդատվական զրույցներ լսողական սարքերի վաղ կիրառման դերի և նշանակության մասին,
- ընդլայնել այս երեխաների խոսքի ձևավորման և զարգացման աշխատանքներով զբաղվող հատուկ կենտրոնների, խորհրդատվական ծառայությունների և մանկական վերականգնողական կենտրոնների շրջանակը,
- ձևավորել և ընդլայնել երեխայի արտաբերական հմտությունների ամրապլնդմանն ուղղված միջոցառումների կազմակերպմանը նպաստող հատուկ կենտրոնների, վերականգնողական հաստատությունների և ծնողների միջև կապ,
- մշակել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքային արտաբերության զարգացման բովանդակություն ու մեթոդական մոտեցումներ՝ հաշվի առնելով նրանց անհատական կարողություններն ու առանձնահատկությունները,

- մշակել ծնողների համար երեխաների արտաբերության զարգացմանն ուղղված հայալեզու մեթոդական ձեռնարկներ, գործնական խորհուրդներ:

Այսպիսով՝ ուսումնասիրվող հարցերի շուրջ մասնագետների, ծնողների և <<Սուրդոմանկավարժություն>> բաժնի բարձր կուրսի ուսանողների իրազեկվածության մակարդակի որոշման համար կազմակերպված և անցկացված հասարակական հետազոտման արդյունքները թույլ տվեցին նշելու հետևյալը.

1. նրանց մեծ մասը ընդգծում էր լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման կարևորությունը,

2. աշխատանքային փորձը վկայում է այն մասին, որ ծնողների մեծամասնությունը երեխայի ճիշտ խոսքային արտաբերության ձևավորման համար մասնագետներին դիմում են կամ ավագ նախադպրոցական, կամ դպրոցահաս տարիքում,

3. հարցմանը մասնակցողները նշում են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերի բացակայության փաստը և միաժամանակ կարևորում դրանց անհրաժեշտությունը,

4. հարցմանը մասնակցողները նշում են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանն ուղղված գիտամեթոդական գրականության ոչ լիարժեք լինելը, ինչպես նաև տնային պայմաններում այս միջոցառումների կազմակերպմանը նպաստող գործնական խորհուրդների բացակայությունը,

5. առկա է հարցմանը մասնակցողների ցածր իրազեկվածության մակարդակ՝ կապված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ խոսքային արտաբերության զարգացման վերաբերյալ,

6. անհրաժեշտություն կա լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողների համար մշակել տնային պայմաններում երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող մեթոդական մոտեցումներ, ցուցումներ և գործնական խորհուրդներ:

#### **2.4. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի բնութագիրը**

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության զարգացման մակարդակի հետազոտման համակարգում կարևորվում է հետևյալ բաժինների ուսումնասիրումը.

- խոսքային շնչառություն,
- ձայնի կարգավորում,
- հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյունների արտաբերում,
- խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ:

Աշխատանքում մենք կանգ ենք առել արտաբերման հետևյալ կարողությունների ուսումնասիրության վրա, քանի որ հատուկ գրականության մեջ բազմիցս նշվել է, որ հենց այս բաղադրիչներն են պատասխանատու լսողության խանգարում ունեցող երեխայի արտաբերության զարգացման համար (Փ. Փ. Քայ, 1976; Յ. Ի. Լեոնգարդ, 1991; Թ. Վ. Քելյմսկայա, Ն. Դ. Սմատկո, 2003; Կ. Ա. Վոլկովա, 2008; Ա. Վ. Մանուկյան, 2009):

Հավաստացող գիտափորձին մասնակցել են 3-6 տարեկան III-IV<sup>o</sup> -ի (30 –ը ունեին III<sup>o</sup>-ի լսողության խանգարում, 46 –ը IV<sup>o</sup>-ի) լսողության խանգարում ունեցող 76 երեխա: Հետազոտական աշխատանքներին մասնակցողների մեծ մասի լսողության խանգարման առաջացման պատճառը երեխաների գրիպով, անգինայով հիվանդանալն էր կամ հղիության ընթացքում (հատկապես առաջին երեք ամիսների ընթացքում) մոր կրած ծանր գրիպն ու ինֆեկցիոն հիվանդությունները: Հետազոտվող նախադպրոցականների 52,2 %-ի լսողության խանգարման առաջացման ժամանակաշրջանը համնկնում էր հետծննդաբերական, 28,3 %՝ երեխայի զարգացման մինչծննդաբերական փուլի հետ:

Վերոնշյալ յուրաքանչյուր բաժնի զարգացման մակարդակի որոշման համար օգտագործվել են տարաբնույթ վարժություններ, հատուկ հանձնարարություններ, հնչյունային դիթմիկա, խաղեր և խաղային իրավիճակներ, որոնք լայն տարածում ունեին <<Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում>>: Այսպիսով՝ խոսքային շնչառության զարգացման մակարդակի գնահատման և հետազոտման մեթոդիկան իր մեջ ներառում է մի շարք վարժություններ ու հանձնարարություններ, որոնք ծանոթ էին հետազոտվողներին: Խոսքային շնչառության հետազոտման աշխատանքները կազմակերպվել են երկարատև արտաշնչման ուսումնասիրումից,

խոսքային նյութի միաձուլված արտաբերությունից (վանկեր, բառեր, պարզ նախադասություններ (2-9 վանկ)), ապա նախադասությունների խոսքային դադարների ճիշտ բաշխումից (հավելված 3):

Ձայնի կարգավորման մակարդակի որոշման համար նախատեսվել է ուսումնասիրել ձայնի ուժն ու բարձրությունը (արտաբերել բարձր, ցածր, խոսակցական բարձրության ձայնով, շշուկով), ինչպես նաև տևողությունը (երկարատև, կարճատև): Կիրառվել է այնպիսի վարժություններ ու հանձնարարություններ, ինչպիսիք են <<Քամի փչիր>>, <<Ասա, ինչպես ես>>, <<Եկ քնացնենք տիկնիկին>> և այլ խաղեր (հավելված 3):

Լսողության խանգարում ունեցող 3-6 տարեկան երեխաների հնչարտաբերման մակարդակի որոշումը մեր կողմից կատարվել է հնչյունների, վանկերի արտաբերման ուսումնասիրմամբ, ինչպես նաև բառերում, բառակապակցություններում, կարճ արտահայտություններում հիմնական հնչյունների ճշգրիտ արտաբերության մակարդակի որոշմամբ: Համապատասխան կենտրոնում լայնորեն ուշադրություն էր դարձվում լսողական՝ մոնոսենսոր ընկալմանը (անհրաժեշտության դեպքում լսողատեսողական՝ բիսենսոր ընկալում, ապա նաև մյուս պահպանված վերլուծիչների ներմուծում՝ պոլիսենսոր): Ներկայացվող վարժությունները նախատեսում էին վանկերի աստիճանական ավելացում (2-9 վանկ՝ համապատասխան բառերում, բառակապակցություններում): Հնչյունի ամրապնդման աշխատանքները կատարվել է համապատասխան հնչյունով հարուստ բառերում (բառասկզբում, բառամիջում, բառավերջում), բառակապակցություններում, արտահայտություններում: Պարապմունքների ժամանակ հնչյունի արտաբերության ուսուցումը կատարվում էր նմանակման մեթոդի հիման վրա (անհրաժեշտության դեպքում կիրառվում էր նաև մեխանիկական միջամտություն):

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի առողջանաարտահայտչական կողմի զարգացման մակարդակի ուսումնասիրումը կատարվել է խոսքի տեմպի (նորմալ, արագ, դանդաղ), ռիթմի (հնչյունակապակցությունների, արտահայտությունների ռիթմիկ արտաբերում), հնչերանգի (տրամաբանական շեշտի պահպանում, տարբեր բնույթի՝ հարցական, հուզական, բացականչական, հրամայական նախադա-

սությունների արտաբերում) հետազոտման արդյունքում: Կիրառվել են հատուկ վարժություններ ու հանձնարարություններ (հավելված 3, 4):

Այսպիսով՝ խոսքային շնչառության ուսումնասիրման արդյունքում պարզեցինք, որ 3 տարեկան լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ հատկապես տուժած է երկարատև արտաշունչը, որը համեմատաբար պահպանված էր 4-5 տարեկան լսողության խանգարում ունեցողների մոտ: Փոխարենը այս երեխաները դժվարանում էին վանկերի, բառերի, բառակապակցությունների, արտահայտությունների միաձույլ արտաբերության ժամանակ: Հատուկ վարժությունների, հանձնարարությունների և խաղային իրավիճակների կիրառման պայմաններում գրանցվել է այն փաստը, որ լսողության խանգարում ունեցող 76 երեխաներից 14-ին (18,4 %) բնորոշ էր թույլ զարգացած երկարատև արտաշունչ, 11-ին (14,4 %) հնչյունակապակցություններում վանկերի առանձին արտաբերություն, 29-ին (38,1 %)՝ խոսքային նյութի միաձույլ արտաբերության խանգարումներ՝ բառերի և արտահայտությունների վանկային արտաբերում:

Իսկ հետազոտվողներից 17-ին (22,3 %) բնորոշ էր խոսքային դադարների բաշխման խանգարումներ: Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականներից 5-ը (6,5 %) հրաժարվում էին կատարել մեր կողմից առաջարկված հատուկ վարժություններն ու հանձնարարությունները:

Վերը ներկայացվածից պարզ է դառնում, որ 3-6 տարեկան III<sup>o</sup> և IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքային շնչառության զարգացման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները հիմնականում պետք է ուղղված լինեն երկարատև արտաշնչման ձևավորմանը (3 տարեկան), միաձույլ վանկերի, բառերի, բառակապակցությունների, արտահայտությունների արտասանություն (4 տարեկան), 3-5 բառից բաղկացած պարզ նախադասությունների արտասանություն, որտեղ հիմնական ուշադրությունն ուղղված է ճիշտ խոսքային դադարների պահպանմանը (5 տարեկան), բարդ նախադասությունների արտասանություն (6 տարեկան):

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ձայնի կարգավորման՝ ուժի ու բարձրության, տևողության զարգացման մակարդակի որոշումից պարզ դարձավ, որ 76 հետազոտվողների մեծ մասին (30,4 %) բնորոշ էր խոպոտ երանգով թույլ ձայն, 21,6 %-ի չափազանց ցածր էր, նույնիսկ կարելի է ասել պրակտիկորեն

չլավող ձայն: Հետազոտվողների մեջ բավականին մեծ խումբ էին կազմում (17,4 %) այն երեխաները, ովքեր ունեին չափազանց բարձր, հնչեղ ձայն: Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների մի մասը (13 %) դժվարանում էին ձայնային մի վիճակից անցում կատարել մեկ այլ վիճակի (բարձր ձայնից ցածրի, շշուկի կամ հակառակը), փոփոխել ձայնի ուժն ու բարձրությունը (բարձր, ցածր, շշուկով) և այլն:

Հետազոտվողների մեջ կային երեխաներ, ում ձայնն առանձնանում էր ռնգային (հետվիրահատական փուլ), ֆալցետային երանգով, բացի այդ երբեմն երեխաների ձայնը մեխանիկորեն բարձրանում, ցածրանում էր որոշ հնչյունների արտաբերության ընթացքում: Ուսումնասիրությունների ժամանակ ուշադրություն ենք դարձրել նաև ձայնի տեմբրի՝ հատկապես աչքի ընկնող կոպիտ խանգարումներին: Սակայն միևնույն ժամանակ հաշվի ենք առել այն հանգամանքը, որ երեխաների մոտ ձայնի տեմբրը դեռ միտում ունի զարգանալու, հետևաբար նաև փոփոխություններ կրելու:

Ասվածը ավելի մանրամասնելու համար ներկայացնենք որոշ առանձնահատկություններ կապված լսողության խանգարում ունեցող 3-6 տարեկան երեխաների խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի հետ: Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող 3-4 տարեկան երեխաներին հատկապես բնութագրական էր բառակապակցությունների արագ տեմպի և խոսքի առոգանական կողմի վերարտադրման դժվարությունները (3 տարեկանների մոտ խոսքի առոգանական կողմի ձևավորման շուրջ տարվող աշխատանքները կազմակերպվում էր ձայնավոր հնչյունների հիման վրա), 5-6 տարեկան երեխաները հատկապես դժվարանում էին քառյակների արագ տեմպի վերարտադրման, ինչպես նաև տարբեր բնույթի նախադասությունների (հարցական, պատմական, հրամայական, բացականչական) հնչերանգի արտահայտման ժամանակ:

Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ ձայնի զարգացման ուղղությամբ կազմակերպվող հետագա աշխատանքներում ուշադրություն է դարձվել հնչյունների, բառերի արտասանությանը (3 տարեկան), ձայնի տարբեր ուժով պայմանավորված արտահայտությունների վերարտադրմանը (4 տարեկան), ձայնի ուժի և բարձրության փոփոխությամբ պայմանավորված քառյակների վերարտադրմանը (5 տարեկան), ավելի բարդ քառյակների վերարտադրմանը (6 տարեկան):

Վանկերում, բառերում, արտահայտություններում հնչյունների արտասանության ուսումնասիրումից պարզ դարձավ, որ հետազոտվողներին բնորոշ էր հնչյունային սխալ արտաբերություն, 16-ին (21 %)՝ հնչյունների շփոթումներ, աղավաղումներ, 23-ին՝ (30,2 %) վանկերում հնչյունների ճիշտ արտաբերություն, մինչդեռ բառերում միևնույն հնչյունի փոխարինումներ, 14 –ը՝ (18,4 %) հրաժարվում էին կատարել հնչարտաբերման զարգացման մակարդակը որոշող հատուկ վարժություններն ու հանձնարարությունները: Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականներից 23-ին (30,2 %) բնորոշ էր հնչյունների բացթողումներ:

Այսպիսով՝ բաժնի ուսումնասիրումից պարզ դարձավ, որ հետազոտմանը մասնակցող երեխաներից շատերին բնորոշ էր վանկերում որոշ հնչյունների (հատկապես 3 տարեկան երեխաներին ձայնավոր հնչյունները և որոշ բաղաձայներ՝ «պ, կ, տ, մ, ն, լ, վ և այլն»», 4 տարեկաններին՝ նաև «<հ, փ, ք, թ և այլն»», ընդ որում III<sup>o</sup>-ի լսողության խանգարում ունեցող 4 տարեկան երեխաներին բնորոշ էր նաև «<ս, շ» հնչյունների արտաբերությունը) ճիշտ արտաբերում, այն դեպքում, երբ միևնույն վանկը կարող էին բառում փոխարինել արտաբերմամբ մոտ հնչյուններով, մյուս երեխաներին հատկանշական էր վանկերում հնչյունների ճիշտ արտաբերում, բառերում՝ սխալ արտաբերում և այլն:

Խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի հետազոտումը (տեմպ, ռիթմ, հնչերանգ) կազմակերպվել է հետևյալ գործոնների հիման վրա՝ ինչպես է փոխվում խոսքի տեմպը մի վիճակից (արագ, նորմալ, դանդաղ) մյուսին անցնելու պարագայում, ինչպես են երեխաներն ըստ օրինակի տարբերակում և արտահայտում հնչերանգը (հուզական, բացականչական, պատմողական, հրամայական, հարցական), որ տարիքում ինչպես է բաշխվում խոսքի տեմպի, ռիթմի, հնչերանգի ուղղությամբ տարվող աշխատանքները և այլն:

Ներկայացնենք որոշ առանձնահատկություններ լսողության խանգարում ունեցող 3-6 տարեկան երեխաների խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի վերաբերյալ: Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող 3-4 տարեկան երեխաներին հատկապես բնութագրական էր բառակապակցությունների արագ տեմպի և խոսքի առոգանական կողմի վերարտադրման դժվարությունները (3 տարեկանների մոտ

խոսքի առոգանական կողմի ձևավորման շուրջ տարվող աշխատանքները կազմակերպվում էր ձայնավոր հնչյունների հիման վրա), 5-6 տարեկան երեխաները հատկապես դժվարանում էին քառյակների արագ տեմպի վերարտադրման, ինչպես նաև տարբեր բնույթի նախադասությունների (հարցական, պատմական, հրամայական, բացականչական) հնչերանգի արտահայտման ժամանակ:

Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի 76 երեխաներից 23-ին (30,3 %) բնորոշ էր հնչերանգի արտահայտման և տարբերակման խանգարումներ, 22-ը (28,9 %)՝ դժվարանում էին փոփոխել խոսքի տեմպը (անցում մի վիճակից մյուսին՝ արագ, դանդաղ, նորմալ), իսկ երեխաներից 19-ը (25 %) դժվարանում էին պահպանել և արտահայտել տրամաբանական շեշտը:

Հետազոտվողներից 9-ը (11,8 %) հատուկ էր խոսքային խանգարումներ, իսկ հետազոտվողներից 3-ը (3,9 %) հրաժարվեցին կատարել մեր կողմից առաջարկված հանձնարարությունները:

Այսպիսով՝ մեր կողմից անցկացված հետազոտության արդյունքները վկայում են այն, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների մեծ մասին բնութագրական էր արտաբերության հիմնական բաղադրիչների (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչյունների արտաբերություն, խոսքի առոգանա-արտահայտչական կողմ) տարաբնույթ խանգարումներ, որն էլ միգուցե պայմանավորված էր դրանց հաղթահարմանն ուղղված միջոցների միօրինակությամբ (պարապմունքների ժամանակ քիչ չէին այն դեպքերը, երբ երեխաները հոգնում էին, չէին ցանկանում մասնակցել արդեն իսկ բազմիցս ծանոթ խաղերի, վարժությունների ու հանձնարարությունների կատարմանը):

Վերը ներկայացվածը վկայում է համակարգչային խաղերի, միջոցների, մեթոդների մշակման անհրաժեշտության մասին, որոնք նպաստում են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը, հետաքրքրության առաջացմանը: Այս ամենի կողքին անհրաժեշտ ենք համարում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման արդյունքների գրանցումը, որն էլ իր հերթին վկայում է



<<Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ>> -ի մշակման անհրաժեշտության մասին:

### **Ամփոփում**

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման առանձնահատկությունների հետազոտումը վկայում է այն մասին, որ մի կողմից գիտամեթոդական գրականության մեջ և գործնական աշխատանքներում ընդգծվում է այս աշխատանքի անցկացման կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը, մյուս կողմից բացակայում են խնդրի լուծմանը նպաստող մշակված, փորձարարությամբ հիմնավորված միջոցներ, մեթոդներ:

Սուրդոմանկավարժների աշխատանքային փորձը ցույց տվեց, որ այս երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանն ուղղված համակարգչային նորագույն լուծումների բացակայությունը, իր բացասական ներգործությունն է թողնում արտաբերական կարողությունների ձևավորման և զարգացման վրա:

Վերը ներկայացվածը հաստատվում է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ուսուցման ծրագրերի վերլուծությամբ, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների կրթահամալիրի հատուկ նախադպրոցական խմբում այս աշխատանքի դրվածքով, հանրապետության Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող <<Հավատ>> ՀԿ <<Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում>>, ինչպես նաև միևնույն կենտրոնի Արարատ մարզի (ք. Արտաշատ) մասնաճյուղում, անցկացված հասարակական հետազոտության արդյունքներով, ինչպես նաև այս նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի ուսումնասիրությամբ: Սուրդոմանկավարժների և դաստիարակների մեծամասնությունն ընդգծում է նրանց արտաբերության զարգացմանն ուղղված աշխատանքի թերի լինելը, կիրառվող վարժությունների, հանձնարարությունների միօրինակությունը, համակարգ-

չային խաղերի բացակայությունը, այդ թվում արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտի մշակման կարևորությունը:

Վերը ներկայացրածն էլ որոշում է լսողության խանգարում ունեցող նախադրոցական տարիքի երեխաների լսողական ընկալմանն ու արտաբերության զարգացմանն ուղղված հատուկ համակարգչային խաղերի, վարժությունների, և <<Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ>> -ի մշակման ուղղվածությունը:

### **ԳԼՈՒԽ 3. ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՐՏԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐՆ ՈՒ ՄԵԹՈԴՆԵՐԸ**

Հայտնի է, որ նախադրոցական տարիքի երեխաների խոսքի զարգացման համակարգում լսողական ընկալման զարգացման կողքին կարևոր տեղ պետք է հատկացվի ճիշտ արտաբերության ձևավորմանը (Փ. Փ. Քայ, Մ. Փ. Տլեզինա, 1989, 1990; Մ. Յ. Նովոտորցեբա, 2003): Այս խնդրի լուծումը կդառնա հիմք լսողության խանգարում ունեցող երեխաների շփման, նրանց դպրոցի նախապատրաստման, սոցիալականացման, հասարակության մեջ ներառման համար:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի արտաբերման ձևավորումն ու զարգացումը հանդիսանում է ընտանիքի, մանկապարտեզի և դպրոցի կարևորագույն խնդիրներից մեկը: Լսողության խանգարում ունեցող նախադրոցականների ճիշտ արտաբերության զարգացումն ու այս աշխատանքի հաջող իրականացումը նրանց գործունեության տարբեր տեսակներում (խաղ, հասակակիցների և մեծերի հետ շփում, ուսուցում, աշխատանք և այլն) մեծամասամբ կախված է միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման համար մանկավարժական պայմանների ճիշտ ընտրությունից:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորումը մի բարդ և ամբողջական համակարգային մանկավարժական գործընթաց է, որը բաղկացած է իրար հետ փոխկապակցված բաժիններից, որոնք էլ իրենց հերթին կազմում են նախադրոցական տարիքի երեխաների դաստիարակության բովանդակությունը: Այս տարիքում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի ձևավորումն ու զարգացումը, մաս-

նավորապես, ճիշտ խոսքային արտաբերությունը, պետք է կարևորվի, քանի որ այս խնդրի հաջող լուծումը թույլ կտա երեխաներին հետագա տարիներին ազատ և անկաշկանդ շփվել, հավատալ սեփական ուժերին ու հնարավորություններին:

Այստեղ պարզ է դառնում, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի ձևավորմանն ու զարգացմանը մեծ տեղ է տրվում ինչպես հատուկ նախադրարոցական հաստատություններում, վերականգնողական կենտրոններում, ներառական ուսուցում իրականացնող հաստատություններում, այնպես էլ հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, որտեղ մի շարք խնդիրների լուծման կողքին, պետք է կարևորվի նաև հետևյալ նպատակները.

- լսողության խանգարման վաղ ախտորոշում,
- երեխայի լսողության խանգարման վաղ բացահայտման հիման վրա ճշգրիտ և վաղ լսողապրոթեզավորում,
- ճիշտ արտաբերության ձևավորում՝ որպես խոսքի զարգացման կարևոր բաղադրիչ,
- ճիշտ արտաբերության զարգացում և կատարելագործում գործունեության տարբեր տեսակներում՝ առարկայագործնական ուսուցում, խաղ, ուսում, աշխատանք և այլն,
- արտաբերության զարգացման համար ձեռք բերված կարողությունների ու սկզբունքների կիրառման համար հատուկ պայմանների ստեղծում՝ հեքիաթների բեմականացում, համակարգչային խաղերի պահանջի վերարտադրում, մանկական երաժշտությանը համահունչ քառյակների վերարտադրում և այլն:

Դրա հետ մեկտեղ, ինչպես վկայում են գրական աղբյուրները, մասնագետների աշխատանքային փորձի հետ ծանոթացումն ու մեր հետազոտությունների արդյունքները լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացումն ունի մի շարք թերություններ և այս խնդրի հետ կապված շատ հարցեր գործնականում մնում են չլուսաբանված: Այս երեխաների հետ նման աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման դժվարությունները կապված են ոչ միայն նրանց լսողության զարգացման առանձնահատկությունների, այլև այս խնդրի անբավարար տեսական և գործնական մշակվածությամբ, ճիշտ արտաբերության զարգացման

մակարդակի գնահատման համար մեթոդական մոտեցումների, ինչպես նաև նրա ձևավորման ու զարգացման համար միջոցների, մեթոդների և սուրդոմանկավարժական մոտեցումների անլիարժեքությամբ, որտեղ պետք է հաշվի առնվի երեխայի լսողության խանգարման առաջացման ժամանակը, բնույթը, աստիճանը, կիրառվող լսողական սարքերը և այլն: Վերը ներկայացվածի հետ կապված, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորման ուղղությամբ տարվող գործնական աշխատանքները հիմնականում լուծվում են մանկավարժների անձնական աշխատանքային փորձի և գիտելիքների հիման վրա, որի արդյունքում էլ այն երբեմն լինում է քիչ արդյունավետ:

Այդ իսկ պատճառով այս խնդրի տեսական և գործնական մշակվածությունը, ճիշտ արտաբերության ձևավորման համար արդյունավետ ուղիների, միջոցների, մեթոդների որոնումն ու հստակեցումը, հանդիսանում է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ խոսքային արտաբերության և լսողական ընկալման զարգացման հիմքը, երեխաների դպրոցի նախապատրաստման և հասարակության մեջ ներառման կարևոր գրավականը: Հաշվի առնելով վերը ներկայացվածը՝ մեր կողմից ընտրվել, մշակվել և համակարգվել են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման համար հատուկ համակարգչային խաղեր, վարժություններ, հանձնարարություններ և «Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ»>>: Այս նյութը մանրամասնորեն ներկայացված է ատենախոսական աշխատանքի և հավելվածի համապատասխան բաժիններում:

### **3.1. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորման և զարգացման հիմնական ուղղվածությունը, գործոնները և սուրդոմանկավարժական աշխատանքի բովանդակությունը**

Քանի որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության ձևավորումն ու զարգացումը հանդիսանում է այս երեխաների ամբողջական խոսքի զարգացման բաղկացուցիչ մաս, ապա այն պետք է ուղղված լինի

առաջին հերթին երեխաների ճիշտ և ազատ շփման գործընթացի նախապատրաստմանը, ինչպես նաև նրանց գործնական կարողությունների և արտաբերության սկզբունքների ձևավորմանը՝ հաշվի առնելով նրանցից յուրաքանչյուրի հնարավորությունների մակարդակը:

3-6 տարեկան լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացման սուրդոմանկավարժական աշխատանքի հիման վրա մեր կողմից ներկայացվել են խնդիրներ, բովանդակություն, մեթոդական հնարներ, որոնք նպաստում են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության կազմի մեջ մտնող որոշ բաղադրիչների զարգացմանը: Դրանք են.

- խոսքային շնչառություն,
- ձայնի կարգավորում,
- հիմնական խմբի մեջ մտնող 23 հնչյունների արտաբերում,
- խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության կարողությունների ու սկզբունքների ձևավորմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական աշխատանքները առաջնահերթ պետք է ուղղված լինեն.

- ճիշտ արտաբերության վերաբերյալ պատկերացումների և կարողությունների ձևավորմանը,
- շփման և գործունեության տարբեր ոլորտներում (առարկայագործնական, խաղային, ուսումնական, աշխատանքային, և այլն) լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության սովորույթների և պահանջմունքների դաստիարակմանը,
- լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերի մշակմանը,
- լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտի մշակմանը:

Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական

աշխատանքը պայմանականորեն բաժանված է գործնական կարողությունների, հմտությունների ձևավորմանը, որն էլ թույլ է տալիս ձևավորել ու զարգացնել.

- ընդհանուր պատկերացում խոսքի զարգացման, մասնավորապես, ճիշտ արտաբերության էության մասին,

- պատկերացումներ խոսքային շնչառության, երկարատև արտաշնչման, ձայնի տևողության, ուժի և բարձրության, հնչյունների արտասանության, խոսքի տեմպի, ռիթմի, հնչերանգի զարգացման վերաբերյալ,

- արտաբերությունը բնութագրող գործնական կարողություններ և հմտություններ գործունեության տարբեր ոլորտներում (խաղ, աշխատանք համակարգչի հետ, սեղանի շուրջ շփման կազմակերպում, դիմելաձևի և վարվեցողության ձևավորում, ուսումնական գործունեություն և այլն),

- կարողություններ ճիշտ խոսքային արտաբերության տիրապետման համար,

- բարեկիրթ և քաղաքավարի վարքի, շփման, դիմելաձևի և առօրյաում պահանջվող այլ բարոյական որակների արտահայտման համար հմտություններ և կարողություններ՝ ճիշտ արտաբերության (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ) կիրառման պայմաններում (աղյուսակ 3):

Աղյուսակ 3-ից պարզ է դառնում, որ արտաբերության բոլոր բաղադրիչներում գործում է մեկ ընդհանուր նպատակ՝ այն է. <<Ձևավորել և զարգացնել ճիշտ խոսքային արտաբերություն>>: Արտաբերությունը բնութագրող յուրաքանչյուր բաղադրիչ ունի կոնկրետ խնդիրներ, որոնք նպաստում են ճիշտ արտաբերության զարգացման գործնական կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը: Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության ձևավորման հիմքը կազմում են հետևյալ մեթոդները.

- խոսքային՝ բացատրություն, վերլուծություն, հիշեցում, մատնանշում, հեքիաթի առանձին հատվածների բեմականացում և վերարտադրում, երգեցողության ժամին մանկական երգերի ներքո քառյակների վերարտադրում, համակարգչային խաղի համապատասխան գործողության խոսքային վերարտադրում, թեմատիկ զրույցներ և այլն,

- կրկնողական՝ վարժություններ, հանձնարարություններ, սխալների ուղղում,
- ցուցադրական՝ սյուժետային նկարների, համակարգչային խաղերի, թեմատիկ պատկերների դիտում, ճիշտ բնօրինակի ցուցադրում, մի շարք պատկերներից ճիշտ պատկերի ընտրություն և այլն,
- խաղային և մրցութային՝ խաղային (դիդակտիկ, շարժողական, սյուժետադերային խաղեր) իրավիճակների ստեղծում, ճիշտ արտաբերության շուրջ մրցույթների կազմակերպում և այլն:

Աղյուսակ 3

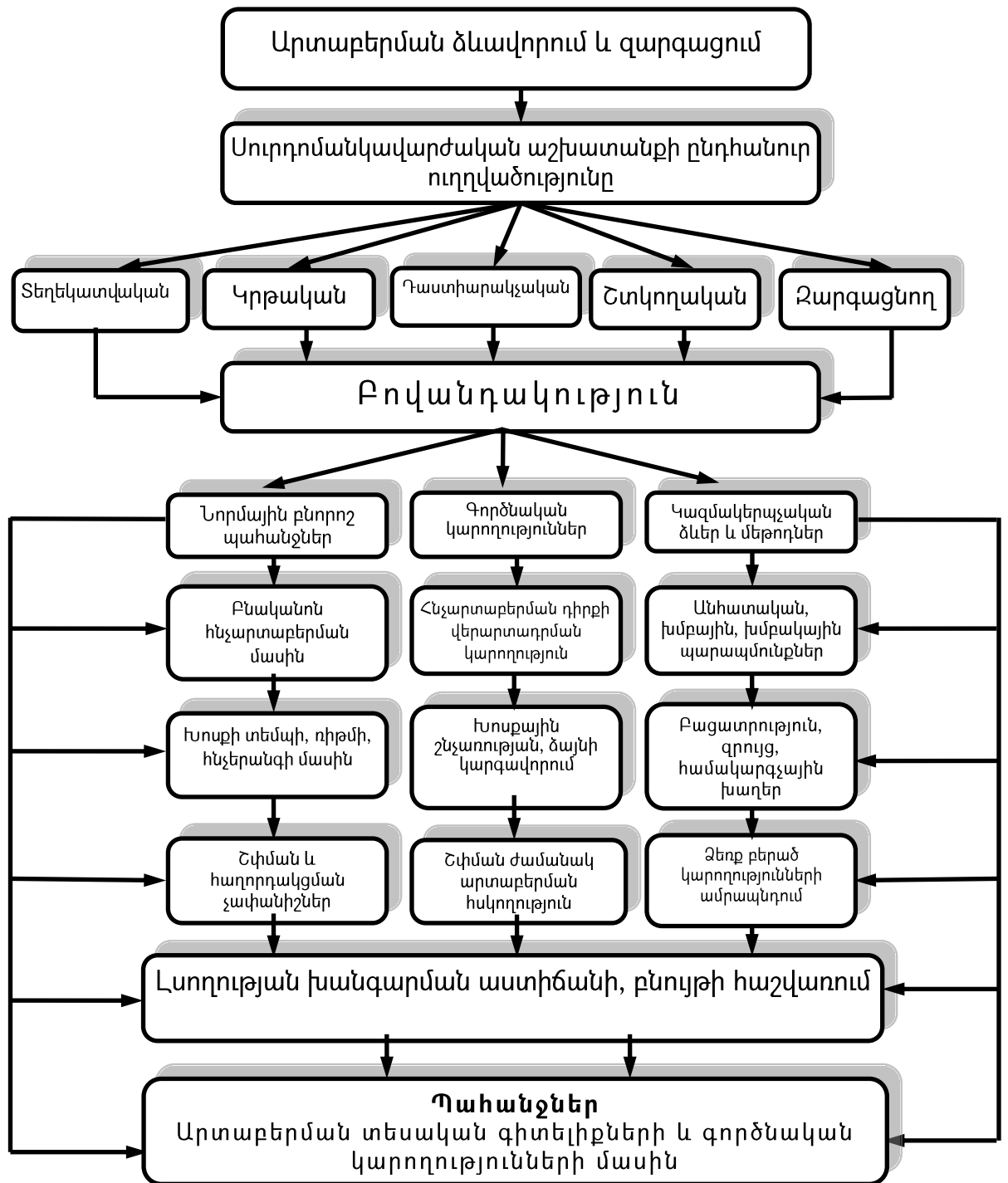
Նախադարձական տարիքի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված օրինակելի խնդիրները

Գիշտ արտաբերությունը բնութագրող բաղադրիչներ	Բ ո վ ա ն դ ա կ ու թ յ ու ն		
	Նպատակ	Խնդիրներ	Մեթոդական հնարներ
Խոսքային շնչառություն	ձևավորել խոսքային շնչառությունը ղեկավարելու կարողություններ ու հմտություններ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. մշակել համապատասխան շնչառական վարժություններ կատարելու կարողություն</li> <li>2. սովորեցնել մեկ արտաշնչամբ, միաձույլ բառեր, արտահայտություններ արտաբերելու կարողություն</li> <li>3. ձևավորել խոսքը ճիշտ դադարների բաշխելու կարողություն</li> </ol>	<p>Համակարգչային խաղեր, հատուկ վարժություններ, հանձնարարություններ, խաղեր (շարժախաղեր, դիդակտիկ, սյուժետադերային), բացատրություն, ցուցադրում, հիշեցում, սխալների ուղղում, յուրաքանչյուր բաժնի թեմատիկ զրույցի վարում և այլն, նկարների դիտում, դրանց վերապատմում, հատվածների, հեքիաթների բեմականացում, երգեցողության ժամերին քառյակների վերարտադրում իրական և արհեստական իրավիճակներ:</p>
Ձայնի կարգավորում	ձևավորել ձայնի, տևողությունը, ուժն ու բարձրությունը ղեկավարելու կարողություններ ու հմտություններ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. սովորեցնել ձայնը տարբեր տևողությամբ ներկայացնելու կարողություններ</li> <li>2. ձևավորել ձայնի ուժն ու բարձրությունը ճիշտ կիրառելու կարողություն</li> <li>3. ձևավորել ձայնի ուժն ու բարձրությունը փոփոխելու հմտություն</li> </ol>	
Հնչարտաբերում	ձևավորել հիմնական հնչյունների արտաբերությունը ղեկավարելու կարողություններ ու հմտություններ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ձևավորել հնչյունների արտաբերական դիրքը նմանակելու կարողություն</li> <li>2. մշակել հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյունները արտաբերելու կարողություն</li> <li>3. սովորեցնել հնչյունային մի դիրքից անցում կատարել մեկ այլ հնչյունի դիրքի ցուցադրմանը</li> </ol>	
Խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ	ձևավորել խոսքի տեմպը, ռիթմը, հնչերանգը ղեկավարելու կարողություններ ու հմտություններ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ձևավորել բնական տեմպով բառեր և արտահայտություններ արտաբերելու կարողություն</li> <li>2. ձևավորել խոսքի ռիթմը փոփոխելու ունակություններ</li> <li>3. մշակել տարբեր հնչերանգներ արտահայտելու և տարբերակելու կարողություն</li> </ol>	

Արտաբերության ձևավորման ուղղությամբ տարվող սուբյեկտիվացման կազմակերպչական աշխատանքի ընդհանուր ուղղվածությունը հանդիսանում է տեղեկատվական, կրթական, դաստիարակչական, շտկողական և զարգացնող: Այս ողջ աշխատանքը հենվում է դրանց իրագործման կոնկրետ նպատակների, խնդիրների և մեթոդական հնարների վրա (նկար 5):

Նկարում ակնհայտ երևում է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման բովանդակության հիմքը կազմում





Նկար 5. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքների ընդհանուր ուղղվածության գծապատկեր

են արտաբերության բաղադրիչների (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ) զարգացման չափանիշ-

ները, պահանջները, գործնական կարողություններն ու հմտությունները, տվյալ աշխատության կազմակերպչական ձևերն ու մեթոդները:

Հստակեցնելով լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարի-քի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ տարվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի հիմնական ուղղվածությունը՝ մենք կարևորել ենք այն, որ.

- անհրաժեշտ է ունենալ փաստեր արտաբերության հիմնական բաղադրիչների (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ) զարգացման մասին,

- անհրաժեշտ է իմանալ երեխաների լսողության խանգարման աստիճանը, առաջացման ժամանակը, բնույթը,

- ժամանակին հաղթահարել երեխաների արտաբերության մեջ առկա սխալները, ինչպես նաև շփման տարբեր ոլորտներում (խաղ, առարկայագործնական ուսուցում, հասակակիցների և մեծերի հետ հաղորդակցում և այլն), ամրապնդել ձեռք բերած գիտելիքներն ու կարողությունները,

- շփման տարբեր ոլորտներում զարգացնել հետաքրքրություն և դրական վերաբերմունք ճիշտ արտաբերության ձևավորման վերաբերյալ (նկար 6):

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի նման մոտեցումը հիմք կծառայի դրված խնդիրների լուծմանը, ինչպես նաև թույլ կտա այս երեխաներին ազատ և ճիշտ հաղորդակցվել շրջապատողների հետ, միևնույն ժամանակ նախապատրաստվել հետագա ուսումնական գործունեությանը:

Նկարից պարզ է դառնում, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման հիմքը կազմում են խոսքային շնչառության, ձայնի, հնչարտաբերման, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի կարողությունների ու հմտությունների ուսուցումը: Ընդհանուր առմամբ ուսուցման այս համկարգն իր մեջ ներառում է երեխաների մոտ ճիշտ արտաբերության գործնական կարողությունների, հմտությունների ձևավորում և զարգացում (նկար 6):



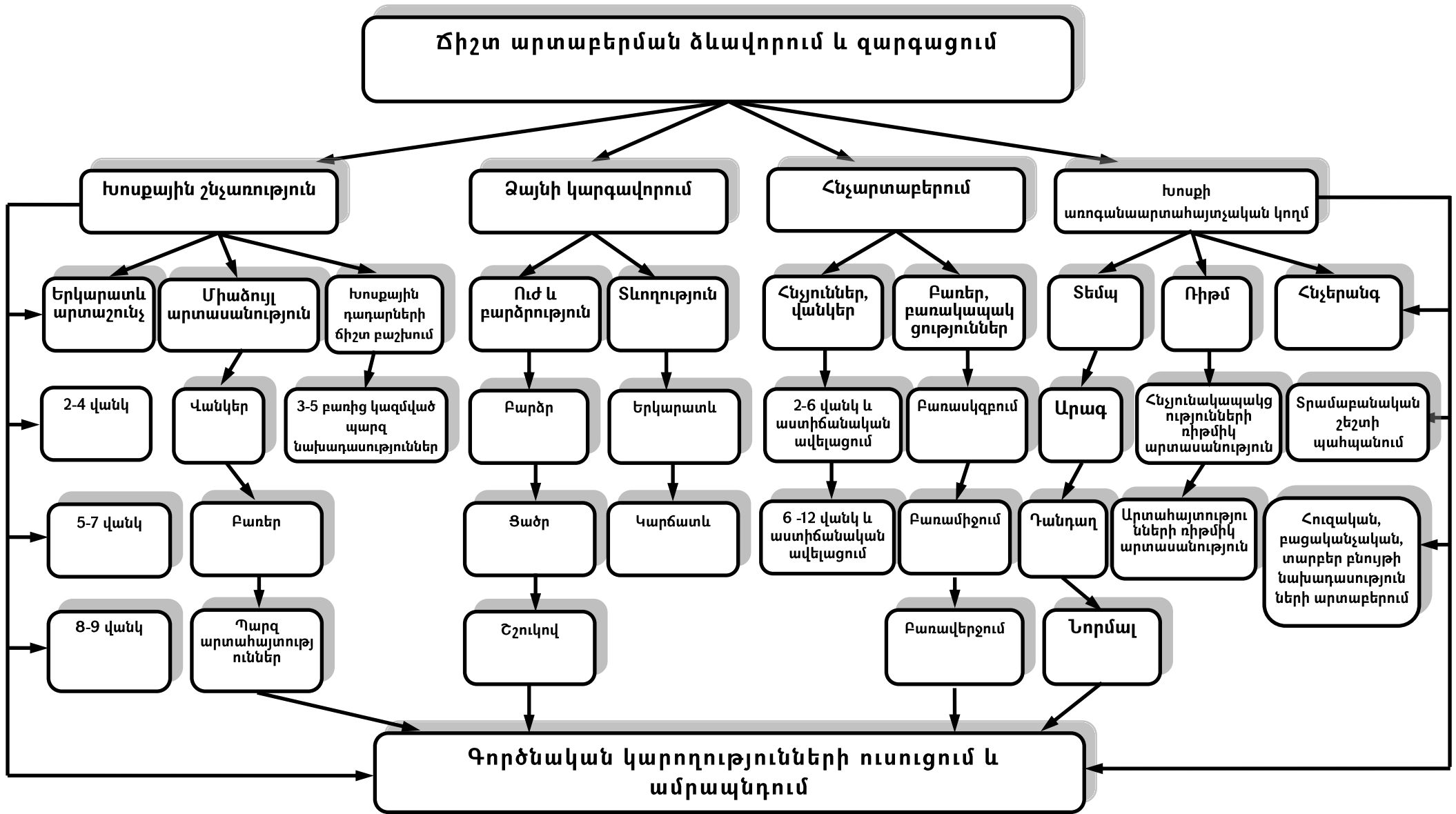
յացվել է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ձայնի կարգավորման, ձևավորման և դեկավարման համար պահանջվող տարբեր աշխատանքներ (հավելված 3, 6):

Ճիշտ խոսքային արտաբերության ձևավորման հաջորդ բաժնի՝ խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի զարգացմանն ուղղված առաջարկված նյութը նպաստում է այս երեխաների ձայնային հնարավորությունների ճիշտ կիրառմանը, բարձրության փոփոխման կարողությանը, որտեղ հաշվի է առնվում երեխաների շփման և խոսքի ընդհանուր զարգացման որակը (հավելված 3, 6):

Արտաբերության բաղադրիչների զարգացման գործընթացում մեր կողմից ներկայացվել են հատուկ թեմաներ, որոնք նախատեսված են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ զրույցի, քննարկումների, կրթադաստիարակչական և շտկողազարգացնող աշխատանքների գրագետ կազմակերպման համար (հավելված 3, 6):

Մենք ձգտել ենք, որ ուսումնասիրվող հարցերում ձեռք բերված գիտելիքներն ուղղված լինեն լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության բոլոր բաղադրիչների գործնական կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը: Այդ իսկ պատճառով լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության կարողությունների, հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի համակարգում մենք կարևորել ենք այն կարողությունների ու հմտությունների ուսուցումը, որոնք ներկայացված են նկար 7-ում: Այս նպատակով մեր կողմից ընտրվել, մշակվել և համակարգվել է արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող ուսումնական նյութ: Դրանց շարքում հատկապես կարելի է առանձնացնել համակարգչային խաղեր, սյուժետային և թեմատիկ նկարներ, առանձին քառյակներ, զրույց, գործնական վարժություններ, դիդակտիկ խաղեր, շարժախաղեր, այդ թվում ուսումնասիրվող հնչյուններով հարուստ բառեր (բառասկզբում, բառամիջում, բառավերջում), արտահայտություններ և այլն (հավելված 3, 6):

Հատուկ կարիգ ունեցող երեխաների այս խմբի հետ ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ կազմակերպվող մանկավարժական



Նկար 7. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության գործնական կարողությունների ուսուցման համակարգի գծապատկեր

աշխատանքում մենք կարևորել ենք բարեկիրթ շփման, զրույցի վարման ճիշտ խոսքի կառուցման, սեփական խոսքի վերահսկման և այլ կարողությունների ու հմտությունների պահպանումը, դաստիարակումը, այդ ընթացքում չմոռանալով ուշադրություն դարձնել նրան, թե լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականները ինչպես են փոփոխում խոսքային շնչառությունը, ձայնի կարգավորումը, հնչարտաբերումը տարբեր հնչյունային համադրություններում և այլն: Այստեղ առաջնահերթ փորձել ենք սովորեցնել այս երեխաներին, պահպանելով արտաշնչման փուլի տևողությունը, օդի հոսքի ուղղությունը, ձայնի պահանջվող ուժը, բարձրությունը, տևողությունը, հնչարտաբերումը, խոսքի տեմպը, ռիթմն ու հնչերանգը խոսքի միջոցով արտահայտել կամ իմաստավորել:

- տարբեր առարկաների, իր անձի և այլ անձանց տեղակայումը տարածության մեջ,
- հնչյունային ռիթմիկայի, նմանակման միջոցով ուսուցանվող հնչյունների ամրապնդում,
- համաձայն խոսքի հնչերանգի պահպանմանը՝ հարցով, խնդրանքով, պահանջով, հրամանով դիմելաձևի մշակում,
- սյուժետային նկարներով ներկայացվող հեքիաթից մատնանշված փոքրիկ հատվածների վերարտադրում՝ պահպանելով ուսումնասիրվող բաղադրիչների գործածությունը,
  - մանկական երգերի ներքո փոքրիկ քառյակների երգեցողություն,
  - փոքրիկ քառյակների ընթերցում (մեծի կողմից) և զուգահեռաբար մատնանշվող գործողությունների կատարում (երեխայի կողմից),
  - երկխոսության կամ զրույցի վարում խաղում, շփման կազմակերպում սեղանի շուրջ և այլն,
    - հասակակիցների և մեծերի հետ ազատ զրույցի կազմակերպում,
    - ուսումնական գործունեության հետ կապված զրույցի կամ հաղորդակցման տարրեր և երեխաների նախապատրաստում դպրոցական ուսուցմանը:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ տարվող այս և նման այլ

հանձնարարություններն ու վարժությունները անցկացվել են նախ սուրդոմանկավարժների անմիջական մասնակցությամբ, ապա ինչպես նրանց վերահսկողությամբ, այնպես էլ ինքնուրույն:

Ահա այսպիսին է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման հիմնական ուղղվածությունը: Ուսումնական նյութը բաշխված է այնպես, որ այս երեխաները կարողանան շփման տարբեր ոլորտներում տիրապետել ճիշտ արտաբերության կարողությունների ու հմտությունների կոնկրետ ծավալին: Դրա հետ կապված մեր կողմից առանձնացվել են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ կազմակերպվող և անցկացվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի հիմնական սկզբունքները, մոտեցումներն ու դրույթները:

### **3.2. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի հիմնական սկզբունքներն ու դրույթները**

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի զարգացման վերաբերյալ հատուկ գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունն ու այս ուղղությամբ աշխատող սուրդոմանկավարժների աշխատանքային փորձի հետ ծանոթացումը վկայում է այն մասին, որ ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման շատ գործոններ, որպես խոսքի զարգացման կարևոր բաղադրիչ, մնում են չլուսաբանված: Տարիներ շարունակ սուրդոմանկավարժների, գիտության աշխատողների և հատուկ մանկավարժների ուշադրությունն ուղղված է եղել երեխաների խոսքի առանձին բաղադրիչների, ինչպես նաև արտաբերության հետ կապված որոշ հարցերի զարգացմանը, ինչպես օրինակ խոսքային շնչառության, ձայնի բնութագրիչների, հնչարտաբերման, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի ձևավորմանն ու զարգացմանը: Կարելի է ասել, որ դեռ լիովին հստակեցված չէ

լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող հատուկ շտկողազարգացնող աշխատանքի սկզբունքները:

Ինչպես ցույց է տալիս փորձը, վերը ներկայացվածը բերում է նրան, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մեծ մասը, նույնիսկ ավագ նախադպրոցական և դպրոցահաս տարիքում չեն ունենում ճիշտ արտաբերության համար պահանջվող կարողություններ, որի արդյունքում նրանց խոսքը շրջապատող մարդկանց համար դառնում է անհասկանալի և քիչ տարբերակված: Դա հաճախ բերում է նրան, որ այս երեխաները ձեռք են բերում մի շարք բացասական որակներ՝ սահմանափակ խոսքային շփում, շփման պահանջի բացակայություն, պարփակվածություն, ներամփոփվածություն, որն էլ բացասաբար է անդրադառնում նրանց՝ հասարակության մեջ ներառմանը: Դրա հետ կապված լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների խոսքի զարգացման խնդիրը, մասնավորապես ճիշտ խոսքային արտաբերության ձևավորումը, այսօր դիտարկվում է որպես կարևոր հասարակական խնդիր: Այս դրույթն էլ հենց որոշում է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի մոտեցումների, կազմակերպման և անցկացման հիմնական սկզբունքների մշակվածությունը:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացման մոտեցումների մշակման ժամանակ մենք հաշվի ենք առել այն հանգամանքը, որ որևէ սկզբունքի զարգացման համար այս կամ այն միջոցների, մեթոդների, մանկավարժական պայմանների ճիշտ ընտրությունը կախված է առաջին հերթին նրանից, թե յուրաքանչյուր խանգարում ինչ սահմաններ է ընդգրկում (И. П. Вайзман, 1976), նրա կառուցվածքից և բնույթից (М. С. Певзнер, 1972; М. И. Земцова, 1973; С. А. Зыков, 1977): Դրա հետ կապված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում որոշ ընդհանուր մանկավարժական մոտեցումների կիրառումը (օրինակ՝ բժշկական փաստաթղթեր, սուրդոմանկավարժների աշխատանքային փորձի վերլուծություն, նպատակաուղղված դիտումներ, զրույցներ, հարցման և հետազոտման այլ մեթոդներ) թույլ տվեցին ճիշտ պատկերացում կազմել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ընդհանուր զարգացման մասին:



Այս աշխատանքը ցանկալի է, որ անցկացվի հետևյալ հիմնական դրույթների հաշվառման պայմաններում.

1. լսողության խանգարման աստիճանի, բնույթի, առաջացման ժամանակի և նրա զարգացման մակարդակի որոշում,

2. լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հոգեֆիզիկական զարգացման մակարդակի, զարգացման երկրորդային խանգարումների առկայության, դրանց արտահայտման աստիճանի ու բնույթի որոշում,

3. լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման ելակետային մակարդակի, նրա բնույթի և խանգարման աստիճանի որոշում,

4. արտաբերության գործնական կարողությունների ու հմտությունների զարգացման մակարդակի որոշում,

5. արտաբերության առանձին բաղադրիչների ձևավորում ու զարգացում խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանա-արտահայտչական կողմ,

6. արտաբերության ձևավորման և զարգացման հիման վրա բարեկիրթ, քաղաքավարի վարվեցողության կարողությունների ու հմտությունների դաստիարակում, զրույցի և շփման մեջ մտնելու կարողության ձևավորում:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի կազմակերպումն ու անցկացումը պետք է հաշվառի հետևյալ ընդհանուր ուսուցողական սկզբունքները.

- անձի բազմակողմանի ներդաշնակ զարգացում,
- սուրդոմանկավարժական աշխատանքի համակարգված անցկացում,
- ուսուցման մանկավարժական մոտեցումների, մեթոդների և բովանդակության կարողությունների ու հմտությունների նպատակային ուղղվածություն,
- առաջադրված խնդիրների լուծման համակարգային մոտեցում,
- ուսուցանվող նյութի աստիճանական բարդեցում՝ պարզից դեպի բարդի անցում,

- ուսուցման և դաստիարակության գործընթացների մշտական վերահսկում և ղեկավարում:

Լսողության խանազում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման խնդիրների լուծման հարցում մենք առաջնահերթ հաշվի ենք առել այս երեխաների զարգացման կարողությունների ու հմտությունների շտկողական ուղղվածության սկզբունքները, որոնց հեղինակներից են Օ. Ի. Կուկուշկինա, 2005; А. В. Манукян, 2012 և այլոք: Համաձայն այս և այլ հեղինակների վկայությունների լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ խոսքի ուսուցման գործընթացը անհրաժեշտ է կառուցել հիմք ընդունելով հետևյալ հիմնական դրույթները.

- ձեռք բերված արտաբերական կարողություններն ու հմտությունները պետք է ամրապնդվեն և ստուգվեն հատուկ մշակված զրույցի, խոսքային նյութերի, երկխոսության պայմաններում,

- լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության ձևավորումն ու զարգացումը նպաստելու է այս երեխաների այնպիսի անձնային որակների զարգացմանը, ինչպիսիք են շփման և վարքի չափանիշների, քաղաքավարի վարվեցողության, միմյանց հետ հաղորդակցման, սեփական ուժերի մեջ վստահության ներշնչման և այլնի զարգացմանը,

- անցկացրած սուրդոմանկավարժական աշխատանքը կնպաստի լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների կողմից հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյունների կազմի յուրացում և հետագա դպրոցական ուսուցման ժամանակ մյուս՝ փոխարինող խմբի մեջ մտնող հնչյունների յուրացում,

- անցկացված սուրդոմանկավարժական աշխատանքը կնպաստի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքի զարգացման և արտաբերման հետ կապված որոշ դրական կարողությունների բացահայտմանն ու օգտագործմանը:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների խոսքի զարգացման համակարգում մի շարք մասնագետներ, սուրդոմանկավարժներ, հենվելով ճիշտ արտաբերության զարգացման անհրաժեշտության վրա, խորհուրդ են տալիս ավելի լայնամաշտաբ կիրառել հատուկ վարժություններ, հանձնարարություն-

ներ, խաղեր, որոնք նախատեսված են ինչպես արտաբերության զարգացմանը՝ որպես մեկ ամբողջություն, այնպես էլ արտաբերության առանձին բաղադրիչների (խոսքային շնչառություն, ձայնի ուժ, բարձրություն, տևողություն և այլն) զարգացմանը (Պ. Ա. Головчиц, 2001; Լ. Ա. Բարայան 2003; А. В. Манукян, 2011; Ս. Ս. Մուրադյան, 2011, 2012):

Ենթադրվում է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտասանության ձևավորման և զարգացման համար սուրդոմանկավարժական աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման, միջոցների, մեթոդների, դրանց կիրառման պայմանների ընտրության, մշակման և համակարգման գործընթացում պետք է հաշվի առնել հետևյալ հիմնական սկզբունքները.

1. լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման համար լսողական ընկալման զարգացման սկզբունքի հաշվառում,

2. արտաբերության խանգարման բացահայտմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի և մեթոդական հնարների ուղղվածությունը, ինչպես նաև դրանց հաղթահարման համար միջոցների, մեթոդների, պայմանների ստեղծում (լսողախոսքային պայմանների և լսողախոսքային կապի ստեղծում),

3. լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության բնութագրական սխալների հաղթահարմանն ուղղված օրինակելի պլանի մշակում, որը հանդիպում է հիմնականում խաղային գործունեության, առարկայագործնական ուսուցման, շփման և խոսքային հաղորդակցման այլ տեսակներում,

- արտաբերության սխալների հաղթահարմանն ուղղված օրինակելի խոսքային վարժությունների, հանձնարարությունների, խաղային իրավիճակների ընտրություն, ինչպես նաև հեքիաթների հատվածներ, սյուժետային նկարներ,

- ճիշտ արտաբերության ձևավորման տարբեր մոտեցումների լայն, բազմակողմանի կիրառում:

4. Ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող դրական վերաբերմունքն ու հետաքրքրությունն ապահովող մանկավարժական պայմանների ստեղծում,

5. արհեստական խոսքային գործնական իրավիճակների ստեղծում, որը երեխային կներշնչի ճիշտ արտաբերել բառերը, բառակապակցություններն ու հասկացությունները՝ ուշադրություն դարձնելով պահանջվող արտաշնչման տևողությանը, օդի հոսքի ուղղության պահպանմանը, ձայնի տևողությանը, ուժին և բարձրությանը և արտաբերման մյուս բաղադրիչների փոփոխման կարողությանը:

Հատուկ գրական աղբյուրների, սուրդոմանկավարժական առաջատար փորձի և կազմակերպված հավաստացող գիտափորձի ուսումնասիրման և վերլուծության արդյունքում մեր կողմից առանձնացվել են մի շարք դրույթներ և սկզբունքներ, որոնք արդիական են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության ձևավորման ու զարգացման ուղղությամբ աշխատող սուրդոմանկավարժների աշխատանքում.

- նախադպրոցական հատուկ հաստատություններում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ աշխատող սուրդոմանկավարժների և հատուկ մասնագետների գործնական կարողությունների հստակեցում,

- լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ աշխատող ուսուցիչների և մասնագետների գործնական կարողություններից, պատկերացումներից բխող մանկավարժական աշխատանքի, մեթոդական մոտեցումների բովանդակության որոշում,

- լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման հետ կապված ծագած խոչընդոտների լուծում, որի ժամանակ հաշվառվում է նպատակաուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի ուղղվածությունը, հաջորդականությունը, կիրառվող միջոցները, մեթոդները,

- նախադպրոցական հաստատություններում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման ուղղությամբ աշխատող մասնագետների և ուսուցիչների պատկերացումների, գործնական կարողությունների ու հմտությունների շրջանակի ընդլայնում,

- այս երեխաների հետ աշխատող մասնագետների համար հատուկ մեթոդական գրականության, արտաբերության զարգացման նախնական, վերջնական արդյունքների գնահատման քարտի մշակում, ինչպես նաև հատուկ մեթոդական մոտեցումների, հնարների, նյութերի (լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր, հատուկ վարժություններ, հանձնարարություններ) մշակում:

Սուրդոմանկավարժական գործընթացի առանձնացված գործոնները թույլ կտան դրանք դիտարկել որպես՝ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված աշխատանքի ընդհանուր համակարգի կարևոր բաղկացուցիչ մաս: Աշխատանքի այս ընդհանուր համակարգում մենք առանձնացրել ենք մասնավորապես արտաբերության խանգարման հաղթահարման համար լսողախոսքային պայմանների և լսողախոսքային կապի ստեղծումը, որն էլ իր հերթին հետագայում տանում է խոսքի ինքնատիպության ապահովմանը: Ասվածը վկայում է կազմակերպվող աշխատանքներում լսողական ընկալմանը, մասնավորապես, մնացորդային լսողությանը մեծ տեղ հատկացնելուն: Հետևաբար ծավալվող աշխատանքներում մեր կողմից մասնավորապես կարևորվել է լսողական ընկալման և արտաբերման ուսուցման միջև սերտ կապի պահպանումը:

Հետևաբար տարբեր իրական գործնական իրավիճակների ներառման և արհեստական իրավիճակների ստեղծման ընթացքում (որտեղ երեխան կարող էր արտաբերության միջոցով արտահայտել սեփական կարողությունները) մենք աշխատել ենք լսողական ընկալման զարգացման և խոսքային շփման ապահովման համար ստեղծել այնպիսի պայմաններ, որտեղ լսողության խանգարում ունեցող երեխան կցուցաբերի ակտիվ մասնակցություն և կարտահայտի լսողության և արտաբերության համար պահանջվող հնարավորությունները՝ մասնավորապես ուշադրություն դարձնելով հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյունների լսողական ընկալմանն ու ճիշտ արտասանությանը: Վերը նշվածը նպաստում է նախադպրոցականների շփման պահանջի բավարարմանն ու ընդլայնմանը, լսողական ընկալման և խոսքի զարգացմանը, արտաբերության առանձին բաղադրիչների (խոսքային շնչառություն,

ծայնի տևողություն, ուժ և բարձրություն, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի) կատարելագործմանը:

Բացի այդ մեծ նշանակություն ունի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության կարողությունների զարգացման և ամրապնդման համար առաջարկված իրական գործնական խոսքային իրավիճակները և խաղային հանձնարարությունները, որոնք պահանջում են երեխաների համատեղ գործողություններ, երկխոսության մեջ մտնելու կարողություններ, լայնամաշտաբ հաղորդակցում, միմյանց օգնելու պատրաստակամություն, միմյանց հարցով, խնդրանքով, պահանջով դիմելու կարողություն և այլն, որն էլ իր հերթին նպաստում է անձնային որակների (ակտիվություն, վարքի և շփման համար պահանջվող համամարդկային դրական որակներ, քաղաքավարություն) զարգացում:

Իրական խոսքային իրավիճակների կիրառումը մեր կողմից կազմակերպվել է ճիշտ արտաբերության կազմի մեջ մտնող բոլոր բաղադրիչների համար (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում և այլն): Միևնույն ժամանակ յուրաքանչյուր սյուժեի կայացումը պահանջում էր լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների առջև դրված խնդիրների և այնպիսի խոսքային իրավիճակների հաշվառում, որոնք կարող են առաջանալ դրանց լուծման ճանապարհին:

Ներկայացնենք խուլ նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերման կարողությունների ու հմտությունների զարգացման, ամրապնդման համար պահանջվող իրական գործնական խոսքային իրավիճակների կազմակերպման օրինակելի նյութ.

- խոսքային շփման իրավիճակներ, որտեղ պահանջվում է փոփոխել արտաշնչվող օդի տևողությունը, օդի հոսքի ուղղությունը, ձայնի տևողությունը, ուժն ու բարձրությունը, խոսքի տեմպը, ռիթմը, հնչերանգը,

- օրինակելի խոսքային իրավիճակներ, որոնք պահանջում են դիմելաձևի, խոսելաձևի, ողջույնի խոսքերի, հարց ու պատասխանի կազմակերպում,

- խոսքային իրավիճակներ, որտեղ պահանջվում է գործունեության տարբեր իրավիճակներում (առարկայագործնական ուսուցում, խաղ, համակարգչային խաղեր, ծանոթացում շրջակա միջավայրի հետ, նկարների և պատկերների նկարագրում, հնչյունային ռիթմիկա, հեքիաթների բեմականացում, երաժշտառիթմիկ պարապմունք-

ներ, ուսումնական գործունեություն և այլն) վերահսկել հիմնական հնչյունների ճիշտ արտաբերությունը:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության կարողությունների ու հմտությունների զարգացման և ամրապնդման նպատակով իրական խոսքային իրավիճակների ստեղծման համար պահանջվող թեմաները կազմվել են մեր կողմից, իսկ դրանցից շատերը ընտրել ենք արդեն իսկ գոյություն ունեցող տարբեր գրական աղբյուրներից (Տ. Յ., Пелымская, Н. Д. Шматко, 2003; И. В. Королева, П. А. Янн, 2011 ): Դրա հետ մեկտեղ մենք օգտագործել ենք տարբեր սյուժետադերային խաղեր, հեքիաթներ, քառյակներ, որոնք առկա են եղել մեթոդական ձեռնարկներում և նախատեսված են նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար (Ա. Վ. Մանուկյան, 2008; 2012):

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականները չեն կարողանում ինքնուրույն ներառվել խաղային իրավիճակներում, կատարել կոնկրետ հանձնարարություններ, դժվարանում են վերլուծել սեփական գործողությունները: Այդ իսկ պատճառով այս երեխաներին, ի տարբերություն լսող հասակակիցների, անհրաժեշտ է հատուկ ուսուցման հիման վրա ներգրավվել խոսքային շփման մեջ՝ «սովորեցնել խաղալ»: Տվյալ պարագայում անհրաժեշտ է երեխային սովորեցնել խաղային տարբեր իրավիճակների մեջ ներմուծել առարկաներ, խաղալիքներ, առօրյա կենցաղային իրեր: Աստիճանաբար ուսուցանել առարկաների փոխարինող դերն ու նշանակությունը: Հաշվի առնելով վերը ասվածը՝ մենք, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության կարողությունների ու հմտությունների զարգացման և ամրապնդման համար իրական խոսքային իրավիճակներում առանձնացրել ենք հետևյալ հաջորդականությունը.

- հստակ ձևավորված խոսքային իրավիճակում երեխայի հիմնական դերի մեկնաբանում,
- առաջարկված խոսքային իրավիճակի կրկնակի խաղարկում, որտեղ պարտադիր է յուրաքանչյուր երեխայի դերի և խոսքի հստակեցումը,
- հստակ իրական խոսքային իրավիճակի կազմակերպում, սկզբնական շրջանում սուրդոմանկավարժի օգնությամբ, ապա նրա վերահսկողությամբ,

- անցկացված խոսքային իրավիճակի արդյունքների քննարկում, որտեղ հստակեցվում է երեխաների խոսքային շփման դրական և բացասական կողմերը, մասնավորապես, լսողության խանգարում ունեցող երեխայի արտաբերման տեսանկյունից:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքային իրավիճակներում մասնակցության ակտիվության բարձրացման, ինչպես նաև դրա հանդեպ հետաքրքրության առաջացման համար անհրաժեշտ է նման պարապմունքներն անցկացնել հատուկ ստեղծված պայմաններում (<<Խանութ-խանութ>>, <<Մանկապարտեզ>>, <<Տիկնիկային թատրոն>>, <<Դպրոց>>): Նման իրավիճակների ստեղծման արդյունքում այս երեխաները ավելի են մոտենում իրական աշխարհին, որտեղ նրանց խոսքային շփումն ու արտաբերությունը ձեռք է բերում բնական ոճ: Սա նախադրարոցականներին թույլ է տալիս գործել ազատ, ցուցաբերել մասնակցության շահագրգռվածություն, բարձրացնում է երեխաների հուզական տրամադրվածությունը, որն էլ ամբողջությամբ դրական անդրադարձ է ունենում նրանց խոսքային շփման, ինչպես նաև ընդհանուր զարգացման վրա, որում էլ մշակվում և կատարելագործվում է ճիշտ արտաբերությունը:

Այսպիսով՝ ակնհայտ է դառնում, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադրարոցական տարիքի երեխաների մասնակցությունը շփման համար հատուկ ստեղծված գործնական խոսքային իրավիճակներին հանդիսանում է ճիշտ արտաբերության զարգացման, շփման, վարկեցողության, զրույցի վարման և այլ խնդիրների լուծման կարևոր միջոց:

Մեր կողմից ներկայացված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության կարողությունների ու հմտությունների ձևավորմանը, զարգացմանն ու ամրապնդմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի կազմակերպման ու անցկացման սկզբունքները, մոտեցումները և դրույթները ընտրվել են համաձայն այն ընդհանուր և հատուկ մանկավարժական եզրահանգումների, որ.

1. մանկավարժական գործընթացի արդյունավետությունն ու դրական ազդեցությունը ամրապնդվում է ինչպես ուսուցման բովանդակային, այնպես էլ



գործնական կողմերով (Ю. К. Бабанский, 1977; Л. И. Солнцева, 1999; О. И. Кукушкина, 2005; О. А. Петрова, 2008),

2. երեխաների զարգացման ղեկավարման սկզբունքների իրագործումը կատարվում է այս գործընթացի մանկավարժական մեթոդների և կազմակերպչական կողմի ամբողջականության պայմաններում (С. Г. Шевченко, 2001; Н. Д. Шматко, 2003):

Այսպիսին են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի ձևավորման և անցկացման հիմնական սկզբունքները, մոտեցումներն ու դրույթները: Աշխատանքի անցկացման նախնական փուլում կարևորվում է երեխայի արտաբերական կարողությունների զարգացման մակարդակի որոշումն ու տվյալների արձանագրումը, որի համար մեր կողմից մշակվել է <<Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ>>: Իսկ նման աշխատանքի անցկացման արդյունավետության ապահովման նպատակով մեր կողմից մշակվել է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղ - ծրագիր, որն առավել մանրամասն ներկայացված է ատենախոսական աշխատանքի հաջորդ բաժնում:

### **3.3. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղ-ծրագիր**

Հայտնի է, որ մանկավարժական աշխատանքի տարբեր փուլերում երեխայի զարգացման մակարդակի ճիշտ և ժամանակին որոշումը, ինչպես նաև վերահսկումն ու ղեկավարումը հանդիսանում է նրա ամբողջական զարգացման ամենակարևոր պայմաններից մեկը (Н. И. Гуткина, 1993; Е. М. Мастюкова, 1997; М. К. Бурлакова, 2001; Э. М. Кафьян, 2005): Վերը ներկայացված դրույթը վերաբերվում է նաև լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին, քանի որ այս երեխաների զարգացման, այդ թվում արտաբերության զարգացման մակարդակի որոշումը նրանց հետ

աշխատող սուրդոմանկավարժներին թույլ կտա ճիշտ և նպատակաուղղված ընտրել և կիրառել սուրդոմանկավարժական աշխատանքի համար պահանջվող միջոցներ, մեթոդներ, քանի որ աշխատանքում բազմիցս նշվեց, որ արտաբերական կարողությունների զարգացման հետ կապված որոշ սայթաքումներ պարզապես կարող են պայմանավորված լինել մեթոդների, միջոցների սխալ ընտրությամբ:

Ներկայումս ՀՀ –ում համակարգչային նորագույն լուծումների լայնամաշտաբ կիրառության պայմաններում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող հատուկ համակարգչային խաղերի բովանդակության, դրա կիրառման համար հատուկ պայմանների բացակայության փաստը նկատելիորեն դժվարեցնում է այս երեխաների բանավոր խոսքի լիարժեք զարգացումը հատուկ կրթական հաստատություններում:

Հետևաբար, սուրդոմանկավարժության և սուրդոհոգեբանության մեջ գոյություն չունեն լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող հատուկ մշակված և փորձարարությամբ հիմնավորված համակարգչային խաղեր: Դա, բնականաբար, դժվարեցնում է կազմակերպվող աշխատանքի անցկացման և ճիշտ արտաբերման կարողությունների ձևավորման գործընթացի վերահսկումն ու ղեկավարումը:

Եվ վերջապես, ինչպես ցանկացած երեխա, այնպես էլ լսողության խանգարում ունեցող երեխան հետաքրքրվում է համակարգչային նորագույն լուծումներով, տեխնիկական միջոցներով: Այստեղից բխում է <<Ձարգանում ենք խաղալով>> ծրագրի հիմնման նպատակը: Այն է. երեխան զբաղվում է իր համար հաճելի գործունեությամբ՝ խաղում է, փոխարենը <<չգիտակցելով>>, որ մենք զուգահեռաբար կատարում ենք շտկողազարգացնող աշխատանք: Այսպես ասած հաճելին լրացվում է օգտակարի հետ:

Վերը ներկայացվածի հետ կապված փորձել ենք մշակել համակարգչային խաղեր, որոնք նախատեսված են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացման համար, այնուհետև փորձարարությամբ հիմնավորել դրանց կիրառման արդյունավետությունը (հավելված 4):

<<Ջարգանում ենք խաղալով>> համակարգչային խաղերի մշակումը մեր կողմից կատարվել է հատուկ գիտամեթոդական գրականության (Н. Ф. Слезина, 1975; М. С. Haton, J. P. Haton, 1975; Н. И. Белова, 1997; Л. П. Назарова, 1997; Т. К. Королевская, 1998; О. И. Кукушкина, 2002), գոյություն ունեցող արտասահմանյան համակարգչային խաղ-ծրագրերի (<<Игры для Тигры>> (Пермь, 2004), <<Видимая Речь>> I, II, III (Москва, 1997), <<Дэльфа-130>> (Москва, 1992), <<Гарфилд-малышам. Развиваем речь>> (Россия, 2008)), լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերման զարգացման ուղղությամբ աշխատող սուրդոմանկավարժների առաջատար փորձի և տվյալ խնդրի շուրջ ծավալվող մեր հետազոտությունների արդյունքների ուսումնասիրման և վերլուծության հիման վրա:

Առաջարկվել է նաև <<Ջարգացման հատուկ խաղեր>> էլեկտրոնային կայք էջը, որը կրկին նախատեսված է այս երեխաների վերոնշյալ արտաբերական կարողությունների զարգացման համար: Կայքը համապատասխանում է ժամանակակից պահանջներին, իր ոլորտում աննախադեպ է: Այն մեծ հետաքրքրություն է առաջացրել առաջնահերթ երեխաների, մասնագետների և ծնողների շրջանակում:

Այն նպաստում է ծնողի կողմից գործընթացի պլանավորմանը, երեխայի առօրյաի արդյունավետ կազմակերպմանը, սոցիալական միջավայրի հարմարվողականության (ադապտացիայի) խնդրի բացառմանը, ծնող – երեխա կապի ամրապնդմանը, ժամանակի ռացիոնալ բաշխմանը, ծնողի իրազեկվածության մակարդակի բարձրացմանը ուսումնասիրվող հիմնախնդրում, ինչպես նաև մասնագիտական օնլայն խորհրդատվության կազմակերպմանը, մասնագետի կողմից տնային աշխատանքների արդյունքների վերահսկում և գրանցում և այլն:

Առաջարկված մոտեցումների, երեխաների արտաբերության մակարդակի նախնական և ընթացիկ ուսումնասիրությունների, արդյունքների գրանցման նպատակով մեր կողմից մշակվել է <<Լսողության խանգարումով երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ>> (հավելված 1, 2): Ներկայացված քարտը նախատեսում է երեխայի ամբողջական զարգացման պատկերի գրանցում (ընդհանուր տվյալներ, վաղ հոգեշարժողական զարգացում, առողջական վիճակի գրանցում, տեղեկություններ լսողության խանգարման առաջացման ժա-

մանակի և հնարավոր պատճառների մասին, երեխայի վաղ խոսքային զարգացման ուսումնասիրում, արտաբերական ապարատի անատոմիական կառուցվածքի գրանցում և այլն), որտեղ կարևորվել է նաև արտաբերման կարողությունները՝ խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ:

Համակարգչային խաղերի մշակման հիմքում ընկած է Է. Ի. Լեոնգարդի (2011) կողմից առաջարկած լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների լսողական ընկալման և խոսքային լսողության կապի ձևավորման պայմանները (<<Լսեց – կրկնեց – լսեց ինքն իրեն – գործողությամբ արտահայտեց իր իսկ լսածն ու արտաբերածը>>), դե իսկ դպրոցահաս տարիքում այս ամենին ավելանում է <<ընթերցածի իմաստի հասկացում>>:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության (համաձայն վերը նշած բաղադրիչների) զարգացման համար նախատեսված համակարգչային խաղերի հատուկ վարժությունների ու հանձնարարությունների հիմնական բովանդակությունը մեր կողմից մասամբ ներկայացվել է ատենախոսական աշխատանքի հավելված 4-ում:

Առաջարկված համակարգչային խաղ-ծրագրում ներկայացված հանձնարարությունների, վարժությունների ութամյա փորձարարական հիմնավորումը կատարվել է Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող <<Հավատ>> ՀԿ <<Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում>>: Ընտրվել են III - IV<sup>o</sup>-ի երկկողմանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, որոնք համապատասխանել են ըստ տարիքի (3 - 6 տարեկան), անհատական առանձնահատկությունների: Միևնույն ժամանակ համակարգչային խաղ ծրագիրը կիրառվել է նաև լսողության բնականոն զարգացում ունեցող համապատասխան տարիքի երեխաների հետ: Երեխաներին առաջարկվել են այն նույն հանձնարարություններն ու վարժությունները, որոնք պետք է կատարել լսողության խանգարում ունեցող երեխաները: Համաձայն ստացված ցուցանիշների որոշվել է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ակնկալվող ցուցանիշները: Արդյունքում լսողության խանգարում ունեցող երեխաները ոչ միայն հաճույքով և մեծ ոգևորությամբ մասնակցում էին ներկայացված առաջադրանքների

կատարմանը, այլև ավարտին գրանցեցին բավականին բարձր ցուցանիշներ, որտեղ գրեթե չէին զիջում իրենց լսող հասակակիցներին: Յուրաքանչյուր խաղ (օրինակ՝ "Խոսքային շնչառության զարգացում" բաժնում) կարող է արտահայտվել բարդության հինգ աստիճանով, որը սանդղակի տեսքով ներկայացված է յուրաքանչյուր խաղի ստորին հատվածում:

Համակարգչային խաղերի <<Խոսքային շնչառության զարգացում>> բաժինն իր մեջ ներառում է վարժություններ ու հանձնարարություններ, որոնք ակնկալում են ճիշտ երկարատև արտաշնչման ակտի, օդի հոսքի ուղղության պահպանում: Այստեղ ներկայացվել են հետևյալ օրինակելի հանձնարարությունները՝ "Խնձոր", "Թռիկ թիթեռ", "Տաք ապուր", "Օդապարիկ", "Օդով լցնել փուչիկը", "Ալրաղաց", "Անտառում", "Խորամանկ աղվեսը", "Ծննդյան տոն", "Նապաստակ", "Լոգանք": Կարևորվել է հրահանգների ճիշտ պահպանման կարողությունը:

Համակարգչային խաղերի՝ <<Ձայնի ձևավորում և զարգացում>> բաժնում մենք ներառել ենք տարբեր վարժություններ ու հանձնարարություններ հնչյունների արտաբերման հիման վրա: Օրինակ՝ "Ճանաչիր պատկերը", "Գուշակիր ձայնը", "Թռչունների տարբերակում", "Կախարդական պարկ" և այլ խաղեր, որոնք պահանջում են տարբեր կենդանիների, թռչունների, մեքենաների ձայների արտահայտում:

Համակարգչային խաղերի՝ <<Խոսքի տեմպի, ռիթմի զարգացում>> բաժնում մենք ներառել ենք այնպիսի վարժություններ ու հանձնարարություններ, ինչպիսիք են "Քաղցրավենիք", "Ձանգակ", "Թռչնակ", "Մեղուներ", "Աքաղաղ", "Ծաղրածու", "Դոփ-դոփ, ծափ-ծափ" և այլն, որոնք նախատեսված են խոսքի տեմպի, ռիթմի ճիշտ, նորմային համապատասխան վերարտադրման համար:

Համակարգչային խաղերի <<Խոսքի առողջանաարտահայտչական կողմի զարգացում>> բաժնում ներառվել են տարաբնույթ հանձնարարություններ ("Ո՛ր է իմ փուչիկը", "Արջն ու սկյուռիկը", "Հույզերի տարբերակում", "Հորդ անձրև" և այլն), որտեղ պահանջվում է ճիշտ կատարել առաջադրված հրահանգները՝ համադրել, տարբերակել, արտահայտել, նմանակել և այլն (հավելված 4): Այստեղ ուշադրություն է դարձվում տրամաբանական շեշտի, ինչպես նաև տարաբնույթ հնչերանգով նախադասությունների վերարտադրման կարողությանը:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերը հնարավորություն են ընձեռում երեխայի տարիքին համապատասխան ներկայացվող վարժությունների բարդության մակարդակի որոշում (ըստ յուրաքանչյուր խաղին կից ներկայացված բարդության հինգ աստիճանի):

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղերի ողջ չորս բաժիններում ներկայացված հանձնարարությունների կատարումը գնահատվել է հինգ բալային համակարգով (0 – չի կատարել, 1 – կատարել է օգնությամբ, 2 – կատարել է ինքնուրույն, բայց մասամբ, 3 – կատարել է ինքնուրույն, բայց մեծ դժվարությամբ, 4 – կատարել է ինքնուրույն, բայց սխալներով, 5 – կատարել է ինքնուրույն և ճիշտ):

Յուրաքանչյուր երեխայի արտաբերության զարգացման մակարդակը մեր կողմից գնահատվել է հետևյալ բանաձևով.

$$2. \text{ մակ-ը} = \frac{2. \text{ միավորներ}}{2. \text{ քանակ}}$$

որտեղ 2. մակ-ը՝ հետազոտվողի արտաբերության զարգացման մակարդակն է, <. միավորը՝ յուրաքանչյուր բաժնի հանձնարարությունների կատարման արդյունքում հավաքած միավորների ամբողջությունն է, իսկ <. քանակը՝ հանձնարարությունների քանակն է: Օրինակ, եթե հետազոտվողը "խոսքային շնչառության զարգացում" բաժնի հանձնարարությունների կատարման արդյունքում հավաքել է 30 միավոր, իսկ հանձնարարությունների քանակը 10 է, ապա արտաբերության տվյալ ցուցանիշի զարգացման մակարդակի միջին միավորը գնահատվում է 3 միավոր (30 : 10 = 3 միավոր): Միևնույն տարիքի մեկ այլ հետազոտվող կատարելով միևնույն հանձնարարությունները հավաքել է 20 միավոր: Նրա խոսքային շնչառության զարգացման մակարդակը համապատասխանաբար գնահատվում է 2 միավոր (20 : 10 = 2 միավոր):

Ընդհանուր առմամբ, լսողության խանգարում ունեցող երեխայի արտաբերման ուսումնասիրվող բոլոր չորս բաղադրիչներում զարգացման մակարդակի որոշման արդյունքում անհրաժեշտ է ամբողջացնել յուրաքանչյուր բաժնի միջինացված միավորը: Այսպիսով՝ եթե հետազոտվողը բոլոր վերը նշված բաժիններում հավաքել է

հետևյալ միավորները՝ 3,0; 2,0; 2,2; 2,9, ապա այս երեխայի արտաբերության ընդհանուր զարգացման մակարդակը կազմում է 2,7 միավոր ( $3,0 + 2,0 + 2,2 + 2,9 = 10,1 : 4 = 2,52$  միավոր): Մյուս հետազոտվողը կատարելով միևնույն հանձնարարությունները հավաքել է 14 միավոր, հետևաբար նրա արտաբերման զարգացման մակարդակը համապատասխանաբար կազմում է 3,5 միավոր ( $14,0 : 4 = 3,5$  միավոր):

Յուրաքանչյուր երեխայի արտաբերման զարգացման մակարդակի ուսումնասիրման նման մոտեցումը թույլ է տալիս որոշելու նրա արտաբերման զարգացման նախնական մակարդակը, մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում փոփոխությունների դինամիկան և ստանալ արդյունքներ արտաբերման յուրաքանչյուր առանձին բաղադրիչի (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ) համար:

Այնուհետև՝ այս աշխատանքի հաջորդ փուլերում, համակարգչային խաղերի կիրառման հիման վրա, կատարվել են համապատասխան փոփոխություններ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերման զարգացմանը նպաստող սուրդոմանկավարժական պարապմունքներում: Այս պարապմունքների բովանդակության մեջ ներառվել են հատուկ վարժություններ, դիդակտիկ հանձնարարություններ, խաղեր և մեթոդական մոտեցումներ, որոնք ուղղված են արտաբերման ուսումնասիրվող բաղադրիչների՝ խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի առկա խանգարումների շտկմանը (հավելված 3): Աշխատանքներ են կազմակերպվել և անցկացվել հատուկ կենտրոններում, նախապատրաստական դասարանում աշխատող սուրդոմանկավարժների, լոգոպեդների, սոցիալական աշխատողների և դաստիարակների անմիջական մասնակցությամբ:

Այսպիսով՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող <<Ջարգանում ենք խաղալով>> համակարգչային խաղ ծրագրի ներմուծման, փորձարարական հիմնավորման պայմաններում եկանք այն եզրահանգման որ այն նպաստում է.

- լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը,
  - երեխաների՝ միմյանց հետ շփման և հաղորդակցման, փոխհարաբերությունների, քաղաքավարի վարվեցողության զարգացմանը,
  - լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների կողմից ուսուցանվող նյութի առավել դյուրին ընկալմանը,
  - երեխաների կողմից մեծ ոգևորության և հետաքրքրասիրության մշտական ցուցաբերում,
  - լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողների համար անլուծելի թվացող (տնային ուսուցման կազմակերպման պարագաներ, հետաքրքիր ուսուցողական նյութեր, մեթոդական ձեռնարկներ) որոշ հարցերի մասնակի լուծմանը:
- Բացի վերը ներկայացրածից ներկայացված համակարգչային խաղերը հնարավորություն են տալիս.
- հետազոտել բոլոր երեխաների արտաբերական կարողությունները,
  - զգալիորեն կրճատել հետազոտմանը հատկացվող ժամաքանակը,
  - այդ գործընթացում ընդգրկել ոչ միայն մասնագետներին, այլև լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ծնողներին:

### **3.4. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող առաջարկված մոտեցումների արդյունավետության փորձարարական հիմնավորում**

Ներկայացվող փորձարարական ուսումնասիրությունը կազմակերպվել և անցկացվել է Արաբկիր ԲՀ ԵԴԱԻ-ին կից գործող «Հավատ» ՀԿ «Վատ լսող երեխաների վերականգնողական կենտրոնում»: Մեր կողմից կազմակերպված ութամսյա մանկավարժական գիտափորձին մասնակցել են 5 տարեկան (ընտրվել էին միջին հաշվով 2 տարի ուսուցանված լսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, քանի որ կենտրոնում ուսուցումը կազմակերպվում է 2,5 տարեկանից), թվով 27՝ III<sup>o</sup> (10) և IV<sup>o</sup>-ի (17) լսողության խանգարում ունեցող երեխա, որից 14-ը ներառվել են փորձարարական խմբում, իսկ 13-ը՝ ստուգողական: Փորձարարական և ստուգողական



խմբերում ներառվել էին հնգական երրորդ աստիճանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, իսկ ինը չորրորդ աստիճանի լսողության խանգարում ունեցող երեխա փորձարարական խմբում, ութը՝ ստուգողական: Նշված բոլոր երեխաները պարապմունքների նախնական փուլում ունեին երկկողմանի (բինաուրալ) լսողապրոթեզավորում անալոգային և թվային անհատական սարքերով (Otikon, Otikon Sumo, Phonak և այլն): Կարևորվել է բինաուրալ լսողապրոթեզավորումը, քանի որ այն ի տարբերություն մոնաուրալ լսողապրոթեզավորման ապահովում է տարածության մեջ ձայնի տեղակայում, մի քանի անձանցից բաղկացած խոսքային միջավայրում խոսքի լավ վերլուծություն, հնչյունների ավելի լավ ընկալում, լսողական սարքի քիչ ծանրաբեռնում և այլն: Հետևաբար երկկողմանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների՝ հատկապես IV<sup>o</sup> -ի դեպքում, որպես կանոն պարտադիր պայման էր երկկողմանի լսողապրոթեզավորումը: Մանկավարժական գիտափորձում ընդգրկվել են երրորդ և չորրորդ աստիճանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, քանի որ հանրապետությունում ցավոք սրտի նրանք համեմատաբար մեծ թիվ են կազմում:

Ներկայացված երկու խմբում էլ ընդգրկվել էին այնպիսի երեխաներ, որոնք միմյանց գրեթե համապատասխանում էին ըստ տարիքի, սեռի, լսողության կորստի աստիճանի, լսողության խանգարման առաջացման ժամանակի, խոսքի զարգացման և ընդհանուր հոգեֆիզիկական զարգացման մակարդակի ցուցանիշների:

Համաձայն հետազոտական խմբերի մեջ ներառված երեխաների անկետաների արդյունքների, նրանց հետ աշխատող մասնագետների եզրահանգումների և մեր գնահատման քարտերի ստացված ցուցանիշների երեխաներից 17 (62,9 %) ունեին III – IV<sup>o</sup>-ի երկկողմանի նեյրոսենսոր ծանրալսություն, 10 (37 %) III<sup>o</sup>-ի ծանրալսություն: Երեխաների մեծ մասի լսողության խանգարման առաջացման պատճառների շարքում մեծ տեղ էին զբաղեցնում գրիպը, անգինան, բացի այդ հղիության ընթացքում (հատկապես հղիության առաջին երեք ամիսները) մոր կրած գրիպը, կարմրուկը, որոշ դեղորայքների ընդունումը (հատկապես գենտամիցին, կանամիցին): Հետազոտվող երեխաներից 21 (77,7 %)-ի լսողության խանգարումն առաջացել էր հետոննոյան շրջանում, իսկ 6 (22,2 %) երեխայինը՝ զարգացման մինչձննոյան շրջանում:

Ինչպես փորձարարական, այնպես էլ ստուգողական խմբի երեխաների մոտ որպես երկրորդային ուղղեցող խանգարում հանդիպում էր խոսքի ընդհանուր թերզարգացում, 12 (44,4 %)-ին անբավարար զարգացած մանր և խոշոր մոտորիկա: Համաձայն հետազոտվողների անկետաների արդյունքների լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին հատկանշական էին որոշ հոգեբանական բնույթի խանգարումներ, որոնց շարքում կարելի է առանձնացնել ուշադրության անկա-յունություն, պարփակվածություն, ներամփոփվածություն, մեծերի և հասակակիցների հետ շփման և հաղորդակցման մեջ մտնելու դժվարություն և այլն: Հետազոտական երկու խմբում էլ ընտվել էին երեխաներ, որոնց մոտ բացակայում էին լուրջ երկրորդային խանգարումները, ինչպիսիք են հենաշարժողական համակարգի խանգարումներ, մտավոր հետամնացություն և այլն:

Համաձայն գիտամեթոդական գրականության (Յ. Ս. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова, 2011 և այլն), սուրդոմանկավարժների առաջատար փորձի, առկա մեթոդների ու միջոցների ուսումնասիրման՝ մեր կողմից մշակվել և առաջարկվել են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր, որոնք էլ կազմում են ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի՝ փորձարարական խմբում ընդգրկված լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ կազմակերպվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքի, մանկավարժական մոտեցումների, ուղղվածության և աշխատանքի բովանդակության հիմքը (§.§ 3.1-3.4 և հավելված 4):

Աշխատանքի ընթացքում վերլուծվել է արտաբերության այնպիսի բաղադ-րիչների զարգացման մակարդակի փոփոխություններ, ինչպիսիք են խոսքային շնչառությունը, ձայնի կարգավորումը (ուժ, բարձրություն, տևողություն), հիմնական հնչյունների արտաբերումը, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմը:

Նմանատիպ ցուցանիշներ ենք ստացել նաև չորրորդ աստիճանի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների ուսումնասի-րության արդյունքում, որը առավել մանրամասն ներկայացված է ստորև:

Ստացված արդյունքները հակադրվել են ստուգողական խմբի լսողության խանգարում ունեցող նախադարոցական տարիքի երեխաների համապատասխան

ցուցանիշների հետ, որտեղ արտաբերության զարգացման ուղղությամբ կազմակերպվող աշխատանքներն անցկացվել են ըստ մինչ օրս կիրառվող մեթոդիկայի:

Մանկավարժական գիտափորձի անցկացման նախնական փուլում փորձարարական և ստուգողական խմբերի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ուսումնասիրվող ցուցանիշների զարգացման մակարդակի գնահատումը կատարվել է մեր կողմից մշակված գնահատման քարտի միջոցով (3.3. և հավելված 2): Սակայն արտաբերության յուրաքանչյուր բաղադրիչի մակարդակի զար-

Աղյուսակ 4

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում հետազոտվողների արտաբերության զարգացման հիմնական ցուցանիշների փոփոխությունը

Ուսումնասիրվող ցուցանիշները	Զարգացման աստիճանը	Լսողության խանգ. աստիճանը	Հ ե տ ա զ ո տ վ ո ղ խ մ բ եր							
			Փորձարարական խումբ n=14 (5-III°, 9-IV°)				Ստուգողական խումբ n =13 (5-III°, 8-IV°)			
			Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո	
			N	%	N	%	n	%	N	%
Խոսքային շնչառություն	Նորմա	III°	2	40	5	100	3	60	4	80
		IV°	3	33,3	7	77,8	4	50	6	75
	Խանգարում	III°	3	60	-	-	2	40	1	20
		IV°	6	66,6	2	22,2	4	50	2	25
Ձայնի կարգավորում	Նորմա	III°	1	20	5	100	1	20	3	60
		IV°	3	33,3	7	77,8	2	25	4	50
	Խանգարում	III°	4	80	-	-	4	80	2	5
		IV°	6	66,6	2	22,2	6	75	4	50
Հնչարտաբերում (23 հնչյուն)	Նորմա	III°	1	20	4	80	-	-	3	60
		IV°	2	22,2	8	88,9	1	12,5	4	50
	Խանգարում	III°	4	80	1	20	5	100	2	40
		IV°	7	77,8	1	11,1	7	87,5	4	50
Խոսքի առողջանարտահայտչական կողմ	Նորմա	III°	1	20	5	100	-	-	3	60
		IV°	-	-	7	77,8	2	25	4	50
	Խանգարում	III°	4	80	-	-	5	100	2	40
		IV°	9	100	2	22,2	6	75	4	50

զացումը որոշելու համար կիրառվել են մեր կողմից ընտրված, մշակված և համակարգված հատուկ համակարգչային խաղեր (որոնք վերաբերում էին արտաբերության նշված բոլոր բաղադրիչների զարգացմանը), խոսքային վարժություններ, հանձնարարություններ, իրական և արհեստական իրավիճակներ (հավելված 3): Դե իսկ փորձարարական հետազոտության վերջնական արդյունքները կրկնակի ներկայացվել են մեր կողմից մշակված և կազմված արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտում (հավելված 2):

Հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ III<sup>o</sup>-ի (5 երեխա փորձարարական խումբ, 5 երեխա ստուգողական խումբ) և IV<sup>o</sup> -ի (9 երեխա փորձարարական խմբում, 8 երեխա ստուգողական խմբում) լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ գիտափորձից հետո դիտվում էր համեմատաբար պահպանված արտաբերություն: Դա այն դեպքում, երբ համապատասխան ցուցանիշները բավականին ցածր էին նախքան գիտափորձի անցկացնելը՝ հատկապես IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ (աղյուսակ 4):

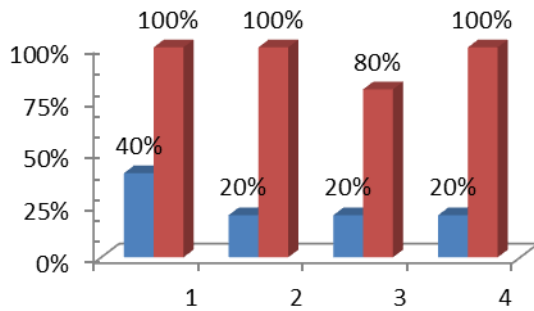
Կախված վերը ներկայացված ցուցանիշներից՝ հարկ ենք համարում նշելու, որ փորձարարական և ստուգողական խմբերում արդյունքներն առավել հաջող էին III<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ:

Մեր կողմից կազմակերպված և անցկացված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի արդյունքնում հետևյալ ցուցանիշները նկատելիորեն բարելավվել էին, հատկապես փորձարարական խմբի լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների մոտ (նկար 8):

Նկարից ակնհայտ երևում է, որ փորձարարական խմբի հետազոտվողների մոտ ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձից հետո արտաբերության ուսումնասիրվող բոլոր բաղադրիչների զարգացման մեջ նկատվում էր բարելավում, ընդ որում այս փոփոխությունները դիտվում էին ինչպես մինչ փորձարարական տվյալների, այնպես էլ ստուգողական խմբի մեջ ներառված հետազոտվողների ցուցանիշների հետ համեմատության արդյունքում:

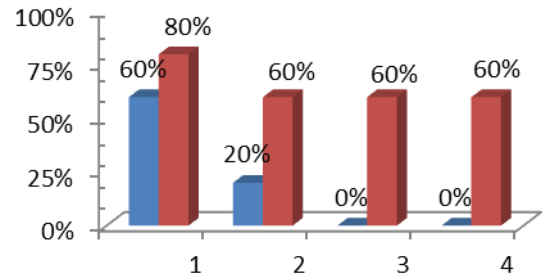
Այսպիսով՝ եթե մինչ մանկավարժական գիտափորձը փորձարարական խմբի մեջ ներառված բոլոր հետազոտվողների մոտ դիտվում էր արտաբերության նշված բա-

III°



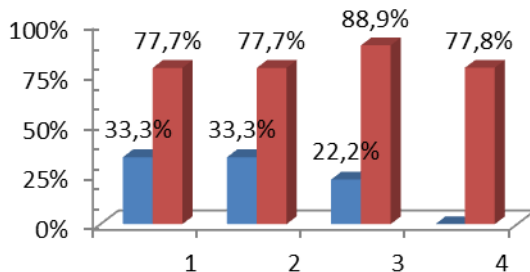
**ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՈՒՄԲ**

III°



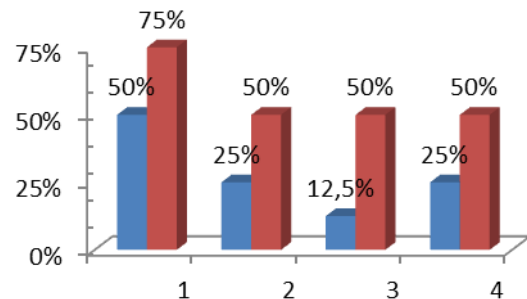
**ՍՏՈՒԳՈՂԱԿԱՆ ԽՈՒՄԲ**

IV°



**ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՈՒՄԲ**

IV°



**ՍՏՈՒԳՈՂԱԿԱՆ ԽՈՒՄԲ**

Նկար 8. Փորձարարական ուսումնասիրության փորձեր փուլերում հետազոտվողների արտաբերական կարողությունների հիմնական ցուցանիշների փոփոխությունը՝ ■ - մինչ գիտափորձը, ■ - գիտափորձից հետո

1 – խոսքային շնչառություն, 2 – ձայնի կարգավորում, 3 – հնչարտաբերում (23 հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյուն), 4 – խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ

ղադրիչների տարաբնույթ խանգարումներ, ապա այս երեխաների հետ անցկացվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքից հետո խոսքային շնչառության բարելավումը կազմում էր 100 % (III°) և 77,7 % (IV°), երեխաների ձայնի կարգավորման ցուցանիշները՝ 100 % (III°) և 77,7 % (IV°), հնչարտաբերման ցուցանիշները՝ 80 % (III°) և 88,9 % (IV°), խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի ցուցանիշները՝ 100 % (III°) և 77,8 % (IV°):

Ստուգողական խմբի մեջ ներառված հետազոտվողների արտաբերության ցուցանիշները ողջ փորձարարական աշխատանքներից հետո հետևյալ պատկերն ունեին՝ խոսքային շնչառության ցուցանիշների փոփոխություն 80 % (III°) և 75 %

(IV°), ձայնի կարգավորման ցուցանիշների փոխություն 60 % (III°) և 50 % (IV°), հնչարտաբերում 60 % (III°) և 50 % (IV°), խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ 60 % (III°) և 50 % (IV°):

Աղյուսակ 5

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում հետազոտվողների խոսքային շնչառության ցուցանիշների փոփոխությունը

Ցուցանիշներ	Լսողության խանգարանը	Հ ե տ ա գ ո տ վ ո ղ խ մ բ ե ր							
		Փորձարարական խումբ n= 14 (5-III°, 9-IV°)				Ստուգողական խումբ n = 13 (5-III°, 8-IV°)			
		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Նորմալ տևողության խոսքային շնչառություն	III°	2	40	5	100	2	40	3	60
	IV°	3	33,3	7	77,8	2	25	5	62,5
Մինչև 9 վանկի միաձույլ՝ մեկ արտաշնչմամբ արտաբերության խանգարում	III°	1	20	-	-	-	-	-	-
	IV°	2	22,2	-	-	1	12,5	-	-
3-4 վանկից կազմված բառերի արտաբերման խանգարում	III°	-	-	-	-	1	20	-	-
	IV°	1	11,1	-	-	1	12,5	-	-
Մինչև 11 վանկ բառակապակցությունների արտաբերման խանգարում	III°	1	20	-	-	1	20	1	20
	IV°	1	11,1	1	11,1	2	25	1	12,5
3-5 բառից բաղկացած արտահայտությունների՝ խոսքային դադարների բաշխման խանգարում	III°	1	20	-	-	1	20	1	20
	IV°	2	22,2	1	11,1	2	25	2	25
<b>Արդյունքում՝</b> Խոսքային շնչառության նորմա	III°	2	40	5	100	2	40	4	80
	IV°	3	33,3	7	77,8	2	25	6	75
Խոսքային շնչառության խանգարում	III°	3	60	-	-	3	60	1	20
	IV°	6	66,6	2	22,2	6	75	2	25

Կարևորել ենք լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության առանձին բաղադրիչների խանգարումների բացահայտումը, ինչպես նաև դրանց փոփոխության մակարդակի գրանցումը հատուկ սուրդոմանկավարժական աշխատանքների՝ հատկապես համակարգչային խաղերի կիրառման պայմաններում:

Հետազոտությունների արդյունքում մենք ուսումնասիրել ենք արտաբերության առանձին բաղադրիչների (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյունների արտաբերություն, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ) փոփոխության հնարավոր մակարդակները, որը կատարվել է ութամսյա մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում:

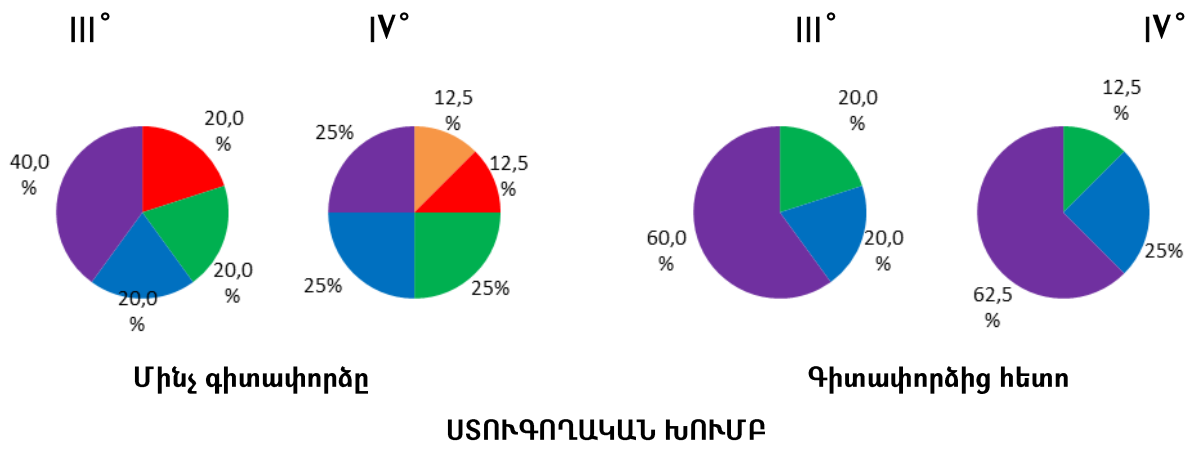
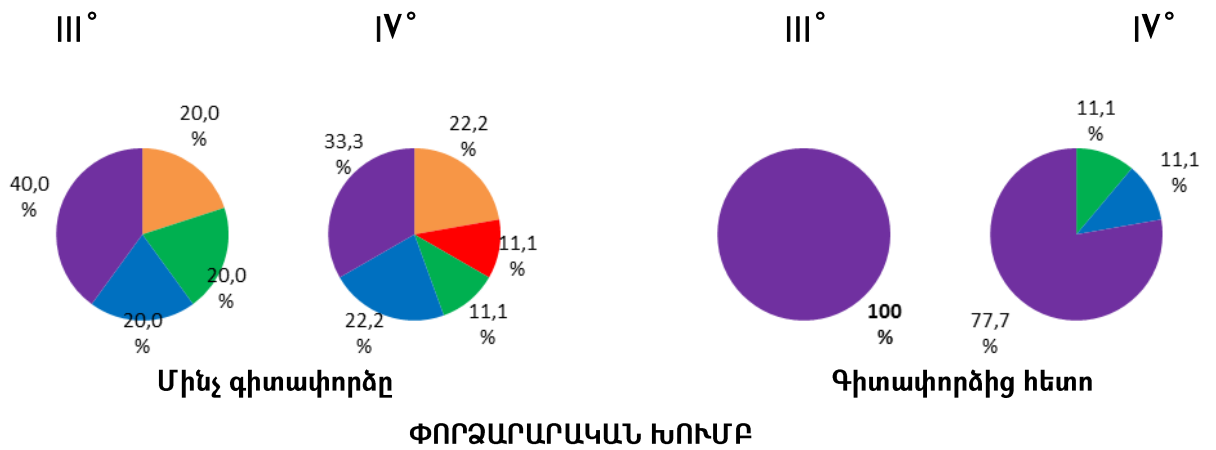
Ողջ ութամսյա մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում փորձարարական խմբի III<sup>o</sup> և IV<sup>o</sup>-ի լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների մոտ դրական փոփոխություններ էին դիտվել խոսքային շնչառության այնպիսի կարողությունների ուսումնասիրման ընթացքում, ինչպիսիք են երկարատև արտաշունչ, խոսքի միաձույլ արտաբերում, ճիշտ խոսքային դադարների բաշխման կարողություն (աղյուսակ 5):

Աղյուսակից ակնհայտ երևում է, որ այս երեխաներին հատկանշական է խոսքային նյութի մեկ արտաշնչմամբ՝ միաձույլ արտաբերման խանգարումներ, օդի հոսքի ուղղության պահպման անկարողություն, 3-5 բառից բաղկացած պարզ նախադասությունների ճիշտ խոսքային դադարների բաշխման խանգարումներ, այլ խանգարումներ (չէր համապատասխանում նորմալ խոսքի ձևավորման պահանջներին) և այլն:

Հարկ ենք համարում նշել, որ հետազոտական երկու խմբում էլ այս խանգարումները գրեթե միանման էին ինչպես իրենց բնույթով, այնպես էլ երեխաների թվով, որոնց մոտ առկա են նման խանգարումներ:

Մեր կողմից կազմակերպվող աշխատանքն ուղղված է վանկերի (բաց և փակ վանկեր՝ պա-պա-պա, տա-տա-տա, ապ-ապ-ապ, ատ-ատ-ատ), բառերի, բառակապակցությունների (կարմիր մատիտ), արտահայտությունների՝ մեկ արտաշնչմամբ արտասանության զարգացմանը: Բացի այդ ուշադրություն է դարձվել 3-5 բառից բաղկացած պարզ արտահայտությունների (<<Մամա, արի տուն>>,<<Սա իմ տիկ նիկն

է>>, <<Ես ու տատիկը գնեցինք պաղպաղակ>>) արտաբերության ժամանակ ճիշտ խոսքային դադարների պահպանման կարողությանը: Այս աշխատանքներն



Նկար 9. Մանկավարժական գիտափորձի փարբեր փուլերում հետազոտվող խմբերի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների խոսքային շնչառության ցուցանիշների փոփոխությունը

■ Մինչև 9 վանկի միաձուլվ՝ մեկ արտաշնչամբ արտաբերության խանգարում, ■ 3-4 վանկից կազմված բառերի արտաբերման խանգարում, ■ Մինչև 11 վանկ բառակապակցությունների արտաբերման խանգարում, ■ 3-5 բառից բաղկացած արտահայտությունների խոսքային դադարների բաշխման խանգարում, ■ Նորմային համապատասխանող խոսքային շնչառություն

անցկացվել են մեր կողմից մշակված համակարգչային խաղերի, տարաբնույթ արժությունների, հանձնարարությունների միջոցով:

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի արդյունքում փորձարարական և ստուգողական խմբերի հետազոտվողների խոսքային շնչառությունը դրական փոփոխություններ կրեց: Փորձարարական խմբում այդ դրական փոփոխություններն ավելի շատ էին արտահայտված, քան ստուգողական խմբի լսողության խանգարում



ունեցող երեխաների մոտ: Այդ փոփոխությունները հիմնականում կապված էին խոսքային շնչառության ստորև բերված կարողությունների հետ (նկար 9):

Այսպիսով՝ եթե մինչ գիտափորձը փորձարարական խմբի մեջ ընդգրկված լսողության խանգարում ունեցող հինգ (III<sup>o</sup> -ի) և ինը (IV<sup>o</sup> -ի) նախադպրոցականներից 1 (20 %)-ին և 2 (22,2 %) -ին հատկանշական էր վանկերի միաձույլ՝ մեկ արտաշնչմամբ արտաբերելու դժվարությունը, ապա ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձից հետո խոսքային շնչառության գրանցված ցուցանիշները զգալիորեն փոփոխվել էին (նորմային համապատասխան ցուցանիշներ էին գրանցվել 5 (100 %) և 9 (100 %) երեխայի խոսքային շնչառության արդյունքում): Ստուգողական խմբի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին ևս հատկանշական էր խոսքային շնչառության դրական փոփոխություններ (5 (100 %) և 7 (77,7 %), որն այնուամենայնիվ նկատելիորեն զիջում էր փորձարարական խմբում (4 (80 %) և 6 (75 %)) գրանցված արդյունքներին:

Վերը ներկայացվածը վկայում է մեր կողմից կիրառված համակարգչային խաղերի (երկարատև արտաշունչ, վանկերի միաձույլ արտաբերում և այլն) դրական ազդեցության մասին:

Աշխատանքի կազմակերպման ընթացքում կիրառել ենք համակարգչային խաղեր, հնչյունային և բառային (<<մամա>>) աշխատանքներ, բառակապակցություններ (<<մեծ նապաստակ>>), արտահայտություններ (<<Հասմիկ, արի՛, օգնի՛ր>>), քառյակներ ձայնի կարգավորման փոփոխության պայմաններում (արտաբերել բարձր, ցածր, շշուկով, արտաբերել երկարատև և կարճատև):

Այսպիսով՝ աղյուսակ 6-ում ներկայացված է ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում լրողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ձայնի կարգավորման արդյունքները: Աղյուսակից երևում է, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ձայնի կարգավորման հատկանշական խանգարումներն են ձայնի ուժի և բարձրության (հանձնարարած խոսքային նյութն արտաբերել բարձր-ցածր-շշուկով) փոփոխության խանգարում, ձայնի տևողության (երկարատև, կարճատև) փոփոխության խանգարում, այլ խանգարումներ (չափազանց ցածր, գործնականում չլսվող ձայն, ձայնային մի վիճակից մյուսին անցնելու

դժվարություն, չափազանց բարձր սուլացող ձայն և այլն): Մինչ ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձը հետազոտական երկու խմբի III<sup>o</sup> -ի

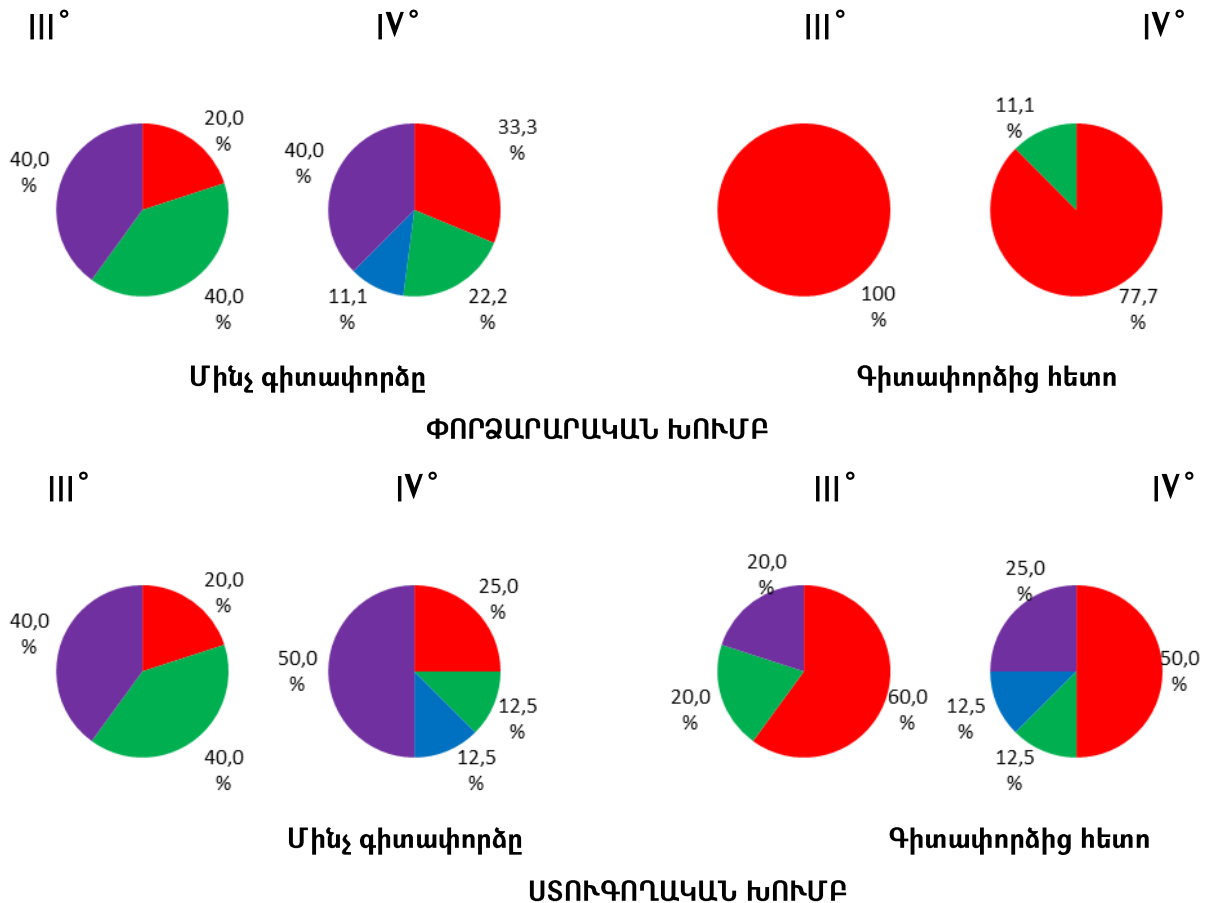
Աղյուսակ 6

Մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում հետազոտվողների ձայնի կարգավորման ցուցանիշները

Ցուցանիշներ	Լսողության խանգարման աստիճանը	Հ ե տ ա զ ո տ վ ո ղ խ մ բ ե ր							
		Փորձարարական խումբ n=14 (5-III <sup>o</sup> , 9-IV <sup>o</sup> )				Ստուգողական խումբ n = 13 (5-III <sup>o</sup> , 8-IV <sup>o</sup> )			
		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո	
		n	%	N	%	N	%	N	%
Ձայնի ուժի և բարձրության փոփոխության խանգարում	III <sup>o</sup>	2	40	-	-	2	40	1	20
	IV <sup>o</sup>	3	3,3	1	11,1	4	50	2	25
Ձայնի տևողության փոփոխման խանգարումներ	III <sup>o</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-
	IV <sup>o</sup>	1	11,1	-	-	1	12,5	1	12,5
Ձայնի կարգավորման այլ խանգարումներ	III <sup>o</sup>	2	40	-	-	2	40	1	20
	IV <sup>o</sup>	2	22,2	1	11,1	1	12,5	1	12,5
<b>Արդյունքում՝</b> Ձայնի կարգավորման նորմա	III <sup>o</sup>	1	20	5	100	1	20	3	60
	IV <sup>o</sup>	3	33,3	7	77,8	2	25	4	50
Ձայնի կարգավորման խանգարում	III <sup>o</sup>	4	80	-	-	4	80	2	25
	IV <sup>o</sup>	6	66,6	2	22,2	6	75	4	50

լսողության խանգարում ունեցող 10 երեխաներից (յուրաքանչյուր խմբում հնգական երեխա) 2 (40 %) -ին և 2 (40 %) -ին բնորոշ էր ձայնի ուժի և բարձրության փոփոխության խանգարումներ, երկու խմբի երեխաներից և ոչ մեկի մոտ չգրանցվեց ձայնի տևողության փոփոխության խանգարումներ, այն դեպքում, երբ IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող 17 երեխաներից (9 փորձարարական խումբ, 8 ստուգողական խումբ) 3 (33,3 %) -ին և 4 (50 %) -ին բնորոշ էր ձայնի ուժի և բարձրության փոփոխության խանգարումներ, երեխաներից 1 (11,1 %) -ին և 1 (12,5 %) -ին բնորոշ էր ձայնի տևողության փոփոխության խանգարումներ, դե իսկ մյուս նախադպրոցականներն (22,2 % և 12,5 %) ունեին ձայնի խոպոտ երանգ, չափազանց ցածր ձայն, ձայնի ռնգային երանգ և այլ խանգարումներ:

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի անցկացման ընթացքում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ձայնի կարգավորման վերոնշյալ ցուցանիշները նկատելիորեն փոփոխվել էին, ընդ որում փորձարարական խմբի երեխաների մոտ դրանք առավել բարելավվել էին, քան ստուգողական խմբի մեջ ներառված իրենց հասակակիցների մոտ (նկար 10):



Նկար 10. Մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում հետազոտվող խմբերի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ձայնի կարգավորման ցուցանիշների փոփոխությունը

■ Չայնի ուժի և բարձրության փոփոխության խանգարում, ■ Չափազանց բարձր, հնչել (բղավոցի նմանվող) ձայն, ■ Չայնի կարգավորման այլ խանգարումներ, ■ Չայնի կարգավորման նորմա

Նկարից ակնհայտ երևում է, որ ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձից հետո փորձարարական խմբի III° և IV° -ի (100 % և 88,9 %) հետազոտվողների ձայնը ձեռք է բերել նորմալ ուժ և բարձրություն, այն դեպքում, երբ իրենց զուգահեռ՝ ստուգողական խմբում այն ուներ հետևյալ պատկեր՝ III° - 80 % և IV° - 75 %: Նույնը

կարելի է ասել նաև ձայնի կարգավորման այլ տարրերի ուսումնասիրման արդյունքում՝ ձայնի տևողության փոփոխություն և այլն:

Այսպիսով՝ ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների հիմնական հնչյունների խմբի մեջ մտնող 23 հնչյունների արտաբերման հնարավոր խանգարումների փորձարարական ուսումնասիրման արդյունքները: Այդ նպատակով մեր կողմից առաջարկվել են համակարգչային խաղեր, որոնք իրենցից ներկայացնում են լսողական ընկալման հիման վրա երեխաների հնչարտաբերման մակարդակի բարձրացմանը նպաստող տարաբնույթ հնչյունային, վանկային, ռիթմիկ վարժություններ: Չնայած աշխատանքները հիմնականում սկսվել են լսողական ընկալումից (մոնոսենսոր ընկալում), սակայն հետագայում անցում է կատարվել լսողատեսողական ընկալմանը և պահպանված վերլուծիչների ներմուծմանը: Համակարգչային խաղերը կիրառվել են ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային պարապմունքների ժամանակ:

Մինչ ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձը հետազոտական երկու խմբում էլ կային այնպիսի երեխաներ, որոնց մոտ դիտվում էր հնչարտաբերման խանգարումներ: Երեխաների մոտ դիտվում էր հիմնական հնչյունների, վանկերի, բառերի, բառակապակցությունների, արտահայտությունների արտաբերման խանգարումներ, որտեղ առկա էին հնչյունների փոխարինումներ, աղավաղումներ, բացթողումներ, արտասանությամբ մոտ հնչյունով շփոթումներ: Ընդ որում հետազոտական երկու խմբում էլ այս խանգարումները գրեթե միանման էին ինչպես իրենց բնույթով, արտահայտման աստիճանով, այնպես էլ երեխաների թվով, որոնց մոտ առկա են նման խանգարումները:

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի արդյունքում փորձարարական և ստուգողական խմբերի հետազոտվողների հնչարտաբերման ցուցանիշները դրական փոփոխությունների ենթարկվեցին, ինչն առավել լավ արտահայտված է  $111^\circ$  -ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ: Փորձարարական խմբում այդ դրական փոփոխություններն ավելի շատ էին արտահայտված, քան ստուգողական խմբի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ:

Այսպիսով՝ եթե մինչ գիտափորձը փորձարարական խմբի մեջ ընդգրկված III<sup>o</sup> և IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականներից 4 (80 %)-ին և համապատասխանաբար 7 (77,8 %) -ին բնորոշ էր հնչյունների, վանկերի, բառերի, բառակապակցությունների, արտահայտությունների արտաբերման խանգարումներ: Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձից հետո հնչարտաբերման ստացված ցուցանիշները զգալիորեն փոփոխվել էին: Այսպիսով՝ III<sup>o</sup> և IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներից միայն 1 (20 %) և 1 (11,1 %) էր բնորոշ հնչարտաբերման վերը նշված խանգարումները: Փորձարարական խմբի III<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականներից 4 (80 %)-ի և IV<sup>o</sup>-ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներից 8 (88,9 %) -ի հնչարտաբերումը ձեռք բերեց նորմալ զարգացում:

Ստուգողական խմբի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ ևս դիտվում էր հնչարտաբերման դրական ցուցանիշներ, որոնք նկատելիորեն զիջում էին փորձարարական խմբում գրանցված ցուցանիշներին: Այսպիսով՝ մանկավարժական գիտափորձից հետո ստուգողական խմբի մեջ ընդգրկված IV<sup>o</sup> -ի լսողության խանգարում ունեցող երեխաներից 1 (12,5 %)-ին բնորոշ էր հնչյունների, վանկերի արտաբերման խանգարումներ և դրանք մնում էին անփոփոխ մինչ գիտափորձի արդյունքների հետ համեմատության պարագայում:

Այսպիսով՝ պարզ է դառնում, որ առաջարկված համակարգչային խաղերը, միջոցները, մեթոդները իրենց դրական անդրադարձն են ունեցել լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հնչարտաբերման նորմալ զարգացման վրա:

Աղյուսակ 7-ից ակնհայտ երևում է, որ գրեթե միանման ցուցանիշներ ենք ստացել փորձարարական և ստուգողական խմբի երեխաների խոսքի առոգանա-արտահայտչական կողմի ուսումնասիրման արդյունքում, որոնք գրանցվել են ողջ հետազոտական աշխատանքների անցկացման ընթացքում: Այսպիսով՝ եթե մինչ ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձը երկու խմբի III<sup>o</sup> -ի (յուրաքանչյուր խմբում հնգական հոգի) լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականներից բնորոշ էր խոսքի տեմպի, ռիթմի արտահայտման խանգարումներ (յուրաքանչյուր խմբում 2 հոգի (40 %)), տարբեր բնույթի (հարցական, պատմողական, բացական-

չական, հրամայական, հուզական) նախադասությունների արտահայտման խանգարումներ (յուրաքանչյուր խմբում 1 հոգի (20%)), ապա սուրդոմանկավարժական աշխատանքից հետո փորձարարական խմբում այդ խանգարումները հաղթահարվել էին՝ (5 երեխայի մոտ (100 %) այն համապատասխանում էր նորմայի ցուցանիշներին):

Աղյուսակ 7

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում հետազոտվողների խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի ցուցանիշների փոփոխություն

Ցուցանիշներ	Լսողության խանգարման աստիճանը	Հ ե տ ա զ ո տ վ ո ղ խ մ բ եր							
		Փորձարարական խումբ n=14 (5-III°, 9-IV°)				Ստուգողական խումբ n = 13 (5-III°, 8-IV°)			
		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո		Մինչ գիտափորձը		Գիտափորձից հետո	
		n	%	n	%	N	%	n	%
Խոսքի տեմպի, ռիթմի արտահայտման խանգարումներ	III°	2	40	-	-	2	40	1	20
	IV°	3	33,3	1	11,1	3	37,5	2	25
Տրամաբանական շեշտի պահպանման խանգարում	III°	1	20	-	-	2	40	1	20
	IV°	2	22,2	-	-	1	12,5	1	12,5
Տարաբնույթ նախադասությունների արտահայտման խանգարում	III°	1	20	-	-	1	20	-	-
	IV°	4	44,4	1	11,1	2	25	1	12,5
<b>Արդյունքում՝</b> Խոսքի տեմպի, ռիթմի, հնչերանգի նորմ <sup>3</sup>	III°	1	20	5	100	-	-	3	60
	IV°	-	-	7	77,8	2	25	4	50
Խոսքի տեմպի, ռիթմի, հնչերանգի խանգարումներ	III°	4	80	-	-	5	100	2	40
	IV°	9	100	2	22,2	6	75	4	50

Ներկայացված նկարից ակնհայտ երևում է, որ գիտափորձից հետո փորձարարական խմբում խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի (խոսքի տեմպի և ռիթմի արտահայտում, տրամաբանական շեշտի պահպանում, տարաբնույթ նախադասությունների արտահայտում) ուսումնասիրման արդյունքում գիտափորձից հետո հատկապես դրական ցուցանիշներ են գրանցվել III° -ի լսողության խանգարում

ունեցող երեխաների մոտ (բոլոր դեպքերում ստացանք 100 %-անոց արդյունք): Մինչդեռ ստուգողական խմբում այն մի փոքր զիջում էր ստացված տվյալներին (100 % - անոց արդյունք ենք ստացել միայն տարբեր բնույթի նախադասությունների արտահայտման ցուցանիշներում):

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին բացի վերը նշված խանգարումներից բնորոշ էր նաև հնչյունակապակցությունների, արտահայտությունների ռիթմիկ արտաբերման խանգարումներ: Տարաբնույթ նախադասությունների արտահայտման պարագայում երեխաները հիմնականում կարողանում էին ճիշտ արտահայտել հարց, հաստատում պարունակող արտահայտությունները:

Այսպիսով՝ ուսուցողական մանկավարժական գիտափորձի ստացված արդյունքները լիարժեք վկայում են մեր կողմից առաջարկված համակարգչային խաղերի, վարժությունների ու հանձնարարությունների բովանդակության արդյունավետության և դրական ազդեցության մասին, որը նպաստում է ինչպես արտաբերության կազմի մեջ մտնող բաղադրիչների ձևավորմանն ու զարգացմանը, այնպես էլ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանը որպես մեկ ամբողջություն:

### **Ամփոփում**

Գլխում ներկայացված են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ճիշտ արտաբերության զարգացմանը նպաստող միջոցներ, մեթոդներ և դրանց կիրառման մանկավարժական պայմաններ, ինչպես նաև ներկայացված է դրանց կիրառման արդյունավետության փորձարարական հիմնավորում: Մասամբ ներկայացված է հիմնական ուղղվածությունը, գործոնները և լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի բովանդակությունը, ինչպես նաև նրանց արտաբերության զարգացմանը նպաստող համակարգչային խաղեր, արդյունքների գրանցման գնահատման քարտ:

Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանն ուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքը նպաստում է նրա

հետևյալ բաղադրիչների զարգացմանը՝ խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորման, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ:

Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձը հաստատուն կերպով վկայում է այն մասին, որ առաջարկված համակարգչային խաղերը, միջոցների, մեթոդների ներմուծումը թույլ տվեց փորձարարական խմբի հետազոտվողներին ավելի լավ զարգացնել խոսքային շնչառությունը, ձայնի կարգավորումը, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմը, քանի իրենց՝ ստուգողական խմբի հասակակիցները:

Փորձարարական խմբի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ նպատակաուղղված սուրդոմանկավարժական աշխատանքի ավարտին արտաբերության դրական ցուցանիշներ են գրանցվել ինչպես մինչ փորձարարական տվյալների հետ համեմատության արդյունքում, այնպես էլ ստուգողական խմբում ներառված երեխաների մոտ ստացված տվյալների հետ համեմատության արդյունքում: Այսպիսով՝ մանկավարժական գիտափորձից հետո փորձարարական խմբի 95,0 % (III°) և 80,5 % (IV°) լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ նկատվել է նորմային համապատասխան արտաբերություն, այն դեպքում, երբ ստուգողական խմբում երեխաների թիվը կազմում էր ընդհանուր թվի ընդհամենը 65,0 % (III°) և 56,2 % (IV°):

Այսպիսով՝ այս գլխում ներկայացված փորձարարական հետազոտության արդյունքները վկայում են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության զարգացման համար մեր կողմից առաջարկված միջոցների, մեթոդների, համակարգչային խաղերի, գնահատման քարտի և մանկավարժական մոտեցումների դրական ազդեցության մասին, որն էլ վկայում է դրանց գործնական աշխատանքներում լայնամասշտաբ ներդրման հնարավորությունների և անհրաժեշտության մասին:



## ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման վերաբերյալ հատուկ գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունը, սուրդոմանկավարժների առաջատար փորձի ուսումնասիրությունն ու մեր հետազոտության արդյունքները թույլ տվեցին կատարել ստորև բերված հետևությունները.

1. Ուսումնասիրվող հիմնահարցն արդիական է: Չնայած հատուկ գրականությունում և գործնական պարապմունքներում մեծ ուշադրություն է հատկացվում, բայց լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության ձևավորման ու զարգացման հիմնահարցը կարիզ ունի կատարելագործման: Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման և արդյունքների գրանցման քարտի, հատուկ համակարգչային խաղերի բացակայությունը և փորձարարությամբ հիմնավորված չլինելը դժվարեցնում են այս երեխաների արտաբերության զարգացման պարապմունքների կազմակերպումն ու անցկացումը: Այս հարցերի ուսումնասիրումն ու մշակումը, կիրառման արդյունավետության փորձարարությամբ հիմնավորումը կնպաստի այս երեխաների հետ սուրդոմանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման և անցկացման արդյունավետությանը, որն էլ որոշում է հետազոտության արդիականությունը, տեսական և գործնական նշանակությունը:

2. Հաստատված է, որ լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը բնորոշ են մի շարք առանձնահատկություններ (օդի հոսքի ուղղության պահպանման խանգարումներ, խոսքային ձայնի փոփոխության կարողության խանգարումներդադարների բաշխման խանգարում, հնչարտաբերման խանգարումներ, տրամաբանական շեշտի պահպանման խանգարումներ և այլն), որոնց հաղթահարումը կնպաստի այս երեխաների արտաբերության զարգացմանը: Սակայն հարցման արդյունքները փաստում են, որ մասնագետների 37,1 %-ը և ուսանողների 71,9 %-ը իրազեկ չեն արդի միջոցներից, չեն կիրառում գնահատման քարտեր, համակարգչային խաղե, որն էլ բացասաբար է ազդում այս երեխաների արտաբերության ձևավորման և զարգացման վրա:

3. Ատենախոսությունում ներկայացվել է մեր կողմից ընտրված, մշակված և համակարգված հատուկ վարժություններ, հանձնարարություններ, մշակվել է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ) ձևավորմանն ու զարգացմանը նպաստող օրինակելի համակարգչային խաղ ծրագիր, արտաբերական կարողությունների գնահատման և արդյունքների գրանցման քարտ: Ութամսյա մանկավարժական գիտափորձի արդյունքները հիմնավորվել են առաջարկված մոտեցումների բարձր արդյունավետությամբ:

4. Ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձում մեր կողմից առաջարկված համակարգչային խաղերի, հատուկ վարժությունների, հանձնարարությունների օգտագործումը նպաստեց լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի բարելավմանը: Այսպիսով՝ մանկավարժական գիտափորձից հետո փորձարարական խմբի 14 հետազոտվողների (III<sup>o</sup> -5, IV<sup>o</sup> -9) մեծ մասին (համեմատած մինչ գիտափորձի արդյունքների հետ) բնորոշ է արտաբերության զարգացման հիմնական ցուցանիշների բարելավում: Օրինակ՝ փորձարարական խմբի (III<sup>o</sup> -5, IV<sup>o</sup> -9) լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների 100 % -ին և 77,8 % -ին բնորոշ է խոսքային շնչառության զարգացում, ձայնի կարգավորում, խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմի զարգացում, դե իսկ 88 % և 88,9 % -ին հիմնական խմբի մեջ մտնող 23 հնչյունների արտաբերություն: Ստուգողական խմբի 13 հետազոտվողների (III<sup>o</sup> -5, IV<sup>o</sup> -8) արտաբերության ուսումնասիրվող ցուցանիշներում դրսևորվող դրական ցուցանիշները համեմատաբար ավելի քիչ էին արտահայտված:

5. Անցկացված հետազոտությունների արդյունքները վկայում են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող մեր կողմից առաջարկված համակարգչային խաղերի, վարժությունների, հանձնարարությունների, գնահատման քարտի արդյունավետության մասին:

## ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. Բաբայան Լ. Ա. Արտաբերման հատկությունը լսողության տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների մոտ / ՀՊՄՀ – ի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայցորդների և գիտաշխատողների 52 – րդ գիտաժողովի նյութերի ժողովածու (նոյեմբերի 26-30, 2002թ.) – Եր., Մանկավարժ, 2003, էջ 180-182:
2. Բաբայան Լ., Մանուկյան Ա., Հակոբյան Ա., Եփրեմյան Ա., Զոհրաբյան Զ. Լսողական ընկալման զարգացում և արտաբերման ուսուցում // Ծրագիր ձեռնարկ՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցների համար: - Եր., 2007, 100 էջ:
3. Գյուլեսերյան Է. Հ. Գեղարվեստական խոսքի մատուցման արվեստը / մեթոդական ցուցումներ – Եր., 1987, էջ 6, 41, 45, 91:
4. Խալաթյան Վ. Գ. Խոսք երեխաների խոսքի ձևավորման առանձնահատկությունները – Եր., 1984, էջ 25-30:
5. Խալաթյան Վ. Գ. Խոսք երեխայի ուշադրության զարգացման առանձնահատկությունները – Եր., 1976, էջ 17-28:
6. Հատուկ մանկավարժության բառարան / Ռ. Ն. Ազարյանի, Վ. Գ. Խալաթյանի խմբագրությամբ / - Եր., <<Զանգակ - 97>>, հրատ., 2001, 304 էջ:
7. Մանուկյան Ա. Վ. Հնչունային ուղիների լսողության խանգարումով երեխաների մոտ / Գիտական աշխատանքների ժողովածու – 1-ին հատոր: - Եր., Մանկավարժ հրատարակչություն, 2002, էջ 341-344:
8. Մանուկյան Ա. Վ. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների բանավոր խոսքի զարգացումը խաղային գործընթացում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ – Եր., 2012, էջ 21-36:
9. Մանուկյան Ա. Վ. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ տարվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքները / Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ / - Եր., 2008, 112 էջ:
10. Մարտիրոսյան Ա. Հ. Նախադպրոցական կրթական համալիր ծրագրում ընդգրկված խաղերի բնութագիրը / Գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու - Եր., <<Զանգակ – 97>>, 2003 - № 2, էջ 26-29:

11. Մկրտչյան Հ. Ռ. Թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների շտկողական աշխատանքների օպտիմալացումը, մանկ. գիտ. թեկն. գիտ. աստ. հայցման ատեն. սեղմագիր, - Եր, 2007, 22 էջ:
12. Մուրադյան Ս. Ս. Լսողության խանգարում ունեցող ն/դ երեխաների խաղի դերն ու առանձնահատկությունները / Գորիսի պետական համալսարանի միջազգային II գիտաժողով / Գորիս, 2011, էջ 704-707:
13. Մուրադյան Ս. Ս. Լսողության խանգարումով նախադպրոցականների սյուժետադերային խաղի ուսուցման հիմնական պահանջները / Հատուկ մանկավարժության և վերականգնողական հոգեբանություն / Գիտական հանդես 5 (2) – Եր., <<Մանկավարժ>>, 2011, էջ 42-49:
14. Մուրադյան Ս. Ս. Հատուկ կրթության հանրագիտարան / Ռ. Ն. Ազարյանի խմբագրությամբ / Եր., <<Ձանգակ - 97>>, 2012, էջ 21:
15. Մուրադյան Ս. Ս. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտ: Եր., <<Ձանգակ - 97>>, 2012, 24 էջ:
16. Մուրադյան Ս. Ս. Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների ճիշտ արտաբերության ձևավորման և զարգացման առանձնահատկությունները: <<Մխիթար Գոշ>> գիտամեթոդական հանդես, 7-9 / 2013, էջ 97-100:
17. Պայլոզյան Ժ. Հ. Խաղում ենք տառերով: - Եր., 2007, 24 էջ:
18. Պայլոզյան Ժ. Հ., Թադևոսյան Է. Ռ. Խոսքային նյութեր ճիշտ հնչարտաբերման ամրապնդման համար: - Եր., 2009, 78 էջ:
19. Սարատիկյան Լ. Հ. հատուկ առաջադրանքների ու խաղերի կիրառման ուղղություններն ու մեթոդները իմբեցիլ երեխաների իմպրեսիվ և էքսպրեսիվ խոսքի զարգացման գործում / Գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու / -Եր., <<Ձանգակ-97>>, 2004, -№ 3, 57-66 էջ:
20. Վարդումյան Ս. Ս. Հրաշք մատիկներ: - Եր., Անտարես, 2006 -56 էջ:
21. Азарян Р. Н., Мурадян С. С. Характеристика уровня развития произношения у детей дошкольного возраста с нарушением слуха / Մանկավարժական միտք, 2013, 1-2, էջ 258-262:
22. Андреева Л. В. Сурдопедагогика. – М.: 2005.- С. 308-365.

23. Андреева Л. В. Специальная педагогика. Том 3. Педагогические системы специального образования // Под ред. Н. М. Назаровой. –М.: 2008. – С. 81-94.
24. Арутюнян И. А. К проблеме слухоречевой реабилитации детей, перенесших кохлеарную имплантацию / Специальная педагогика и психология. Сборник научно-методических статей / -Ер., Зангак-97, 2004.- С. 95-98.
25. Арутюнян И. А. Из опыта сурдопедагогической работы по восстановлению слуха и речи у детей, перенесших кохлеарную имплантацию // Сборник научно-методических статей <<Специальная педагогика и психология>>, № 5, - Ер, 2006.- С.123-125.
26. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977.- 256 с.
27. Багрова И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1990.- 127 с.
28. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984.- 292 с.
29. Белова, Н.И. Применение компьютерной методики обучения произношению в процессе индивидуальной работы с неслышащими детьми: [По данным исслед. работы с со старшими дошкольниками в компьютерном центре Рос. гос пед.ун-та им. А.И.Герцена] /Н.И.Белова, О.Б.Зычкова //Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. – СПб., 1997. – С.87-94.
30. Белова Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика: Учеб. пособие для студентов дефект. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985.- 128 с.
31. Бельтюков В. И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению. – М.: АПН РСФСР, 1960.- 422 с.
32. Белякова Л. И., Дьякова З. А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности <<Логопедия>> - М.: В. Секачев. 1998.- 304с.
33. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. –М.: Советский спорт, 2004.- 304с.
34. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. – М., <<Просвещение>>, 1975.- С. 5-19; 74-91.
35. Бурлакова М. К. Советы логопеда. – М.: В. Секачев, 2001.- 64 с.

36. Велицкий А. П. Методика исследования слуховой функции. – М.: Просвещение, 1972.- 126 с.
37. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: 1973.- 189с.
38. Власова Т. А. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983.- 368 с.
39. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика. – М.: Просвещение. 1989.- 160 с.
40. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика // Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 272 с.
41. Волкова К. А. Методика обучения глухих произношению. Просвещение, – М.: 1968.- С. 63-98.
42. Волкова К. А., Казанская В. Л., Денисова О. А. Методика обучения глухих детей произношению: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности <<Сурдопедагогика>>, <<Спец. дошкол. Педагогика и психология>> – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.- С. 144-152; 166-194.
43. Волкова К. А. Методика обучения глухих произношению. – М.: Просвещение, 1980.- С. 3-93; 115-123.
44. Выготский Л. С. Основы дефектологии: Учебники для вузов. Специальная литература. – СПб.: Лань, 2003.- 654 с.
45. Гальперин П. Я. Методы обучения в умственном развитии ребенка. – М.: 1985.- 45с.
46. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- С. 191-220.
47. Головчиц Л. А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Изд-во ГНОМ и Д, 2003.- 160 с.
48. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. Изд-во ВЛАДОС, 2010.- 320 с.
49. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М.: ТЦ Сфера, 2003. - 176 с.

50. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. – М.: 1993. – 95 с.
51. Епифанцева Т. Б., Киселенко Т. Е., Могилева И. А., Соловьева И. Г., Титкова Т. В. Настольная книга педагога – дефектолога / Изд. 2-е – Ростов н/Д : Феникс, 2006.- С. 107-160.
52. Ермолаева М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. – 2-е изд. – М.: Московский психолого – социальный институт, Воронеж: Издательство НПО <<МОДЭК>>, 2002.- 176 с.
53. Жилинскене Е. М., Гуленко А. В., Сагалова Ю. В. Как мы были мамами глухих детей: Книга для родителей. СПб.: КАРО, 2006.- 224 с.
54. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958.- 378 с.
55. Жукова О. С., Балобанова В. П. Малыш учится говорить. От рождения до трех лет. – М.: ЗАО <<ОЛМА Медиа Групп>>, 2007. – С. 6-73.
56. Жукова О. С. Русская азбука. Быстрое обучение чтению дошкольника: Астрель, Сова. – М.: 2007.- 144 с.
57. Земцова М. И. Изучение слабовидящих детей с задержками развития. – М.: Просвещение, 1973.- 159 с.
58. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1977.- С. 40-43; С. 150-200.
59. Зонтова О. В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом / Под ред. И. В. Королевой. СПб.: <<Умная Маша>>, 2010.- 186с.
60. Исенина Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: 1999.- 80 с.
61. Кафьян Э. М. Модель интегрированного обучения и воспитания дошкольников с особенностями развития: автореф. дисс. канд. пед. наук. –Ереван, 2005. – 24 с.
62. Комарова Л. А. Специальная педагогика // Под ред. Н. М. Назаровой. – М.: 2010. – С. 260-276.

63. Королева И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. – Спб.: КАРО, 2005.- С. 38-53.
64. Королева И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. СПб.: КАРО, 2009.- 752 с.
65. Королева И. В. Кохлеарная имплантация и дети. Все самое важное для родителей. СПб.: <<Умная Маша>>, 2010.- 208 с.
66. Королева И. В., Янн П. А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 163-190.
67. Королевская Т. К. Программа <<Видимая речь>> 3 и ее применение в обучении детей с нарушением слуха. – М.: ИнфоТех, 1998. – 130 с.
68. Королевская Т. К. Компьютерная поддержка работы по формированию произношения у детей с нарушенным слухом // Дефектология. 1995. -№ 1. С.58-65.
69. Корсун С. В., Гинзберг И. А. Азбука для неслышащего малыша. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2005.- С. 3-6.
70. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье.–М.: 1970.- С.59-75.
71. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников. – М.: 1960.- 168с.
72. Корсунская Б. Д. Чтение как цель и средство в системе дошкольного обучения глухих // Дефектология. – М.: Школа – Пресс, № 1, 2007.- С. 39-47.
73. Корсунская Б. Д. Читаю сам (книги 1-3). – М.: 2000. - 176 с.
74. Кузьмичева Е. П., Яхнина Е. З. Дифференцированный подход к развитию восприятия и воспроизведения устной речи у учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений для глухих детей: Метод. пособие // Развитие устной речи глухих школьников. –М.: 2001.- С. 34-36.
75. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования. – М.: 2005.- 381 с.
76. Кукушкина, О.И. Компьютерная поддержка взаимодействия специально психолога и педагога /О.И.Кукушкина //Дефектология. – 2002. - № 2 . - С.72-82.
77. Куприхин З. И. Изучение сказок в школе для глухих детей // Дефектология. – М.: 1985.-С. 27-32.



78. Леве А. Развитие слуха в игре / Пер. с нем. – М.: 1992.- 106 с.
79. Леве А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / Пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой. – М.: Издательский центр <<Академия>>, 2003.- 224 с.
80. Леонгард Э. И. Формирования устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: 1971.- 280 с.
81. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / М-во образования РСФСР. – М.: Просвещение, 1991.- С. 283-317.
82. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А. Нормализация условий воспитания и обучения. Войтас – М.: МГППУ- 2011.- С. 25.
83. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой: – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – Кн. I: Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи: В 2 ч. – Ч. 1: Нарушения голоса. Дислалия. 2003.- С. 9-128.
84. Малаев Д. М. Психолого - педагогические предпосылки по воспитанию дефицита нравственного и физического развития слепых и слабовидящих детей в игре // Дефектология. № 5. 1993. С. 55-70.
85. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005.- 176 с.
86. Малофеев Н. Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с образовательными потребностями в России / Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М.: 2001.- С. 3-12.
87. Малофеев Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Дефектология. – 1996. - № 1, С. 3.
88. Малофеев Н. Н. Актуальные проблемы специального образования / Дефектология. – 1994. - № 1, С. 3.
89. Манукян А. В. Формирование и развитие выразительной речи у детей с нарушениями слуха через музыку и пение / ՀՊՄՀ – ի արոճեցողական և սոցիալական անձնակազմի, ասիլումների, հայցորդների և գիտաշխատողների 52-րդ

գիտաժողովի նյութերի ժողովածու (նոյեմբերի 26-30), 2002, - Եր., Մանկավարժ, 2003, 183-185 էջ:

90. Манукян А. В. Современные направления в обучении детей с нарушением слуха / Специальная педагогика и психология. Сборник научно – методических статей / - Ер., Зангак -97, 2003.- С. 92-95.

91. Манукян А. В. Влияние рекомендованной системы игр на развитие письменной речи у дошкольников с нарушением слуха / Специальная педагогика и психология. Сборник научно – методических статей / - Ер., Зангак – 97, 2005.- С. 194-153.

92. Манукян А. В. Современные подходы к оказанию ранней коррекционной помощи детям с нарушением слуха / Специальная педагогика и психология. Сборник научно – методических статей / - Ер., Зангак – 97, 2007.- С. 143-147.

93. Манукян А. В. Эффективность применения системы игр для развития связанной речи у дошкольников с нарушением слуха / Специальная педагогика и психология. Сборник научно – методических статей / - Ер., Зангак – 97, 2007.- С. 148-152.

94. Манукян А. В. Характеристика рекомендованной системы игр, игровых упражнений и заданий для развития речи у дошкольников с нарушением слуха / Специальная педагогика и психология. Сборник научно – методических статей / - Ер., Зангак – 97, 2009.- С. 181-185.

95. Манукян А. В. Игры-драматизации в жизни дошкольников с нарушением слуха / Հատուկ մանկավարժության և վերականգնողական հոգեբանություն: Գիտական հանդես/ - Եր., 2011, էջ 29-36.

96. Манукян А. В. Типы отношений родителей к вопросам воспитания и обучения неслышащего ребенка // Педагогическая мысль. – Ереван, 2012.- С. 174-180.

97. Мардахаев Л. В., Орлова Е. А. Специальная педагогика. Учебник для бакалавров. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – С. 10-28, 94-121.

98. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. – М.: Владос, 1997. – 304 с.

99. Масюнин А. М. Роль остатков слуха в работе над произношением.– М.: 1960.- С. 12-13.

100. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- С. 16-25.
101. Назарова, Л.П. Место и роль компьютерной программы в работе над произношением в школе слабослышащих: [По данным эксперим.исслед. по созданию концепции применения вычисл.техники в спец.шк.]/Л.П.Назарова//Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. – СПб., 1997. – С.77-87.
102. Новоторцева Н. В. Рабочая тетрадь по развитию речи на звуки з, ц. – Ярославль: Академия развития, 2003.- 64 с.
103. Носкова Л. П., Головчиц Л. А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.- С. 5-136.
104. Обухова Т. И. Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой, – М.: 1993.- С.8-15.
105. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: Пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.- С. 70-164.
106. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни //Дефектология. 1996.- № 2, С. 63-73.
107. Петрова О. А. Развивающие занятия для детей дошкольного возраста с нарушениями слуха / Изд. Речь. – М.: 2008.- 50 с.
108. Поваляева М. А. Справочник логопеда/Изд.7-е. – Ростов н/Д: Феникс,2007.-С.4-50.
109. Пожиленко Е. А. Артикуляционная гимнастика. СПб.: КАРО, 2006.- 92 с.
110. Программа для специальных дошкольных учреждений // Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1983.- 149с.
111. Психология глухих детей : Сб / Под ред. И. М. Соловьева и др. –М.: Педагогика, 2006.- 448 с.

112. Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981.- 191 с.
113. Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф. Произношение: Учебник для 1 класса школы глухих. -М.: Просвещение, 1990.- 175с.
114. Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф. Произношение: Учеб. для подгот.кл. шк. глухих 5-е изд. -М.: Просвещение, 1989.- 175с.
115. Рау Ф. Ф. Руководство по обучению глухонемых произношению. – М.: 1960 . - 223 с.
116. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. – М.: 1973.- 302 с.
117. Рау Ф. Ф. Методика обучения глухих устной речи / Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М., <<Просвещение>>, 1976.- С. 93-122; 202-255.
118. Рау Ф. Ф. Обучение глухонемых произношению. – М.: 1960.- 232 с.
119. Речицкая Е. Г. Развитие глухих учащихся в процессе внеклассной работы: учебно-метод. пособие. – Л.: 1988.- 114 с.
120. Речицкая Е. Г., Пархалина Е. В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.- С. 7; 61.
121. Руленкова Л. И., Смирнова О. И. Аудиология и слухопротезирование: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. –М.: Издательский центр <<Академия>>, 2003. С. 36-65, 166-188.
122. Салахова А. Д., Кочегарова Н. В. Спонтанный период доречевого и речевого развития у детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом // Дефектология. 2001, № 6, С. 59-64.
123. Слезина Н. Ф. Пособие по формированию произношения в 1-2 классах школ слабослышащих. – М.: 1983.
124. Слезина Н. Ф. Применение технических средств в обучении глухих произношению. – М.: Педагогика, 1975. 142 с.
125. Солнцева Л. И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. – М.: 1999.- 25 с.

126. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Педагогика, 1980. 192 с.
127. Стребелева Е. А. Специальная дошкольная педагогика. – М.: 2002.- 359 с.
128. Сурдопедагогика / Под ред. Речицкой Е. Г. – М.: 2004.- 655 с.
129. Сурдопедагогика / Под ред. Никитиной М. И.– М.:<<Академия>>,2005. – 570 с.
130. Теплоухова И. А. Опыт вовлечения родителей дошкольников с нарушенным слухом в работу по развитию речи // Дефектология, 2006, № 4, С. 50-55.
131. Тимохин В. П. Сурдопедагогика. – М.: <<Академия>>, 2002.- 224 с.
132. Тупоногов Б. К. Основы коррекционной педагогики // Дефектология. – М.: Школа Пресс, 2004.- 375 с.
133. Титов В. А. Дефектология: конспект лекции. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – С. 183-202.
134. Фьюэлл Р. Р., Вэдэзи П. Ф. Обучение через игру: Руководство для педагогов и родителей / Пер. с англ., СПб.: КАРО, 2005.- 106 с.
135. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Аркти, 2001. 224 с.
136. Шипилова Е. В. Основы логопсихологии:Ростов н / Д: Феникс, 2007.– С. 5-24; 139-147.
137. Шипицына Л. М., Вартанян И. А. Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения.- М.: Академия, 2008.- 430 с.
138. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М.: 1968.- 316 с.
139. Шматко Н. Д. Усвоение произносительной структуры слова глухими дошкольниками // Дефектология, 1977, № 1. С. 70-80.
140. Шматко Н. Д., Пелымская Т. В. Если малыш не слышит... – М.: Просвещение, 1995.- С. 54-63.
141. Шматко Н. Д. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни. – М.: 2001.- 128 с.

142. Шматко Н. Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии: Успехи и опасения// Дефектология, № 4, 2003.- С. 10- 25.
143. Шмидт-Джеованини С. Руководство для родителей детей, имеющих нарушения слуха, в возрасте от рождения до двух лет. СПб.: Изд-во <<Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства>>, 2000.- 37 с.
144. Штрасмайер В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста Пер. с нем. – М.: Изд. центр <<Академия>>, 2002.- 240 с.
145. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: уч. пед. ин-ов, 1980.- 328 с.
146. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: Учеб. пособие / Пер. с нем. М.: Академия, 2003.- 248 с.
147. Яхнина Е. З. Методика музыкально – ритмических занятий с детьми, имеющими нарушением слуха. –М.: 2003.- С. 71-75.
148. Ewing A., Ewing E. Teaching Deaf Children to Talk. – Manchester, 1964. -P. 20-32.
149. Diller G., Kosmalova J., Krahulkova B., Lehnhardt M., Perratta F. Study Guide for Educational staff working with hearing impaired children. Heidelberg: “JAKS”, 2005.- 576p.
150. Ling D. Speech and the hearing impaired child: theory and practice. – Washington, 1976.- P.18-27.
151. Ling D. Foundations of spoken language for hearing impaired children. – Washington, 1989. P. 50-57.
152. Naton M. C., Naton J. P. SIRENE a System for Speech Training of Deaf People. ICAASSP Washington, 1979.- 200p.

### **Էլեկտրոնային նյութեր**

1. [www.logopedkniga.ru](http://www.logopedkniga.ru)
2. [www.logopunkt.ru](http://www.logopunkt.ru)
3. [www.adalin.mospsy.ru](http://www.adalin.mospsy.ru)

**ՀԱՎԵԼՎԱԾ**

ԱՂՅՈՒՍԱԿ

լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի ուսումնասիրման համար

№	Ազգանուն անուն հայրանուն	Տ Ա Ր Ի Ք	Լսողության խանգարման աստիճանը	ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՎՈՂ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐ																				
				Խոսքային շնչառություն					Ձայնի կարգավորում					Հնչարտաբերում (հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյուններ)					Խոսքի առոգանա-արտահայտչական կողմ					
				Գնահատման միավորներ					Գնահատման միավորներ					Գնահատման միավորներ					Գնահատման միավորներ					
				0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								



**ԱՂՅՈՒՍԱԿ**

մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի ուսումնասիրումը

№	Ազգանուն անուն հայրանուն	Տ Ա Ր Ի Ք	Լսողության խանգարման աստիճանը	ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ԽՈՒՄԲ																			
				Մինչ գիտափորձը										Գիտափորձից հետո									
				Խոսքային շնչառություն					Ձայնի կարգավորում					Հնչարտաբերում (հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյուններ)					Խոսքի առոգանա- արտահայտչական կողմ				
				Գնահատման միավորներ					Գնահատման միավորներ					Գնահատման միավորներ					Գնահատման միավորներ				
0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	5
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							

**ԱՂՅՈՒՍԱԿ**  
մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում լսողության խանգարում  
ունեցող  
նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման մակարդակի  
ուսումնասիրումը

№	Ազգանուն անուն հայրանուն	Տ Ա Ր Ի Ք	Լսողության խանգարման աստիճանը	ՍՏՈՒԳՈՂԱԿԱՆ ԽՈՒՄԲ																										
				Մինչ գիտափորձը												Գիտափորձից հետո														
				Խոսքային շնչառություն						Ձայնի կարգավորում						Հնչարտաբերում (հիմնական խմբի մեջ մտնող հնչյուններ)						Խոսքի առոգանա- արտահայտչական կողմ								
				Գնահատման միավորներ						Գնահատման միավորներ						Գնահատման միավորներ						Գնահատման միավորներ								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														
7																														
8																														
9																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														

**Խ. ԱՐՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ  
ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Երաշխավորված է Խ. Արովյանի անվան հայկական պետական  
մանկավարժական համալսարանի <<Հատուկ կրթության>> ֆակուլտետի  
խորհուրդի կողմից

**Ս. Ս. ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ**

**ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ  
ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ  
ԱՐՏԱԲԵՐԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՔԱՐՏ**

ԵՐԵՎԱՆ

2012թ.

Գրախոսներ՝ **Ռ. Ն. Ազարյան**, մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

**Ա. Վ. Մանուկյան**, մանկ. գիտ. թեկնածու

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների գնահատման սույն քարտը մասնագետներին հնարավորություն կընձեռի առավել մանրամասնորեն ուսումնասիրել և գնահատել յուրաքանչյուր երեխայի արտաբերական կարողությունները (խոսքային շնչառություն, ձայնը, խոսքի տեմպն ու ռիթմը, առոգանաարտահայտչական կողմը, արտաբերությանը մասնակցող օրգանների ու մկանների աշխատունակությունը, հնչյունների տարբերակումը, տարբեր վանկային կառույցով բառերի արտաբերումը և այլն) և դրա հիման վրա կառուցել ճշգրիտ շտկողազարգացնող աշխատանքներ:

Արտաբերական կարողությունների գնահատման քարտը հասցեագրված է սուրդոմանկավարժներին, ինչպես նաև նախադպրոցական հաստատությունների, ներառական և հատուկ դպրոցների, վերականգնողական կենտրոնների հատուկ մանկավարժներին, ովքեր աշխատում են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ:

Քարտից կարող են օգտվել նախադպրոցական հաստատությունների դաստիարակներն ու Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի <<Հատուկ կրթության>> ֆակուլտետի ուսանողները:

## Ընդհանուր տվյալներ

Երեխայի անուն, ազգանուն, հայրանուն \_\_\_\_\_

Ծննդյան օրը, ամիսը, տարեթիվը, տարիք \_\_\_\_\_

Հասցե \_\_\_\_\_

Հեռախոսի համար \_\_\_\_\_

Նախադպրոցական (կրթական) հաստատություն, խումբ (դասարան) \_\_\_\_\_

Հետազոտման ամսաթիվ \_\_\_\_\_

Ծնողների տվյալները.

մայրը (անուն, ազգանուն, հայրանուն, տարիքը ծննդաբերության ժամանակ) \_\_\_\_\_

հայրը (անուն, ազգանուն, հայրանուն, տարիքը) \_\_\_\_\_

## Վաղ հոգեշարժողական զարգացումը

Գլուխը պահել է \_\_\_\_\_

Նստել է \_\_\_\_\_

Չոչ է արել \_\_\_\_\_

Կանգնել է \_\_\_\_\_

Քայլել է \_\_\_\_\_

Առաջին արամների ի հայտ գալը \_\_\_\_\_

## Երեխայի կրած հիվանդությունները

Կյանքի առաջին տարվա ընթացքում \_\_\_\_\_

Կյանքի առաջին տարուց հետո \_\_\_\_\_

Վնասվածքներ, կոտրվածքներ \_\_\_\_\_

Վիրահատական միջամտություն \_\_\_\_\_

Լսողության խանգարումն՝ ըստ բժշկական քարտի \_\_\_\_\_

Երեխայի լսողապրոթեզավորման ժամանակը \_\_\_\_\_

Լսողության խանգարման աստիճանն՝ ըստ առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության դասակարգման (նշել սխեմայում).

Խանգարման բնույթը	Լսողական ընկալման շեմքը, դԲ	Խանգարման ծանրությունը	Արտահայտված պատկերը (աջ և ձախ ականջ)
Ծանրալսության I°	26 - 40	Թեթև	
Ծանրալսության II°	41 - 55	Միջին	
Ծանրալսության III°	56 - 70	Ծանր	
Ծանրալսության IV°	71 - 90	Խորը	
Խլություն	>90	Խլություն	

Լսողության խանգարման առաջացման ժամանակն ու հնարավոր պատճառները.

- ✓ մինչծննդաբերական \_\_\_\_\_
- ✓ ծննդաբերական \_\_\_\_\_
- ✓ հետծննդաբերական \_\_\_\_\_
- ✓ ժառանգական \_\_\_\_\_
- ✓ բնածին \_\_\_\_\_
- ✓ ձեռքբերովի \_\_\_\_\_

Այլ (ուղեկցող) խանգարումներ՝ ըստ բժշկական քարտի

---



---



---

### Վաղ խոսքային զարգացում

- Գրգռանք \_\_\_\_\_
- Թոթովանք \_\_\_\_\_
- Առաջին բառեր \_\_\_\_\_
- Առաջին արտահայտություններ \_\_\_\_\_
- Եղել են խոսքի զարգացման ընդհատումներ և ինչու \_\_\_\_\_
- Ժեստերի օգտագործում \_\_\_\_\_

Տան անդամների վերաբերմունքը երեխայի արտաբերական հնարաորություններին

---



---

Պարապմունքներ սուրդոմանկավարժի հետ \_\_\_\_\_

Սուրդոմանկավարժի հետ պարապմունքների արդյունքները \_\_\_\_\_

Այցեր այլ մասնագետներին \_\_\_\_\_

### Շարժողական ոլորտի վիճակի հետազոտում

1. **Ընդհանուր շարժողական ոլորտ** (շարժումների կատարման ծավալը, տեմպը, ակտիվությունը)  
\_\_\_\_\_
2. **Ձեռքի՝ մանր մոտորիկա** (շարժումների ծավալը, տեմպը, մելից յուսին անցնելու կարողությունը, ձախ ձեռքի գերակշռություն)  
\_\_\_\_\_
3. **Դիմախաղն ապահովող մկանունքը՝** խաղային վարժություններ կատարելիս (նմանակման հիման վրա)  
\_\_\_\_\_  
  - ✓ օդով լցնել այտերը \_\_\_\_\_
  - ✓ ցույց տալ, թե ինչպես ենք ուտում կիտրոն \_\_\_\_\_
  - ✓ ցույց տալ, թե ինչպես ենք ուտում մեղր \_\_\_\_\_
4. **Արտաբերական շարժումները՝** խաղային վարժություններ կատարելիս (նմանակման հիման վրա)  
\_\_\_\_\_

Ստորին ծնոտի վարժություններ.

- ✓ բացել և փակել բերանը \_\_\_\_\_

Շուրթերի վարժություններ.

- ✓ ժպտալ \_\_\_\_\_

շուրթերը ձգել առաջ և կատարել շրջանաձև շարժումներ \_\_\_\_\_

- ✓ շուրթերը ներս քաշել ատամների արանքը \_\_\_\_\_

Լեզվի վարժություններ.

- ✓ <<Օձ>> (սրածայր լեզու) \_\_\_\_\_

- ✓ <<Ժամացույց>> (լեզուն տանել աջ - ձախ) \_\_\_\_\_

- ✓ Լեզվով հասնել վերին, ապա ստորին շրթունքին \_\_\_\_\_

- ✓ <<Ձիուկ>> (լեզուն հպել կոշտ քիմքին, կտտացնել) \_\_\_\_\_

Փափուկ քիմքի վարժություններ.

լայն բացել բերանը և հորանջել \_\_\_\_\_

## Արտաբերական ապարատի անատոմիական կառուցվածքը

Շրթունքներ՝ *ճեղքվածք, շարժունակություն՝ ողջ ծավալով, թերի, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

ատամներ՝ *ծուռ, ծնոտային աղեղից դուրս, փոխում է արամները* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

կծվածք՝ *պրոգենիա, պրոգենատիա, չեզոք, ուղիղ բաց, թեք բաց, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

ստորին ծնոտի շարժունակությունը՝ *բավարար, անբավարար, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

կոշտ քիմք՝ *բարձր, ցածր, նեղ, ճեղքվածք, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

փափուկ քիմք՝ *կարճ, սակավաշարժուն, ճեղքվածք, լեզվակ, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

լեզու՝ *մեծ, փոքր, կարճ, սրածայր, լեզուն դուրս է հանած բերանի խոռոչից, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել), այլ *խանգարումներ* \_\_\_\_\_

լեզվի արտաբերական շարժումների ծավալը՝ *սահմանափակ, արտաբերական շարժումների ամպլիտուդայի իջեցում, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել):

Արտաբերական դիրքը պահելու կարողություն՝ *պահպանված չէ, պահպանված է* (ընդգծել):

Արտաբերական մի դիրքից մյուսին անցնելու կարողություն՝ *խանգարված չէ, դանդաղ է, դժվարանում է* (ընդգծել):

Դիմախաղը՝ *թույլ արտահայտված, արտահայտված, առանձնահատկություններ* *չկան* (ընդգծել):

## Խոսքի հնչյունային կողմի հետազոտում

### 1) Ձայնային նմանակում (նկարի հիման վրա).

- ✓ Ա-Ա-Ա (աղջկա լաց) \_\_\_\_\_
- ✓ Օ-Օ-Օ (արջի ձայն) \_\_\_\_\_
- ✓ ՈՒ-ՈՒ-ՈՒ (գնացքի ձայն) \_\_\_\_\_
- ✓ Ի-Ի-Ի (ծիու ձայն) \_\_\_\_\_
- ✓ ՈՒԱ-ՈՒԱ-ՈՒԱ (փոքրիկի լաց) \_\_\_\_\_
- ✓ ԱՈՒ-ԱՈՒ-ԱՈՒ (երեխաների ձայները) \_\_\_\_\_
- ✓ ՄՅԱՈՒ (կատվի մլաոց) \_\_\_\_\_
- ✓ ՀԱՖ (շան հաչոց) \_\_\_\_\_
- ✓ ՊԻ-ՊԻ-ՊԻ (ճուտիկի ձայն) \_\_\_\_\_
- ✓ ԿՈ-ԿՈ-ԿՈ (հավի ձայն) \_\_\_\_\_
- ✓ ԳԱ-ԳԱ-ԳԱ (սագերի ձայնը) \_\_\_\_\_

### 2) Բառի հնչյունա - վանկային կառույցի հետազոտում (նմանակման հիման վրա).

Միավանկ բառեր.



- ✓ տուն \_\_\_\_\_
- ✓ շուն \_\_\_\_\_
- ✓ բույն \_\_\_\_\_
- ✓ կուժ \_\_\_\_\_
- ✓ մուր \_\_\_\_\_
- ✓ հաց \_\_\_\_\_

Երկվանկ բառեր.

- ✓ բաժակ \_\_\_\_\_
- ✓ կատու \_\_\_\_\_
- ✓ ավտո \_\_\_\_\_
- ✓ տիկնիկ \_\_\_\_\_
- ✓ մատիտ \_\_\_\_\_
- ✓ խնձոր \_\_\_\_\_

Եռավանկ բառեր.

- ✓ նապաստակ \_\_\_\_\_
- ✓ պատուհան \_\_\_\_\_
- ✓ պայուսակ \_\_\_\_\_
- ✓ մահճակալ \_\_\_\_\_
- ✓ պահարան \_\_\_\_\_
- ✓ նստարան \_\_\_\_\_

Արտաբերությունը՝ *հսրակ է, հսրակ չէ, խանգարված է, առանձնահատկություններ չկա* (ընդգծել):

Բառերի արտաբերումը՝ *մոտավոր, կրճատ, ամբողջական* (ընդգծել):

3) **Հնչարտաբերում** (հնչյունային փոխարինումներ \* , բացթողումներ ~ , աղավաղումներ x , շփոթումներ - ) (նշել).

Հիմնական հնչյուններ	Ա	Օ	Ու	Ի	Է	Ը	Պ	Կ	Տ	Մ	Ր	Ֆ
	Ս	Շ	Խ	Լ	Ռ	Հ	Փ	Ք	Թ	Ն	Վ	
Փոխարինող հնչյուններ	Յ	Ձ	Ծ	Չ	Ջ	Ճ	Բ	Գ	Դ	Զ	Ղ	Ժ
	Ց											

Մայրենի լեզվի հնչյուններից քանիսն է լսողությամբ տարբերակում

4) **Լսողական ուշադրությունը.**

Հնչող խաղալիքների (առարկաների) տարբերակում

5) **Խոսքային շնչառություն.**

- ✓ Երկարատև արտաշնչման կարողություն՝ *կպարարում է, դժվարությամբ է կպարարում, չի կպարարում* (նշել),

- ✓ մի արտաշնչման ընթացքում հնչյունների և հնչյունակապակցությունների արտաբերում՝ *կախարում է, չի կախարում, դժվարությամբ է կախարում* (նշել),
- ✓ մի արտաշնչման ընթացքում երկվանկ և եռավանկ հնչյունակապակցությունների արտաբերում՝ *կախարում է, չի կախարում, դժվարությամբ է կախարում* (նշել),
- ✓ կարճ արտահայտությունների սահուն և միաձուլ արտաբերում՝ *կախարում է, չի կախարում, դժվարությամբ է կախարում* (նշել),

Երկարատև արտաշնչմանն ուղղված վարժություններ՝ *կախարում է, չի կախարում, դժվարությամբ է կախարում* (նշել)։

- ✓ փչել թղթի կտորներ \_\_\_\_\_
- ✓ փչել տարբեր մեծության բամբակե գնդիկներ \_\_\_\_\_
- ✓ փչել օճառե պղպջակներ \_\_\_\_\_
- ✓ փչել թղթե կերպարներ \_\_\_\_\_
- ✓ փչել երաժշտական փողային գործիքներ \_\_\_\_\_

**6) Ձայնի բնութագրիչներ.**

- ✓ բարձրությունը՝ *խանգարված չէ, բարձր, ցածր, թույլ, հյուժված* (ընդգծել),
- ✓ ուժը՝ *խանգարված չէ, խանգարված է, առանձնահատկություններ չկան* (ընդգծել),
- ✓ առանձնահատկությունները՝ *ֆայցեպային ձայն, ռնգային երանգ, խուլ, խոպոպ, առանձնահատկություններ չկան* (ընդգծել)։

**7) Խոսքի ծայրամասային կողմը** (կապակցված խոսքի հիման վրա)։

- ✓ տեմպը (*արագ, դանդաղ, առանձնահատկություններ չկան*),
- ✓ ռիթմը (*խանգարված է, առանձնահատկություններ չկան*),
- ✓ արտահայտությունները դադարներով իմաստային մասերի բաժանելու կարողություն (*կախարում է, չի կախարում, դժվարությամբ է կախարում*),
- ✓ Խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմը (*խանգարված է, միապաղաղ է, արդասովոր է, առանձնահատկություններ չկան*) (ընդգծել)։

- մայրենի լեզվի հնչյուններից քանիսն է լսողությամբ տարբերակում \_\_\_\_\_
- 

- արտաբերությունը՝ *հստակ է, հստակ չէ, խանգարված է, առանձնահատկություններ չկա* (ընդգծել),

- բառերի արտաբերումը՝ *մոտավոր, կրճապ, ամբողջական* (ընդգծել),

Խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմը՝ *խանգարված է, միապաղաղ է, արդասովոր է, առանձնահատկություններ չկան* (ընդգծել)։

Շաբաթական անհատական (խմբակային) պարապմունքների քանակը \_\_\_\_\_

---

Անհատական (խմբակային) պարապմունքների միջին տևողությունը \_\_\_\_\_

---

Շտկողական աշխատանքների կազմակերպման սկիզբը \_\_\_\_\_

---

Շտկողական աշխատանքների ավարտը \_\_\_\_\_

Ըստ մանկավարժանակ հետազոտման՝ լսողության խանգարումով երեխայի  
արտաբերական կարողությունների տվյալների ամփոփ բնութագիրը

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Մասնագետ \_\_\_\_\_

Ստորագրություն \_\_\_\_\_

Օրը, ամիսը, տարեթիվը \_\_\_\_\_



**ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ԽԱՂԵՐ, ԽԱՂԱՅԻՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ և  
ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ  
ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԱՐՏԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԻ  
ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ**

Գիտամեթոդական գրականության տվյալների վերլուծությունը, մեր կատարած աշխատանքները ցույց են տալիս, որ լսողության խանգարում ունեցող գրեթե բոլոր նախադպրոցական տարիքի երեխաների մոտ տուժած են արտաբերության հիմնական բաղադրամասերը (խոսքային շնչառություն, ձայնի կարգավորում, հնչարտաբերում, խոսքի առողջանաարտահայտչական կողմ): Այդ իսկ պատճառով մեր կողմից մշակվել և լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ աշխատող մասնագետների, ծնողների, բարձր կուրսի ուսանողների դատին է ներկայացվել այս երեխաների արտաբերության (խոսքային շնչառություն (երկարատև արտաշունչ, օդի հոսքի ուղղություն, սահուն շնչառություն), ձայնի տևողություն, ուժ և բարձրություն, հնչարտաբերում, խոսքի տեմպ, ռիթմ և հնչերանգ և այլն) զարգացմանը նպաստող օրինակելի խաղեր, խաղային վարժություններ և հանձնարարություններ:

**Օրինակելի խաղեր, խաղային վարժություններ և  
հանձնարարություններ խոսքային շնչառության զարգացման համար**

**Երկարատև արտաշնչման զարգացում**

*<<Գունազարդ թիթեռնիկներ>>*

Հաստ ստվարաթղթի վրա իրարից որոշակի հեռավորության վրա անցքեր անել և յուրաքանչյուրի մեջով մեկական թել անցկացնել: Թելը ստվարաթղթի հետին մասում հանգուցել, իսկ առջևի մասից ամրացնել մեկական թիթեռնիկ: Երեխան խորը ներշնչում է և ակտիվ ուժգին արտաշնչում թիթեռների վրա: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում թիթեռները ճախրում են: Այստեղ կարևորվում է երեխայի ակտիվ խոսքային արտաշնչումը:

*<<Գունավոր գնդիկներ>>*

Երեխան և մանկավարժը ստվարաթղթից պատրաստում են երկու տնակ, մեկը՝ կարմիր, մյուսը՝ դեղին, ինչպես նաև համապատասխան գույների գնդիկներ: Երեխան

նախ մանկավարժի օգնությամբ, ապա ինքնուրույն պետք է սեղանի վրա դրված գնդիկները ակտիվ խոսքային արտաշնչման շնորհիվ ճիշտ բաշխի տնակներում:

*<<Ֆուտբոլ>>*

Սովարաթղթից պատրաստում ենք ֆուտբոլի դաշտ, որը դնում ենք սեղանի վրա: Գնդակի փոխարեն օգտագործում ենք պինպոնկի գնդակ: Երեխան ակտիվ խոսքային արտաշնչման շնորհիվ պետք է գնդակը հեռացնի հարևան դաշտ: Խաղը կարելի է նաև կազմակերպել մրցութային տարբերակով:

*<<Ջրային գնդակ>>*

Իրար ետևից որոշակի հեռավորության վրա շարել ջրով լի բաժակներ: Առաջին բաժակի վրա դնում ենք պինպոնկի գնդակ: Երեխան պետք է ակտիվ խոսքային արտաշնչման շնորհիվ պետք է գնդակը հեռացնի մինչև վերջին բաժակին հասնելը:

*<<Աշուն>>*

Երեխաները մանկավարժի հետ միասին դուրս են գալիս զբոսանքի, հավաքում են գույնզգույն աշնանային տերևներ: Տերևները դասավորում են ծաղկամանի մեջ: Երեխան ակտիվ խոսքային արտաշնչման շնորհիվ պետք է ստեղծի աշնանային տեսարան:

*<<Թղթե կերպար>>*

Մանկավարժը երեխաներին բաժանում է տարբեր կերպարների տեսք ունեցող թղթե փուչիկներ: Հրահանգը տալուն պես երեխաները օդով լցնում են փուչիկները: Խաղը կարելի է կազմակերպել ինչպես անհատական պարապմունքներին, այնպես էլ խմբային պարապմունքների ժամանակ:

*<<Կախարդական ծառ>>*

Խաղի կազմակերպման համար պահանջվում է գունավոր թղթից կտրտած երկար ժապավեններ, որոնք մի ծայրից ամրացնում ենք պլաստմասե ձողի վրա, իսկ

մյուս ծայրը ազատ է մնում: Արդյունքում ստանում ենք <<կախարդական ծառ>>: Երեխաները, ուժեղ փչելով ծառի վրա, առաջացնում են քամի, որը շարժում է ծառի կախարդական տերևները: Խաղի ժամանակ շատ կարևոր է, որ երեխաները կատարեն քթով խորը ներշնչում և բերանով արտաշնչում:

#### <<Ամպիկ>>

Ստվարաթղթից պատրաստում ենք մի մեծ ամպիկ, որի վրա թելերով ամրացնում ենք անձրևի կաթիլներ (որոնք ևս պատրաստված են թղթից): Պահում ենք երեխայի գլխավերևում և նրան հրահանգում, որ խորը և սահուն արտաշնչմամբ հեռացնի անձրևի կաթիլները: <<Ամպիկը>> կարելի է պահել տարբեր հեռավորության վրա:

#### <<Կարուսել>>

Երեխաները մանկավարժի հետ միասին փայտե ձողից և ստվարաթղթից պատրաստում են կարուսել, և այն գունավորում: Կարուսելի վրա կարելի է ամրացնել թղթից պատրաստած փոքրիկ կենդանիներ: Երեխաներին առաջադրվում է կատարել սահուն երկարատև խոսքային արտաշնչում, որի կատարման համար պահանջվում է խորը ներշնչման փուլի պահպանումը:

#### <<Քամու ձայնը>>

Խաղի կազմակերպման համար պահանջվում է <<չինական զանգ>>: Զանգն ամրացնում ենք որոշակի բարձրության վրա (երեխայի բոյին համապատասխան): Երեխային առաջարկվում է խորը ներշնչում կատարել և արտաշնչելով հնչեցնել զանգը: Որքան խորը ու երկարատև է փչում երեխան, այնքան տևական ու բարձր է ստացվում զանգի ձայնը:

#### <<Օճառե պղպջակներ>>

Երեխաներից մեկը փչում է հատուկ օճառե պղպջակներ առաջացնող խաղալիքը, իսկ մյուսները ընտրում են օդում ճախրող մեկական օճառե պղպջակ և արտաշնչման միջոցով հնարավորինս այն երկար պահում օդում:

### <<Նավակ>>

Մանկավարժը երեխաների հետ պատրաստում է թղթե նավակներ: Ապա նավակները դնում ենք ջրով լի տարրայի մեջ և երեխային առաջարկում ուժեղ արտաշնչման միջոցով նավակը տեղափոխել մի կետից մյուսը: Իսաղը նպաստում է երկարատև արտաշնչման ձևավորմանը, ինչպես նաև օդի հոսքի ուղղության պահպանմանը:

### <<Ծննդյան փոն>>

Մանկավարժը երեխայի հետ միասին պատրաստում են <<տորթ>>, որի պատրաստման համար պահանջվում է քաղցրաբլիթ, հատապտուղ, շոկոլադե կրեմ (կամ այլ սննդամթերք): Տորթի վրա դնում են մոմեր: Ապա երեխային առաջադրվում է արջուկի հետ միասին հանգցել տորթի մոմերը: Երեխայի և տորթի միջև տարածությունը կարելի է աստիճանաբար մեծացնել:

### <<Ոստիկան>>

Երեխաներից մեկը ստանձնում է ոստիկանի դերը, իսկ մյուսները անցորդների: Ինչպես ցանկացած ոստիկան, խաղում ևս ոստիկանն ունի սուլիչ: Անցորդները ճանապարհը սխալ անցնելու դեպքում ոստիկանը սուլում է: Իսաղը ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով կարելի է ավելացնել առաջադրանքները:

### <<Կողով>>

Սեղանի ծայրին ամրացնում ենք մեր իսկ ձեռքով պատրաստած կողով: Սեղանի վրա իրարից որոշակի հեռավորության վրա շարում ենք տարբեր մեծության և ծանրության առարկաներ: Երեխային առաջադրվում է խոսքային երկարատև արտաշնչման միջոցով հերթականությամբ կողովի մեջ գցել առարկաները: Երեխան պետք է այնպես անի, որ առարկաները հատակին չընկնեն, որի արդյունքում մշակվում է օդի հոսքի ուղղության պահպանման կարողություն: Իսաղը կարելի է կազմակերպել նաև մրցութային տարբերակով:



*<<Մորիկ>>*

Երեխաները մանկավարժի հետ միասին գունավոր թղթերից և ստվարաթղթից պատրաստում են պտտվող խաղալիք: Երեխային առաջադրանք է տրվում ըստ հրահանգի (արտաշնչիր արագ, դանդաղ, կտրուկ, երկարատև) կատարել շնչառական վարժություն:

*<<Գունավոր խորանարդիկներ>>*

Մանկավարժը երեխայի հետ միասին ստվարաթղթերից, գունավոր թղթերից պատրաստում են գունավոր խորանարդիկներ: Ապա մանկավարժի օգնությամբ երեխան խորանարդիկներից պատրաստում է աշտարակ (աշտարակի կառուցման աշխատանքը կարելի է ուղեկցել հաշվելու գործողությամբ): Ապա որոշակի հեռավորությունից (հեռավորությունը կարելի է աստիճանաբար փոփոխել) երեխան պետք է փչի և քանդի աշտարակը:

**Ճիշտ և սահուն խոսքային շնչառության զարգացում**

*<<Խաղ տիկնիկով>>*

Մանկավարժը վերցնում է մի տիկնիկ, քայլեցնում է սեղանի շուրջ այդ ընթացքում երկարատև արտաբերելով մի որևէ ձայնավոր հնչյուն՝ <<Ա>>: Երգելը դադարեցնելուն պես տիկնիկը կանգ է առնում: Այնուհետև մանկավարժը երեխային խրախուսում է նույնը կատարել:

*<<Եկ երգենք>>*

Մանկավարժը երեխային ցուցադրում է քթով խորը ներշնչում, այնուհետև երկարատև արտաբերում է <<լալալալալալ>>, որքան բավարարում է շնչառությունը: Ապա նույնը կատարում է երեխան: Ընտանիքի անդամներից մեկը երեխայի երգի տակ ուրախ շարժվում է, պարում, ապա հենց երեխան դադարեցնում է երգելը նա նստում է հատակին: Այստեղ կարևոր է այն հանգամանքը, որ երեխան քթով խորը ներշնչումը

կատարի փակ բերանով: Եթե երեխան դժվարանում է, ապա կարելի է ձեռքի ափով փակել երեխայի բերանը:

### <<Գնացք>>

Մանկավարժը երեխայի հետ վերցնում է մի խաղալիք գնացք: Ապա կատարում են խորը ներշնչում և փքված շրթունքներով արտաշնչում, որի ընթացքում արտաբերում են <<ՓԸՖ – ՓԸՖ – ՓԸՖ>>: Արտաբերությունը զուգակցում են գնացքը քշելու գործողության ցուցադրմամբ:

### <<Ծառի վրա սկյուռիկ կա>>

Խաղի կազմակերպման համար պահանջվում է ստվարաթղթից պատրաստած ծառ և ծառի սաղարթին համահունչ սկյուռիկ: Վերցնում ենք թել, որի մի ծայրը ամրացնում ենք սկյուռիկին: Ծառի սաղարթի վրա անցք ենք անում և թելի մյուս ծայրը անցկացնում այդտեղով և ամրացնում փայտիկ՝որպեսզի թելը դուրս չգա անցքից (արտաքինից անցքը կարող ենք փակել կպչուն թղթով): Երեխային առաջադրվում է կատարել խորը ներշնչում և մեկ շնչում արտաբերել <<Ծառի վրա, ծառի վրա>>, որի արդյունքում թելը ծառի հետին մասից աստիճանաբար մանկավարժը քաշում է և սկյուռիկը հայտնվում է ծառի վրա: Վարժությունը կարելի է կազմակերպել նաև մրցու-թային տարբերակով, որտեղ երեխաները պետք է մրցեն, թե ում սկյուռիկը առաջինը կհայտնվի ծառի վրա:

### <<Չարածճի օղ>>

Մանկավարժը երեխայի հետ գլորում են օղակ: Քանի դեռ օղակը գլորվում է երեխան պետք է թռչկոտելով արտաբերի <<Հոպ – հոպ – հոպ>>: Հենց օղակը ընկնում է երեխան ծնկի է գալիս օղի առաջ, տարածում ձեռքերը և արտաբերում <<ՄՄՄՄՄՄ>>:

### <<Երգեցողություն>>

Երեխան մանկավարժի օգնությամբ երգում է: Երգի բնույթը կայանում է նրանում, որ մեկ արտաշնչման ընթացքում երկարատև արտաբերի որևէ ձայնավոր

հնչյուն: Խաղի առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ երեխան պետք է որքան հնարավոր է շատ օր ներշնչի՝ երկարատև երգ ստանալու համար: Այս տարբերակով կարելի է <<երգել>> բոլոր ծայնավոր հնչյունները: Արտաբերությունը կարելի է զուգակցել ոտքերի ու ձեռքերի շարժումներով:

*<<Շրջակա միջավայրի ձայները>>*

Մանկավարժը ընտրում է տարբեր նկարներ (ինքնաթիռ, արջ, լացող երեխա, նավ), որոնք ծանոթ են երեխաներին: Այնուհետև մանկավարժը հերթականությամբ ցույց է տալիս նկարները, իսկ երեխան արտաբերում է բնորոշ ձայնը: Օրինակ՝ նկար որտեղ պատկերված է թաթը վնասած արջ - <<ՕՕՕՕ>>, թռչող ինքնաթիռ - <<ՈՒՈՒՈՒՈՒ>>, լացող երեխա - <<ԱԱԱԱ>>, նավ - <<ԻԻԻԻ>> և այլն:

*<<Թռչուններ>>*

Մանկավարժը երեխաների հետ միասին պատրաստում է թռչունների (հավ, կկու, բադ, աքաղաղ, ճնճղուկ) դիմակներ: Բաշխում ենք դերերը և դիմակները: Ապա <<թռչունները>> հանդիպելով իրար բարևում են միմյանց թռչուններին բնորոշ ձայներով (հավ - <<ԿՈ-ԿՈ-ԿՈ>>, կկու - <<ԿՈՒ-ԿՈՒ>>, բադ - <<ՂԱ-ՂԱ-ՂԱ>>, աքաղաղ - <<ԾՈՒՂՐՈՒՂՈՒ>>, ճնճղուկ - <<ԾԻՎ-ԾԻՎ>>): Այստեղ կարևոր է, որ երեխաները խոսքային նյութը արտաբերեն մեկ արտաշնչմամբ և ընթացքում չկատարեն լրացուցիչ ներշնչում:

*<<Կախարդական պարկ>>*

Խաղի համար պահանջվում է պարկ և ձայնային հատկություններով օժտված տարբեր առարկաներ (մեքենա, գնացք, շուն, կատու, խոզ, կով): Երեխային առաջադրվում է առանց նայելու պարկից հանել որևէ առարկա և արտաբերել համապատասխան խոսքային նյութ: Կարևորվում է, որ երեխան խոսքային նյութը արտաբերի երկարատև և կայուն: Իսկ վերը նշվածը ապահովելու համար երեխան պետք է կատարի խորը ներշնչում:

*<<Ձատիկ>>*

Խաղի համար պահանջվում է ընկույզի կեղև, գունանյութեր, ծեփամածիկ, թել և ստվարաթուղթ: Ընկույզի կեղևից պատրաստում ենք զատիկ, գունավորում ենք մեջը լցնում ենք ծեփամածիկ: Ծեփամածիկի մեջ ամրացնում ենք թելի մի ծայրը: Ստվարաթղթի վրա անտառ ենք պատկերում և արահետ: Մեր պատրաստած զատիկին դնում ենք արահետի վրա և երկարատև արտաբերելով <<ՁՁՁՁ>> քաշում ենք թելից: Խաղը կարելի է կազմակերպել նաև մրցութային տարբերակով, որտեղ երեխաները պետք է մրցեն, թե ում զատիկը առաջինը կհայտնվի արահետի մյուս ծայրին:

*<<Կայանում>>*

Վերը ներկայացված խաղի նման պահանջվում է ստվարաթուղթ, որի վրա պատկերված է արահետ, որի ծայրին դնում ենք մեր ձեռքով պատրաստած ավտոտնակ: Երեխան պետք է փոքրիկ խաղալիք մեքենան վարելով հասցնի ավտոտնակին: Վարելու ընթացքում երեխան պետք է արտաբերի <<ՎՈՒՈՒՈՒ>>:

*<<Ինքնաթիռ>>*

Երեխան և մանկավարժը ստվարաթղթից պատրաստում են ինքնաթիռ (թիթեռ), ապա սոսինձով ամրացնում փուչիկների համար նախատեսված ձողի վրա: Երեխան բռնելով ձողը պտտում է այն, թռչկոտում և բարձրաձայն արտաբերում <<ԻԻԻԻ>>: Երեխան արտաբերում է այնքան ժամանակ, որքան պտտվում է ինքնաթիռը (թիթեռը):

*<<Ժապավեն>>*

Երեխան ստվարաթղթի վրա վրձինով գիծ է գծում և արտաբերում տարբեր ձայնավոր հնչյուններ: Խաղի էությունը կայանում է նրանում, որ որքան երկար է ստացվում ժապավենը, այնքան պետք է տևի ձայնավոր հնչյունի արտաբերությունը:

*<<Ալացիր իմ շնիկ>>*

Տվյալ շարժախաղի համար պահանջվում է հատուկ ակերով խաղալիք (շնիկ, բզեզ, մեքենա): Երեխան բռնում է հատուկ բռնակից, քշում է խաղալիքը և արտաբերում <<ՊՈՒՈՒՈՒ>> վանկը: Երեխան այնքան ժամանակ պետք է արտաբերի վանկը, որքան կատարում է քշելու գործողությունը:

*<<Թիթեռնիկ>>*

Խաղի համար պահանջվում է հատուկ փայտե շրջանակ, որի վրա հավասար հեռավորության վրա ամրացրած են մեխեր: Յուրաքանչյուր մեխին ամրացվում է թել, որի մյուս ծայրից ամրացված է մեկական թիթեռ: Երեխան փայտե շրջանակից նստում է որոշակի հեռավորության վրա և մանկավարժի հանձնարարությամբ փչում մատնանշված թիթեռնիկի վրա: Որքան երկար է երեխայի արտաշունչը, այնքան հեռու է թռչում թիթեռնիկը:

**Օրինակելի խաղեր, խաղային վարժություններ և հանձնարարություններ ձայնի կարգավորման համար**

*<<Ասա ինչպես ես>>*

Մանկավարժը հերթականությամբ արտահայտում է տարբեր դեմքի արտահայտություններ (ուրախություն, տխրություն, վախ, զարմանք, զայրույթ և այլն)՝ արտաբերելով համապատասխան խոսքային նյութը (<<Վայ-վայ-վայ>>, <<Այ-այ-այ>>, <<Պահ-պահ-պահ>>, <<Ուռա-ուռա>> և այլն): Երեխան պետք է գուշակի, թե մանկավարժը ինչ հույզ է արտահայտում, ապա պետք է փորձի նմանակի այն: Խաղը կարելի է կազմակերպել ինչպես անհատական պարապմունքի, այնպես էլ զույգերով աշխատանքի ժամանակ: Խաղը նպաստում է նմանակման կարողության ձևավորմանը, արտահայտիչ խոսքի և միմիկայի զարգացմանը:

<<Նանիկ անի իմ բալիկը>>

Երեխան գրկում է տիկնիկին (արջուկին) և քնացնում՝ <<ԱԱԱԱԱԱԱԱ>>: Մանկավարժն արտաբերում է հետևյալ խոսքային նյութը. <<Տես բալիկը քնել է, այժմ եկ ցածրաձայն երգելով նրան պառկացնենք օրօրոցի մեջ>>: Այստեղ երեխան պետք է ցածրաձայն արտաբերի <<աաաաաա>> և կատարի գործողությունը: Խաղը նպաստում է երեխայի սահուն ձայնի ձևավորմանը և բարձր – ցածր արտաբերության տարբերակմանը:

<<Արձագանք>>

Խաղին ցանկալի է մասնակցեն մի քանի երեխա, ովքեր պետք է բաժանվեն զույգերի և կանգնեն դեմդիմաց: Զույգ կազմած երեխաներից մեկը արտաբերում է որևէ երկհնչյուն (<<աու, օա, իու, եի>>), իսկ մյուս երեխան ցածրաձայն՝ իբրև արձագանք, կրկնում է այն: Խաղը նպաստում է երեխայի սահուն ձայնի ձևավորմանը, ձայնի ուժի տարբերակմանը:

<<Գնացք>>

Խաղի մասնակիցները նստում են սեղանի շուրջ, մանկավարժը ցույց է տալիս գնացքը պատկերող նկար և հարցնում. <<Ինչ է սա>>: Ապա երեխաներին ասում է, որ պատկերացնեն, թե գնացքը հեռվում է և աստիճանաբար մոտիկ է գալիս (տարբերակումը կատարվում է խոսքային նյութի արտաբերության բարձրությամբ): Երեխաները պետք է ճիշտ վերարտադրեն հեռվից եկող գնացքի ձայնը: Խաղին կարող են մասնակցել ինչպես մեկ, այնպես էլ մի քանի երեխա: Խաղը կարող ենք կազմակերպել անհատական և խմբային տարբերակով: Բացի այդ խաղը կարելի է կազմակերպել շարժական ձևով, որտեղ երեխաները շարժվում են գնացքի տեսքով:

<<Նավ>>

Խաղը կազմակերպվում և անցկացվում է վերևում ներկայացված <<Գնացք>> խաղի նման, միայն այն տարբերությամբ, որ այստեղ արտաբերվում է նավի ձայնը:

<<Նավ>> և <<Գնացք>> խաղերը նպաստում են երեխաների ձայնի ուժի և սահունության պահպանմանը, ձայների տարբերակմանը (բարձր, ցածր, շուկոկ):

### <<Անտառում>>

Երեխաները մանկավարժի հետ շրջան են կազմում, արտաբերում են համապատասխան խոսքային նյութ և ցուցադրում արտաբերվող խոսքային նյութի գործողությունները: Խաղը նպաստում է ձայնի ուժի և սահունության պահպանմանը, ինչպես նաև ձայնավոր հնչյունների ճիշտ արտաբերության ձևավորմանը:

Անտառ ենք գնում, անտառ ենք գնում,	(ձեռքերը բարձրացնել վերև)
Մեր ընկերներին մեզ հետ ենք կանչում <<աու-աու>>	(ձեռքերը բերանի մոտ)
Անտառի խորքում տեսանք վարազին	(ձեռքերն իջեցնել ցած)
Անին իսկույն բարձրացավ կոճղին	(ձեռքերը հպել այտերին)

### <<Կովիկ>>

Երեխաները խորը ներշնչում են և երկարատև արտաշնչմամբ արտաբերում տարբեր վանկեր՝ <<մօօ, մուու, մաա>>: Խաղն ավելի հետաքրքրական դարձնելու համար կարելի է արտաբերել քառյակներ:

Օրինակ՝

Մու-մու-մու ամեն առավոտ,

Անիի կովը ուտում է խոտ,

Իսկ երեկոյան Անին քնելիս

Լալիս է լալիս, լալիս է լալիս

Կովիկը նրան կաթիկ չի տալիս:

### <<Տնակ>>

Երեխաները մանկավարժի հետ շրջան են կազմում, այնուհետև խոր ներշնչում են կատարում և արտաշնչման փուլում արտաբերում վանկեր՝ <<Դին, դոն, բիմ, բոմ>>: Այնուհետև երեխաները արտաբերում են քառյակներ՝ զուգահեռ ցու-

ցաղրելով արտաբերվող գործողությունները:

Թիկ-թակ, թիկ-թակ,	(անշարժ կանգնել տեղում)
Միասին կառուցում ենք տնակ:	(ձեռքերը գոտկատեղում խոնարհվել)
Թիկ-թակ, թիկ-թակ,	(ծափահարել)
Անտառի խորքում մի փոքրիկ տնակ:	(ձեռքերը բարձրացնել վեր)

*<<Ով երկար կարգաբերի>>*

Երեխաները նստում են բազմոցին, ապա կատարում են խոր ներշնչում և արտաշնչման փուլում արտաբերում են բաղաձայն հնչյուններից (<<մ>> և <<ն>>) բաղկացած վանկեր (<<մամ>>, <<միմ>>, <<նուն>>): Երեխաները պետք է վանկերը արտաբերեն հնարավորինս երկարատև: Տվյալ խաղը նպաստում է երեխաների ձայնի տևողության և կայունության պահպանմանը:

*<<Ինքնաթիռ>>*

Երեխաները մանկավարժի հետ շրջան են կազմում, ձեռքերը տարածում են կողքերով և սկսում շարժել ինքնաթիռի նման: Գործողության կատարման ժամանակ երեխաները պետք է արտաբերեն <<ուուուուու>>: Վերջում պետք է ձեռքերը արագ իջեցնեն ցած, կքանստեն ու կարճ արտաբերեն <<ու>>: Խաղը նպաստում է ձայնի ուժի զարգացմանը:

*<<Բարձր - ցածր>>*

Երեխաները մանկավարժի հետ շրջան են կազմում, այնուհետև թմբուկի ձայնի ներքո սկսում են քայլել շրջանաձև: Երբ մանկավարժը ուժեղ հարվածում է թմբուկին, երեխաները ոտքերով ուժեղ հարվածում են հատակին՝ բարձրաձայն արտաբերելով <<ԴՈՓ-ԴՈՓ>>, հակառակ դեպքում երեխաները քայլում են բնական քայլքով՝ ցածրաձայն արտաբերելով <<դփ-դփ>>: Բացի այդ, երեխաները կարող են ուժեղ



հարվածի ներքո ուժեղ ծափահարել, թույլ հարվածի ներքո՝ կամաց ծափահարել: Խաղը նպաստում է ձայնի ուժի զարգացմանը: Վարժությունը ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով կարելի է արտաբերել որևէ քառյակը, օրինակ՝

Մենք քայլում ենք՝

Դոփ-դոփ-դոփ,

Ծափահարում ենք՝

Ծափ-ծափ-ծափ:

<<Վեր ու վար>>

Երեխաները նստում են բազմոցին, պատկերացնելով, թե սարի վրա են ու պետք է սահեն ցած: Վարժությունը ուղեկցվում է մինչև տասը հաշվարկով, որի ժամանակ ձայնը աստիճանաբար պետք է ցածրանա (բարձր ձայնից մինչև շշուկ): Ապա երեխաները սկսում են աստիճանաբար բարձրանալ սարի վրա, որի ժամանակ պենք է հաշվեն մինչև տասը (շշուկից մինչև բարձր ձայն): Խաղը նպաստում է ձայնի ուժը փոփոխելու կարողության զարգացմանը:

<<Բզեզ>>

Երեխաները մանկավարժի հետ շրջան են կազմում: Մանկավարժի հանձնարարությամբ երեխաները բզեզների դեր են ստանձնում (պետք է ձեռքերն իջեցնեն ներքև, տարածեն կողքերով և ցածրաձայն արտաբերեն <<բզզզզզզզզզզ>>: Ապա պետք է աստիճանաբար ձեռքերը բարձրացնեն վեր զուգահեռ աստիճանաբար բարձրացնեն ձայնը՝ <<ԲԶԶԶԶԶԶԶ>>: Երբ ձեռքերը հավասարվում են կրծքային մակարդակի, երեխաները արտաբերում են խոսակցական բարձրության ձայնով: Երբ բարձրացնում են վեր, ապա արտաբերում են բարձր ձայնով): Խաղը նպաստում է ձայնի ուժի զարգացմանը:

<<Գնացք>>

Երեխաները շղթայաձև իրար ետևից կանգնում են, իսկ առջևում կանգնում է խաղավարը: Խաղավարի օգնությամբ երեխաները արտաբերում են ոտանավոր, որտեղ պետք է փոփոխեն ձայնի բարձրությունը.

Արագ սլանում է գնացքը Հայկուհու՝

Պու-պու-պու, պու-պու-պու: (արտաբերել բարձրաձայն)

Արջուկին տանում է հեռու

Ուուուուուուու, ոուուուուուու: (արտաբերել ցածրաձայն)

<<Ծաղրածու>>

Երեխաները նստում են սեղանի շուրջ: Երեխաները պետք է մանկավարժի հանձնարարությամբ նմանակեն մի ծաղրածուի, ով արտահայտում է առարկաներ և կենդանիներ: Երեխաները հերթով արտաբերում են մեկական կենդանու ձայն (կատվի մլավոց, գայլի ոռնոց, շան հաչոց, կովի բառաչ, մոծակի տզզոց, երեխայի լաց), որի ընթացքում մյուս երեխաները պետք է գուշակեն արտահայտած կենդանուն: Խաղը նպաստում է ձայնի բարձրության և տեմբրի փոփոխության կարողության զարգացմանը:

<<Շրջանակ>>

Երեխան, վրձինը թաթախելով ջրաներկի մեջ, թղթի վրա նկարում է շրջա-նաձև պատկերներ, որի ընթացքում արտաբերում է <<օօօօօօ>>: Թղթի վրայի պատկերը որքան մեծ է ստացվում, երեխան այնքան բարձր է արտաբերում (<<ՕՕՕՕՕ>>), որքան փոքր է ստացվում, այնքան ցածր է արտաբերում (<<օօօօ-օօ>>): Խաղը նպաստում է ձայնի ուժի և բարձրության փոփոխելու կարողության զարգացմանը:

<<Երաժշտական գիրք>>

Խաղի համար պահանջվում է <<երաժշտական ձայնային գիրք>>: Մանկավարժը գրքի մեջ ցույց է տալիս որևէ պատկեր, երեխան պետք է գուշակի և արտաբերի դրան համապատասխանող ձայնը: Արտաբերելուց հետո երեխան սեղմում է ձայնային կոճակը և ստուգում սեփական արտաբերությունը: Սխալվելու դեպքում երեխան պետք է այնքան նմանակի հնչած ձայնին, մինչև նրա մոտ ստացվի այն:

<<Կենդանաբանական այգի>>

Մանկավարժն իր առջև դնում է տարբեր կենդանիների ու թռչունների նկարներ: Այնուհետև մանկավարժը հերթով ցույց է տալիս նկարները, երեխան պետք է անվանի այն և արտաբերի համապատասխան ձայնը: Անհրաժեշտ է հիշել, որ պետք է ընտրել այնպիսի կենդանիների ու թռչունների նկարներ, որոնք ծանոթ են երեխաներին:

<<Մեծ-փոքր>>

Մանկավարժը ձեռքի տակ ունենում է միևնույն առարկան պատկերող մեծ և փոքր նկարները (մեծ և փոքր գորտ, մեծ և փոքր մեքենա և այլն): Կախված նրանից, թե մանկավարժը առարկայի որ նկարը ցույց կտա, երեխան պետք է համապատասխան ձայնը արտաբերի կամ բարձր (մեծի դեպքում) կամ ցածր (փոքրի դեպքում):

<<Գունավոր օղեր>>

Երեխան մանկավարժի օգնությամբ խմորից (ալյուր, ջուր, աղ) պատրաստում են տարբեր չափերի (մեծ և փոքր) օղեր, ապա ջրաներկով գունավորում: Բացի գունավոր օղերից խաղի համար պահանջվում է նաև երկար ժապավեն: Մանկավարժն ու երեխան բռնում են ժապավենի ծայրերից և հերթականությամբ վրան անցկացնում տարբեր չափերի գունավոր օղերը: Ընդ որում գործողության կատարման ժամանակ պետք է արտաբերեն <<օօօօօօ>> (արտաբերությունը փոփոխվում է կախված օղերի մեծությունից): Երեխան և մանկավարժը պետք է արտաբերեն այնքան ժամանակ,

քանի դեռ օղը սահում է ժապավենի միջով և արտաբերությունը դադարեցնեն այն ժամանակ, երբ օղը կկանգնի:

**Օրինակելի խաղեր, խաղային վարժություններ և  
հանձնարարություններ հնչարտաբերման զարգացման համար**

**<<Ա>> հնչյուն**

Սեղանին դրվում է որևէ գույնի ժապավեն (արտաբերական կարողություն-ներից, ժապավենի երկարությունը կախված է երեխայի անհատական հնարավորություններից), որի երկարությանը համահունչ արտաբերել <<Ա>> հնչյուն: Արտաբերության ժամանակ հետևել հնչյունի ճիշտ արտասանությանը, արտաբերական տեսանելի օրգանների աշխատանքին:

**<<Օ>> հնչյուն**

Սեղանի մի ծայրում նստում է երեխան, նրա առջև դնում ենք թենիսի գնդակ: Երեխան պետք է սեղանի մի ծայրից գնդակը գլորի դեպի մյուս ծայրը, և զուգահեռաբար արտաբերի <<Օ>> հնչյունը: Արտաբերության ժամանակ հետևել հնչյունի ճիշտ արտասանությանը, արտաբերական տեսանելի օրգանների աշխատանքին:

**<<Ու>> հնչյուն**

Վերցնել մի մեծ սովարաթուղթ, վրան գունավոր մատիտներով պատկերել ավտոճանապարհ: Երեխային տալիս ենք խաղալիք ավտոմեքենան: <<Վարելով>> մեքենան երեխան արտաբերում է <<Ու>> հնչյունը: Արտաբերության ժամանակ հետևել հնչյունի ճիշտ արտասանությանը, արտաբերական տեսանելի օրգանների աշխատանքին:

<<Ե>> հնչյուն

Երեխայի առջև դրվում է <<Խոսող այբենարան>> գիրքը և նմանակման միջոցով փորձում ենք արտաբերել <<Ե>> հնչյունը: Ապա երեխայի հետ աշխատանք է տարվում համապատասխան հնչյունով սկսվող բառերի վրա:

<<Ի>> հնչյուն

Ստվարաթղթի վրա պատկերված ինքնաթիռի թռիչքային գոտու վրայով երեխան պետք է սահեցնի խաղալիք ինքնաթիռը, և զուգահեռաբար արտաբերի <<Ի>> հնչյունը: Արտաբերության ժամանակ հետևել հնչյունի ճիշտ արտասանությանը, արտաբերական տեսանելի օրգանների աշխատանքին:

<<Ը>> հնչյուն

Սեղանին դրվում է շրջանակներ պատկերող քանոն, որի եզրագծելու արդյունքում ստանում ենք ծաղիկ: Երեխան ըստ հրահանգի կատարում է առաջադրանքը զուգահեռաբար արտաբերելով <<Ը>> հնչյունը: Արտաբերության ժամանակ հետևել հնչյունի ճիշտ արտասանությանը, արտաբերական տեսանելի օրգանների աշխատանքին:

**Օրինակելի խաղեր, խաղային վարժություններ և  
հանձնարարություններ արտաբերական տեսանելի օրգանների  
զարգացման համար**

<<Լեզվի վարժանք>>

Երեխան մանկավարժի օգնությամբ կատարում է լեզվի մարզմանը նպաստող վարժություններ, որը անցկացվում է հատուկ վարժության ձևով:

Լեզուն գնաց զբոսանքի՝ (լայն բացել բերանը)

Նախ լվացվեց, (լեզվի ծայրով արագ անցնել վերին ատամների վրայով)

Ապա սանրվեց, (լեզուն անցկացնել ծնոտների արանքով, ապա առաջ բերել, հետո հետ տանել)

Չորս բոլորը լավ գննեց,	(լեզուն անցկացնել շուրթերի վրայով)
Աջ և ձախ պտտվեց,	(լեզուն տանել նշված ուղղություններով)
Վեր ու վար նա արեց,	(լեզուն բարձրացնել վեր, ապա իջեցնել վար)
Հոպ և տնակում փակվեց	(լեզուն թաքցնել բերանի խոռոչում):

*<<Փորձիր հավաքել>>*

Սեղանի վրա իրարից որոշակի հեռավորության վրա դնում ենք մանր տարբեր ձևեր ունեցող պեչենիներ: Մանկավարժը երեխային առաջադրում է լեզվի օգնությամբ հատիկ-հատիկ հավաքել պեչենիները և ուտել: Խաղը նպաստում է լեզվի մկանների մարզմանը:

*<<Շապ համեղ է>>*

Երեխան բերանը լայն բացում է և լեզուն հանում բերանի խոռոչից: Մանկավարժը երեխայի լեզվի վրա շարում է ադիբուդի (մանր շոկոլադե կոնֆետներ՝ M & M): Հրահանգ տալուն պես երեխան պետք է ուտի հատիկները (հրահանգը կարող է լինել հաշիվ մինչև երեքը): Բացի այդ կարելի է լեզվի վրա քսել մուրաբա, շոկոլադե կրեմ, որը կնպաստի լեզվի գրգռմանը:

*<<Լեզու ծաղրածու>>*

Խաղի համար պահանջվում է նեղ գլանակի տեսք ունեցող տարրա, ընդ որում տարրայի մեծությունն ու լայնությունը կարելի է աստիճանաբար փոփոխել: Տարրայի մեջ լցնում ենք մանր քաղցր կոնֆետներ, որոնք նախատեսված են տորթերը զարդարելու համար: Մանկավարժը երեխային առաջադրանք է տալիս լեզվի օգնությամբ տարրայի միջից հանել կոնֆետները: Այնուհետև կարելի է հայելու մեջ ցուցադրել լեզուն: Խաղը կարելի է կազմակերպել մրցութային տարբերակով, որտեղ պայմանը կլինի այն, թե երեխաներից ով կարող է ավելի շատ հատիկներ հավաքել լեզվի վրա:

### <<Բուլկի>>

Խաղի համար պահանջվում է բուլկի, որը կպատենք շաքարի փոշիով կամ շոկոլադե կրեմով (գլազուր, խտացրած կաթ): Երեխային առաջադրվում է լեզվի օգնությամբ հավաքել բուլկու վրայի փոշին: Խաղը ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով, կարելի է առաջադրել լեզվի օգնությամբ բուլկու վրա ժպտացող դեմք նկարել:

### <<Շոկոլադե հատիկներ>>

Սեղանի վրա լցնել երկու գույնի M & M-ի հատիկներ և համապատասխան երկու գույնի էլ տուփ: Մանկավարժը երեխային առաջադրում է լեզվի օգնությամբ վերցնել շոկոլադե հատիկները և տեղափոխել համապատասխան տուփի մեջ: Կարելի է տուփերի և շոկոլադե հատիկների միջև հեռավորությունը աստիճանաբար փոփոխել:

### <<Փոքրիկ նկարիչ>>

Երեխային առաջադրվում է ապակու գոլորշու վրա լեզվի օգնությամբ նկարել որևէ պատկեր (դեմք, տնակ, ծաղիկ և այլն): Խաղը կարելի է կազմակերպել նաև ափսեի վրա ցանած շաքարի փոշու վրա:

### <<Մրգային պյուրե>>

Երեխայի առջև դրվում է հատապտուղով (ցանկալի է ազնվամորի կամ ելակ) լի մի տարրա: Մանկավարժը երեխային առաջադրում է լեզվի օգնությամբ մանրացնել հատապտուղը և ստանալ պյուրե: Խաղը նպաստում է լեզվի մկանների մարզմանը և ակտիվացմանը:

### <<Փոքրիկ շնիկ>>

Ափսեի մեջ լցնում ենք շոկոլադե կրեմ (խտացրած կաթ, մեղր) և երեխային առաջադրում ենք լեզվի օգնությամբ լպստելով ուտել այն:

## **Շուրթերի մկանունքի զարգացում**

### *<<Ներկարարը>>*

Երեխան շուրթերի օգնությամբ բռնում է հյութ խմելու համար նախատեսված ձողիկի ծայրից, որի օգնությամբ քաշում է ափսեի մեջ լցրած խտացրած կաթը (եթե խտացրած կաթը շատ խիտ է, ապա կարելի է այն թուլացնել ջրի միջոցով): Երեխան պետք է այնպես անի, որ խտացրած կաթը կույ չտա: Ապա ստվարաթղթի վրա նկարում է որևէ պատկեր (արև, տուն, ծառ, ծաղիկ): Խաղը ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով, կարելի է խտացրած կաթին ավելացնել կակաոյի փոշի, մրգահյութ, դրանով իսկ ստանալով տարբեր գունավորում:

### *<<Փորձիր բռնել>>*

Ջրով լի թասի մեջ լցնել մեծ – մեծ կտրտած մրգեր (բանջարեղեն): Երեխան առանց ձեռքերի օգնության փորձում է շուրթերի միջոցով բռնել ջրում լողացող մրգերի կտորները (բանջարեղենի կտորները): Խաղի ընթացքում աստիճանաբար կարելի է փոքրացնել մրգի (բանջարեղենի) կտորների չափսերը:

### *<<Կապանքներ>>*

Մանկավարժը երեխային տալիս է մի ժապավեն որի վրա կան բազմաթիվ հանգույցներ: Երեխան պետք է շուրթերի օգնությամբ փորձի քանդել հանգույցները: Այստեղ կարևոր է հիշել, որ հանգույցները չպետք է շատ ամուր լինեն:

### *<<Տորթի զարդարում>>*

Տորթի վրա շարում ենք երկու ձևի հատապտուղներ (մոշ և ազնվամորի): Երեխային առաջադրվում է շուրթերի օգնությամբ հավաքել նախ մի հատապտուղը, ապա մյուսը: Խաղը ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով կարելի է առաջադրանքը անընդհատ փոփոխել:

### *<<Ձուն ջրում>>*

Տարայի մեջ գցում ենք <<ELCE>> ընկերության բազմագույն ձվի տեսք ունեցող խաղալիքները: Ապա մանկավարժի հանձնարարությամբ երեխան պետք է միևնույն



հավաքածուի մեջ մտնող հատուկ գդալներով շուրթերի օգնությամբ վերցնի ձվիկները և տեղափոխի հատուկ կողովի մեջ: Երեխաների վարժվելուն պես կարելի է տարրաների միջև հեռավորությունը աստիճանաբար փոփոխել: Խաղը կարելի է կազմակերպել նաև մրցությային տարբերակով, որի ժամանակ երեխաներին բաժանում ենք խմբերի: Խաղալիքներին կարող են փոխարինել սովորական պլասմասե գդալներ և պլասմասե ձվիկներ կամ պինպոնկի շարիկներ:

*<<Խաղողի հատիկներ>>*

Մանկավարժը որոշակի բարձրության վրա պահում է խաղողի ողկույզը (խաղողի ողկույզը կարելի է ամրացնել պարանի վրա): Երեխան շուրթերի օգնությամբ պետք է հերթականությամբ պոկի խաղողի հատիկները: Խաղին կարող է մասնակցել ինչպես մեկ երեխա (անհատական պարապմունքի ձևով), այնպես էլ մի քանի երեխաներ (խմբային մրցությային տարբերակով):

*<<Համադրում>>*

Վերը ներկայացված խաղի նման մանկավարժը որոշակի բարձրության վրա պահում է խաղողի ողկույզը (խաղողի ողկույզը կարելի է ամրացնել պարանի վրա): Երեխան շուրթերի օգնությամբ պոկում է խաղողի հատիկները և համապատասխան քանակությամբ տեղադրում սեղանի վրա դրված թվաքարտերի վրա (մեկ թվաքարտի վրա դնում է մեկ խաղողի հատիկ և այլն):

*<<Առարկաների տեղափոխում>>*

Երեխայի առջև դրվում են տարբեր ծանրության և մեծության առարկաներ: Երեխան մանկավարժի հրահանգով պետք է շուրթերի օգնությամբ վերցնի առարկան ու տեղափոխի մատնանշած վայրը: Խաղն ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով, կարելի է տալ որոշակի հրահանգներ (առարկան շարժիր աջև ձախ, առարկան շուրթերով բռնած կատարիր շրջանաձև պտույտներ և այլն):

<<Շատ համեղ է>>

Երեխայի առջև սեղանի վրա դրվում են ձողաձև ուտեստներ (մակարոն, աղի ձողիկ, թել պանիր, շոկոլադե միջուկով ձողիկ և այլն): Մանկավարժի հրահանգով երեխան շուրթերի օգնությամբ վերցնում է ուտեստը և շարժվի տրված հրահանգին համապատասխան (կեր, տեղափոխիր, տուր ինձ, շուրթերով սեղմիր և մասնատիր և այլն):

<<Գույնզգույն շրթներկ>>

Երեխայի շուրթերին քսում ենք շրթներկ (ցանկալի է վառ գունավորմամբ), ապա ստվարաթղթի վրա դաջելով ստանում ենք տարբեր պատկերներ: Խաղը ավելի հետաքրքրական դարձնելու նպատակով, կարելի է կիրառել մի քանի գույնի շրթներկ: Մանկավարժը պետք է երեխային նախորոք ցույց տա պատկերը, ապա պահանջի, որ երեխան ստանա հենց այդպիսի պատկեր: Օրինակ՝ շուրթերին տալ <<0>> հնչյունի արտասանությանը բնորոշ տեսք և այլն: Խաղը նպաստում է երեխայի շուրթերի մարզմանը, ինչպես նաև տարբեր հնչյունների արտասանական դիրքերի տարբերակմանը:

ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ԽԱՂԵՐ  
ԱՐՏԱԲԵՐՈՒԹՅԱՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ

**I մաս. Խոսքային շնչառություն (երկարատև արտաշունչ)**

*<<Թռիկ թիթեռ>>*

Համակարգչի էկրանին հայտնվում է ծաղիկներով ծաղկաման և խոտի վրա նստած թիթեռ: Երեխայի երկարատև արտաշնչման միջոցով խոտի վրայից թիթեռը թռնում և նստում է ծաղկի վրա: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով (թիթեռ, ծաղիկ, ծաղկաման, խոտ): Խաղը ունի ուսուցողական և շտկողազարգացնող բնույթ:

*<<Խնձոր>>*

Էկրանի վրա հայտնվում է ծառից պոկված մի մեծ խնձոր, որը շատ տխուր է լինում և անգույն, քանի որ մի անպիտան որդի նրան հանգիստ չի տալիս: Վառ կարմիր գունավորումն ու ժպիտը վերականգնելու համար պահանջվում է երեխայի օգնությունը, ով երկարատև արտաշնչման միջոցով հեռացնում է անպիտան որդին: Որդի դուրս գալուն պես խնձորը նախկին տխուր դեմքի փոխարեն ձեռք է բերում ուրախ դեմք և վառ գունավորում: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում է համապատասխան բառաքարտեր:

*<<Օդով լցնենք փուչիկը>>*

Համակարգչի էկրանին հայտնված կերպարը երեխայի օգնությամբ (երկարատև արտաշունչ) փորձում է փչել որևէ կերպարի տեսք ունեցող փուչիկը: Աշխատանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանին հայտնվում են երեք նկար (երկու սխալ և մեկ ճիշտ կերպար), երեխան պետք է համակարգչային մկնիկի օգնությամբ ընտրի ճիշտ պատկերը: Առաջադրանքը սխալ կատարելու դեպքում փչած փուչիկը իջնում է: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

*<<Ծննդյան փոն>>*

Համակարգչի էկրանին հայտնվում է Մաշինկան և արջուկը: Երեխայից պահանջվում է համակարգչային մկնիկի օգնությամբ ընտրել տորթի մոմերն ու զարդարել տորթը: Այնուհետև երկարատև արտաշնչման միջոցով արջուկին օգնում է փչել ծննդյան մոմերը: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

*<<Տաք ապուր>>*

Համակարգչի էկրանին հայտնվում է տղա, ում պետք է օգնենք (արտաշնչման, փչելու միջոցով) նախ սառեցնել տաք ապուրը (ապուրն ունի վառ գունավորում), ապա գունավորումը փոխելուն պես համակարգչային մկնիկի միջոցով օգնենք տղաին ուտել այն: Ապուրն ամբողջովին ուտելուն պես տղան ժպտում է: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

*<<Ալրաղաց>>*

Համակարգչի էկրանին հայտնվում է ալրաղաց: Իսաղի մասնակցի ակտիվ խոսքային շնչառության արդյունքում ալրաղացը պտտվում է, և աղում ցորենը: Ապա ալյուրը լցվում է պարկերի մեջ: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

*<<Նապաստակ>>*

Լճակում մի նապաստակ խեղդվում է, իսկ մյուս նապաստակը նավակով պետք է հասնի (խոսքային շնչառություն) ընկերոջը և փրկի նրան: Առաջադրանքը չկատարելու կամ սխալ կատարելու դեպքում օգնության կարիգ ունեցող նապաստակը խեղդվում է: Իսկ առաջադրանքի ճիշտ կատարելու դեպքում համակարգչի էկրանին հայտնվում են համապատասխան բառաքարտեր:

### <<Օդապարիկ>>

Համակարգչի էկրանին հայտնվում են մի քանի տարբեր գունավորում ունեցող օդապարիկներ: Խաղի մասնակիցը ընտրում է որևէ օդապարիկ և երկարատև արտաշնչման միջոցով օդապարիկը բարձրացնում վեր: Առաջադրանքը սխալ կատարելու դեպքում այն վեր չի բարձրանում: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

### <<Անտառում>>

Համակարգչի էկրանին հայտնվում է անտառային դրվագ, որտեղ կան կենդանիներ (սկյուռիկ, նապաստակ, կապիկ, աղվես): Երեխան համակարգչային մկնիկի միջոցով օգնում է կենդանիներին խարույկի տեսքով հավաքել թափված փայտերը: Այնուհետև արտաշնչման միջոցով վառում է խարույկը: Աշխատանքը ճիշտ կատարելու դեպքում կենդանիները հավաքվում են խարույկի շուրջ: Առաջադրանքը իշտ կատարելու դեպքում էկրանի վրայի բոլոր պատկերները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

### <<Լոգանք>>

Խաղի հերոսը մի փոքրիկ է, ով ընկել է ցեխաջրի մեջ և ամբողջովին կեղտոտվել է: Երեխան պետք է օգնի (խոսքային շնչառություն) լոգարանը լցնել ջրով, որպեսզի փոքրիկին լողացնենք: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում տղան լողանում է, և էկրանի վրայի բոլոր առարկաները ստանում են իրենց անվանումները բառաքարտերի տեսքով:

## **II մաս. Ձայնի կարգավորում**

### <<Ճանաչիր պատկերը>>

Էկրանի վրա երևում են ուրվագծված պատկերներ (պատկերներից յուրաքանչյուրն արտահայտում է իրեն բնորոշ ձայն), իսկ էկրանի ստորին հատվածում տեղադրված են համապատասխան բոլոր նկարները (կով, գառնուկ, ): Երեխան պետք

է ընտրի որևէ նկար, երկարատև բարձր ծայնով (կարճատև, ցածր ծայնով) արտաբերի համապատասխան ծայնը, որից հետո նկարը անմիջապես հայտնվում է իրեն բնորոշ ուրվագծված տեղում (օրինակ՝ ընտրում է կովի նկարը, երկարատև արտաբերում է <<մուուու>>, որից հետո կովի նկարը հայտնվում է իր ուրվապատկերում): Բոլոր նկարները ճիշտ գույնակելուց հետո էկրանի վրա հայտնվում է մի սյուժետային նկար, որտեղ յուրաքանչյուր առարկա հայտնվում է իր համար նախատեսված տեղում (կովը խոտ է ուտում, գառնուկը վազվզում է, ինքնաթիռը սավառնում է երկնքում): Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում են բառաքարտեր:

*<<Թռչունների տարբերակում>>*

Էկրանի վրա երևում են թռչունների և իրենց տնակների (ամեն տնակ իր վրա ունի որևէ խորհրդանշող տարր, որն էլ հուշում է, թե տնակը ում է պատկանում) նկարներ: Իսաղի մասնակիցը համակարգչային մկնիկի օգնությամբ, սեղմելով որևէ թռչունի վրա, պետք է արտաբերի համապատասխան ծայնը: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում թռչունը մտնում է իր համար նախատեսված տնակը.

աքաղաղ - <<ՇՈՒՂՐՈՒՂՈՒ>> ,

կկու - <<ԿՈՒ-ԿՈՒ>> ,

ճնճուկ - <<ՇԻՎ-ՇԻՎ>> ,

բադ - <<ՂԱ-ՂԱ>> ,

հավ - <<ԿՈ-ԿՈ-ԿՈ>> :

Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում են բառաքար-տեր:

*<<Կախարդական պարկ>>*

Էկրանի վրա հայտնվում է կախարդական գունազարդ պարկ, որի մեջ կան տարբեր կենդանիներ (հավ, կով, գորտ, շուն, կատու): Երեխան համակարգչային մկնիկի օգնությամբ սեղմում է որևէ կենդանու վրա, արտաբերում է իրեն բնորոշ ծայնը: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում կենդանին դուրս է գալիս պարկից և զբաղեցնում բնությունից իրեն բաժին հասած տեղը (գորտը թռնում է լճակի մեջ, շունը իր տնակն է մտնում, հավը մտնում է հավաբուն, կովը բակում խոտ է ուտում, կատուն

թելի կծիկի հետ է խաղում), սխալ կատարելու դեպքում՝ թաքնվում է պարկում: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում են բառաքարտեր:

<<Բարձր - ցածր>>

Էկրանին հայտնվում է միևնույն կենդանու մեծ և փոքր նկարները (մեծ և փոքր շուն, մեծ և փոքր նավ, մեքենա): Երեխան պետք է կենդանու մեծությանը համահունչ արտաբերի իրեն հատկանշական ձայնը (մեծ շուն - <<ՀԱՖ-ՀԱՖ, փոքրիկ շուն - <<հաֆ-հաֆ>> և այլն): Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում են բառաքարտեր:

<<Ով եմ ես>>

Էկրանին հայտնվում է մի գունազարդ տուփ, որի մեջ կան կենդանիներ և թռչուններ: Ծնողը երեխային հուշում է, որ կենդանիներն ու թռչունները կորցրել են իրենց ձայները և վերածվել են անշունչ առարկաների: Ծնողը երեխային առաջադրանք է տալիս գտնել նրանց ձայները (ճնճղուկ՝ բարակ, նուրբ արտաբերում է <<ՊիՊիՊի>>, շունը կոպիտ, բարձր արտաբերում է <<ՀԱՖՀԱՖՀԱՖ>>): Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում կենդանիներն ու թռչունները ձեռք են բերում իրենց բնորոշ ձայնը, կենդանանում և դուրս գալիս տուփի միջից:

<<Անտառում>>

Էկրանի վրա երևում է մի գեղեցիկ անտառային դրվագ, որտեղ պատկերված են ծառեր, թփեր, կենդանիներ և մի փոքրիկ աղջիկ (տղա): Ծնողը երեխային ասում է հետևյալը. <<Անտառային մի գեղեցիկ, պայծառ օր երեխաները գնում են անտառ զբոսնելու և հատապտուղ հավաքելու: Արևը շողում է, փչում է մեղմ քամի (երեխան ցածրաձայն և երկարատև արտաբերում է <<ՈՒՈՒՈՒՈՒՈՒ>> համաձայն որի ծաղիկները, խոտերը սկսում են մեղմ շարժվել)>>: Ապա երեխան, նկատելով բոլոր հատապտուղները, համակարգչային մկնիկի օգնությամբ հավաքում է դրանք: <<Եկանք անտառ, հավաքեցինք բոլոր հատապտուղները, այժմ պետք է վերադառնանք տուն: Սակայն անսպասելի բարձրանում է ուժեղ քամի (երեխան երկա-

րատև, բարձրաձայն արտաբերում է <<ՈՒՈՒՈՒՈՒՈՒ>>) և երեխաները փախչում են սուրճից: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում են բառաքարտեր:

<<ԱՈՒ - ԱՈՒ>>

Էկրանին երևում է անտառային մի դրվագ, որտեղ երեխաները գնում են սունկ հավաքելու: Սակայն երեխաներից մեկը կորում է, իսկ ընկերները նրան գտնելու համար պետք է երկարատև, բարձրաձայն արտաբերեն <<ԱՈՒԱՈՒ>>, որն էլ կատարում է խաղի մասնակիցը: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում ընկերները գտնում են իրար, սխալ կատարելու դեպքում <<կորած երեխան>> լաց է լինում: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելուն պես էկրանին հայտնվում են բառաքարտեր:

**III մաս. Հնչարտաբերում**

<<Համեղ պաղպաղակ>>

Համակարգչի էկրանին հայտնվում է մի գնացք, կենդանի ուղևորներ, պաղպաղակի վաճառակետ: Երեխան արտաբերում է <<Տա-տա-տա>>՝ գնացքը կենդանիներին հասցնում է պաղպաղակի վաճառակետ: Կենդանիները գնում են պաղպաղակ, ուրախ նստում գնացքն ու շարժվում: Առաջադրանքը սխալ կատարելու դեպքում կենդանիները տխրում են: Այս վարժության ժամանակ երեխան որքան երկար արտաշնչի, գնացքը այնքան շուտ կհասնի վաճառակետին:

<<Գուշակիր>>

Էկրանի վրա հայտնվում է մի քանի նկար և փոխօգնող համապատասխան խոսքային նյութ: Երեխան սեղմելով նկարի վրա պետք է արտաբերի համապատասխան խոսքային նյութը: Առաջադրանքը ճիշտ կատարելու դեպքում յուրաքանչյուր նկար ամբողջանում է իր խոսքային նյութով (տիկնիկը սկսում է լաց լինել):

տիկնիկ - <<ԱԱԱԱԱԱԱ>>,

ատամը ցավացող ծուռթաթ արջուկ - <<ՕՕՕՕՕՕՕ>>,

օդում թռչող ինքնաթիռ - <<ՈՒՈՒՈՒՈՒՈՒ>>,



ծովում լողացող նավ - <<հիհիհիհիհիհի>>:

<<Վերկացիկ>>

Էկրանին հայտնվում է ննջասենյակ, մահճակալ և փոքրիկ երեխա: Որպեսզի երեխան պառկի մահճակալում, երեխան երկարատև արտաբերում է <<ՓՈՒ-ՓՈՒ-ՓՈՒ>>, այնուհետև քնելուց հետո արթնանում է և գնում լոգարան վրացվում, սակայն մինչև չի արտաբերում <<ՇՇՇՇ>> ծորակից ջուր չի հոսում: Ատամները վանալուն պես երեխան գնում է խոհանոց որպեսզի նախաճաշի: Սեղանին դրված է թեյ (թեյը տաք է և վրայից տաք գոլորշի է դուրս գալի) և կարկանդակ: Երեխան ակտիվ արտաշնչման շնորհիվ հովացնում է թեյը: Հերոսը խմում է այն և դուրս գալիս տանից: Բակում պոկում է մի անուշաբույր ծաղիկ (երեխան քթով խորը ներշնչում է և կերպարը նույնպես հոտ է քաշում ծաղիկից. դեմքին գոհունակություն է առաջանում): Ապա երեխան նստում է գնացքը (արտաբերում ենք <<ՊՈՒ-ՊՈՒ-ՊՈՒ>>, որից հետո գնացքը շարժվում է):

<<Օգնիր թռչնակին>>

Համակարգչային էկրանին հայտնվում է արջուկը ու իր մայրիկը: Քոթթը լացում է, քանի որ քաղցր հատապտղային տորթ է ուզում (ճիշտ ընտրել ձայնային կոճակը՝ <<ՕՕՕՕՕ>>): Մայրիկը արջուկի համար պատրաստում է տորթի խմորը (ընտրել ձայնային կոճակ՝ <<ՔԱ-ՔԱ, ՔԱ-ՔԱ>>): Ապա արջուկին տալիս է կողովը և առաջարկում անտառից հավաքել հատապտուղներ: Արջուկը ուրախ գնում է անտառ (<<ԼԱ-ԼԱ, ԼԱ-ԼԱ>>), հավաքում հատապտուղ (<<ԹՈ-ԹՈ, ԹՈ-ԹՈ>>) և վերադառնում տուն (<<ԴՈՓ-ԴՈՓ, ԴՈՓ-ԴՈՓ>>): Ապա համտեսում է պատրաստի տորթը (<<ՀԱՄՓ-ՀԱՄՓ-ՀԱՄՓ>>):

<<Ճամփորդ>>

Էկրանին երևում է մի ճամփորդ մարդ՝ ուսապարկը ուսին: Երեխան պետք է օգնի ճամփորդին բարձրանալ պարանով: Երեխան արտաբերում է <<ՆԻ-ՆԻ, ՆԻ-ՆԻ>>, ճամփորդը բարձրանում է պարանը, հակառակ դեպքում նա կանգնած է մնում:

#### IV մաս. Խոսքի առոգանաարտահայտչական կողմ

##### <<Քաղցրավենիք>>

Էկրանին հայտնվում են երեխաներ, ովքեր զույգերով շրջան կազմած կանգնած են դեմ դիմաց: Երեխաներից մեկը կանգնում է շրջանի ներսում, մյուսը շրջանից դուրս: Տրվում է խոսքային նյութ, որը երեխաները զուգակցում են ձեռքերի ու ոտքերի շարժումներով:

Իկ-իկ պապիկ,  
Տիկ-տիկ տատիկ,

Երեխան պետք է ծափ տան իկ-իկ, տիկ-տիկ արտասանելու ժամանակ, հարվածեն ոտքերին պապիկ, տատիկ բառերի արտասանության ժամանակ:

Նրանք ունեն յոթ թոռնիկ:  
Շատ են սիրում շոկոլադ, մարմելադ,  
Չորահաց ու բուլկի  
Դե փորձի ինձ բռնի:

Հաշվում են ցուցամատով միմյանց:  
Թվարկելու ժամանակ հերթով  
ծալում են մատերը:  
Շրջանում կանգնած երեխան փախչում  
է, իսկ մյուսը փորձում է նրան բռնել:

##### <<Մեղուներ>>

Տես երգում են մեղուները,  
Ջզզզզզ, ժժժժժ:  
Նվագում են կատուները,  
Տրամ-տամ-տամ, տրամ-տամ-տամ:  
Այնպես պարում են մուկիկները՝  
Տրա-լա-լա, տրա-լա-լա:  
Որ դղրդում է ողջ հատակը,  
Ողջ հատակը, աղջ հատակը:

Երեխաները ցուցամատն ու մեծ մատը  
հպում են իրար՝ տալով մեղվի տեսք:  
Երեխաները ձեռքի ափով ռիթմիկ  
հարվածում են ծնկներին:  
Երեխաները ոտքերով ռիթմիկ,  
աստիճանաբար արագացող  
դոփյուններ են կատարում:

<<Դոփ-դոփ, ծափ-ծափ>>

Մենք դոփում ենք,  
Դոփ, դոփ, դոփ:  
Ծափ ենք տալիս՝  
Ծափ, ծափ, ծափ  
Թոչկոտում ենք  
Հոպ, հոպ, հոպ:  
Մենք լալիս ենք՝  
Ուուուուուուուու:  
Մենք տխուր չենք՝  
Ոչ, ոչ, ոչ:  
Մենք ուրախ ենք՝  
Հա, հա, հա:  
Ծիծաղում ենք՝  
ՀԱ-ՀԱ-ՀԱ:

Երեխաները պետք է խոսքային նյութը  
արտաբերեն համապատասխան  
գործողությունների կատարմամբ:

<<Ջանգակ>>

Ջանգակ, զանգակ  
Դին-դոն-դին:  
Ջնգում է ու զրնգում,  
Իսկ հետո լռում է  
Թաքնվել փորձում է:

Կատարել նշված գործողությունները:

<<Աքաղաղ>>

Բոլորից վաղ եմ արթնանում՝  
Ծուղրուղու, ծուղրուղու:  
Բարձր ձայնով եմ երգում՝  
Ծուղրուղու, ծուղրուղու:  
Ես բարի եմ ու խաղաղ՝

Կատարել նշված գործողությունները:

Ծուղրուղու, ծուղրուղու:  
Իմ անունն է աքաղաղ՝  
Ծուղրուղու, ծուղրուղու:

<<Ձյան փաթիլ>>

Պար-պար միալար  
Ձյուն է գալիս անդադար:  
Փաթիլները ճախրում են  
Ինձանից փախչում են:

Կատարել նշված գործողությունները:

<<Թռչնակ>>

Ծիվ-ծիվ ծլվլան  
Մի ծիտիկ եմ թռվռան,  
Թռվռում եմ ճյուղից ճյուղ,  
Ոչ վախ ունեմ, ոչ երկյուղ,  
Ծլվլում եմ, թռվռում:

Կատարել նշված գործողությունները:

<<Ծաղրածու>>

Տիկնիկ եմ ես՝ ծաղրածու  
Քիթս ներկած հավի ձու,  
Հաքնում եմ ես փքված շոր,  
Կոշիկներ՝ խոշոր-խոշոր,  
Երբ ինձ հետ խաղում են  
Ուրախ - ուրախ ծիծաղում են:

Կատարել նշված գործողությունները:

<<Խաչիկ>>

Արև շող տուր ու ժպտա,  
Տերև ցող տուր ու ժպտա,  
Ծիտիկ երգ տուր ու ժպտա,

Արտաբերել համապատասխան առոգանությամբ:



ՀԱՐՑԱԹԵՐԹԻԿ

լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների հետ աշխատող  
մասնագետների համար

1. Ձեր տարիքը \_\_\_\_\_
2. Ձեր կրթությունը. *բարձրագույն, հատուկ մասնագիտական բարձրագույն, թերի բարձրագույն, միջնակարգ (ընդգծել):*
3. Ո՞րտեղ եք աշխատում . \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ձեր աշխատանքային գործունեությունը .

\_\_\_\_\_

4. Ձեր աշխատանքային ստաժը . *ընդհանուր \_\_\_\_\_ տարի , որպես սուրդոմանկավարժ \_\_\_\_\_ տարի , տվյալ հաստատությունում \_\_\_\_\_ տարի (նշել) :*
5. Ի՞նչ եք կարծում ,լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների խոսքի զարգացման համար ,հատուկ տեղ պե՞տք է հատկացնել արտաբերության ճիշտ զարգացման աշխատանքներին . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել (ընդգծել):*
6. Եթե այո, ապա ո՞ր տարիքում է ճիշտ զարգացնել լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերությունը .*վաղ տարիքում, նախադպրոցական տարիքում, դպրոցական տարիքում, չափահաս տարիքում (ընդգծել)*
7. Ըստ կարևորության աստիճանի, լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների ճիշտ արտաբերության զարգացումը ո՞ր տեղում կդնեյիք . *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 վերջին (ընդգծել)*
8. Ձեր աշխատանքային փորձի ընթացքում Դուք , լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերությունը , զարգացնո՞ւմ եք . *անընդհատ , հազվադեպ, չեմ զարգացնում , դժվարանում եմ պատասխանել (ընդգծել)*
9. Եթե այո , ապա Ձեր աշխատանքում արտաբերության հատկապես ո՞ր կողմերի վրա եք ավելի շատ ուշադրություն դարձնում .

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների հետ Ձեր աշխատանքում հիմնականում արտաբերության ձևավորման ո՞ր մեթոդներից եք օգտվում .

\_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Ձեզ հայտնի՞ է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանն ուղղված որևէ համակարգչային խաղ . *այո , ոչ (ընդգծել)*
10. Եթե այո , ապա նշեք որոնք են դրանք.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Ի՞նչ եք կարծում , համակարգչային խաղերն արդյունավետ կլինե՞ն լսողության խանգարումներով երեխաների արտաբերությունը զարգացնելու համար . *այո , ոչ , փորձը ցույց կտա , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

11. Լսողության խանգարումով նախադպրոցականների հետ արտաբերության զարգացման ի՞նչ խնդիրներ կառանձնացնե՞յիք .
- 
- 

12. Արտաբերության հատկապես ո՞ր բաղադրիչներն եք կարևորում զարգացնել լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների մոտ .
- 
- 

Լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման ինչպիսի՞ ձևեր կառանձնացնե՞յիք .

---

---

Ի՞նչ եք կարծում լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների համար նախատեսված կրթական հաստատություններում բավականաչափ տեղ հատկացվում է “Արտաբերական կարողությունների զարգացում” բաժնին . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

13. Լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների հետ Ձեր աշխատանքում դուք օգտվո՞ւմ եք հատուկ գրականությունից , որը նպաստում է արտաբերական կարողությունների զարգացմանը . *այո , ոչ , նման հատուկ գրականություն չի հանդիպել* (ընդգծել)

14. Եթե այո , ապա նշեք դրանցից մեկ կամ երկուսը .
- 
- 

Ի՞նչ եք կարծում , ներկայումս լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանը նպաստող հատուկ մեթոդական ձեռնարկների մշակման պահանջ կա . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

15. Ձեր առաջարկները՝ ուղղված լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության բարելավմանը .
- 
- 

Ստորագրություն՝ \_\_\_\_\_

ՀԱՐՑԱԹԵՐԹԻԿ

Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի “ Հատուկ կրթության ” ֆակուլտետի  
“ Սուրդոմանկավարժություն ” բաժնի բարձր կուրսի ուսանողների համար

1. “Սուրդոմանկավարժություն” բաժին ընդունվել էք Ձեր ցանկությամբ , թե ըստ հավաքած միավորների .  

---

---
2. Ինչպե՞ս կգնահատեք Ձեր առաջադիմությունը . *գերազանց , լավ , բավարար* (ընդգծել)
3. ԲՈՒՀ-ն ավարտելուց հետո կցանկանայի՞ք աշխատել Ձեր իսկ մասնագիտությամբ .  
*այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)
4. Լսողության խանգարումներով ո՞ր տարիքի անձանց հետ ավելի շատ կցանկանաիք աշխատել . *նախադպրոցականների հետ , դպրոցականների հետ , չափահասների հետ* (ընդգծել)
5. Ի՞նչ եք կարծում, խոսքի զարգացման աշխատանքներն առավել արդյունավետ է անցկացնել . *հատուկ նախադպրոցական հաստատություններում , սուրդոմանկավարժական սենյակներում և վերականգնողական կենտրոններում , տնային պայմաններում , մասնավոր պարապմունքներին , այլ տարբերակներում* (ընդգծել)
6. Ըստ Ձեզ լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների խոսքի ո՞ր բաղադրիչները հատկապես պետք է զարգացնել .  

---

---

---
7. Լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների խոսքի զարգացման համակարգում ո՞ր տեղը կհատկացնեիք արտաբերության զարգացմանը . *1, 2,3, 4, 5, 6, 7, վերջին* (ընդգծել)
8. Արտաբերության հատկապես ինչպիսի՞ բաղադրիչներ պետք է զարգացնել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների մոտ .  

---

---

---
9. Ձեզ ծանո՞թ է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացման վերաբերյալ որևէ գրականություն . *այո , ոչ* (ընդգծել)
10. Եթե այո , ապա նշեք դրանցից մեկ կամ երկուսը .  

---

---

---



11. Ըստ Ձեզ , պարապմունքների ո՞ր ձևերում է առավել արդյունավետ զարգացնել լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունները .

---

---

---

12. Ի՞նչ եք կարծում Ձեր գիտելիքները բավական են լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերությունը զարգացնելու համար . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

13. Վերհիշելով ունեցած պրակտիկաները՝ ինչպե՞ս կգնահատեյիք մասնագետների , դաստիարակների և ուսուցիչների՝ արտաբերության զարգացմանը նպաստող աշխատանքները . *գերազանց , լավ , բավարար , ոչ բավարար , ընդհանրապես չէր կատարվում , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

14. Ձեզ հայտնի՞ է լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման որևէ ծրագրային նյութ . *այո , ոչ* (ընդգծել)

15. Եթե այո , ապա նշեք այդ ծրագրի (ծրագրերի) անվանումը , տարեթիվը , հեղինակները.

---

---

---

16. Ձեզ հայտնի՞ է որևէ համակարգչային խաղ ,որը կնպաստի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը . *այո , ոչ* (ընդգծել)

17. Եթե այո , ապա նշեք այն .

---

---

18. Ինչ եք կարծում, եթե մշակվեն համակարգչային խաղեր, դրանք կնպաստե՞ն լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը . *այո , ոչ , փորձը ցույց կտա , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

19. Դուք՝ որպես մասնագետ , կկիրառե՞ք համակարգչային խաղեր լսողության խանգարումներով երեխաների արտաբերության զարգացման համար . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

20. Ի՞նչ առաջարկություններ ունեք լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման աշխատանքների բարելավման վերաբերյալ .

---

---

---

Ստորագրություն՝ \_\_\_\_\_

## ՀԱՐՑԱԹԵՐԹԻԿ

### լսողության խանգարումներով երեխաների ծնողների համար

1. Ձեր տարիքը . \_\_\_\_\_
2. Ձեր կրթությունը . *բարձրագույն , թերի բարձրագույն , միջնակարգ (ընդգծել)*
3. Ձեր \_\_\_\_\_ ընտանեկան \_\_\_\_\_ կարգավիճակը \_\_\_\_\_ .

---

4. Աշխատո՞ւմ եք . *այո , ոչ (ընդգծել)*

5. Ձեր ընտանիքում հիմնականում ո՞վ է զբաղվում երեխայի դաստիարակությամբ. *մայրը , հայրը , պապիկը , տատիկը , բարեկամները , այլոք (ընդգծել)*

6. Ձեր՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխան հաճախո՞ւմ է նախադպրոցական հաստատություն . *այո , ոչ (ընդգծել)*

7. Եթե այո , ապա ինչպիսի՞ նախադպրոցական հաստատություն է նա հաճախում. *սովորական , ներառական , գիշերօթիկ , մանկատուն (ընդգծել)*

8. Ի՞նչ եք կարծում , լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների ընտանեկան դաստիարակության համակարգում անհրաժեշտ է մեծ տեղ հատկացնել արտաբերության զարգացմանը . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել (ընդգծել)*

9. Ի՞նչ եք կարծում , Ձեր գիտելիքներն ու փորձը բավակա՞ն են երեխայի արտաբերության ճիշտ զարգացման համար . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել (ընդգծել)*

10. Եթե այո , ապա դուք ինչպե՞ս կգնահատեք Ձեր գիտելիքները . *գերազանց , լավ , բավարար , ոչ բավարար , դժվարանում եմ պատասխանել (ընդգծել)*

11. Կարո՞ղ եք նշել որևէ համակարգչային խաղ , որը կնպաստի լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերության զարգացմանը . *այո , ոչ (ընդգծել)*

12. Եթե այո , ապա նշեք այն.

---

13. Ի՞նչ եք կարծում , որքանով է նպատակահարմար համակարգչային նորագույն խաղերի մշակումը լսողության խանգարումներով երեխաների արտաբերության զարգացման համար

---

14. Ձեզ հայտնի՞ է ծնողներին ուղղված որևէ մեթոդական ուղեցույց՝ լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության ճիշտ զարգացման համար . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել (ընդգծել)*

15. Եթե այո , ապա նշեք դրանցից մեկ կամ երկուսը.

---

16. Դուք որևէ աշխատանք կատարո՞ւմ եք Ձեր երեխայի արտաբերության ճիշտ զարգացման համար . *այո , ոչ (ընդգծել)*

17. Եթե այո , ապա նշեք՝ հատկապես ի՞նչն եք կարևորում.

Ի՞նչ եք կարծում , անհրաժեշտություն կա ծնողների համար մշակել լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության զարգացմանն ուղղված մեթոդական ուղեցույց . *այո , ոչ , դժվարանում եմ պատասխանել* (ընդգծել)

18. Ձեր երեխայի խոսքի զարգացման համար դուք ստանո՞ւմ եք որևէ խորհրդատվություն .  
*այո , ոչ , շատ հազվադեպ , միայն երբ ինքս եմ դիմում* (ընդգծել)

19. Եթե այո , ապա նշեք աղբյուրը (հիմնականում ումից եք ստանում խորհուրդներ) .

---

Ի՞նչ առաջարկություններ ունեք՝ ընտանիքում լսողության խանգարումներով նախադպրոցականների արտաբերության զարգացման աշխատանքների բարելավման վերաբերյալ.

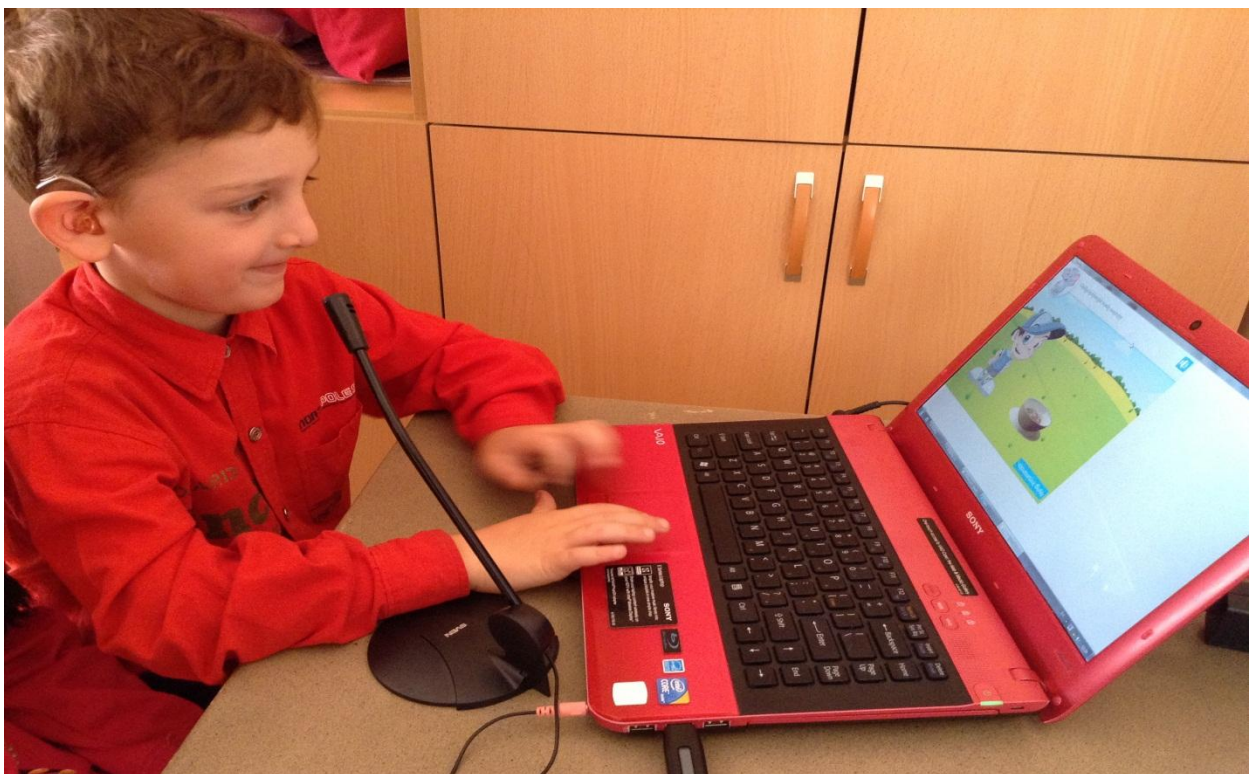
---

---

---

Ստորագրություն՝ \_\_\_\_\_













Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների արտաբերության զարգացմանն ուղղված պարապմունքների մասնակի ցուցադրում