

ԹԵՂ

**ԲԱՑԱՀԱՅՏԵԼ ԲՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԽՈՍՔԱՅԻՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ
ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՄՈՏ**

Աննա Սամվելի Էլարյան

Գիտական ղեկավար՝ _____ Մանկ.գիտ.թեկնածու, դոցենտ՝ Կ.
Պե տր ո ս յ ան

Բովանդակություն

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ -----	3
Գլուխ 1 ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԻ ԴՐՎԱԾՔԸ -----	4
1.1 Խոսքի զարգացումը որպես դպրոցական ծրագրի յուրացման կարևոր պայման-----	4
1.2 Խոսքի խանգարում ունեցող սովորողների դպրոցական ուսուցման առանձնահատկությունները-----	12
1.3 Հետազոտության կազմակերպումը, խնդիրները, մեթոդները և փուլերը-----	14
ԳԼՈՒԽ 2. ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄ, ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՄՓՈՓՈՒՄ -----	20
2.1 Խնդրո առարկայի շուրջ սոցիոլոգիական հետազոտության արդյունքների վերլուծություն-----	20
2.2 Բնագիտություն առարկայի ուսուցման գործընթացում խոսքի խանգարում ունեցող սովորողների դժվարությունների ուսումնասիրություն-----	28
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ -----	36
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ -----	38

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հեղազոտության արդիականությունը: Ինչպես ամբողջ աշխարհում, այնպես էլ Հայաստանի Հանրապետությունում, տարեցտարի ավելանում է խոսքի տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների թիվը: Մեր օրերում արձանագրվում է խոսքային խանգարումների տարածվածության կտրուկ աճ (Գոնեսև Ա. Դ., Լիֆինցևա Ն. Ի., Յալպայեվա Ն.Վ., Սլաստենինա Վ. Ա, 2002.):

Խոսքի տարաբնույթ խանգարումները հաճախ խոչընդոտում են երեխայի ուսուցման գործընթացին, դպրոցական ծրագրի արդյունավետ յուրացմանը, ինչպես նաև անձի ներդաշնակ ձևավորմանն ու զարգացմանը: Իր հերթին, ցանկացած այդպիսի դժվարություն առաջացնում է նաև անվստահություն, հիասթափություն, ուսուցման նկատմամբ բացասական վերաբերմունքի դրսևորում, ինչն էլ կարող է նպաստել երեխայի մեկուսացմանը, նեգատիվ ռեակցիաների ձևավորմանը, ուսուցման արդյունավետության նվազեցմանը (Վենգեր Լ.Ա, Ֆ.Ա. Սոխին, 1977): Խոսքային խանգարումներ ունեցող երեխաների դժվարությունները դպրոցական ուսուցման գործընթացում դրսևորվում են տարբեր առարկաների համատեքստում, այդ թվում նաև բնագիտական առարկաների ինչն էլ պայմանավորում է թեմայի արդիականությունը:

Հեղազոտության նպատակն է ուսումնասիրել և վերլուծել բնագիտական առարկաների յուրացման առանձնահատկությունները խոսքային խնդիրներ ունեցող սովորողների մոտ:

Հեղազոտության խնդիրները

1. Ուսումնասիրել վերլուծել և քննարկել խոսքային խնդիրների տեսակները համապատասխան մասնագետների՝ լոգոպեդների հետ:
2. Ուսումնասիրել և վերլուծել խնդրո առարկային վերաբերող մասնագիտական գրականության մեջ առկա տեսությունները և մոտեցումները:

3. Ուսումնասիրել բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում խոսքային խնդիրներ ունեցող սովորողների յուրացման առանձնահատկությունները:
4. Կազմել հարցաթերթիկներ բնագիտական առարկաներ դասավանդող ուսցիչների հարցման նպատակով:
5. Անցկացնել դասախոսումներ:
6. Անցկացնել քննարկումներ դասի մասնակից խոսքային խնդիրներ ունեցող աշակերտների հետ:
7. Վերլուծել, ամփոփել և ներկայացնել հետազոտության արդյունքները:

Առաջադրված խնդիրների լուծման նպատակառկ կիրառվել են հետևյալ մեթոդները՝

- Տեսական՝ հոգեբանամանկավարժական, մասնագիտական գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրություն և վերլուծություն
- Էմպիրիկ՝ դիտում, զրույց, հարցում
- Վիճակագրական՝ արդյունքերի համեմատական վերլուծություն և մաթեմատիկական մշակում:
- Մանկավարժական գիտափորձ

Աշխատանքի ծավալը և կառուցվածքը: Աշխատանքը շարադրված է համակարգչային շարվածքով՝ * էջով: Կազմված է ներածությունից, * գլխից, եզրակացությունից, օգտագործված գրականության ցանկից, և հավելվածից,

Գլուխ 1 ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԻ ԴՐՎԱԾՔԸ

1.1 Խոսքի զարգացումը որպես դպրոցական ծրագրի յուրացման կարևոր պայման

Խոսքը կարևորագույն հոգեկան գործառույթ է, որի միջոցով իրականացվում է հաղորդակցում այս կամ այն լեզվով: 21 դարի ժամանակին համահունչ Հայաստանում ստեղծվել է բոլորովին նոր մանկավարժական մոտեցումներ, որը կապված է դպրոցում

երեխաների որակական փոփոխության հետ, այս ամենը խոսում տեղեկատվական գործընթացների ակտիվ զարգացմամբ, որի հիմքն է համակարգչային նոր տեխնոլոգիաների կիրառումը մարդու գործունեության տարբեր բնագավառներում, ներառյալ կրթության բնագավառը: Հատկապես մեծ ուշադրություն է դարձվում տարրական կրթությանը, որտեղ նկատվում է երեխաների պատրաստման և դաստիարակության հետ կապված մի շարք հոգեբանական և մանկավարժական խնդիրներ: Վերջին ժամանակներում, բազմաթիվ բացասական կենսաբանական և սոցիալական գործոնների ազդեցության պատճառով, շատ հետազոտողներ նշել են խոսքի պաթոլոգիա ունեցող երեխաների թվի արագ աճ, ովքեր սովորելու դժվարություններ են ցուցաբերել հանրակրթական դպրոցներում: Բացի նրանից, որ երեխաների բնականոն զարգացման գործընթացում դիտվում են շեղումներ, որոնք միջնորդավորված են շրջակա միջավայրի տնտեսական, էկոլոգիական և սոցիալ-մշակութային տարածքի նոր պայմանների փոփոխությամբ, փորձագետները նշում են նաև այն երեխաների զգալի աճ որոնց մոտ նկատվում է սոմատիկ և հոգեկան խնդիրներ: Սա հանգեցնում է այն երեխաների թվի աճին, որոնք դժվարություններ են ունենում դպրոցում ուսման գործընթացում (Գոնենա Ա. Դ., Լիֆինցևա Ն.Ի., Յալալայևա Ն.Վ., Սլաստենինա Վ. Ա, 2002.):

Հաղորդակցման տեսության տեսանկյունից խոսքի խանգարումները իրնից ենթադրում են բանավոր հաղորդակցության խախտումներ: Տարբեր տեսակի խոսքային խանգարումների առկայությունը, խոչընդոտում են լիարժեք ընթերցանության և գրելու հմտությունների ձևավորումանը այն երեխաների մոտ, ովքեր նոր են մուտք գործում տարրական դպրոց, այն արգելափակում են դպրոցի ուսումնական պլանի լիարժեք յուրացմանը: Խոսքի խանգարումները նախապայման են՝ հասակակիցների և մեծահասակների հետ ոչ լիարժեք հաղորդակցվելու, ազդում է և բարդացնում է երեխաների սոցիալական և անձնական զարգացումը, նկատվում է երեխաների ինքնավստահության և ինքնագնահատականի իջեցում, և ներքին անհանգստության բարձրացում(Смолтькина Н.Г. Ушакова О.С.,1990): Տարրական և հիմնական դպրոցներում երեխաների ուսուցման գործընթացը հիմնված է գրավոր խոսքի զարգացման համար անհրաժեշտ բանավոր խոսքի և մտավոր գործընթացների

լիարժեք զարգացման վրա: Ինչպես հայտնի է, երեխայի հաջողությունը դպրոցում մեծապես պայմանավորված է նրա պատրաստակամությամբ: Իսկ այս ժամանակակից աշխարհում հազվագյուտ երեխաներ կան, որոնք դպրոցում առաջնորդվում են առանց լոգոպեդի միջամտության: Մեր օրրում երկրում համընդհանուր կրթությունը կենտրոնացված է միջնակարգ դպրոցի երեխայի վրա, ով ունի որոշակի մտավոր և հոգեկան զարգացման և վերապատրաստման մակարդակ: Բացի այդ, դպրոցական ծրագրում նկատվում է դպրոցական ուսումնական պլանների բարդացում հետևաբար այս կամ այն խնդիր ունեցող երեխա, որն արդեն ունի դպրոցական համակարգին հարմարվելու ունակության, կոլեկտիվի հետ մտերմանալու և հաղորդակցվելու ունակություն վերջինս անմիջականորեն կազդի նաև նրա ակադեմիական հաջողությունների վրա, և այս պարագայում երեխան կհայտնվի ոչ ցանկալի իրավիճակում: Երեխաները, ովքեր տարբեր պատճառներով նախադպրոցական տարիքում չեն ստացել ժամանակին մասնագիտացված լոգոպեդի աջակցություն, հանրակրթական դպրոցում սովորելիս բանավոր խոսքի թերությունները արտացոլում են գրավոր խոսքում: Արդյունքում, գրելու և ընթերցանության զարգացման բնականոն գործընթացը դառնում է խնդրահարույց ինչպես երեխայի, այնպես էլ ծնողների և ուսուցիչի համար: Այստեղից հետևություն, որ այն աշակերտը, ում չի հաջողվում գրել և կարդալ, չի կարող տիրապետել գիտելիքներ այլ հիմնական բնագիտական առարկաներից ևս՝ մաթեմատիկա, բնագիտություն, քիմիա, ֆիզիկա, աշխարհագրություն և այլն, օրինակ նման աշակերտը, մաթեմատիկայի դասին սխալ կարդալով խնդիրը, չի հասկանա դրա իմաստը և սխալ թույլ կտա մաթեմատիկական գործողությունների մեջ: Տրամաբանորեն այդ խնդրի լուծումը նրանից շատ ավելի երկար ժամանակ կպահանջի, քան այն երեխայի մոտ, ով բանավոր և գրավոր խոսքի մեջ չունի խանգարումներ, կարճ ասած ով չունի խոսքային խնդիրների դժվարություններ: Ուսումնական պլանի բարդությունը բերում է նրան, որ խոսքային խնդիր ունեցող երեխաները, որոնք դժվար են յուրացնում դպրոցային ծրագիրը նրանց մոտ առաջ է գալիս երկրորդային և երրորդային խնդիրներ, որն էլ բերում է ուսման հանդեպ հիասթափություն: Բազմաթիվ դժվարություններ չեն ավարտվում տարրական դպրոցում, դրա փոխարեն ենթարկվում են մոդիֆիկացիայի և հաճախ պահպանվում են մինչև ավագ դպրոցի ավարտը: Երեխաների մոտ գրելու և ընթերցանության

խանգարումների ախտորոշման և, հետևաբար, նաև ուսման դժվարությունների ախտորոշման հիմնական չափանիշը համարվում է գրավոր, այսպես կոչված, «յուրահատուկ սխալների» առկայությունը(Սադովնիկովա Ի.Ն, 1997):

1. Տառերի, վանկերի, բառերի բացթողում, որոնք արտահայտվում են գրելու և կարդալու ժամանակ:

2. Գրերի և ընթերցանության ընթացքում տառերի փոխարինում և շփոթում, որոնք նման են համապատասխան հնչյունների ձայնային և հոդային բնութագրիչներին:

3. տառերի շփոթում, որոնք նման են ուրվագծերով:

4. նախադասության կազմում բառերի միջև քերականական համաձայնեցման խանգարումներ

5. Ագրամատիզմներ:

6.Դանդաղ ընթերցում և ընթերցվածի իմաստի սխալ ընկալում և այլն:

Այս լուրջ սխալները պետք է համարել գրագիտությունը յուրացնելու խոչընդոտներից մեկը, քանի որ հայերենի գրությունը հիմնված է ոչ միայն հնչյունական, այլև ձևաբանական սկզբունքի վրա: Օրինակ, նախածանցների, վերջածանցների, վերջավորությունների շատ ուղղագրություններ ենթարկվում են ձևաբանական սկզբունքին, այսինքն. բոլոր այն դեպքերը, երբ ուղղագրությունը լավաճի ուղղակի վերարտադրություն է, այլ բառի ձևաբանական կազմի որոշակի անալիտիկ-սինթետիկ մշակման արդյունք, ինչը և հնարավորություն է տալիս ճիշտ փոխկապակցել բառի տարրերը նախատեսվածի հետ: Հենց ձևաբանական սկզբունքով է հիմնված հայերեն լեզվի ուղղագրական կանոնների մեծ մասը:

Հիմք ընդունելով այս ամենը կարելի ենթադրել, որ դպրոցում բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացը ևս կտուժի, քանի որ այն սովորողները , ովքեր ունեն խոսքի արտահայտչական դժվարություններ, նաև չեն պատկերացնի նրանց առջև դրված խնդիրների պահանջները, այս առումով , եթե չկարողանան վերարտադրել և պատմել, հեևաբար մաթեմատիկական, ֆիզիկական, քիմիական և այլն խնդիրներին չեն կարողանա տալ տրամաբանական լուծում: Նմանատիպ սովորողների միջև անհրաժեշտ է զարգացնել ոչ միայն կոնվերգենտային մտածողությունը այլև դիվերգենտային մտածողությունը ինչպես նաև անհրաժեշտ յուրաքանչյուր սովորողին

ցուցաբերել անահատական մոտեցում (Ե.Ե. Չեպուոնիխ, 2000թ): Առաջին դասարանցիները, որոնք, այս կամ այն աստիճանի, ունեն ձայնային արտասանության խախտումներ, խոսքի բառապաշարի և քերականական կառուցվածքի թերզարգացում, հնչյունական ընկալման ձևավորման բացակայություն, ոչ խոսակցական գործառույթների խանգարում (տեսողական գնոզիս և մնեզիս, տարածական պատկերացում, խոշոր և մանր մոտորիկայի հաջորդող գործառույթների խանգարումներ), հետևաբար և դժվարություններ կունենան դպրոցում գրելու և կարդալու յուրացման գործընթացում: Բառի ծանոթացման փուլում, կարդալ և գրել սովորելիս նման երեխաները դժվարությամբ են տիրապետում հնչյունների ընկալման գործողություններին:

Խոսքի խանգարումների զգալի մասը հանգեցնում է ուսման մեջ դժվարությունների, քանի որ սովյակ երեխաները որպես կանոն հետ են մնում գրից (և հաճախ զուգորդվում են ընթերցանության դժվարությունների հետ), հետևաբար առաջ է գալիս ուսման հանդեպ բացասական վերաբերմունք: Խոսքի տարբեր ասպեկտների խորը խնդիրները սահմանափակում է հաղորդակցման և լեզվական միջոցների օգտագործման հնարավորությունը ինչպես նաև ավելի բարձր մտավոր գործառույթներից ինչպիսիք են՝ (ուշադրություն, հիշողություն, երևակայություն, բառատրամաբանական մտածողություն) այս ամենը բացասաբար է անդրադառնում հուզականային և անձնային ոլորտի վրա, որը ընդհանուր առմամբ, բարդացնում է երեխայի խոսքի խանգարման պատկերը: Խոսքի խանգարում ունեցող դպրոցականների համար բնորոշ են խոսքի զարգացման մակարդակի էական ներհամակարգային տարբերությունները:

Խոսքի խանգարում ունեցող երեխաների սոցիալականացումը և ինտեգրումը լիովին իրագործելի խնդիր է, սակայն պետք է անպայման հաշվի առնել այս կատեգորիայի դպրոցականների կրթական կարիքները:

Կրթության հիմնական բովանդակությունը բնորոշ սոցիալական և առօրյա իրավիճակներում անհրաժեշտ գործնական հմտությունների ձևավորումն է, և գեղարվեստական խոսքի հմտությունների վարպետությունը: Մեծ նշանակություն ունի համապատասխան դիդակտիկ նյութի առկայությունը, հաղորդակցության

այլընտրանքային և օժանդակ ձևերի օգտագործումը (Լ.Ս. Վոլկովա, 2003):

Հիմնական չափանիշը, որը որոշում է զարգացման երկու հիմնական ընտրված գծերի առաջխաղացման հնարավորությունները՝

❖ **գիտական բաղադրիչը**

❖ **կյանքի իրավասությունը**

Խոսքի խանգարում ունեցող երեխաների կողմից մաթեմատիկական նյութի յուրացման ամբողջականությունը որոշվում է մաթեմատիկական պատրաստվածության խոսքի, գործունեության և ճանաչողական բաղադրիչների փոխազդեցության և աստիճանի վրա: Մաթեմատիկական պատրաստվածության ուսումնասիրությունը բացահայտում է մաթեմատիկական նյութի յուրացման մեջ առկա դժվարությունները, որոնք կարող են լինել ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ ունեցող բոլոր երեխաների համար: Մաթեմատիկա առարկայի համակարգված դասերը դասավանդելու ամենակարևոր նախադրյալներն են զգայական-ընկալողական և մտավոր գործառույթների զարգացման բավարար մակարդակը, երեխայի լիարժեք խոսքի զարգացումը և տարրական մաթեմատիկական հասկացությունների որոշակի բազայի առկայությունը: Այս բացերը լրացնելու համար անցկացվում են լրացուցիչ դասընթաց, որն իր մեջ ներառում է նպատակային աշխատանք մաթեմատիկական խոսքի ձևավորման վրա մաթեմատիկական գործողությունները յուրացնելու գործընթացում:

Ուսումնական գործունեությունը բարդ ու բազմակողմանի գործընթաց է, և այն առավել արդյունավետ իրականացնելու համար հարկավոր է ճիշտ կազմակերպված աշխատանք, որի ընթացքում անհրաժեշտ է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ սովորողը գիտելիքների ձեռքբերմանը զուգահեռ ստանում է իր կյանքի հետագա գործունեության համար անհրաժեշտ սոցիալական փորձ: Ուսումնառության ընթացքում իրականացվում է երեխայի հոգեկանի զարգացումը, ձեռք է բերվում գիտելիք, մշակվում այլընտրանքային ճանապարհով գիտելիքների ձեռքբերման կարողություն, ձևավորվում ճանաչողական ընդունակություններ, մարդկանց և իր նկատմամբ սեփական վերաբերմունքի դրսևորում:

Կրթության հետ միաժամանակ երեխան պետք է դառնա նախաձեռնող,

կարողանա ինքնուրույն հետազոտել, ստեղծագործել, ձեռք բերած գիտելիքները կիրառել գործնականում, փոխանցել իր իմացածը, ձեռք բերել հաղորդակցական, համագործակցային կարողություններ և ինքնուրույնություն: Կրտսեր դպրոցական տարիքը գիտելիքների կուտակման տարիք է, և այս տարիքի երեխաները պատրաստակամ են գիտելիքներ ձեռք բերելու հարցում:

Բազմաթիվ հեղինակներ (Կ. Դ. Ուշինսկի 1946, Լ. Ա. Պենյակայա, 1977, Ֆ. Ա. Սոխին, 1977, Ն. Ֆ Վինոգրադովա, 1978; Լ. Ե. Տոմմե, 2007; և այլն.) մեծ կարևորություն են տալիս խոսքի զարգացմանը, բառապաշարի հարստացմանը և ճշտգրմանը ինչպես երեխային դպրոցին նախապատրաստվելու աշխատանքներում, այնպես էլ երեխայի հետագա արդյունավետ ուսուցման համար: Խոսքը մարդկային անձնավորության ձևավորման հիմնական գործոնն է:

Խոսքի զարգացման վիճակով կարիլի է դատել երեխայի ինտելեկտուալ հասունացման, նրա ուսուցմանը նախապատրաստված լինելու մասին: Առանց լավ զարգացած խոսքի երեխան չի կարող հաջողությամբ հասկանալ շրջապատող աշխարհը և սովորել դպրոցում: Այդ պատճառով մայրենի լեզվի ուսուցումը, խոսքի զարգացումը նախադպրոցական երեխայի բազմակողմանի զարգացման գլխավոր խնդիրներից մեկն է, և դրա լուծումը մեծ չափով նպաստում է երեխայի դպրոցում ուսուցմանը նախապատրաստելուն (Վոռոնկովա Ե. Ա., 1983):

Խոսքի զարգացմանը դպրոցը մեծ պահանջներ է ներկայացնում՝ նա պետք է դասերի ընթացում պատմի, թե ինչպես է լուծել մաթեմատիկական խնդիրը, ընթերցած և լսած պատմվածքի, հեքիաթի բովանդակությունը և այն մասին, ինչ նա յուրացնում է դասի ընթացքում և սովորում տանը: Կապակցված խոսքը պարզապես բառերի և նախադասությունների հաջորդականություն չէ, այլ ճիշտ կազմված նախադասություններում ստույգ բառերով արտահայտված, իրար հետ կապված մտքերի հաջորդականություն է: Երեխան սովորում է մտածել՝ սովորելով խոսել, բայց նա նաև կատարելագործում է իր խոսքը՝ սովորելով մտածել (Ֆ. Ա. Սոխին, 1984): Յուրաքանչյուր երեխա պետք է կարողանա քերականորեն ճիշտ, կարգավորված և հաջորդաբար շարադրել սեփական մտքերը մեխանիկական խոսքում:

Վ. Մ. Ակիմենկոն ընդգծում է, որ սեփական միտքն առավել ճշգրիտ, ամբողջական և ստույգ արտահայտելու համար երեխան պետք է ունենա բավական բառապաշար: Լ. Ա. Պեննսկայան գտնում է, որ նախադպրոցական հաստատության խնդիրն է երեխաների մոտ դաստիարակել բանավոր խոսքի այնպիսի որակներ, որոնց վար կարող է հիմնվել ուսուցումը առաջին դասարանում:

Այդ որակների շարքում ընդգծում է քերականորեն ճիշտ խոսքը՝ երեխաների կողմից բառերի ճիշտ քերականական ձևերի տիրապետումը, միտքը պարզ արտահայտելու կարողությունը, ուսումնական նյութի ճիշտ հասկացման համար բավարար բառապաշարի առկայությունը, պարզ արտաբերումը և ուրիշներին լսելու կարողությունը(Պեննսկայա Լ. Ա., Ա. Պ Ուսովա 1955):

Լ. Ե. Տոմմեն մի շարք այլ պայմանների /մաթեմատիկական որոշակի գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների, անձնային որակների, զգայական և ինտելեկտուալ ոլորտի առանձնահատկությունների/ հետ կարևորում է նաև խոսքի ձևավորվածությունը մաթեմատիկայի ուսումնասիրման համար:

Հեղինակն ընդգծում է, որ խեսքը ներգրավվում է մաթեմատիկական հասկացությունների և գործողությունների բոլոր փուլերում: Մաթեմատիկական հասկացություններ և գործողություններ յուրացնելիս երեխայի խոսքը սկզբում կրում է կոնկրետ գործողությունների ընդարձակ մեկնաբանման բնույթ, իսկ հետո մաթեմատիկական հասկացության ձևավորման հետ ձեռք է բերում վերացական բնույթ՝ թույլ տալով օպերացիաներ կատարել միայն թվականների և թվաբանական գործողությունների անվանման հիման վրա:

Ն. Կ Նիկիտինան ընդգծում է, որ դպրոցականների ճիշտ, բովանդակալից և արտահայտիչ խոսքի հմտությունները ձևավորվում են միայն բառապաշարի հարստացմանը, ճշգրտմանը և ակտիվացմանն ուղղված տարատեսակ և համակարգված անցկացվող վարժությունների միջոցով: Հեղինակը գտնում է, որ տարրական դասարաններում երեխաները պետք է կուտակեն այնպիսի բառապաշար, որը նրանց հնարավորություն կտա հաջողությամբ ուսումնասիրել բոլոր մյուս առարկաները միջին դպրոցում:

Վ.Ի. Լոգինովան ևս նշում է, որ նախադպրոցական տարիքում երեխան պետք է տիրապետի այնպիսի բառապաշարի, որը նրան հնրավորություն կտա հաղորդակցվելու հասակակիցների և մեծահասակների հետ, հաջողությամբ սովորելու դպրոցում, հասկանալու գրականություն և այլն (Լոգինովա Վ. Ի., Ֆ. Ա. Սոխինա 1984): Հարուստ բառապաշարը խիստ կարևորում է նաև ուսումնական նյութի ստույգ և ամբողջական հասկացման համար:

Այսպիսով, գրականության տվյալների վերլուծությունը հաստատում է, որ զարգացած խոսքի և մասնավորապես հարուստ և ճշգրիտ բառապաշարի առկայությունը մեծապես կարևորվում է երեխաներին դպրոցին նախապատրաստման աշխատանքներում, ինչպես նաև նրանց հետագա ուսուցման նպատակով:

1.2 Խոսքի խանգարում ունեցող սովորողների դպրոցական ուսուցման առանձնահատկությունները

Կրթական բարեփոխումների շրջանակում հատկապես ուշադրություն է դարձվում ԿԱՊԿՈւ երեխաների ուսուցման և դաստիարակության հիմնախնդիրների բազմակողմանի ուսումնասիրությանը և վերլուծությանը (Գրիգորյան Ա. Գ, 2008, Կարապետյան Ս.Գ, Կիրակոսյան Ա.Ա, 2014. Պայլոզյան, Ժ. Հ.,2007,2009,2011, Կիրակոսյան Ա.Ա, 2011,2014, Թադևոսյան Է. Ռ, 2007, Սարատիկյան Լ. Հ. 2014 և այլք):

Փաստ է , որ խոսքը բարձրագույն հոգեկան գործընթաց է , որը սերտորեն փոխկապված է մյուս բոլոր բարձրագույն հոգեկան գործընթացների հետ: Մարդկային գործունեության հաջողությունը մեծապես կախված է նաև նրա խոսքի զարգացման մակարդակից: Տարբեր տեսակի խոսքային խանգարումների առկայությունը խոչընդոտում են հաճախ լիարժեք կարդալու և գրելու կարողությունների ձևաորմանը, ինչպես նաև ուսումնական նյութի ամբողջական յուրացմանը (Հովյան Գ. Ռ.,2011, Սարատիկյան Լ. Հ., 2014, Գրիգորյան Ա. Գ, 2008, Պայլոզյան Ժ. Հ 2009, Յուրովա Ե. Վ., 2011 և այլք):

Կրտսեր և հիմնական դպրոցներում երեխաների ուսուցման գործընթացը հիմնաված է գրավոր խոսքի զարգացման համար անհրաժեշտ բանավոր խոսքի և բարձրագույն հոգեկան գործընթացների լիարժեք զարգացման վրա: Ինչպես հայտնի է երեխայի դպրոցական ուսուցման արդյունավետությունը մեծապես պայմանավորված է դպրոցին նրա բավարար պատրաստվածությամբ (Պայլոզյան Ժ.Հ., Թադևոսյան Է.Ռ., 2007):

Կրտսեր դպրոցականներին խոսքային խանգարումները հաճախ կարող են լուրջ խոչընդոտ հանդիսանալ գրելու և կարդալու կարողությունների ձևավորման գործընթացում, հետագա փուլերում նաև դպրոցական մյուս առարկաների յուրացման գործընթացում (Հովյան Գ. Ռ., 2011.):

Դպրոցական ուսուցման դժվարությունների տեսակետից հաղկապես ակնառու են ԽԸԹ ունեցող երեխաների մոտ դրսևորվող դժվարությունները:

Խոսքի խանգարումների ծանրության և խոսքի զարգացման մակարդակի համաձայն, խոսքի խանգարում ունեցող երեխաների խմբերը պայմանականորեն առանձնանում են, նրանց կրթությունը արդյունավետ կազմակերպվու համար:

ԽԸԹ-ի -I մակարդակը բնութագրվում են ակտիվ բառապաշարի սաղմնային վիճակով, որը բաղկացած է բառերի ոչ մեծ քանակից, իրավիճակից դուրս բառերի ընկալումը սահմանափակ է, երեխան խոսքում ակտիվորեն կիրառում է բնական ժեստը, դիմախաղ, որոնց միջոցով էլ իրականացնում է հաղորդակցման գործընթացը: Խոսքի քերականական կառույցը գտնվում է սաղմնային վիճակում, երեխայի կողմից արտաբերվող բառերի հնչյունավանկային կառույցը խիստ աղավաղված է (Ռ. Ե. Լևինա, 1961):

ԽԸԹ-II մակարդակը բնութագրվում է ֆրազային խոսքի ձևավորվածությամբ, երեխայի բառապաշարը բավական հարուստ է, երեխայի կողմից ակտիվորեն կիրառվում են խոսք տարբեր մասը՝ գոյականներ, բայեր ինչպս նաև ածականներ և թվականներ: Երեխան այս մակարդակում կարող է հաղորդակցվել երկխոսության միջոցով, նկատվում են երեխայի խոսքում որոշ քերականական կատեգորիաներ (Ռ. Ե. Լևինա, 1961, Կարապետյան Ս. Գ., Կիրակոսյան Ա. Ա., 2014):

ԽԸԹ III մակարդակը բնութագրվում է բավական զարգացած կապակցված խոսքով: Երեխայի բառապաշարը բավական հարուստ է և արդեն չէն դիտվում էական տարբերություններ բնականոն խոսքի զարգացում ունցող հասակակիցներից: Երեխայի բառապաշարում առկա են խոսքի բոլոր մասերը, ձևավորված են հոմանիշ-հականիշ ընտրելու կարողությունները, ընդհանրական հասկացությունները, տառակազմական կարողությունները, ձևավորված է խոսքի քերականական կառույցը սակայն դիտվում է նմանակման խնդիրներ որոշ կապերի և շաղկապների ստույգ կիրառման տեսանկյունից:

Երեխաները հիմանականում կիրառում են պարզ համառոտ և պարզ ընդարձակ նախադասությունները, երեխաների խոսքում սակավաթիվ են բարդ ստորադասական և բարդ համադասական նախադասությունները, երեխաները ստույգ կարողանում են պատմել որոշ կենցաղային իրադարձությունների մասի, առօրյայում տղի ունեցած դեպքերի մասին սակայն ուսումնական նյութի շրջանակներում դժվարանում են լիարժեք և ստույգ ընկալել վերապատմել ուսումնական նյութի բովանդակությունը:

Ուսումնական նյութի յուրացման շրջանակում որոշ բառերի քերականական ձևի ոչ լիարժեք ձևավորվածության արդյունքում հաճախ դիտվում է նյութի յուրացման դժվարություններ: Երեխաների մոտ դիտվում են որոշակի խնդիրներ նաև խոսքի հնչյունահնչության բաղադրիչի ձևավորվածության տեսանկյունից՝ հնչության գործընթացները դեռևս լիարժեք ձևավորված չէն: Դրսևորվում են ուշ օնտոգենայան հնչյունների ձևավորման խնդիրներ:

Տ.Բ Ֆիլիշևայի կողմից առանձնացվել է նաև ԽԸԹ-ի IV մակարդակը, որի դեպքում բանավոր խոսքը արդեն ավելի զարգացած է քան III մակարդակում, մինչդեռ բանավոր խոսքում առկա խնդիրները դեռևս մնացորդային ձևով պահպանվում են և հիմնականում իրնց արտացոլում են գտնում գրավոր խոսքում:

Հաշվի առնլով վերը նշվածը, մեզ համար հատկապես հտաքրքրական է խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխանրի ուսումնական խնդիրների ուսումնասիրությունը, դրանց բացահայտումը, վերլուծությունը բնագիտական առարկանրի տեսանկյունից:

1.3 Հետազոտության կազմակերպումը, խնդիրները, մեթոդները և փուլերը

Հետազոտության շրջանակներում մեր նպատակն էր ուսումնասիրել խոսքի խանգարում ունեցող երեխաների դժվարությունները բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում:

Հետազոտությունը իրականացվել է փուլերով որոնցից յուրաքանչյուրում առաջադրվել և լուծվել են ստույգ խնդիրներ:

Աշխատանքի I փուլում ուսումնասիրվել և վերլուծվել են այս հիմնախնդիրներին վերաբերող մասնագիտական գրականություն: Ուսումնասիրվել են խնդրո առարկայի շուրջ իրականացված տարբեր հետազոտություններ, ծրագրեր, մեթոդական ձեռնարկներ:

Հետազոտության այս փուլում սահմանվել և ճշգրտվել են աշխատանքային խնդիրները, ընտրվել են աշխատանքի մեթոդները:

Աշխատանքի II փուլում իրականացվել է բուն հետազոտական աշխատանքը, որը սկսվել է 2019 թ-ի նոյեմբեր ամսին և ավարտվել է 2021 թ-ի հունվար ամսին: Հետազոտական աշխատանքում ներգրավված են եղել ընդհանուր առմամբ թվով 50 մասնակիցներ, որոնց թվում ներառված են եղել ուսուցիչներ և աշակերտներ տարբեր դասարանների աշակերտներ:

Աշխատանքի III փուլը ընդհանրացնող, եզրափակողն է, որտեղ հիմնականում հանրագումարի են բերվել հետազոտության արդյունքները, ներկայացվել են համապատասխան հետևությունները:

Հետազոտության մասնակիցների տվյալները

Հետազոտությունը մեր կողմից իրականացվել է քաղաք՝ Երևանում և քաղաք՝ Գյումրիում:

Հետազոտության մեջ ներառվել են բնագիտական առարկաների ուսուցիչներ և տարբեր դասարանների աշակերտներ:

Հիմնախնդրի վերաբերյալ լիարժեք տեղեկատվություն ստանալու համար համագործակցել ենք նաև բազմամասնագիտական թիմի անդամներին, ինչպես նաև երխաների ծնողների հետ:

Մեր հետազոտության շրջանակներում հետազոտության նպատակներից ելնելով՝ իրականացվել են նաև սոցիոլոգիական հետազոտություն ուսուցիչների հետ և այդ նպատակով մեր կողմից կազմվել են հատուկ հարցաթերթիկներ:

Խնդրո առարկայի շուրջ մեր կողմից կզամակերպված և իրականացված հետազոտության շրջանակներում ընդգծված անձանց տվյալնրը նրկայացված է աղյուսակ 1-ում:

Աղյուսակ 1

Հետազոտության մասնակիցների տվյալները

Մասնակիցների ենթախումբ	Քանակը
Ուսուցիչներ	32
Աշակերտներ	48
Ծնողներ	20

Հետազոտության շրջանակներում մեր առջև դրել էինք լուծել մի շարք խնդիրներ՝ ուսումնասիրել հետազոտության խնդրի լուսաբանումն ըստ գիտամեթոդական գրականության տվյալների, ուսումնասիրել խոսքային խնդիր ունեցող երեխաների նյութի ընկլաման, վերարտադրման դժվարությունների առանձնահատկությունները, մեթոդներն ու միջոցները, ինչպես նաև ընտրել, մշակել և համակարգել խոսքային խնդիրների դժվարություններ առաջացնող ուղիներ և միջոցներ՝ հիմք ընդունելով յուրաքանչյուր խոսքային խանգարում ունեցող երեխայի առանձնահատկությունները

առօրյա կյանքում և ուսումնական գործընթացում, ինչ պես նաև փորձարարությամբ հիմնավորել առաջացած դժվարությունները բնագիտական առարկաների հաղթահարման գործընթացում:

Մինչ խոսքային խանգարում ունեցող դպրոցականների մոտ բնագիտական առարկաների դժվարությունների բացահայտման և վերլուծության աշխատանքներ իրականացնելը՝ մեր առջև խնդիր էինք դրել ուսումնասիրել դպրոցականների մոտ ինչպիսի խոսքային խանգարումներ են դիտվում, ինչպիսին է նրանց խոսքի զարգացման մակարդակը, նրանց ընդհանուր և անհատական-հոգեբանական առանձնահատկությունները: Այդ նպատակով անհրաժեշտ էր անդրադառնալ որոշակի խնդիրների՝

- յուրաքանչյուր երեխայի խորացված, բազմակողմանի ուսումնասիրում,
- լոգոպեդական աշխատանքներում երեխաների խոսքի ուսումնասիրում
- երեխաների ընդհանուր զարգացման մակարդակի ուսումնասիրում,
- աշխատանքի ձևի ընտրություն:

Այդ է պատճառը, որ մեր հետազոտության ժամանակ կիրառել ենք երեխաների հոգեբանամանկավարժական հետազոտությունների տվյալները, որոնք նախատեսում էին բացահայտել յուրաքանչյուր երեխայի զարգացման և խանգարման արտահայտվածության աստիճանը և հոգեբանական առանձնահատկությունների դրսևորումը:

Հետազոտության խնդիրների լուծման համար կիրառել ենք որոշակի մեթոդներ.

- Ուսումնասիրվող հիմնահարցի վերաբերյալ գոյություն ունեցող գիտամեթոդական գրականության վերլուծություն,
- Բժշկական և մանկավարժական փաստաթղթերի ուսումնասիրություն և վերլուծություն,
- Մանկավարժական հետազոտության ավանդական մեթոդներ՝ դիտարկում, հարցում, զրույց, անկետավորում,
- Մանկավարժական գիտափորձ՝ հավաստիացնող և ուսուցանող,
- Խաղային և դիդակտիկ միջոցների կիրառում,
- Տեխնիկական միջոցների կիրառում,
- Մաթեմատիկական վիճակագրության հետազոտության մեթոդներ:

Մեր կողմից հետազոտական աշխատանքներն իրականացվել են երեք փուլերով՝

- **Նախնական**
- **հիմնական**
- **ամփոփիչ:**

Առաջին՝ նախնական փուլում

- ✓ Ծանոթացել ենք հիմնահարցի պատմությանը, բազմակողմանի ուսումնասիրել ենք հայրենական և արտասահմանյան գրականությունը, վերլուծել խոսքային խանգարում ունեցող կրտսեր դպրոցականների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի հիմնական մոտեցումների վերաբերյալ հատուկ մասնագիտական գրականությունը:
- ✓ Բնագիտական առարկա դասավանդող ուսուցիչների և մեր գործընկերների հետ հանդիպումների, զրույցների, ինչպես նաև անհատական թերթիկների միջոցով իրականացվել է խոսքային խանգարում ունեցող երեխաներին բնութագրող փաստերի և նյութերի հավաքագրում:
- ✓ Հետազոտվող խոսքային խանարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցական երեխաների բժշկական և մանկավարժական փաստաթղթերի ուսումնասիրման (անկետային տվյալների ուսումնասիրության և վերլուծության, ինչպես նաև հատուկ հոգեբանի, մանկավարժի և լոգոպեդի եզրակացությունների) հիման վրա էլ իրականացրել ենք մեր հետազոտության հաջորդ փուլերը:

Մեզ հաջողվել է բացահայտել ուսումնասիրվող հիմնախնդրի արդի վիճակը, հետազոտվող խոսքային խնդրի պարճառով բնագիտական առարկաներում դժվարություններ ցուցաբերող երեխաների խոսքային խնդիրների, ինչպես նաև ուշադրության կենտրոնացման, հիշողության զարգացմանն ուղղված աշխատանքները, նաև որոշել աշխատանքի հետազոտական ուղղվածությունը և ծագած խնդիրների լուծման հիմնական ուղիները: Այս ամենի արդյունքում մենք մշակել ենք խաղեր, առաջադրանքներ, վարժություններ, թեստեր որոնք հնարավորություն կտան առավել արդյունավետ կազմակերպել այս երեխաների խոսքային խնդիրների դժվարությունների բացահայտմանը ինչն էլ իրենց հերթին կնպաստեն այդ խնդիրների հաղթահարմանը:

Հետազոտության հիմնական փուլում իրականացրել ենք խոսքային խնդիր ունեցող կրտսեր դպրոցականների բնագիտական գիտելիքները արտահայտելու դժվարությունների, կարողություններն ու հմտությունները բացահայտող հետևյալ առաջադրանքները.

- Խոսքի զարգացման մակարդակի հետազոտություն, որը բաղկացած է եղել երեք փուլից.

I փուլ՝ լեզվական հմտությունների ուսումնասիրում

II փուլ՝ գրավոր գործընթացի գնահատում, երբ հետազոտվողները պետք է գրեին փոքրիկ թեսթ, որտեղ գետեղված են լատինատառ տերմիններ, բանաձևեր և թվաբանական գործողություններ, ինչպես նաև հայատառ անվանումներ:

III փուլ՝ կարդալու հմտությունների հետազոտում:

- Հնչյունային վերլուծության և համադրության զարգացման առաջադրանքներ
- Շփոթվող տառերի, վանկերի ճշտման և տարբերակման առաջադրանքներ (հայատառ և լատինատառ հնչյունների տարբերակում)
- Զարգացնող խաղ- առաջադրանքներ

Երրորդ՝ եզրափակիչ փուլում, մշակել, վերլուծել և ամփոփել ենք ստացած հետազոտության արդյունքները և կատարել համեմատական վերլուծություն:

Հետազոտությունն անց է կացվել 2020թ-ին, որին մասնակցել են այն աշակերտները ուսումնառում են բնագիտական առարկաներ՝ բնագիտություն, մաթեմատիկա, երկրաչափություն, ինֆորմատիկա, ֆիզիկա, քիմիա, կենսաբանություն, ես և շրջակա աշխարհ, աշխարհագրություն: Թվով 8 մասնակիցներ ընդգրկվել էին փորձարարական խումբ: Փորձարարության ընթացքում պարզեցինք, որ երեխաների հիմնական մասը, ում մոտ դիտվել է բնագիտություն և այլ բնագիտական առարկաների յուրացման, վերարտադրման խնդիր ունեին խոսքային խանգարման հետևյալ տեսակները՝ դիսլալիա, կակազություն, տախիլալիա, բրադիլալիա և ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ:

Խոսքային խնդիրներից ելնելով երեխաների մի մասը ցուցաբերում էին՝

- բառաքերականական դժվարություններ,
- հնչարտաբերման դժվարություններ(չէին կարող բարդ, երկար բառեր արտասանմել, տերմիններ, լատինատառ, բառեր):

- Դժվարությամբ էին կառուցում բարդ բառեր, չէին տիրապետում դպրոցական ծրագրին համապատասխան գիտելիքներին և կարողություններին:
- Մտքի ձևաբանական սխալներ:

ԽԸԹ-ի տարբեր մակիարդակներ ունեցող երեխաները դժվարություններ էին ցուցաբերում նաև գրավոր խոսքում, մասնավորապես տրամաբանական խնդիրների լուծման դեպքում տարբեր առարկաներից՝ քիմիա, ֆիզիկա, մաթեմատիկա, երկրաչափություն:

Քանի որ բնագիտական առարկաների հիմքը հանդիսանում է տրամաբանական գործողություններում խնդրի պահանջի ձևավորումը և լուծումը , ինչպես նաև տարբեր բանաձևեկի վերծանումը և կիրառումը խնդիրների լուծման գործընթացում, հետևաբար ամենը հաշվի առնելով այս նպատակ էինք դրել՝

- Հետազոտել երեխաների հնչարտաբերումը, հնչությային ընկալումը, խոսքի բառապաշարային և քերականական կողմի առանձնահատկությունները:
- Հետազոտել գրի և ընթերցանության իմաստային և տեխնիկական կողմի առանձնահատկությունները:
- Ճիշտ օգտագործել հնչյունը խոսքի բոլոր ձևերում:
- Հետազոտել գրավորի տարբեր ձևերի վիճակը (արտագրության, թելադրության, թեսթայի նաշխատանք և ինքնուրույն մտքերը շարադրելու կարողություն, սխալ արտաբերվող հնչյուններով, լսողությամբ չտարբերակվող հնչյուններով, գրաֆիկական պատկերով նման հնչյուններով տեքստերի գրություն):

Դպրոցականների գիտելիքների դժվարությունները, կարողություններն ու հմտությունները բացահայտող առաջադրանքները կազմակերպվել են շաբաթական 2-3 անգամ՝ 30-45 րոպե տևողությամբ:

Փորձարարական նպատակով անցկացվող դասալսումները կատարվել են տարրական օղակում 1-4 դասարանի այն աշակերտների հետ, ովքեր ունեին խոսքային խնդիր, որը դժվարություն էր հանդիսանում բնագիտական առարկայի յուրացման գործընթացում, ինչպես նաև բարձր օղակի խոսքային խնդիր ունեցող աշակերտների հետ:

Տարրական օղակում դիտարկվող մաթեմատիկա, ես և շրջակա աշխարհ առարկաները, իսկ բարձր օղակում՝ քիմիա, ֆիզիկա, ինֆորմատիկա,

կենսաբանություն, աշխարհագրություն, բուսաբանություն, բնագիտություն,
հանրահաշիվ, երկրաչափություն:

ԳԼՈՒԽ 2. ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ

ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄ, ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԱՄՓՈՓՈՒՄ

2.1 Խնդրո առարկայի շուրջ սոցիոլոգիական հետազոտության արդյունքների վերլուծություն

Մեր կողմից կազմակերպված սոցիոլոգիական հետազոտությանը մասնակցել են բնագիտական առարկաներ դասավանդող ընդհանուր թվով 33 ուսուցիչներ, որոնցից 32-ը աշխատում էին Շիրակի մարզի դպրոցներում և 1-ը՝ Արարատի մարզի դպրոցում:

Հարցմանը մասնակցած ուսուցիչներն ունեին 4 -30 տարվա աշխատանքային փորձ:

Ստորև ներկայացված են դպրոցները ըստ մարզերի

Շիրակի մարզ, քաղաք Գյումրի

- ✓ 43 հիմնական դպրոց
- ✓ 41 հիմնական դպրոց
- ✓ 31 հիմնական դպրոց
- ✓ 37 հիմնական դպրոց
- ✓ 21 Օյուջյան հիմնական դպրոց վարժարան
- ✓ Հայբուսակ Համալսարանի Անանիա Շիրակացու դպրոց
- ✓ Իսահակյանի անվան դպրոց

Հետազոտության ընթացքում մեր կողմից իրականացված հարցադրումները ուղղված էին վերը նշված դպրոցների ուսուցիչներին, ովքեր դասավանդում են բնագիտություն և այլ բնագիտական առարկաներ, և բոլոր ուսուցիչները նշեցին, որ գործնականում հաճախ են առնչվում խոսքի տարբեր խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ՝ ընդգծելով, որ առավել հաճախ առնչվում են դիսլալիա, կակազություն, տախիլալիա, բրադիլալիա և ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ ունեցող երեխաների հետ, ուսուցիչները հավելելով նշեցին, որ այս բոլոր դեպքերում իրենք սերտորեն համագործակցում են լոգոպեդների հետ:

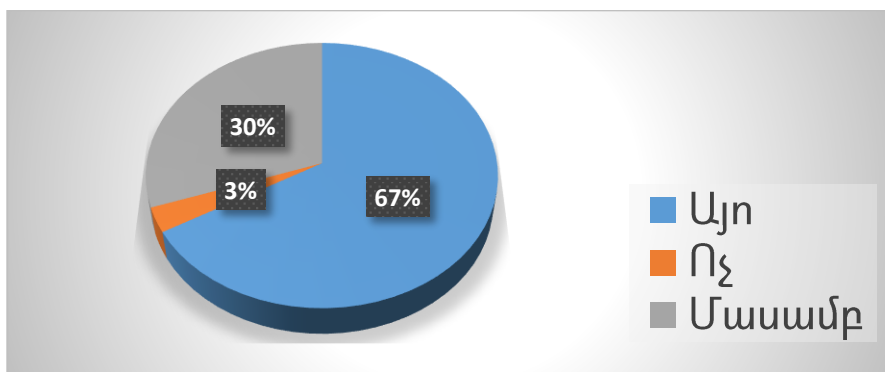
Հարցման շրջանակներում մեր կողմից ուղղված այն հարցին , «թե խոսքային խնդիր ունեցող սովորողներ ունե՞ք դասարանում» պատասխանելիս 33 ուսուցիչներից 31-ը նշեցին, որ այո, իրենք աշխատում են խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ, իսկ 2-ը՝ նշեցին, որ չեն աշխատում իրենք խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ և չունեն նմանատիպ աշխատանքային փորձ:

Մեր կողմից առաջադրված հաջորդ հարցին «թե կարո՞ղ եք մի փոքր բնութագրել ձեր դասարաններում առկա խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխաների խոսքը» պատասխանելիս գրեթե բոլոր ուսուցիչները նշեցին, որ դասի ընթացքում տվյալ երեխաների մի մասը հիմնականում ըմբռնում է ուսուցչի խոսքային և ոչ խոսքային հրահանգները, բայց պահանջվում է, մի փոքր ավելի շատ ժամանակ այն կատարելու համար, մյուս մասը՝ հաճախ դժվարանում է ուսուցչի խոսքային հրահանգները

ընմոռնելիս և կատարելիս: Ուսուցիչները միաձայն փաստեցին, որ այս երեխաների բանավոր խոսքը հարուստ չէ, հիմնականում նրանք արտահայտվում են պարզ նախադասություններով, դժվարանում են լիարժեք միտքը շարադրել ուսումնական նյութի շրջանակներում: Դասի ընթացքում այս երեխաների ուշադրությունը կայուն չէ, կարող են որոշ ժամանակով կենտրոնացնել ուշադրությունը գործողության վրա, բայց հեշտությամբ էլ այն շեղվում են այլ ազդակներից: Շուտ են հոգնում, չափից շատ են լարվում բարդ հրահանգների դեպքում:

Մեր կողմից առաջադրված հաջորդ հարցին «Բնագիտություն առարկայի դասավանդման ընթացքում ի՞նչպիսի դժվարությունների եք հանդիպում խոսքային տարբեր խնդիրներ ունեցող սովորողների հետ աշխատելիս» պատասխանելիս ուսուցիչների կարծիքները ևս տարբեր էին: Մի մասը նշեցին, որ անհրաժեշտություն է լինում լրացուցիչ բացատրությունների, մեկնաբանությունների: Ուսումնական նյութը սովորելիս կարիք է լինում պարզեցման, բազմակի անգամ կրկնելու, նախորդ նյութի հետ կապ ստեղծելու և ամրապնդելու: Հիմնականում կարծիքները համընկնում էին այն դեպքում երբ խոսվում էր այն աշակերտների մասին, ում մոտ առկա էին նույն խոսքային խնդիրները, օրինակ դիսլալիա, կակազություն, դիսլեքսիա և այլն: Այս հարցից անհանգստացած ուսուցիչները նշեցին, որ կանխարգելիչ նպատակով շատ հաճախ են դիմում լրգոպեդներին, և որ վերջիններս շատ են օգնում նրանց ուսուցումը խոսքային խնդիր ունեցող երեխաների հետ իրականացնելու նպատակով:

Մեր կողմից առաջադրված հաջորդ հարցին թե «ըստ ձեզ խոսքային խնդիր ունեցող սովորողը կարողանում են արդյոք նյութը լիարժեք յուրացնել» մասնակիցների պատասխանները տարբեր էին (Տրամագիր 1):

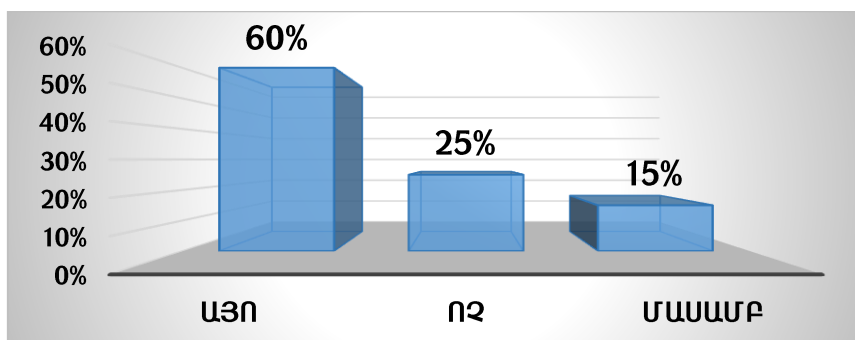


Տրամագիր 1 ուսումնական նյութի յուրացման վերաբերյալ մասնակիցների հարցման արդյունքների վերլուծությունը

Մեր կողմից առաջադրված այն հարցին, թե «ըստ Ձեզ ո՞ր տիպի առաջադրանքների դեպքում են առավել ակնառու այդ դժվարությունները» պատասխանելիս ուսուցիչները նշեցին, որ սովորողների մոտ դժվարությունները առավել ակնառու է դառնում ծավալուն տեքստային նյութի ուսումնասիրման դեպքում, դժվարություններ նկատվում են բանավոր խոսքի ընկալման և վերարտադրման պարագայում, այն դեպքում, երբ սովորողը լսում է ընկալում, ապա՝ իր ընկալածի սահմաններում վերարտադրում է խոսքի մեջ օգտագործելով պարզ բառեր, կարճ, սեղմ նախադասություններ:

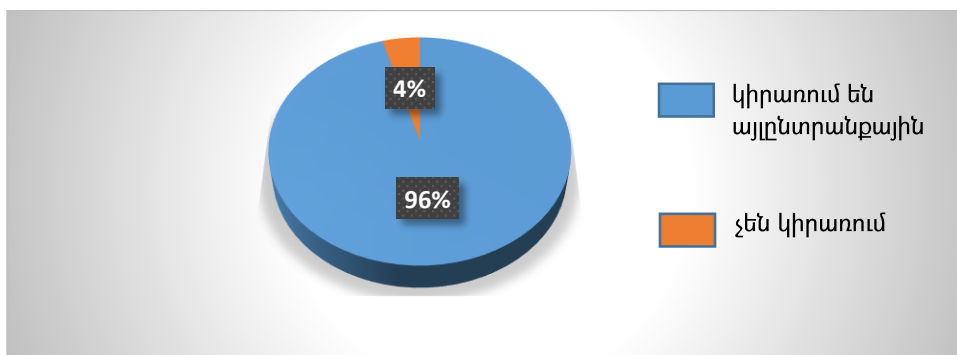
Նմանատիպ դժվարությունները հատկապես ակնառու են կենսաբանություն, աշխարհագրություն, բնագիտություն առարկաների շրջանակում, որտեղ շատ են կիրառվում լատինատառ տերմիններ, վերջիններս արտաբերական խնդիր ունեցող աշակերտների համար լուրջ խնդիր է դառնում, որը և կարող է դրդապատճառ հանդիսանալ խուսափելու նմանատիպ առարկաները յուրացնելուն: Ուսուցիչները հավելեցին, որ կոնկրետ այս խնդիրը հանդիպում է այն երեխաների մոտ ովքեր ըստ լրգոպեդի դիտարկման ունեն թվատություն, որի առկայությունը նկատել են նաև ուսուցիչները:

Նրանք հավելեցին նաև, որ իրենք խորհրդատվության են ուղղում երեխաների այն դեպքում երբ երեխան չի արձագանքում ձայնին, հրահանգների, խոսքին, երբ իրենց կարծիքով երեխայի խոսքը չի համապատասխանում տարիքային օրինաչափություններին:



Տրամագիր 2 Խոսքային խնդրի լիարժեք յուրացման վերաբերյալ մասնակիցների մոտեցումների վերլուծությունը

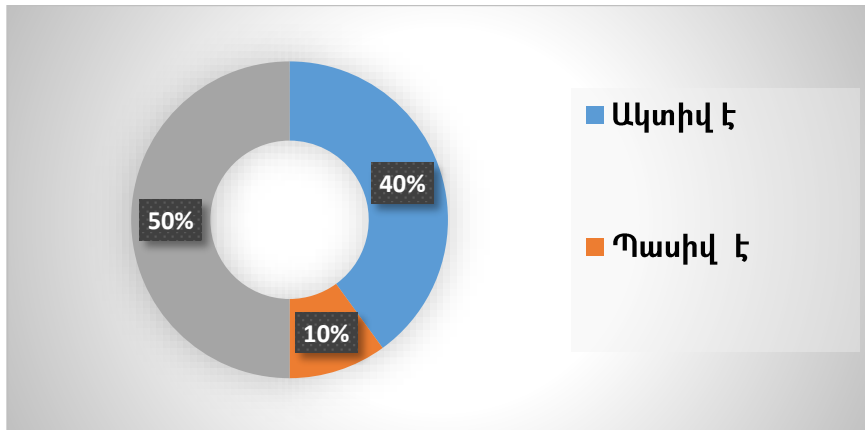
Մեր կողմից առաջադրված այն հարցին, «թե եթե սովորողների մոտ առկա է խոսքային ծանր խանգարումներ, ապա ինչպես եք ապահովում դասին նրա լիարժեք մասնակցությունը և նյութի լիարժեք ընկալումը» պատասխանելիս հարցման մասնակիցները նշում են, որ այդ դեպքում հիմնականում դասին մասնակցությունն ապահովվում է հատուկ հանձնարարությունների միջոցով (Տրամագիր 3):



Տրամագիր 3 Խոսքի ծանր խանգարումների դեպքում դասի ընթացքում այլընտրանքային մոտեցումների կիրառման վերլուծության արդյունքները

Մեր կողմից ուղղված հաջորդ հարցին «Ըստ ձեզ խոսքային խնդիրներ ունեցող աշակերտների խոսքային դժվարությունները առավել ակնառու են բանավոր թե՛ գրավոր աշխատանքների դեպքում» պատասխանելիս մասնակիցների կողմից դիտարկվել են հետևյալ մեկնաբանությունները. խոսքային դժվարություններն ի հայտ են գալիս և՛ բանավոր, և՛ գրավոր աշխատանքների դեպքում, ինչը պայմանավորված է խոսքային նյութի ընկալման դանդաղ տեմպի հետ: Հարցման մասնակիցները նշում էին նաև, որ նաև տարաբնույթ խոսքային խնդիրների դեպքում հանդես եկող դժվարությունները տարբեր են, օրինակ, կակազություն երեխան կարող է կաշկանդվել և նյութը չկարդալ, հատկապես եթե տվյալ նյութը պարունակում է տերմիններ, օրինակ ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ ունեցող երեխաները ընդհանրապես չեն կարողանում

պատկերացնել բանաձևերը, չեն ընկալում բարդ տերմինները, որոնք պահանջում են մասնագիտական բացատրություն, օրինակ քիմիայի ուսուցիչներից մեկը նշեց, որ այն աշակերտները, ում մոտ կա կարդալու և գրի խնդիր, նրան չեն պատկերացնում Մենդելևի Պարբերական համակարգը, որ ամբողջ քիմիա առարկայի հիմքն է, և այդ հարցով միշտ դիմում են լոգոպեդի օգնության: Մեր կողմից նախատեսված հաջորդ հարցը վերաբերում էր դասին ուսանողների մասնակցությանը (Տրամագիր4):



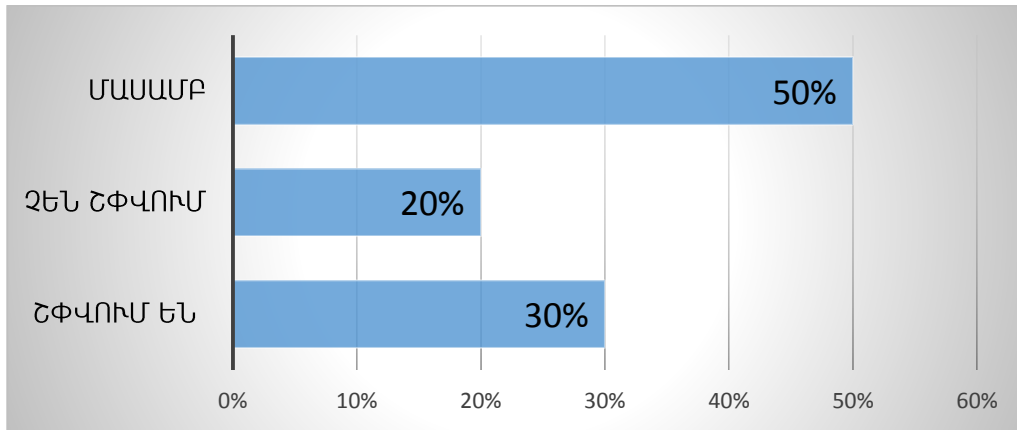
Տրամագիր 4 Խոսքային խնդիր ունեցող սովորողների ակտիվության վերլուծություն

Մեր կողմից ներկայացված հաջորդ հարցին, թե «Ինչպե՞ս են այդ երեխաները դասի շրջանակներում համագործակցում ուսուցչի հետ (հարցեր տալիս, պարզաբանումներ անում, դիմում օգնության համար և այլն)» պատասխանելիս, մասնակիցերի մեծամասնությունը նշում է, որ դասի շրջանակներում սովորողը ակտիվ համագործակցում է ուսուցչի հետ, երբ խոսքը վերաբերում է իրեն արդեն ծանոթ թեմային, հակառակ պարագայում կաշկանդված վարքագիծ է դրսևորում, և ունի ուսուցչի օգնության կարիքը: Այս հարցի հետ կապված ուսուցիչների մեծամասնությունը, ովքեր ունեն մանկավարժական աշխատանքային քիչ փորձ նշեցին, որ շատ դեպքերում քանի որ նրանք դասավանդում են բնագիտական առարկաներ և դժվարությունները ավելի ակնհայտ են, հաճախ են դիմում լոգոպեդի օգնությանը:

Մեզ նաև հետաքրքրական էր, թե խոսքային խնդիրներ ունեցող աշակերտները ինչպես են ուսումնական գործընթացի շրջանակներում համագործակցում իրենց

դասընկերների հետ:

Մեր հաջորդ հարցը ուղղված էր այդ խնդրի ուսումնասիրմանը: Արդյունքները ներկայացված են տրամագիր 5-ում(Տրամագիր 5):



Տրամագիր 5 Խոսքային տարբեր խնդիրներ ունեցող սովորողների համագործակցությունը դասընկերիների հետ

Վերլուծության շրջանակներում մեր կողմից այն հարցին, թե Նմանատիպ աշակերտների ծնողները արդյոք համագործակցում են ձեզ հետ, և, եթե այո, ապա ծնողները ամենից հաճախ ինչ դժվարություններ են նշում դասապատրաստման գործընթացում և ինչպես են հաղթահարում: Ուսումնասիրության արդյունքները փաստում են, որ այս հարցում մեծ գործոն էր խաղում ուսուցիչների տարիքային և աշխատանքային փորձը, և ավելի հմուտ և արդյունավետ համագործակցային աշխատանք էր նկատվում տարիքային ուսուցիչների մոտ և ովքեր ունեն աշխատանքային երկար տարիների փորձ: Համապատասխան հասկացությունները ընձեռնելու համար անհրաժեշտ է դրանք վերլուծել աշակերտին ավելի հասկանալի բառերով, առօրյա կյանքում հաճախակի հանդիպող իրադարձություններով, նաև երբեմն կարիք է լինում բազմակի անգամ կրկնության: Չափազանց կարևոր է խթանման գործոնը, իսկ այն ուսուցիչները ովքեր ունեն քիչ աշխատանքային փորձ և տարիքային առումով ավելի երիտասարդ են նրան համագործակցում են ծնողի հետ լրգուպղի

միջնորդությամբ: Այս համագործակցության հարցում ուսուցիչների մեծամասնությունը նշում են, որ ծնողները ևս անհանգստացած են և հետաքրքրված ուսումնական գործընթացը ավելի արդյունավետ իրականացման գործընթացում:

Անդրադառնալով դասի ընթացքում կիրառվող մեթոդներին և միջոցներին՝ պետք է փաստել, որ գրեթե բոլոր ուսուցիչները կիրառում են այն բոլոր հասանելի մեթոդները, որոնք կխթանեն խոսքային խնդիր ունեցող երեխաների առաջադիմությանը: Նյութը մատուցվում է սովորողին հասանելի, առօրյայից վերցրած օրինակների պարզաբանմամբ, լրացուցիչ նկարների, պաստառների օգնությամբ, գծագրերի, աղյուսակների, թեմատիկ խաղերի, շատ առարկաների շրջանակում նաև կիրառել են տեղեկատվական ոլորտը՝ համակարգիչներ, պլանշետների միջոցով: նույնիսկ այս հարցում շատ են օգնում լոգոպեդները կազմելով համապատասխան խոսքային խնդիրն նյութեր, որոնք ևս կիրառվում են, անցկացվում են նաև աարկայական միջոցառումներ և հետաքրքրականն այն է, որ խոսքային խնդիր ունեցող երեկաները բավականին մեծ ակտիվություն են ցուցաբերում դերային խաղերում միջոցառումների ընթացքում, որը և նպաստում է ավելի լավ նյութը յուրացնելուն և ամրապնդելուն, վերջինիս մասին վկայում են շատ ուսուցիչներ իրենց կողմից անցկացված միջոցառումների ամփոփ վերլուծության արդյունքում:

2.2 Բնագիտություն առարկայի ուսուցման գործընթացում խոսքի խանգարում ունեցող սովորողների յուրացման առանձնահատկությունների ուսումնասիրություն

Մեր կողմից ուսումնասիրած դպրոցներում խոսքային խանգարում ունեցող սովորողների բնագիտական առարկաների ոլորտում դժվարությունների վերլուծության թեմայի շրջանակներում հանդիպել են դիսլալիա, կակազություն, ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ, տախիլալիա և բրադիլալիա ունեցող սովորողներ, և մեզ հետաքրքիր է եղել ուսումնասիրել այս սովորողների ունեցած դժվարությունները և կատարել

համեմատություն, ոչ միայն խոսքային խնդիրների դեպքում առաջացած առարկայական դժվարությունները, այլ նաև համեմատել առաջացած դժվարությունները միևնույն առարկաների և տարբեր խոսքային խնդիրների միջև:

Մեր հետազոտության տրամաբանությանը համահունչ՝ մեր կողմից իրականացվել են դիտումներ դասերի ընթացքում, դասալսումներ: Մեր կողմից իրականացվել են Բնագիտական առարկաների դասալսումներ: Դասալսումները կատարվեցին տվյալ դպրոցի լոգոպեդի ուղղորդմամբ: Սկզբնական շրջանում մեր կողմից դասալսումները կատարվեցին տարրական օղակում՝ 1-4 դասարաններում մաթեմատիկա, ես և շրջակա աշխարհ առարկաներից, առարկայական համեմատական վերլուծություն կատարելու նպատակով:

Մեր կողմից կատարված դասալսումների ընթացքում տարրական օղակում գրանցվեց խոսքային խնդրով 10 աշակերտ, որից

- 3-ի մոտ որպես խոսքային խնդիր կակազությունն էր ,
- 2-ի մոտ ԽԸԹ III մակարդակ,
- 3-ի մոտ ԽԸԹ-IV մակարդակ,
- 2-ի մոտ դիսլալիա:

Դասալսումները անցկացվում էր պարբերաբար, որի նպատակն էր նախ ծանոթանալ սովորողների խնդրի հետ ավելի մոտիկից: Սկզբնական շրջանում դասալսումների ընթացքում երեխաները ավելի կաշկանդված էին, իսկ պարբերաբար լսումների արդյունքում հնարավորություն ունեցանք ավելի լիարժեք անցկացնել հետազոտությունը, քանի որ պարբերաբար դասալսումների ընթացքում երեխաները ավելի լիարժեք և անկաշկանդ էին, դասալսումների ընթացքում նաև ակտիվ մասնակցում էր լոգոպեդը, վերջինս քաջատեղյակ էր յուրաքանչյուր երեխայի առարկայական դժվարություններին:

Մինչև մեր կողմից դասալսումների իրականացումը մենք կատարել եինք նախնական վերլուծություն, արդեն իսկ հավաքագրած տվյալների հիման վրա խոսքային խնդիր ուեցող երեխաների վերաբերյալ, թե նմանատիպ խնդիրների առկայության դեպքում ինչպիսի դժվարություններ կարող էին ցուցաբերել սովորողները:

✚ **Տարրական դպրոցում** մեր կողմից իրականացված դասալսումները մաթեմատիկա առարկայից գրանցված արդյունքերը հետևյալն էր.

- **Դիսլալիայի դեպքում** առարկայի հանդեպ դժվարություններ չնկատվեցին , հանձնարարված առաջադրանքերը հստակ կատարվեցին, նոր մատուցված նյութը յուրացվեց ամբողջովին, ուսուցչի կողմից պարբերաբար կատարվում էր անցած նյութի վերլուծություն, որը նույնպես հեշտությամբ կատարվում էր, աշակերտը առանց կաշկանդվելու խնդիրը կարգում է և լուծում է գրատախտակին և այլն, կարելի է ասել, որ դիսլալիայի դեպքում չի հայտնաբերվել դժվարություն մաթեմատիկա առարկայից:
- **Կակազություն դեպքում**, ևս չի նկատվել ընկալունակության խնդիր, ուսուցչի կողմից առաջադրված վարժությունները և խնդիրները հեշտությամբ լուծվում է աշակերտի կողմից: Սակայն մի փոքր դժվարություն առաջ էր գալիս կանոնների վերարտադրման դեպքում, ինչպես նաև ինքնուրույն խնդիրների կարդալու և հետո արդեն լուծելու դեպքում, հիմնականում կոնկրետ այս խնդրի դեպքում նաև դժվարությունը նկատվում էր այն պարագայում , երբ խոսքային խնդրով երեխային տրվում էր առաջադրանք, որ կարդա խնդիրը բարձրաձայն, որպեսզի աշակերտները ևս կարողանան լուծել այն տեղում, և այս դեպքում ավելի ակնառու էին դառնում խնդիրները:
- **ԽԸԹ- ի տարբեր մակարդակների դեպքում** խնդիրն ավելի ակնհայտ էր, երբ հանձնարարվում էր վերարտադրել, պատմել ուսուցչի ասածը, կամ սահմանել կանոնը: Աշխատանքը կրկնակի էր էր բարդանում , երբ ուսուցիչը առաջադրում էր վարժությունների և խնդիրների լուծում, այս դեպքում ուսուցիչը առաջադրանքը պարզեցնում էր, կամ կրկնակի անգամ բացատրում էր և դարձնում ավելի ընթեռնելի, սակայն դժվարությունները ակնհայտ էին, իսկ, եթե ստացվում էր լուծել խնդիրը կամ վարժությունը (պարզ խնդիրների և վարժությունների դեպքում ուսումնական չափորոշիչի «ա» մակարդակ), ապա ուսուցչի և դասընկերների անմիջական օգնության շնորհիվ քայլերի հաջորդականությունը հուշելու միջոցով: Այս խնդրի դեպքում դժվարությունները առավելապես ակնհայտ էին, երբ տրվում էր աշակերտների բարդ խնդիրներ կամ պատմողական խնդիրներ, այս

դեպքում սովորողը լուծելուց նախապես առաջ պետք է խնդիրը պատմի հասկանա, որ կարողանա լուծել, իսկ սա արդեն նկատելի դժվարություն է ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ ունեցող երեխաների համար: Հիմնականում այս դեպքերում միշտ լոգոպեդին է աջակցում, բայց ԽԸԹ I-III մակարդակների դեպքում այս խնդիրը միշտ չէ որ իր լուծումը ստանում է: Իսկ մեր հետագա դասալսումների քննարկումները ուսուցիչների հետ պարզ էր դնում, որ պարզապես ժամանակը չի բավարարում, որ անհատական մոտեցում ցուցաբերի տվյալ աշակերտների հետ և լրացուցիչ այլ պարզ առաջադրանքեր առաջարկի: Ուսուցիչները նրանց խոսքում նշեցին, որ, երբ տվյալ օրը պետք է անցնեն այնպիսի թեմա, որը ավելի ընդգրկուն է և իրենց համոզմամբ այն դժվարություն կառաջացնի ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակներ ունեցող սովորողների մոտ, նախապես դիմում են լոգոպեդին, կազմում են համապատասխան առաջադրանքերի ցանկ, ուսուցիչը նյութը պարզեցրած տալիս է լոգոպեդին, նպատակով, որ այդ աշակերտները ևս կարողանան մասնակցել դասին:

- Ես և շրջակա աշխարհը առարկայի շրջանակում ևս կակազություն, դիսլալիա և ԽԸԹ տարբեր մակարդակների խոսքային խնդիրների դեպքում դժվարությունները անխուսփելի են: Այդ խոսքային խնդիրների առկայության դեպքում, այս առարկան դասավանդող ուսուցիչը նշում է, որ դժվարությունները ակնհայտ են բանավոր խոսքում՝ պատմելու, խոսքը վերարտադրելու, միտքը ձևակերպելու գործընթացում: Ուսուցչուհին վերլուծության ընթացքում իր խոսքում նշեց, որ քանի որ այս առարկայի գրավոր աշխատանքները ենթասդրում են թեստային աշխատանք, որտեղ զետեղված է հիմնական միտքը և աշակերտին մնում է միայն լրացնել բաց թողնվածը, համեմատել, տարբերակել հետևաբար, գրավոր խոսքում դժվարությունները խնդրահարույց չեն:

Մեր կողմից դասալսումները կատարվում են նաև հիմնական և ավագ դպրոցներում բնագիտություն առարկայի շրջանում, այնուհետև համեմատական վերլուծություն կատարելու նպատակով կատարվեց դասալսումներ բնագիտական այլ առարկաների շրջանում, որտեղ գրանցվեց հետևյալ պատկերը:

✚ **Հիմնական դպրոցում** փորձարարական խմբում մասնակցեցին 5-9-րդ դասարանների 15 սովորող՝

- ✓ 4-աշակերտ կակազություն խոսքային խնդրով,
- ✓ 6-աշակերտ դիսլալիա խոսքային խնդրով,
- ✓ 1-աշակերտ դանդաղախոսություն խոսային խնդրով
- ✓ 4-աշակերտ ԽԸԹ-III և IV մակարդակներում:

➤ **Կակազության և դիսլալիայի դեպքում** հիմնական օղակում աշակերտների կողմից ցուցաբերած կարողալու, գրելու և արտաբերելու դժվարությունները ավելի ակնհայտ էին, քանի որ այս օղակում բնագիտական առարկաների քանակը շատ է և բազմազան, և մեր կողմից նախնական վերլուծությունները գրեթե համընկան դասալսումների վերջնական եզրահանգմանը:

Բնագիտություն, Աշխարհագրություն, Կենսաբանություն, քիմիա,

Ֆիզիկա և այլ առարկաների ուսուցման գործընթացում հստակ այս խնդիրը գլուխ էր բարձրացնում, որին հետագա հետազոտություններից պարզ դարձավ, որ հիմնական խոչընդոտը ուսման հանդեպ առաջադիմության նվազման՝ կաշկանդվածությունն է խոսքի արտասանության, արտաբերման դժվարության պատճառով: Այստեղ նաև նկատելի էր տերմինների արտասանության դժվարություններ: Ուսուցիչները նրանց խոսքում նշեցին, որ թիրախային խմբի այս երեխաները հաճախ, եթե նույնիսկ ոչ դասապրոցեսի ընթացքում, ապա դասից դուրս ենթարկվում են ծաղրման, որը ևս լրացուցիչ պատճառ է հանդիսանում դժվարության առաջացման: Ինչպես նաև նշեցին, որ հաճախ խուսափում են դասին մասնակցելուց, ընդհանրապես հաճախելուց, ինքնական իմացած նյութը մատուցելուց, չնայած, որ ուսուցիչը իր խոսքում նշում էր, որ այս խնդրի դժվարությունը, ոչ թե վերը թվարկված խոսքային խնդիրներն են այլ դրան լրացուցիչ նպաստող և խնդիրը ավելի բարդացնող պատճառներ են:

➤ **Կակազության և դիսլալիայի դեպքում բնագիտություն առարկայից** անցկացված մեր կողմից դասալսումների արդյունքում պարզ դարձավ հետևյալը, որ նույն աշակերտները այս և այլ առարկաների շրջանակում որոնք պահանջում են ավելի շատ տրամաբանություն այլ ոչ թե խոսք և

պատմողականություն, ավելի ակտիվ էին մասնակցում , կարողունում էին ցուցադրել նրանց կարողությունները, ավելի վստահ էին, սակայն կանոնների, թեորեմաների սահմանման դեպքում մի փոքր դժվարանում էին, բայց որպեսզի դա խոչնդոտ չհանդիսանար նրանց ակտիվության պրոցեսում և մնացած գործընթացի վրա ուսուցիչը կիրառում էր մի հնար, նա կակազություն և դիսլալիա խոսքային խնդիր ունեցող սովորողների հանձնարարում էր սահմանումները ինքնաթելադրելու միջոցով գրել տետրի մեջ, նաև թեստային առաջադրանքներ կատարել և այդպես էր ստուգում: Նաև շատ հետաքրիր էր այն փաստը որ շատ ուսուցիչների դասապրոցեսի կառուցվածքը չէր խախտվում , նրանք հմտորեն առաջադրանքների միջոցով դասաժամը ավարտում էին, որի ընթացքում և՛ նյութը ամփոփվում էր խոսքային խնդիր ունեցող երեխաների հետ , և՛ բնականոն զարգացում ունեցող երեխաների հետ:

➤ **ԽՐԹ-ի տարբեր մակարդակների դեպքում** ավելի ակնհայտ է դժվարությունը բնագիտություն, կենսաբանություն, աշխարհագրություն, քիմիա, ֆիզիկա և այլ առարկաների շրջանում, քանի որ նրանց մոտ բացակայում է պատկերացումները տերմինների, բանաձևերի հետ կապված, դժվարությունները առաջ է գալիս լատինատառ անվանումների արտասանության ժամանակ, տրամաբանական խնդիրների լուծման գործընթացը բացառվում էր այս խնդրի դեպքում, քանի որ նրան մոտ տուժած է նաև տրամաբանական մտածողությունը, քերականական կառույցները, մտքի վերարտադրումը, բառավանկային կառույցները և այլն:

Օրինակ , երբ կատարվեց դասալսում 6-րդ դասարանում բնագիտություն առարկայի /քիմիա ենթաբաժնում/ և 7-րդ դասարանում քիմիա առարկայից սովյալ խնդրով երեխաները ցուցաբերեցին միևնույն դժվարությունները:

Անհրաժեշտ է նաև նիշել , որ 6-րդ և 7-րդ դասարանում մասնակցում էին 45 աշակերտ, ընդհանուր թվից 8-ի մոտ առկա է խնդիր՝

- ✓ 1-ը կակազություն,
- ✓ 4-դիսլալիա
- ✓ բրադիլալիա

✓ 2-ը ԽԸԹ-II մակարդակ

Անհրաժեշտ է նշել, որ 7-րդ դասարանում սովորող աշակերտները արդեն հասունացման շեմը մտած երեխաներ էին և հաղկապես հնչարտաբերման խանգառմամբ խոսքային խնդրով երեխաների համար այդ տարիքում առավել նկատելի էր դժվարությունները, քանի որ նրանք ցուցաբերում էին կաշկանդվածություն, որը անմիջական ազդում էր դասապրոցեսին նրանց մասնակցությանը: Ցանկանում եմ նշել նաև, որ դիսլալիա և կակազություն ունեցող երեխաների դժվարությունը, ոչ թե ուսուցչի կողմից մատուցված նյութն է, այլ նրանց կողմից նյութի վերարտադրելու ցանկության խնդիրն էր: Տվյալ օրվա դասը «Ատոմի էլեկտրոնային շերտի կառուցվածքը» թեման էր, որը ոչ միայն իրենից ենթադրում էր քիմիական նյութի ընկալում և վերարտադրում «քիմիական լեզվով», այլ նաև մաթեմատիկական հաշվարկ, հետևաբար այս դասի մատուցման ժամանակ աշակերտների կողմից դեպի ուսուցիչը հարցեր էր առաջ գալիս և այս ընթացքում նկատվեց հետևյալը, որ բոլոր աշակերտները ակտիվ մասնակցում էին , իսկ խնդրով երեխաները հաղկապես դիսլալիա և կակազություն ունեցող երեխաները դասին պասիվ էին, ինչպես նաև բացահայտվեց հետևյալը, որ երբ ուսուցիչը հարցնում էր այդ երեխաների արդյո՞ք դասը ձեզ հասկանալի էր թե ոչ , նրանց կողմից պատասխանը դրական էր: Բնականաբար ես ինքս, որպես հետազոտող և տվյալ առարկայի մասնագետ այդ հարցը իմ աչքից չվրիպեց քանի որ ըստ կանոնի, եթե առանց խնդիր երեխաների մոտ անդադար թեմայի շուրջ հարցեր էին ծնվում, չէր կարող այդ երեխաների մոտ ևս չծնվել: Դժվար չէր կռահել, որ նրանք չէին մասնակցում հարցումներին կաշկանդվելու պատճառով: Որպեսզի ավելի հիմնավոր լիներ կասկածներս, ես դասերից հետո խնդրեցի ուսուցչին և լոգոպեդին այդ երեխաների հետ լրացուցիչ 30 րոպե աշխատանք, բնականաբար նրանք չմերժեցին և քանի որ հնարավոր էր իմ անմիջական հարցադրման ժամանակ նրանք ևս կաշկանդվեին , խնդրեցի նրանց ուսուցչուհուն, որ նա ավելի մանրամասն հարցադրում

կատարի նոր նյութի շրջանակում, որի նպատակն էր բացահայտել, արդյոք նրանք դասը հասկացել են, թե ո՛չ:

Այս փուլում պարզվեց որ խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխաները հաճախ խուսափում են սեփական նախաձեռնությամբ պատասխաններից կամ հարցադրումներից, որովհետև կաշկանդվում են իրենց խոսքի նկատմամբ համադասարանցիների կարծիքից:

Կարելի էր նշել, որ ողջ հետազոտության ընթացքում հիմնական և ավագ դպրոցների դիսլալիա, կակազություն, տախիլալիա և բրադիլալիա ունեցող երեխաների դասին պասիվություն ցուցաբերելու հիմնական խնդիրը խոսքային դժվարությունների խնդիրն էր, որը իր հետևից բերում էր նաև այլ երկրորդային խնդիրների:

ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակների դպքում (մասնավորապես 1-ին, 2-րդ և 3-րդ մակարդակների դեպքում) խնդիրը շատ ավելի լուրջ է քանի որ, այդ խմբի երեխաների հետ առաջ եկած դժվարությունները ավելի խորն են, և ուսուցիչները առհասարակ նպատակը դնում են գոնե հաջորդող թեմաների այդ երեխաներին ապահովել ուսումնական չափորոշիչի «Ա» մակարդակը՝ ընդհանուր ծանոթացում, նկարների, գրաֆաների, գծապատկերների, կենցաղային համեմատությունների միջոցով:

Ավագ դպրոցում ևս ակնհայտ է նույն վերը թվարկված խնդիրները ինչը որ դիտարկված է հիմնական դպրոցում:

Մեր կողմից դասալսումների քննարկումների արդյունքում և՛ մենք և՛ ուսուցիչները և՛ տվյալ հաստատության լոգոպեդները եկանք մի ընդհանուր եզրահանգման, որ տարրական օղակի խոսքային խնդիրներ ունեցող աշակերտները կտրուկ տարբերվում էին հիմնական և ավագ դպրոցի խոսքային խնդիր ունեցող աշակերտներից, ուսուցման հանդեպ ունեցած դժվարության, առաջադիմության, տրամադրվածության, ցանկության և այլնի մեջ: Եվ այդ աշակերտները ավելի խոցելի էին, և ավելի շատ ունեին աջակցության կարիք:

Մեր կողմից իրականացվող դասալսումների վերլուծության քննարկումների ընթացքում ուսուցիչները նշեցին, որ նրանց շատ են օգնում լոգոպեդները:

Եզրակացություն

Այսպիսով խոսքային խնդիրներ ունեցող երեխաները դժվարանում են բնագիտություն առարկայի, ինչպես նաև բնագիտական այլ առարկաների ուսուցման գործընթացում:

Մեր կողմից ուսումնասիրվել և բացահայտվել են հետևյալ դժվարությունները՝

- Դիսլալիա, կակազություն, բրադիլալիա և տախիլալիա խոսքային խնդիրների դեպքում դժվարությունները բնագիտական առարկաների ուսուցման գործընթացում գրեթե նույնն էին, տարբերությունը ակնհայտ էր տարբեր տարիքային սանդղակներում, ավելի բարձր տարիքի սովորողների մոտ, մասնավորապես 7-րդ դասարանից սկսած դժվարությունները ոչ թե առակայական ընկալունակության, արտահայտչականության և այլնի մեջ է, այլ զուտ հնչարտաբերման խոսքային խնդիրներից ելնելով կաշկանդվածության մեջ է (երբ դասընկերները ծաղրում են , կրկնում իրենց կողմից ոչ հստակ արտահայտված խոսքը)
- Նշված դժվարությունները հադկապես ակնհայտ է խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող սովորողների դեպքում, ինչը խոչնդոտում է նրանց կողմից դպրոցական ծրագրի լիարժեք և արդյունավետ յուրացումը:
ԽԸԹ-ի տարբեր մակարդակների դեպքում խնդիրը բարանում էր նարանովի, որ այս երեխաները չեն կարողանում կրկնել և վերարտադրել ուսուցչի ասածը, չեն պատկերացնում, թե ինչպես լուծել տրամաբանական խնդիրները, վերացական հասկացությունների ընկալունակության խնդիրն է ակնհայտ, քանի որ բնագիտական առարկաները շատ են պարունակում առարկայալեզվական տերմիններ:

Հարցաթերթիկի վերլուծությունից պարզ դարձավ , որ խոսքային խանգարում ունեցող երեխաների շրջանակում ուսուցման դժվարությունները յուրովի էին նրանով, որ բնագիտական առարկաները իրենց առարկայալեզվական բովանդակության մեջ ներառում էին շատ լատինատառ բառեր և բանաձևեր, որոնք կրկնակի էին բարդացնում առարկայի յուրացման գործընթացը:

Բնագիտական առարկաների դժվարությունների վերլուծության հաջորդ փուլում, երբ մենք իրականացրեցինք առարկաների միջև համեմատական վերլուծություն հետազոտության արդյունքում պարզ դարձավ հետևյալը, որ առկա արտահայտչական և ընկալունակության դժվարությունները լատինատառ բառերի միայն դժվարությունը ակնառու էր դառնում բառերի թարգմանության դեպքում, երբ բնագիտական առարկաներում այդ բառերի նշանակությունը բարդ է և պահանջում է

տրամաբանական վերլուծություն, իսկ սովորական առօրյա բառերի թագմանության և ընկալունակության դեպքում դժվարություն չի առաջացնում:

Մեր կողմից այս խնդիրների վերլուծության արդյունքում պարզ է , որ մեծ տեղ է գրավում նրանց հետ աշխատանքներում անահատկան մոտեցման սկզբունքը, ուսուցման գործընթացից դուրս չմնալու պատճառով, խրախուսումները կարող են մոտիվացիա հանդիսանան առարկայի հանդեպ մեծ ուշադրության հրավիրելուն: Այս գործընթացում կարևոր է ուսուցչին մենակ չթողնելը և բազմամասնագիտական թիմի աջակցությունը, որը մեծ և կարևոր գործոն է հանդիսանում խոսքային խնդիր ունեցող երեխաներին կրթելու գործում: Այս բոլոր գործընթացները միտված են խոսքային խնդարում ունեցող երեխաներին ամբողջությամբ ներառել կրթության ոլորտ և դարձնել հասարակության լիիրավ անդամ:

Այսպիսով ուսումնասիրության արդյունքները փաստում են , որ խոսքի խանգարումներ ունեցող աշակերտները ունենում են բազմազան խնդիրներ բնագիտություն առարկայի ինչպես նաև բնագիտական այլ աարկաների ուսուցման գործընթացում: Հարցաթերթիկի ամփոփ վերլուծության արդյունքում կարելի եզրակացնել , որ խոսքային խանգարում ունեցող ցանկացած աշակերտ չնայած համընդհանուր կրթության պայմաններում կարիք ունեն անհատական ուշադրության, նյութ յուրովի հահամատչելի մատուցման, դասընկերների և ուսուցիչների ուշադրության, ծնողների և շրջապատի հոգատարության:

Գրականության ցանկ

1.Գրիգորյան Ա. Գ., Գրավոր և բանավոր խոսքի խանգարումների շտկման առանձնահատկությունները ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում:

Հոգեբանության և մանկավարժության հիմնախնդիրներ, Երևան, 2008, էջ 81-88:

2. Կարապետյան Ս. Գ., Կիրակոսյան Ա. Ա., Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող երեխաների բառապաշարի զարգացման հիմնական ուղղությունները ներառական կրթություն իրականացնող նախադպրոցական հաստատություններում, «Ներառական 8 կրթություն. ժամանակակից խնդիրներն ու մարտահրավերները», միջազգային գիտաժողովի հոդվածների ժողովածու, էջ 45:

3. Կարապետյան Ս. Գ., Կիրակոսյան Ա. Ա., Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող երեխաների բառապաշարի հարստացումը // Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., Էդիթ Պրինտ, 2014, 96 էջ:

4. Կիրակոսյան Ա.Ա. Խոսքի դերը դպրոցական ուսուցման նախապատրաստման համակարգում, 2011, էջ 281:

5. Հովյան Գ. Ռ., Մանկական խոսքի հոգելեզվաբանական ուսումնասիրությունները ժամանակակից լոգոպեդիայում // «Հատուկ մանկավարժություն և վերականգնողական հոգեբանություն» (գիտական հանդես) 1 (1), 2011,)

6. Պայլոզյան Ժ. Հ., Թադևոսյան Է. Ռ., Հանրակրթական դպրոցի լոգոպեդական աշխատանքի հեռանկարային պլաններ, Եր., «Նահապետ» հրատ., 2007, 22 էջ):

7. Սարատիկյան Լ. Հ., Կակազության կանխարգելման և վաղ շտկողական միջամտության ուղիները // Հոգեկան առողջության հայկական հանդես, Եր., 2014, N5, էջ 33-38 [http:// www.apnet.am/journal/datas/articles/APNET_5\(1\)2014.pdf](http://www.apnet.am/journal/datas/articles/APNET_5(1)2014.pdf)

8. Акименко В.М., Речевые нарушения у детей Ростов-на – Дону, 2008.

9. Аксенова М.Н., Роль семьи и воспитания устойчивого произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста /Подготовка детей старшего дошкольного возраста к школе, Горкий 1984.

10. Архипова Е. Ф., Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей, М., АСТ: Астрель.

11. Баранов М.Т., Лексические затруднения учащихся и пути их преодоления// Особенности детской речи и пути её развития/ ред. Т. А. Ладыженская, М., 1983

12. Богомолова А. И., Логопедическое пособие для занятий с детьми, СПб, Библиополис,

1996, 208 с. <http://5razvorotov.livejournal.com/572964.html>

13. Бузарова Е.А., Четыз Т.Н. К вопросу о формах организации учебно-познавательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2008

14. Воронкова Е. А. Преемственность в развитии речи дошкольников и младших школьников 286 /Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в Свердловск, 1983.

15. Гриншпун Б.М. Селиверстов В.И. Развитие коммуникационных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью дефектология 1988.

16. Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: пособие для логопеда. М.: Просвещение, 1991. 239 с.

17. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. М.: Аркти, 2005. 222 с.

Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1

Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Дефектология. 2010. № 5.

18. Логинова В.И. формирование словаря развитие речи детей дошкольного возраста/под. ред. Ф. А. Сохина, М., 1984

19. Новикова Ю.В., Обогащение словаря учащихся в период обучения грамоте развитие речи младших школьников под ред Львов М. Р., М., 1983

20. Никитина Н.К. Активизация словаря учащихся третьего класса темы «имя прилагательное»././ Развитие речи младших школьников /под ред Львов М. Р., М., 1983

21. Пеньевская Л. А. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада подготовка детей в детском саду под ред в школе А. П. Усовой, М., 1955

22. Пушкина А.Н., Развитие мышления дошкольников в процессе решения практических задач подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению, Свердловск, 1981.
23. Развитие речи детей дошкольного возраста/ под ред Ф.А. Сохина, 1976.
24. Смолькина Н.Г. Ушакова О.С. Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста// Развитие речи дошкольника под ред О.С. Ушакова М., 1990.
25. Сохин Ф.А. Осознание речи старшим дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду/ под ред Сохина и Т. В. Тарунтаевой, М., 1977
26. Сохин Ф.А. Ушакова О.С. Связь развитие речи с умственным эстетическим и нравственным воспитанием в процессе обучения родному языку стр 5/ Развитие речи дошкольника.
27. Терехова Н.Т., Формирования умственной работоспособности детей старшего дошкольного возраста /Подготовка детей старшего дошкольного возраста в школе , Горький 1984.
28. Ушинский К.Д., Избранные произведения, М.,1946