

ԽՈՍՔԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԹԵՐԶԱՐԳԱՑՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՇԱԿԵՐՏՆԵՐԻ ԳՐԵԼՈՒ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԱՌԱՆՁՆԱՅԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Ա. Ա. Կիրակոսյան

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի
ամբիոնի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Յ. Վ. Գուշչյան

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական
համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի
լոգոպեդիա բաժնի առաջին կուրսի մագիստրանտ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում, գրելու գործընթաց, բառապաշար, խոսքի քերականական կառույց, հնչյունավանկային կառույց, գրաֆիկական սխալներ:

Գրելու գործընթացը պայմանավորված է մի շարք գործողություններով և բարդ մեխանիզմներով: Այս գործընթացում իր ուրույն դերն ունի լիարժեք ձևավորված բանավոր խոսքը [1,4,5,7,8,9,12,13 և այլք]:

Հայտնի է, որ խոսքի ընդհանուր թերզարգացումը հաղորդակցման միջոցների ձևավորման խանգարում է, որի դեպքում խաթարված է լինում խոսքի բոլոր բաղադրամասերի ձևավորումը [5,6,8 և այլք]: Այն թեև հաղորդակցման բանավոր ձևի խանգարում է, սակայն բանավոր խոսքում առկա խնդիրները կարող են իրենց արտացոլումը գտնել նաև գրավոր խոսքում: Ուստի մեր կողմից առավել արժևորվել է այս աշակերտների գրելու գործընթացի վերաբերյալ մոտեցումների ուսումնասիրումը:

Խոսքի ընդհանուր թերզարգա-

ցում ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացի ուսումնասիրությունը դեռևս լոգոպեդիայի ձևավորման վաղ շրջաններից մշտապես ուշադրության կենտրոնում է եղել: Այսպես, դեռևս խորհրդային լոգոպեդիայի հիմնադիրներից մեկը՝ Ե.Մ Խվատցևը (1959), այս աշակերտների գրավոր աշխատանքներում դիտվող սխալները բնորոշում էր որպես բանավոր խոսքում առկա քերականական կառույցի խանգարումների դրսևորում գրավոր խոսքում՝ ընդգծելով, որ դրանք անխուսափելի են անգամ նպատակաուղղված լոգոպեդական աշխատանքի պայմաններում: Հեղինակը հատկապես կարևորում էր գոյականի հոլովածների, բայի խոնարհված ձևերի, անձնական դերանունների կիրառման, բառերի համաձայնեցման սխալները, բառերի բացթողումները, բարդ քերականական կառույցները ըմբռնելու և գրավոր աշխատանքներում ճիշտ կիրառելու դժվարությունները [13]:

Խոսքի խանգարումներ ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացի

վերաբերյալ ինքնատիպ մոտեցում են ցուցաբերել Ա. Վ. Յաստրեբովան, Տ. Բ. Բեսսոնովան (1996): Վերլուծելով գրավոր խոսքի ձևավորման գործընթացի առանձնահատկությունները՝ նշված հեղինակները հիմնավորել են, որ երեխայի բանավոր խոսքի խանգարման դեպքում դիտվող գրելու և կարդալու կարողությունների խանգարումները կրում են երկրորդային բնույթ (բացի օպտիկական դիսգրաֆիայից և դիսլեքսիայից), ուստի պայմանավորված խանգարման կառուցվածքով՝ կարելի է ըստ ծանրության աստիճանի առանձնացնել գրելու և կարդալու գործընթացների խանգարումների երկու մակարդակ:

առաջին մակարդակ. գրավոր խոսքի խանգարումներ՝ պայմանավորված խոսքի հնչյունահնչության կողմի թերգարգացմամբ:

երկրորդ մակարդակ. գրավոր խոսքի խանգարումներ՝ պայմանավորված խոսքի ինչպես հնչյունահնչության, այնպես էլ բառաբերականական կողմերի թերգարգացմամբ [13]:

Այսպիսի աշակերտների գրելու գործընթացը հանգամանորեն ուսումնասիրվել է հատկապես Ռ.Ե. Լևինայի կողմից (1961): Նա նշել է, որ աշակերտների գրավոր աշխատանքներում դրսևորվող սխալները պայմանավորված են ինչպես խոսքի բոլոր բաղադրամասերի թերգարգացմամբ, այնպես էլ բարձրագույն հոգեկան գործընթացների ինքնատիպ դրսևորումներով: Ռ.Ե. Լևինան, վերլուծելով խոսքի ընդհանուր թերգարգացման երրորդ մակարդակ ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացը, փաստել է, որ այն ձևավորված է, սակայն առկա են մի շարք առանձնահատկություններ [6]:

Ի. Կ Կոլպալսկայան և Լ. Ֆ. Սպիրովան (1997) խոսքի ընդհանուր թեր-

գարգացման երրորդ մակարդակում գրելու գործընթացի առանձնահատկությունները բնութագրելիս անդրադառնում են նաև բառապաշարում առկա խնդիրներով պայմանավորված սխալներին՝ մասնավորապես նշելով, որ հատկապես նյութական իմաստից զուրկ բառերը խոսքի ընդհանուր թերգարգացում ունեցող երեխաների կողմից չեն ընկալվում որպես առանձին բառեր: Դրանք նախորդ բառի հետ միասին երեխաների գիտակցության մեջ ձևավորվում են որպես մեկ ամբողջություն (սեղանի վրա, պայուսակի մեջ և այլն): Բացի դրանից, կապերի և շաղկապների բառային նշանակությունը երեխաները դեռևս ամբողջությամբ չեն պատկերացնում, ինչն էլ իր դրսևորումն է գտնում գրելու գործընթացում: Նշված բառերը բաց են թողնվում կամ գրվում են առանց անհրաժեշտության, գրվում են նախորդող և հաջորդող բառերի հետ միասին, փոխարինվում են և այլն [4]:

Խնդրո առարկայի շուրջ մասնագիտական գրականության վերլուծությունը փաստում է, որ խոսքի ընդհանուր թերգարգացում ունեցող աշակերտների ինքնուրույն գրավոր աշխատանքներում (փոխադրություն, շարադրություն) առկա են մի շարք յուրահատուկ սխալներ, որոնք վերաբերում են ինչպես տեքստերի կառուցողական, այնպես էլ լեզվի բառային, քերականական, շարահյուսական միջոցների սխալ օգտագործմանը: Հաճախ հանդիպում է հոլովային վերջավորությունների ոչ ճիշտ գրություն, որը խոսքի բնականոն գարգացում ունեցող երեխաների մեջ սովորաբար չի դիտվում:

Խոսքի ընդհանուր թերգարգացում ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացի դժվարություններին անդրադարձել է նաև Վ. Կ Վորոբյովան: Նա

հիմնավորում է, որ այս աշակերտների կապակցված խոսքում (նաև դրա գրավոր ձևերում՝ շարադրություն, փոխադրություն) դիտվող խնդիրների հիմքում ընկած է այնպիսի գործողությունների թերզարգացումը, որոնք պատասխանատու են խոսքի իմաստային ծրագրավորման համար և իրականացնում են անցումը ներքին խոսքից արտաքին խոսքին [3]:

Ե. Վ. Մազանովան (2006), ուսումնասիրելով դիսգրաֆիայի ագրամատիկական ձևը, նշում է, որ այն առավել բնորոշ է խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտներին: Նա այս աշակերտների գրավոր աշխատանքներում մասնավորապես ընդգծում է՝

- գոյականի թվի սխալ կիրառումը,
- գոյականի և բայի սխալ համաձայնեցումը թվով,
- նախադասության անդամների համաձայնեցման և շարադասության սխալները և այլն [7]:

Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների շարահյուսական հմտությունները հանգամանորեն ուսումնասիրել են Լ. Ֆ Սպիրովան (1968), Ժ. Տ. Ռախիմովան (1988), Ռ. Ի. Լալանան (2004) և այլք: Այս հեղինակները ցույց են տալիս, որ նշված երեխաների գրավոր աշխատանքներում զգալի դժվարություններ են դիտվում նաև բարդ քերականական կառույցներ կիրառելիս: Առավել բնորոշ սխալներից է բարդ ստորադասական նախադասության գերադաս և ստորադաս հատվածների սահմանազատումը. որոշ դեպքերում ստորադաս նախադասությունը գործածվում է գերադաս նախադասության հետ՝ միաժամանակ ներկայանալով որպես դրանից անկախ նախադասություն, կամ առանց գերադաս նախադասության և այլն: Նշված երեխաների քերականական սխալներին մասնորեն անդրադարձել է նաև Գ.Վ Զիրկինան (2003): Նա նշում է, որ այս աշակերտների գրավոր աշխատանքներում դիտվող շարահյուսական սխալները պայմանավորված են նախադասության մեջ ավարտուն միտքն ինքնուրույն առանձնացնելու նրանց անկարողությամբ [8]:

Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացը վերլուծելիս մի շարք հեղինակներ հատկապես անդրադարձել են լեզվական վերլուծության և համադրության կարողությունների խանգարումով պայմանավորված սխալներին: Այսպես, Ի.Ն. Սադովնիկովան առանձնացրել է սխալների հետևյալ երեք խմբերը.

1. սխալներ, որոնք դրսևորվում են տառի և վանկի մակարդակում,

2. սխալներ, որոնք դրսևորվում են բառի մակարդակում,

3. սխալներ, որոնք դրսևորվում են բառակապակցության, նախադասության և տեքստի մակարդակում [11]:

Վերլուծելով խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացի առանձնահատկությունները՝ մի խումբ հետազոտողներ նշում են, որ ինքնատիպ սխալների հետ մեկտեղ այս երեխաների գրավորին բնորոշ են նաև ուղղագրական կարողությունների ձևավորմանը հատուկ որոշ առանձնահատկություններ:

Այսպես, Լ. Գ. Պարամոնովան (2001), վերլուծելով խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների ուղղագրական կարողությունների տիրապետման մակարդակը, նշում է հետևյալը՝

1. Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտները սերտում

են անհրաժեշտ կանոնը, սակայն այն չեն կարողանում կիրառել գործնականում:

2. Աղքատիկ բառապաշարի և բառի իմաստի ոչ ստույգ իմացության հետևանքով նրանք չեն կարողանում գտնել բառերի միջև եղած իմաստային կապերը, որով էլ բացատրվում են նույնիսկ լավ յուրացրած կանոնները գործնականում կիրառելու դժվարությունները:

3. Լեզվի քերականական օրինաչափությունների իմացությունն անբավարար է, որի հետևանքով թույլ են տալիս բառերի վերջավորությունների գրության սխալներ, ինչն էլ իր հերթին հանգեցնում է բառերի համաձայնեցման դժվարությունների [9]:

Ակնառու է, որ խոսքի ընդհանուր թերզարգացման դեպքում նույնիսկ ուղղագրական կարողությունների տիրապետման մեխանիզմը պայմանավորված է խոսքի բոլոր բաղադրամասերի թերզարգացմամբ և բարձրագույն հոգեկան գործընթացների առանձնահատկություններով:

Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտները գրելու գործընթացում հաճախ թույլ են տալիս նաև գրաֆիկական բնույթի սխալներ,

որը պայմանավորված է նրանց բարձրագույն հոգեկան գործընթացների, մասնավորապես, տեսատարածական պատկերացումների ոչ լիարժեքությամբ: Այսպես, օրինակ, կարող են դիտվել գրությամբ մոտ, բայց տարածական տեղադրմամբ տարբերվող տառերի, մասնիկների քանակով տարբերվող տառերի շփոթում և փոխարինում, որոշ դեպքերում հայելային գիր և այլն:

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացի ուսումնասիրությունը մշտապես եղել է բազմաթիվ գիտնականների ուշադրության կենտրոնում: Վերլուծելով խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների գրելու գործընթացի վերաբերյալ մասնագիտական գրականության մեջ առկա մոտեցումները, կարող ենք նշել, որ այս աշակերտները թույլ են տալիս տարաբնույթ սխալներ, որոնք անմիջականորեն պայմանավորված են խոսքի բաղադրամասերի թերզարգացումով, ինչպես նաև խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող աշակերտների բարձրագույն հոգեկան գործընթացների առանձնահատկություններով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գրիգորյան Ա. Գ. Դիսլեքսիայի նախատրամադրվածության բացահայտման հետազոտության արդյունքները / Յատուկ կրթության հիմնախնդիրներ/ գիտամեթոդական հանդես, Ե. 2014 №1, էջ 58-65

2. Азова О .И. Диагностика письменной речи у младших школьников. — М.: 2011. — 64 с.

3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М. 2006

4. Колповская И .К., Спирова Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. // Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Левиной Р. Е. - М., 1968. — с. 166-190.

5. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д, 2004. — 224 с

6. Левина Р. Е., О генезе нарушения письма у детей с ОНР[Текст]. / Р.Е. Левина.// Вопросы логопедии. — М., 1959. —С 225-249

7. Мазанова Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. — М., 2006. -136 с

8. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. /Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной.— 2-е изд., испр. — М., 240с.

9. Парамонова Л. Г. Предупре-

ждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001

10. Рахимова Ж. Т. Проявление общего недоразвития речи у детей шестилетнего возраста и пути его коррекции в условиях массового обучения. /№ 1, 1988.

11. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников.-М.: 1997

12. Хватцев М. Е. Логопедия. — М., 1959

13. Ястребова А.В., Бессонова Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией).— М., 1996. 47 с.

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМА У УЧЕНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. А. Киракосян

преподаватель кафедры логопедии и восстановительной терапии
Армянского государственного университета имени Хачатура Абовяна,
кандидат педагогических наук

А. В. Гушчян

магистрант первого курса кафедры логопедии и восстановительной
терапии Армянского государственного педагогического
университета имени Хачатура Абовяна

В данной статье рассматриваются особенности письма у учеников с общим недоразвитием речи. Вы-

являются механизмы и особенности ошибок в письме.

SUMMARY
**THE CHARACTERISTICS OF LETTERS OF CHILDREN WITH GEN-
ERAL SPEECH PATOLOGY**

A. A. Kirakosyan

lecturer at the Chair of Rehabilitation and Speech Therapy Khachatur Abovyan,
Armenian State Pedagogical University , Candidate of Pedagogical Sciences

H. V. Ghushchyan

Master Degree student at the Chair of Rehabilitation and Speech Therapy,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University

The characteristics of letters of children with general speech underdevelopment are introduced in the article.

The mechanisms and features of mistakes in the letters are identified.