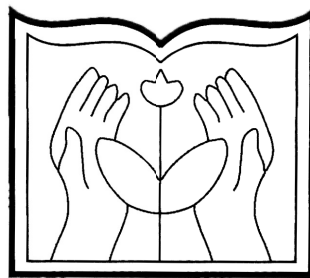
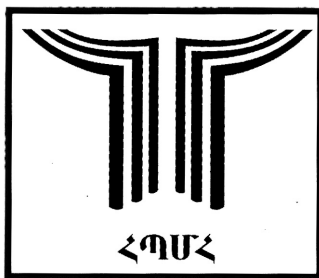


**Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարան**
Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура
Абовяна
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

**ՀԱՏՈՒԿ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ**
Գիտամեթոդական հանդես

**ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
Научно-методический журнал
MAIN ISSUES IN SPECIAL EDUCATION
Scientific Methodical Journal

5



ԵՐԵՎԱՆ-2017

ՀԱՏՈՒԿ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

Երաշխավորվել է տպագրության հաջատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտական խորհրդի կողմից:

«Հատուկ կրթության հիմնախնդիրներ» պարբերականը միտված է նպաստել Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն մանկավարժական, հատուկ կրթական համակարգի զարգացմանը: Պարբերականում կգտնեղվեն գիտատեսական և գիտամեթոդական բնույթի հոդվածներ, որոնք կօժանդակեն ժամանակակից հատուկ մանկավարժության, հատուկ հոգեբանության հիմնախնդիրների լուսաբանմանը:

Գիտական պարբերականը նախատեսված է հատուկ մանկավարժների, հոգեբանների, բարձրագույն կրթության համակարգում աշխատողների, մագիստրոսների, հայցորդների, ասպիրանտների, նախադպրոցական, հատուկ և ներառական կրթություն իրականացնող հաստատությունների դաստիարակների և ուսուցիչների, ինչպես նաև՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների համար:

Մեր հասցեն՝ Երևան, Տիգրան Մեծ 17, հեռախոս (+374 10) 59 70 61
Էլեկտրոնային փոստ՝ specedujournal@gmail.com
Կայք-էջ՝ www.specedu.am

**Խմբագրական խորհրդի
նախագահ՝**

Միրզախանյան Ռուբեն

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռեկտոր, պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Գլխավոր խմբագիր՝

Ազարյան Ռոբերտ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

**Պատասխանատու
քարտուղար՝**

Ազատյան Թերեզա

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Խմբագրական կոլեգիա՝

Աղավելյան Յովհաննես

Նովոսիբիրսկի «Մանկության ինստիտուտի» պրոֆեսոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր

Ամարալ Իսաբել

Սետուբալի Ճարտարագիտական ինստիտուտի պրոֆեսոր, փիլիսոփայության դոկտոր, հաղորդակցման խանգարումների մասնագետ, կրթության խորհրդատու Պորտուգալիա

Ավագյան Արմենուհի

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերակնգնողական թերապիայի ամբիոնի դոցենտ մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Ավանեսյան Յրանտ

Երևանի պետական համալսարանի ընդհանուր հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Գևորգյան Սրբուհի

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսումնագիտական գծով պրոռեկտոր, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Գյուլամիրյան Զուլիետա

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

Գրիգորյան Ստեփան	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի առաջին բուժօգնության, արտակարգ իրավիճակների և քաղաքաշտպանության ամբիոնի վարիչ, բժշկագիտության դոկտոր, պրոֆեսոր
Գրիցման Մագդալենա	Կվիժինի Երեխաների բուժման և վերականգնողական հանրային անկախ կենտրոնի ղեկավար, Նյարդալոգոպեդ, հումանիստիկայի դոկտոր, Լեհաստան
Կարապետյան Սիրանուշ	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ կրթության ֆակուլտետի ղեկան մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, ՀՀ Առողջապահության նախարարության գլխավոր լոգոպեդ
Կուկուշկինա Օլգա	Մոսկվայի Շտկոդական մանկավարժության ինստիտուտի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Ռուսաստանի կրթության ակադեմիայի թղթակից-անդամ
Մալևան Ջաֆար	Դադստանի պետական մանկավարժական համալսարանի շտկոդական մանկավարժության և հատուկ հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Ռուսաստանի կրթության ակադեմիայի թղթակից-անդամ
Մալոֆեն Նիկոլայ	Մոսկվայի Շտկոդական մանկավարժության ինստիտուտի տնօրեն, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, Ռուսաստանի կրթության ակադեմիայի ակադեմիկոս, պրոֆեսոր
Մելիքյան Լաուրա	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Մելիք-Փաշայան Արմեն	Երևանի Մխիթար Հերացու անվան հայկական պետական բժշկական համալսարանի հոգեբուժության ամբիոնի վարիչ, բժշկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Պայլոզյան Ժաննա	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Պլակսինա Լյուբով	Մոսկվայի պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ հոգեբանության բաժնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Սարգսյան Իննա	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռուսաց լեզվի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու
Վիլպպոլա Թուոմո	Օուլուի համալսարանի կրթության ֆակուլտետի դասախոս, ներառական կրթության գծով փորձագետ փիլիսոփայության դոկտոր, Ֆինլանդիա
Ասոյան Լիլիթ	Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս

Председатель редакционного совета Мирзаханян Рубен	Ректор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор исторических наук, профессор
Главный редактор Азарян Роберт	Заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор педагогических наук, профессор
Ответственный секретарь Азатян Тереза	Доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук
Редакционная коллегия	
Агавелян Оганнес	Профессор Новосибирского “Института детства”, доктор психологических наук
Амарал Исабель	Профессор института политехнических дисциплин, доктор философии, специалист по коммуникативным нарушениям, консультант по образованию, Сетубал, Португалия
Авакян Арменуи	Доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук
Аванесян Грант	Заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета, доктор психологических наук, профессор
Геворкян Србуи	Проректор по научно-учебной части Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор
Гюламирян Джулиета	Заведующая кафедрой родного языка и методики ее преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор
Григорян Степан	Заведующий кафедрой первой медицинской помощи, чрезвычайных ситуаций и гражданской обороны, Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор медицинских наук, профессор
Грицман Магдалена	Председатель независимого общественного центра лечения и реабилитации детей, невролог-пед, доктор гуманитарных наук Квидзын, Польша

Карапетян Сирануш	Декан факультета специального образования Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент, главный логопед Министерства здравоохранения РА
Кукушкина Ольга	Профессор Московского института коррекционной педагогики, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования
Маллаев Джафар	Заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии Дагестанского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования
Малофеев Николай	Директор Московского Института коррекционной педагогики, доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор
Меликян Лаура	доцент кафедры русского языка Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук
Мелик-Пашаян Армен	Заведующий кафедрой психиатрии Ереванского государственного медицинского университета имени Мхитара Гераци, доктор медицинских наук, профессор
Пайлозян Жанна	Заведующая кафедрой логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент
Плаксина Любовь	Заведующая отделением специальной психологии Московского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор
Саркисян Инна	Заведующая кафедрой русского языка Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор педагогических наук, профессор
Вилппола Туомо	Доктор философии, эксперт по инклюзивному образованию преподаватель факультета образования университета Оулу, Финляндия
Асоян Лилит	Преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

**Chairman of the
Editorial Board**
Mirzakhanyan Ruben

Rector of Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Historical Sciences, Professor

Editor in chief
Azaryan Robert

Head of Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Responsible secretary
Azatyan Tereza

Associate professor of Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

Editorial board

Aghavelyan Hovhannes

Professor of "Institute of Childhood" Doctor of Psychological Sciences, Novosibirsk

Amaral Isabel

Professor, Institute of polytechnics, Ph.D., Specialist in communicative disorders educational consultant. Setubal, Portugal

Avagyan Armenuhi

Associate professor of Chair of Speech and Rehabilitation therapy Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

Avanesyan Hrant

Head of Chair of General Psychology, Yerevan State University, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Gevorgyan Srбуhi

Vice-rector of Scientific and Educational Affairs, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Gyulyamiryan Julieta

Head of Chair of the Native language and Methods of teaching Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Philological Sciences, Professor

Grigoryan Stepan

Head of Chair of First Aid, Emergency and Civil Protection Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Medicine, Professor

Gricman Magdalena

Head of the independent public center of treatment and rehabilitation of children, Neurospeech therapist, Poland, Kwidzyn

Karapetyan Siranush	Dean of the Faculty of Special Education Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences, Assosiate Professor Chief Speech therapist Ministry of Health RA
Kukushkina Olga	Professor of Institute of Correctional Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding member Russian academy of education
Malaev Jafar	Head of Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology Dagestan State Pedagogical University, Corresponding member of the Russian academy of education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Malofeev Nikolay	Director of Institute of Correctional Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Professor
Melikyan Laura	Associate professor of Chair of Russian language, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences
Melik-Pashayan Armen	Head of Chair of Psychiatry Mkhitar Heratsi Yerevan State Medical University, Doctor of Medicine, Professor
Paylozyan Janna	Head of Chair of Speech And Rehabilitation Therapy Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Plaksina Lubov	Head of Department of Special Psychology of Moscow State Pedagogical University, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Sargsyan Inna	Head of Chair of Russian language Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vilppola Tuomo	Ph.D., lecturer, an expert on inclusive education at the Faculty of Education of the University of Oulu, Finland
Asoyan Lilit	Lecturer of Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

Ն Ա Խ Ա Ք Ա Ն

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանը մեր հանրապետության մանկավարժական մտքի և լավագույն ավանդույթների կրողն է, մանկավարժական կադրերի պատրաստման դարձնոցը և գիտամեթոդական կենտրոնը:

Համալսարանում մշտապես իրականացվում են կրթական բարեփոխումներ, մշակվում են հեռանկարային ծրագրեր, որոնք նպաստում են միջազգային ասպարեզում բուհի ճանաչմանն ու վարկանիշի բարձրացմանը:

Որպես կրթության և գիտության զարգացման կենտրոն, համալսարանի գործունեության գերակա ուղղություններն են՝ ներառումը համաշխարհային կրթական համակարգ, գիտական կապերի ընդլայնումը, կրթության որակի բարձրացումը և արդիականացումը:

Համալսարանի գերակա ուղղություններից է նաև հատուկ կրթության բովանդակության բարեփոխումը:

Կրթության և առողջապահության ոլորտներում վերջին տարիներին տեղի ունեցող բարեփոխումները որոշակի փոփոխություններ են ենթադրում նաև հատուկ կրթության ոլորտում: 2011թվականի դեկտեմբերին Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում հիմնադրվեց հատուկ կրթության ֆակուլտետը: Համոզված ենք, որ Հայաստա-

նի Հանրապետությունում գիտամանկավարժական այս կարևոր ինստիտուտի ձևավորումը կնպաստի մանկավարժական արդի հիմնախնդիրների արդյունավետ լուծմանը: Հատուկ կրթության ոլորտում իրականացվող ուսումնասիրությունները պահանջում են նոր լուծումներ, մասնավորապես պայմանավորված հանրակրթության ոլորտում ներառական կրթության ներդրմամբ:

Սույն գիտամեթոդական հանդեսը լուսաբանում է հատուկ կրթության և հարակից ոլորտների արդի հիմնախնդիրները ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ արտերկրում:

Պարբերականում լուսաբանվում են զարգացման խանգարումների մանկավարժական, հոգեբանական, բժշկական, մարզաառողջարարական և սոցիալական հիմնահարցեր, առաջարկվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց հետ տարվող աշխատանքի ժամանակակից մոտեցումներ, որոնք հիմնականում հեղինակների հետազոտությունների և վերլուծությունների արդյունք են:

**ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ
ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ՄԱՆԿԱՎԱՐՇԱԿԱՆ
ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ՌԵԿՏՈՐ,
ՊԱՏՄԱԿԱՆ ԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԴՈԿՏՈՐ, ՊՐՈՖԵՍՈՐ
ՌՈՒԲԵՆ ՄԻՐԶԱԽԱՆՅԱՆ**

ПРЕДИСЛОВИЕ

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна является носителем педагогической мысли и наилучших традиций, научно-методическим центром по подготовке педагогических кадров в нашей республике.

В университете осуществляются образовательные реформы, разрабатываются инновационные программы, которые способствуют повышению рейтинга вуза и его признанию на мировом уровне.

Основными направлениями университета, как центра развития образования и науки являются: интеграция в международное образовательное пространство, расширение научных связей, повышение качества образования и модернизация.

Реформирование содержания специального образования также является одним из основных направлений университета.

Происходящие в последние годы реформы в области образования и медицины предполагают некоторые изменения и в сфере специального образования. В декабре 2011 года в Армянском государственном педагогическом университете был основан факультет специального образования. Мы уверены, что формирование этого

главного научно-педагогического института в Республике Армения будет способствовать продуктивному решению педагогических проблем. Исследования в сфере специального образования требуют новых решений, обусловленных в частности внедрением инклюзивного образования в общеобразовательную среду.

В данном научно-методическом сборнике поднимаются и рассматриваются проблемы специального образования и смежных сфер, имеющие место как в Армении, так и за рубежом.

В сборнике освещаются проблемы педагогического, психологического, медицинского, спортивно-оздоровительного и социального характера, связанные с нарушениями развития, представлены являющиеся результатом исследований авторов современные подходы к работе с лицами, имеющими особые образовательные потребности.

**РЕКТОР АРМЯНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ
ХАЧАТУРА АБОВЯНА,
ДОКТОР ИСТОРИЧЕСКИХ НАУК,
ПРОФЕССОР
РУБЕН МИРЗАХАНЯН**

PREFACE

Khachatur Abovyan Armenian state pedagogical university of is the carrier of pedagogical thought and the best tradition in our republic, the scientific and methodical center for preparation of pedagogical personnel.

The university implemented educational reforms developed innovative programs which promote increase university rating and recognition in the world.

As the center of a development of education and science the main direction of university are: integration into the international educational system, expansion of scientific communications, improvement of quality of education and modernization. Reforming the content of special education is also a major focus of the university. In recent years, on-going reforms in the education and medicine suggest some changes in the field of special education. In December 2011, at the Armenian State Pedagogical University was founded Faculty of Special education. We are sure that formation

of this main scientific and pedagogical institute in the Republic of Armenia, promotes the productive solution of pedagogical problems. Research in the field of special education require new solutions, in particular, due to the implementation of inclusive education in schools.

This scientific and methodical collection highlights the problem of special education and related areas, both in Armenia and abroad.

This volume presents pedagogical, psychological, medical, sports and health recovery and social problems of developmental disorders, presents modern approaches to work with persons with special educational needs, which generally are result of researches of authors.

**RECTOR OF ARMENIAN STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AFTER KHACHATUR ABOVYAN
DOCTOR OF HISTORICAL
SCIENCES, PROFESSOR
RUBEN MIRZAKHANYAN**

ԹՈՒՅԼ ՏԵՍՆՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՏԵՍՈՂԱԳՐԱՖԻԿԱԿԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

Ազարյան Զ.Ա.

Երևանի Գ.Ստեփանյանի անվան թիվ 135 հիմնական դպրոցի
հատուկ մանկավարժ

Չանգուցային բառեր և արտահայտություններ. տեսողության խանգարում, թույլ տեսողներ, տեսողագրաֆիկական խանգարումներ, թելադրություն, ապաքերականացում

Թույլ տեսող երեխաների տեսողագրաֆիկական խանգարումների /արտագրություն, թելադրություն, գրավոր աշխատանք նկարի շուրջ, շարադրություն/ ուսումնասիրման և վերլուծության արդյունքում բացահայտել ենք հիմնական և առավել հաճախ հանդիպող այն սխալները, որոնց պատճառը խոսքի զարգացման խանգարումներն են, որոնք պայմանականորեն խմբավորված են ըստ հետևյալ տեսակների.

- տառերի հնչյունահնչության փոխարինումներ ու տեղափոխումներ,
- տառերի ու վանկերի տեղափոխումներ ու բացթողումներ,
- ապաքերականացում,
- բառի վանկերի, բառերի միասին ու անջատ գրելաձև:

Լոգոպեդիայում տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տեսողագրաֆիկական խանգարումների վերաբերյալ հիմնախնդիրը լուսաբանված է անբավարար:

Երբ թույլ տեսող երեխան սկսում է հաճախել դպրոց, առաջնային և երկրորդային խանգարումները բերում են նրան, որ երեխան

չի հարմարվում դպրոցական կյանքին և դժվարանում է յուրացնել ուսումնական ծրագիրը (Մ.Ի.Չեմցովա 1973, Ռ.Ն.Ազարյան 2016):

Տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցում գրի գործընթացին տիրապետելու դժվարություններն ի հայտ են գալիս 1-ին դասարանում և շատ դեպքերում պահպանվում են՝ հստակ արտահայտվելով գրավոր խոսքի պահանջների ավելացմանը զուգահեռ: Գրավոր խոսքի դժվարությունների արդյունավետ հաղթահարման համար անհրաժեշտ է հասկանալ դրանց մեխանիզմները, զարգացնել ընկալման որակները:

Չարգացնող, հատուկ մանկավարժական աշխատանքներ իրականացնելիս պետք է հաշվի առնել տվյալ երեխայի բարձրագույն հոգեկան գործընթացների որակական յուրահատկությունները:

Թույլ տեսող երեխաները գրի յուրացման սկզբնական փուլերում ունենում են որոշակի դժվարություններ, ինչը հետագայում առաջացնում է դիսգրաֆիա: Դիսգրաֆիայի առկայությունը տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների համար դժվարացնում է առանց այն էլ ուսուցման ոչ հեշտ գործընթացը: Այդ պատճառով էլ տեսողության խանգարում ունեցող կրտսեր դպրոցականների գրավոր խոսքի խանգարումների հիմնախնդիրը համարվում է արդի-

ական տիֆլոմանկավարժության, տիֆլոհոգեբանության, լոգոպեդիայի համար:

Երեխաների տեսողության խանգարումները արտահայտվում են տարբեր աստիճաններով: Հիմք ընդունելով տեսողական վերլուծչի խանգարման աստիճանը՝ տեսողական խանգարում ունեցող երեխաներին բաժանում են երկու խմբի՝ չտեսնողներ և թույլ տեսնողներ:

Թույլ տեսող երեխաների կենտրոնական տեսողության սրությունը լավ տեսնող աչքում շտկողական ակնոցներով հավասար է 0,05 մինչև 0,4 դիոպտր: Թույլ տեսնողների խմբին են պատկանում նաև տեսողության բարձր սրություն ունեցող երեխաները, որոնք ունեն տեսողական գործառնության այլ խանգարումներ. օրինակ՝ տեսադաշտի նեղացում: Թույլ տեսող երեխաների մոտ խանգարված է լուսազգացողությունը, իսկ ընկալվող գունային երանգի բնութագրերը աղքատ են: Շրջապատող իրականության պատկերը նեղացած է և ոչ հստակ: Կապված դրա հետ՝ տեսողական ընկալումը և տպավորությունները սահմանափակ են, իսկ պատկերացումներն ունեն որակական յուրահատկություն: Թույլ տեսնող երեխաների մոտ շլության դեպքում դժվարացած է երկակնյա տեսողությունը, այսինքն՝ այնպիսի տեսողություն, որին երկու աչքն էլ մասնակցում են, իսկ նրանց կողմից ստացվող պատկերները միախառնվում են մեկում՝ համապատասխան դիտարկվող առարկային:

Տեսողության խանգարումները՝ հեռատեսություն, կարճատեսություն, աստիգմատիզմ, պայ-

մանավորված են ռեֆրակցիայի խանգարումով, փոխհատուցված են ակնոցներով և շտկման հատուկ օպտիկական միջոցներով:

Այսպիսով, տեսողությունը մեծ դեր է խաղում տարածական պատկերացումների զարգացման գործում (տարածական կողմնորոշում, շարժողական ոլորտ), քանի որ շարժումները զարգանում են տեսողության ղեկավարությամբ, ինչպես նշում են հետազոտողներ Տ.Ա.Վլասովան, Մ.Ս.Պեզները: Տեսատարածական պատկերացումները երեխաների համար ունեն կարևոր նշանակություն, երբ իրականացվում է ուսումնական գործընթացը, քանի որ այբուբենի տառերի յուրացումը, թվային պատկերացումները և այլն, ենթադրվում են տեսատարածական պատկերացումների զարգացման որոշակի մակարդակ:

Թույլ տեսնող երեխաների պատկերացումների սահմանափակ պաշարից բացի նկատվում է նաև դրանց աղավաղումը, որը դժվար և դանդաղ ընկալման հետևանք է: Պատկերացումները տարբերվում են նաև իրենց անհստակությամբ և անկայունությամբ: Թույլ տեսողությունն իր հետքն է թողնում նաև երեխաների ֆիզիկական և հոգեկան զարգացման վրա: Ֆիզիկական զարգացման խնդիրը հանդիսանում է այս երեխաների շարժումների սահմանափակության պատճառը:

Տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետազոտությունները վկայում են նրանց ուշադրության զարգացման անլիարժեք մակարդակի մասին: Տեսողության խանգարումների դեպքում գրգիռների անբավարար քանակը նվա-

գեցնում է ուշադրության կայունությունը:

Տեսողության խանգարում ունեցող երեխաները ուսուցման գործընթացի առաջին օրերից դժվարանում են աշխատանքային սեղանի վրա կողմնորոշվելիս: Գրենական պիտույքների թիվն ավելանում է ամեն դասաժամին. տառարկղեր, հաշվեճողիկներ, մաթեմատիկական հավաքածուներ և այլն: Դրա հետ մեկտեղ առաջին դասարանցիներին դժվար է ղեկավարել իրենց շարժումները, անբավարար է զարգացած նրանց ձեռքի մանրաշարժունությունը, ձեռքերի և աչքերի աշխատանքում չկա հստակություն և համապատասխանություն:

Այդ գործոններն էլ հենց ազդում են ուսուցման գործընթացի նկատմամբ հետաքրքրության իջեցմանը և առաջացնում են ճանաչողական գործունեությունը խթանող կողմի իջեցում:

Այսպիսով՝ գործունեության կարևոր տեսակներից առաջինն է համարվում գրի յուրացումը երեխաների կողմից: Աչքի պաթոլոգիա ունեցող կրտսեր դպրոցականներն ունենում են դժվարություններ գրելու ընթացքում:

Թույլ տեսնող երեխաները գրավոր աշխատանքներում նկատվում են դիսգրաֆիկայի գրեթե բոլոր տեսակները:

Ըստ ավանդական դասակարգման՝ տարբերում են դիսգրաֆիայի հինգ տեսակներ.

1. Սխալներ, որոնք կապված են սխալ հնչարտաբերման հետ (արտաբերական-լսողական դիսգրաֆիա): Երեխան գրում է այնպես, ինչպես արտասանում է: Գրի յուրացման սկզբնական

փուլերում երեխան գրում է խոսելով և այդ դեպքում հենվելով հնչյունների սխալ արտասանության վրա՝ արտացոլում է այդ նույնը գրավորի մեջ:

2. Սխալներ, որոնք կապված են հնչության ճանաչման խանգարումների հետ (ակուստիկական դիսգրաֆիա): Դրանց հիմքում ընկած է խոսքի հնչյունների լսողական տարբերակման խանգարումները, սակայն խանգարված չէ խոսքի այն հնչյունների արտաբերումը, որոնք սխալ են նշվում գրավորում:
3. Լեզվական վերլուծության և համադրության խանգարման հիմքով դիսգրաֆիայի ժամանակ կարող են լինել հետևյալ բարդ գործողությունների տարբեր տեսակների անլիարժեքություններ. չեն կարողանում նախադասությունը բաժանել բառերի և հակառակը՝ բառերով կազմել նախադասություններ, չեն կարողանում կատարել վանկային և հնչության վերլուծություն ու համադրություն:
4. Բառի կազմության և նախադասության սխալների հիմքով պայմանավորված յուրահատուկ խանգարումներ (ագրամատիկական դիսգրաֆիա), որոնց հիմնական մասը արտացոլվում է այսպես կոչված ագրամատիզմներում, այսինքն կապված է բառի խանգարման հետ՝ համաձայնեցում և ղեկավարում:
5. Կինեսթետիկ համապատասխանության տառերի շփոթում (օպտիկական դիսգրաֆիա): Դիսգրաֆիայի ամենատարածված տեսակներից է: Տառերի ճիշտ գրառման գնահատման ունակությունը՝ հիմնված կի-

նեսթեզիայի վրա, թույլ է տալիս գրողին կատարել ուղղումներ շարժումներում՝ մինչև սխալ թույլ տալը:

Հետազոտությունները փաստում են, որ պետք է ուշադրություն դարձնել տեսողական դիսգրաֆիային, քանի որ թույլ տեսող կրտսեր դպրոցականների մոտ այն ամենատարածված տեսակն է: Դա կապված է տեսատարածական պատկերացումների անբավարար ձևավորվածության և տեսողական վերլուծության ու համադրության հետ: Երբ թույլ տեսող երեխաները սկսում են հաճախել դպրոց, նրանց մոտ նկատվում են հետևյալ ընթացիկ երկրորդական խանգարումները.

- տեսողական ընկալման գործընթացների զարգացման խանգարում,
- որոնման գործառույթի խանգարում՝ տվյալ առարկայի կամ շարժական տարածության ուսումնասիրման և ճանաչման դանդաղ ընթացք,
- չեն կարողանում առանձնացնել օբյեկտի տարրերը,
- շարժողական, լսողական վերլուծիչի և շոշափելիքի փոխադրեցության խանգարումներ,
- ճանաչողական ակտիվության իջեցում,
- մտածողական օպերացիաների դժվարություն,
- ցածր աշխատունակություն:

Նշված պատճառները բերում են գրավոր խոսքի խանգարումների մի ամբողջ շարք, որոնք կարելի է բաժանել մի քանի խմբերի.

1. տառերի և վանկի մակարդակում,
2. բառի մակարդակում,
3. բառակապակցության մակար-

դակում,

4. բնագրի մակարդակում:

Տեսողության խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների գրի խանգարումների հաղթահարման համար պետք է կազմել զարգացնող, հատուկ մանկավարժական պարապմունքների ծրագիր, որում կլինեն աշխատանքի հետևյալ ուղղություններ.

- տեսողական ընկալման որակների զարգացում,
- տարածական կողմնորոշման կարողությունների և հմտությունների ձևավորում,
- տեսողական վերլուծության և համադրության զարգացում,
- մանրաշարժողության և շոշափելիքի զարգացում:

Հետազոտողները նշում են, որ տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների մոտ դիսգրաֆիան հանդիպում է ավելի հաճախ, քան նորմալ տեսողների մոտ: Դրանք կապված են մի քանի տեսանկյունների հետ. տեսատարածական ընկալման անբավարարության և դրա հիման վրա տառերի գրաֆիկական պատկերների մասին տեսողատարածական պատկերացումների անբավարար ձևավորվածությունը, ձեռքի մատների անկանոն շարժումները, որոնք մանրաշարժունության անբավարար զարգացման հետևանքն են: Պատճառների թվին են դասվում նաև հնչարտաբերման անբավարարությունները, հնչության ընկալման անբավարար զարգացումը, խոսքի զարգացման խանգարումը՝ խոսքի բառաքերականական կողմի խանգարումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ազարյան Ռ.Ն. Տեսողության խանգարումներ ունեցող անձանց կրթության կազմակերպման հիմունքները: Հատուկ մանկավարժություն 2016թ. էջ 125-190.
2. Белецкая В.И., Гнеушева А.Н. Охрана зрения слабовидящих школьников. М., 1982, 127 с.
3. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушением зрения. М., "Просвещение", 1973г., 159 с.
4. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. В кн. Специальная педагогика /Под ред. Л.В.Мардановой, Б.А.Орловой. М., 2012, С. 121-134.
5. Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушением зрения /Дефектология/, 1998, N4, С. 9-15.

РЕЗЮМЕ

ХАРАКТЕРИСТИКА ОПТИКО-ГРАФИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

Азарян К.А.

Специальный педагог школы N135.

В статье дана характеристика основных оптико-графических нарушений письма у слабовидящих детей.

SUMMARY

THE CHARACTERISTICS OF OPTICAL GRAFICAL DISORDERS OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Azaryan K.

Special educator basic school N 135 after G.Stepanyan

The article presents new approaches of optical graphical disorders of children with visual impairments.

ՆԵՐԱՌԱՎԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ ՆԿԱՏՄԱՄԲ

Արզումանյան Յ. Ռ.

Գորիսի ՅՈՒ. Բախշյանի անվան N3 հիմնական դպրոցի
հատուկ մանկավարժ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. կրթություն, ԿԱՊԿՈՒ, մեթոդ, կարողություն, հմտություն, խոչընդոտ, հաշմանդամություն:

Ներառական կրթությունն իր ուրույն դերն ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող /այսուհետ՝ ԿԱՊԿՈՒ/ երեխաների ուսումնական գործընթացը լիարժեք կազմակերպելու հարցում: Ներկայումս նկատվում են ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նկատմամբ մարդկանց մտածելակերպի, նրանց հետ իրականացվող աշխատանքում մոտեցումների փոփոխություն: Կատարվում են գործնական այնպիսի քայլեր, որոնք ուղղված են ընդհանրապես աշխարհում ներառականության գաղափարի տարածմանը՝ ևս մեկ անգամ շեշտադրելով նրա կարևորությունը: Սա պետք է լինի ոչ միայն որպես գաղափար, այլ դառնա ապրելակերպ, շարունակվեն գործնական այն քայլերը, որոնք մարդկանց մեջ կկոտրեն առկա կարծրատիպերը: Մարդիկ, ովքեր հայտնվում են կյանքի այս կամ այն դժվարին իրավիճակում, միշտ օգնության և աջակցության կարիք են զգում, իսկ այդ օգնությունը պետք է ստանալ համայն մարդկությունից:

Այսօր էլ ամբողջ աշխարհում

հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ վերաբերմունքը մեծագույն խնդիր է համարվում: Տարեցտարի ավելանում են նոր խնդիրներ, իսկ չլուծված հարցերը դառնում են խոչընդոտ, որոնք հաճախակի կաշկանդում են հասարակական կյանքին մարդկանց մասնակցությունը:

Հայաստանի Հանրապետությունում ընդունված օրենքի համաձայն՝ «Պետությունն անհրաժեշտ պայմաններ է ստեղծում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող քաղաքացիների զարգացման առանձնահատկություններին համապատասխան կրթություն ստանալու և սոցիալական հարմարվածություն ապահովելու նպատակով»¹: 2012թ. հոկտեմբերին ընդունված Նախագծով Նախատեսվել էր հանրակրթության համակարգում անցում կատարել համընդհանուր ներառական կրթության:

Ներառական կրթության ընթացքում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար կազմակերպվող հատուկ մանկավարժական պարապմունքների ընթացքում կիրառվել և շարունակվում են կիրառվել բազմաթիվ խաղեր, վարժություններ և առաջադրանքներ, որոնք օգնում են երեխաներին՝ աննկատ և առանց լրացուցիչ լարվածության

1 ՀՀ օրենքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին, 2005

ձեռք բերել անհրաժեշտ կարողություններ և հմտություններ, ճշտվում են նրանց պատկերացումները բազմաթիվ երևույթների մասին՝ ստեղծելով գործունեության մի քանի ձևեր համադրելու հնարավորություն:

Ներառական կրթությունը նպաստում է հասարակության բոլոր անդամների ներգրավմանը կյանքի բոլոր ոլորտներում, նոր հարաբերությունների ստեղծմանը, նրանց ստեղծագործական մտքի զարգացմանը՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուրի անհատական առանձնահատկությունները: Այն ենթադրում է մատչելի և հասանելի միջավայր, որը նպաստում է երեխաների ամենատարբեր կարիքների բավարարմանը: Ներառական կրթությունը խրախուսում է յուրաքանչյուր երեխայի մասնակցությունը կրթական գործընթացին, ներգրավվածությունը կազմակերպվող բոլոր միջոցառումներին, հասարակական կյանքին ու գործունեությանը: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ մասնագիտական պարապմունքներն կազմակերպվում են ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային ձևերով: Յուրաքանչյուր պարապմունքի բովանդակության գրառման համար պահվում և լրացվում են համապատասխան թվով տետրեր, որտեղ մանրամասնորեն ներկայացվում է տվյալ օրվա պարապմունքի պլանը (թեման, նպատակը, անհրաժեշտ նյութերը, ընթացքը), իսկ կշռադատման փուլում՝ քննարկում ձեռք բերած արդյունքը: Ի վերջո՝ առանց նպատակի իրականացրած յուրաքանչյուր գործողություն հանգեցնում է պասիվության և անտարբերության:

Մեր դիտարկումները կատար-

վել ենք թե՛ դասամիջոցին, թե՛ տարբեր առարկայական ժամերին: Մեր նպատակն է եղել դիտարկել երեխաներին դասապրոցեսում, ստուգել նրանց ներգրավվածության աստիճանը, ուսուցչի կողմից նրանց հատկացված ուշադրությունը, ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հանդեպ ՄԱԿ-ի կոնվենցիայով հաստատված իրավունքների պահպանումը, երեխաների հարմարվողականությունը ուսումնական պարապմունքների ժամանակ և շփման ընթացքում, երեխաների մասնակցության ակտիվությունը կատարվող աշխատանքներին: Աշխատանքներ են կատարվել նաև դիտարկումների արդյունքում բացահայտված թերությունների և բացթողումների շտկման ուղղությամբ:

Դիտարկումների արդյունքում արձանագրվել են ուսուցիչների կողմից թույլ տված հետևյալ բացթողումները՝

ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների հանդեպ առանձնացված վերաբերմունք, որը նշանակում է երեխաների հանդեպ հատուկ վերաբերմունքի ցուցաբերում՝ հաշվի չառնելով նրանց խնդրի բնույթը, չընդգրկելով նրանց ուսումնական պարապմունքներին՝ դրանով ընդգծելով երեխաների խնդիրները: Երևույթ, որը նպաստում է երեխաների ներփակվածությանը, չխոսկան, չշփվող, ագրեսիվ դառնալուն: Իրականում խնդիրը բացասական վերաբերմունքն է և հասարակության կողմից ստեղծված արհեստական խոչընդոտները: Ցավոք երեխաներին նկարագրելու համար հաճախ գործածվում են «դեբիլ», «անընդունակ», «անընկալունակ», «ապուշ», «մեկուսաց-

ված» և այլ բառերը:

Ներառական կրթության բարելավման ուղղությամբ կատարվող աշխատանքներին մասնակցել են բազմամասնագիտական թիմի անդամներ՝ հատուկ մանկավարժ, հոգեբան, լոգոպեդ, սոցիալական մանկավարժ, ուսուցիչներ, ծնողներ: Աշխատանքի արդյունքում փոխվել են մարդկանց կարծրատիպերը հաշմանդամ մարդկանց կարողությունների ու հնարավորությունների նկատմամբ, նրանց զանազան կրթական պահանջները բավարարելու համար ստեղծվել են դրական մթնոլորտ և անվտանգ միջավայր:

Նշված ոլորտում առկա հաջողությունները ձեռք են բերվել միասնական աշխատանքի շնորհիվ. այն երեխաները, որոնք վախժարած էին դպրոց մտնում, լալիս էին, բղավում, փախչում...այժմ ժպտում են, ոմանք սովորել են հաշվել, գրել իրենց անունները, իսկ ոմանք էլ դարձել են ուսուցչին օգնող փոքրիկ մասնագետներ՝ ապացուցելով, որ մարդկային կամքը և ցանկությունը կարող են հրաշքներ գործել:

Մասնագետների վերապատրաստման, նրանց պատրաստականության բարձրացման նպատակով կազմակերպվել են համալիր պարապմունքներ՝ հատուկ մանկավարժի, սոցիալական մանկավարժի, հատուկ մանկավարժ-լոգոպեդի, հատուկ մանկավարժ-հոգեբանի համագործակցությամբ՝ աշխատելու նույն

նպատակի շուրջ և ապահովելու համար կապը տարբեր մասնագետների և երեխաների միջև:

Մասնագետների հետ կատարված ամենամսյա քննարկումները, ուսուցիչների հետ հանդիպումներն օգնել են երեխաների ուսուցման գործընթացն ավելի ճկուն և արդյունավետ դարձնելու: Երեխաներին վերաբերող բազմապիսի հարցերի շուրջ ծնողների համար կազմակերպվող ամենօրյա խորհրդատվությունները նպաստել են նրանց հետ ունեցած կապի ամրապնդմանը և ապագա կյանքի նկատմամբ լավատեսությանը:

Ծնողներից շատերը մասնակցել են նաև մեր կողմից կազմակերպված մանկավարժական հատուկ թեմաներով պարապմունքներին՝ ցուցաբերելով նախաձեռնողականություն և պատասխանատվություն, որն, իհարկե, իր դրական ազդեցությունն է թողել կազմակերպվող ամբողջ գործընթացի վրա:

Յուրաքանչյուր պարապմունքից առաջ իրականացրել ենք նախապատրաստական աշխատանքները՝

- անհրաժեշտ տարածքի պատրաստում, հարմարեցում, համապատասխանեցում,
- անհրաժեշտ ուսումնական պարագաների պատրաստում կամ ձեռքբերում,
- մասնագիտական գրականության ուսումնասիրում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ներառական կրթություն // ուսումնամեթոդական ուղեցույց, Հեղինակային խումբ«Հոսթ» ՍՊԸ, Երևան, 2015թ.
2. Կոնվենցիա հաշմանդամություն
3. ունեցող մարդկանց իրավունքների մասին// Եր.2011
www.edu.am

РЕЗЮМЕ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВЫЙ ПОДХОД К СЛОЖИВШИМСЯ СТЕРЕОТИПАМ

Арзуманян Е.

Специальный педагог школы N 3 им. Ю. Бахшяна, г. Горис

В статье инклюзивное образование рассматривается как новый подход к сложившимся стереотипам. Для того, чтобы работа с детьми с ограниченными возможностями достигла своей цели, особое

значение имеет инклюзивное образование, которое должно стать не только идеей, но и образом жизни, и благодаря поэтапным действиям помочь людям ломать стереотипы.

SUMMARY

INCLUSIVE EDUCATION AS APPROACH OF AVODING STEREOTYPES

Arzumanyan H.

Special educator Goris school 3 after Yu. Baxshyan

The article presents importance role of inclusive education in the process, which must not only be an

idea but also become a lifestyle and due to its practical steps break the existing stereotypes in society.

**ՄԱՐԴԱՎԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ
ՏԵՂԱՅԱՆՑՄԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ
ՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Ավանեսյան Յ.Մ.

Երևանի պետական համալսարանի ընդհանուր հոգեբանության ամբի-
ոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հարությունյան Ռ.Ա

Երևանի պետական համալսարանի փիլիսոփայության և հոգեբանու-
թյան ֆակուլտետի ընդհանուր հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ

**Հանգուցային բառեր և արտա-
հայտություններ.** Մարդկային ռե-
սուրսների կառավարում(ՄՌԿ),
տեղական հասարակական
կազմակերպություն (ՏՀԿ), մի-
ջազգային բարեգործական
կազմակերպություն (ՄԲԿ), կոնֆ-
լիկտայնություն, կայունություն,
սոցիալ-հոգեբանական մթնո-
լորտ:

Այսօր միջազգային կառույցնե-
րում մարդկային ռեսուրսների կա-
ռավարումը ռազմավարական և
հետևողական մոտեցում է կազմա-
կերպության առավել արժեքավոր
ակտիվների կառավարման նկատ-
մամբ, այն է՝ մարդիկ, ովքեր աշ-
խատում են այդ կառույցներում և՛
անհատապես, և՛ խմբային, նպաս-
տում են գործատու կառույցի կող-
մից առաջադրված նպատակների
իրականացմանը: Մարդկային ռե-
սուրսների կառավարումը հիմն-
ված է աշխատակիցների ներու-
ժի արդյունավետ օգտագործման
վրա՝ կորպորացիայի կամ այլ տե-
սակի կազմակերպության շրջա-
նակներում հիմնական նպատակ-
ներին հասնելու համար: Այն է՝
աշխատակիցների տաղանդների
ու հնարավորությունների արդյու-

նավետ օգտագործմամբ հասնել
գործառնական նպատակներին,
որոնք կազմակերպության գերա-
գույն, վերջնական նպատակն են
[6]:

Այսպիսով, մեր հետազոտու-
թյան կողմից առաջադրած վար-
կածի համաձայն՝ միջազգային
բարեգործական կազմակերպու-
թյունների կողմից առաջադրվող
ՄՌ քաղաքականությունը պայ-
մանավորված է ոչ միայն կազմա-
կերպության ներքին՝ ՄՌ կառա-
վարման քաղաքականությամբ,
այլև տվյալ երկրի կորպորատիվ
մշակույթի պայմաններում աշխա-
տակիցների մասնագիտական և
անձնային աճի համար տեղայնաց-
ման գործընթացում ձևավորվող
նպաստավոր հոգեբանական նա-
խապայմաններով:

Խնդիրը պարզաբանելու նպա-
տակով ընտրվել են 4 միջազգային
բարեգործական կազմակերպու-
թյունների (ՄԲԿ) 40 աշխատակից-
ներ և 20 միջին օղակի ղեկավար-
ներ, որոնք իրենց առաքելությունը
տվյալ երկրներում իրականացնում
են՝ որպես ձևավորված միջազ-
գային բարեգործական գործընկե-
րություններ՝ իրենց գլխամասերով:

Համեմատական վերլուծության նպատակով ընտրվել են նաև նմանատիպ գործունեություն իրականացնող 7 տեղական հասարակական բարեգործական կազմակերպությունների (ՏՀԿ) 40 աշխատակիցներ և 20 միջին օդակի ղեկավարներ:

Անդրադառնալով հետազոտության միայն կորելիացոն վերլուծության համեմատությանը՝ առանձնահատուկ քննարկել ենք հետազոտվող խմբերում դոսևորվող ակնառու հատկանիշները:

Այսպիսով, ՏՀԿ-ներում իրականացվող կորելիացիոն վերլուծության համեմատության կոնֆլիկտակայունության աճի հետ մեկտեղ աճում է նաև աշխատանքի ուղղվածությունը, աշխատակիցները կենտրոնացած են աշխատանքի վրա և անընդհատ իրենց ներգրավում են, աշխատանքներում՝ չխնայելով իրենց հանգստյան օրերը, արձակուրդը և այլն: Աշխատանքը պատճառում է ավելի երջանկություն և բավարարվածություն, քան այլ զբաղմունքները: Ըստ հետազոտության տվյալների՝ ՏՀԿ-ում կոնֆլիկտակայունության աճի հետ մեկտեղ ձևավորվում է նաև բարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտ, այն դեպքում, երբ ՄԲԿ-ում կոնֆլիկտակայունության աճի հետ մեկտեղ նվազում է աշխատակիցների հետաքրքրվածությունը աշխատանքի նկատմամբ: Մեր դիտարկումները ցույց են տալիս, որ ՏՀԿ-ում աշխատակիցների աշխատանքային առօրյայով ներգրավվածությունն ավելի մեծ է, ուստի հաճույքները ավելի են պայմանավորվում աշխատանքային գործընթացով, այն դեպքում, երբ ՄԲԿ-ի աշխատակիցների համար աշխա-

տանքը ավելի քիչ տեղ է զբաղեցնում անձնական կյանքում:

ՄԲԿ-ում կոնֆլիկտակայունության աճի դեպքում նաև տեղի է ունենում աշխատակիցների մասնագիտական անհրաժեշտ աճ: Նրանք հիմնականում կենտրոնացած են արդյունքի վրա, բավականին հուսալի են և կարող են, ի հեճուկս առաջացող խնդիրների, հաղթահարել խոչընդոտները, ծախողումները՝ արդյունքին հասնելու համար: Վերը նշված հիմնավորումներին հիմք է ծառայում ուսումնասիրվող ՄԲԿ-ների փաստաթղթային վերլուծությունները և դիտարկումները, քանի որ ծրագրային ռազմավարությունը, ղեկավար-ենթակա հարաբերությունների մշակված համակարգային լուծումների առկայությունը դրանց արդյունավետ իրականացման հիմքն են հանդիսանում:

Ըստ թեստավորման արդյունքների՝ ՏՀԿ-ում «Ուղղվածություն գործընթացին» հատկության աճի դեպքում աճում է նաև «ուղղվածություն աշխատանքին», քանի որ «ուղղվածություն գործընթացին» դիրքորոշումն ունեցող մեր հարցվողները կենտրոնացած են և հետաքրքրված են աշխատանքային գործընթացով և ըստ բնութագրի հազվադեպ են կենտրոնանում արդյունքների վրա, հաճախ ուշացնում են հանձնարարությունները և գործընթացին կենտրոնացվածությունը խանգարում է արդյունքին հասնելուն, իսկ ըստ մեր հետազոտության տվյալների, վերջինով պայնավորվում է «ուղղվածություն աշխատանքին» հատկության աճը, որի դեպքում կենտրոնացած են աշխատանքի վրա և ինչպես արդեն նշվեց, անընդհատ

իրենց ներգրավում են ինչ որ աշխատանքներում՝ չխնայելով իրենց հանգստյան օրերը, արձակուրդը և այլն: Վերը նշված հատկությունների՝ միմյանցով պայմանավորված աճը ևս վկայում է, որ կազմակերպություններում հստակ չի ՄՌ կառավարման համակարգը և աշխատակիցների ներգրավվածությունը աշխատանքային գործընթացներում կրում է հուզական և տարերայնորեն ներգրավվածության բնույթ, սակայն այն ավելի շատ է ապահովում «ուղղվածություն գործընթացին», քան բացարձականացված կադրային քաղաքականությունը: ՏՀԿ-ում նաև «ուղղվածություն արդյունքին» աճը բերում է «ուղղվածություն էգոիզմին» հատկության աճին, այսինքն՝ ըստ մեթոդիկայի նկարագրության չափազանց էգոիստական շեշտվածության, ըստ մեր դիտարկումների ՏՀԿ-ում «ուղղվածություն արդյունքին» հատկության աճի հետ աճում է նաև «ուղղվածություն դրամին», իսկ «ուղղվածություն էգոիզմին» հատկության աճի հետ աճում է նաև «ուղղվածություն դրամին», այսինքն՝ ձգտումը իրենց բարեկեցության ապահովմանը: «Ուղղվածություն իշխանության» հատկության ցուցանիշի աճի հետ պայմանավորվում է նաև «ուղղվածություն ազատության» հատկությունը, այստեղ, ըստ մեր դիտարկումների, ՏՀԿ-ում հիմնականում ՄՌ համակարգի փոխարինումը տեղի է ունենում ղեկավար պաշտոնների միջոցով և հաճախ սուբյեկտիվ դրսևորումներով, ուստի ձգտումը դեպի իշխանության հիմնավորվում է ազատության ձգտումով, որը կարող է հանդիսանալ լուրջ խթան:

«Ուղղվածություն էգոիզմին» և հոգեբանական մթնոլորտի կոռեկացիոն փոխկապվածությունը ՏՀԿ աշխատակիցների՝ ցույց է տալիս հակադարձ համեմատական աճի փոփոխություն, որի համաձայն ռեսպոնդենտների «ուղղվածություն էգոիզմին» հատկության աճի հետ նվազում է նաև հոգեբանական մթնոլորտի առկայությունը, որը կրկին անգամ ամրապնդում է այն համոզմունքը, որ ՏՀԿ-ում հուզականությունը կազմում աշխատանքային առօրյայում բարձր ցուցանիշ ունի:

ՏՀԿ-ում, աշխատակիցների շրջանում, գործունեության արդյունավետության առկայության աճի տվյալի առկայությունը պայմանավորված հոգեբանական բարձր մթնոլորտով, վկայում է թիմային ոգու և կորպորատիվ մշակույթի առկայության մասին, որը կադրային քաղաքականության մեջ հանդիսանում է հիմնական կարգավորման մեխանիզմ:

ՄԲԿ-ում «ուղղվածություն արդյունքին» հատկության աճի հետ մեկտեղ աճում է նաև «ուղղվածություն աշխատանքին» հատկությունը, որն ապացուցում է համակարգի կարգավորված մոտեցումը կադրային քաղաքականությանը: Բնականաբար, ակտրուիզմի նվազման հետ ՄԲԿ-ում հավանական է դառնում «ուղղվածություն էգոիզմին» հատկության ցուցանիշի աճ: «Ուղղվածություն դրամին» հատկանիշի հակվածությունը պայմանավորում է նաև հաջողության հասնելու դրդապատճառի դրսևորման աճ: «Ազատության հակվածությունը» պայմանավորում է անբարենպաստ հոգեբանական մթնոլորտի առկայություն

աշխատանքային պայմաններում, քանի որ, ըստ մեր դիտարկումների և փաստաթղթային վերլուծությունների, կազմակերպությունում հոգեբանական մթնոլորտը հիմնականում կարգավորվում է ռազմավարական ծրագրի առջև դրված նպատակների կատարման աստիճանով և աշխատանքային կատարողականով, որոնք փաստաթղթավորված են և թույլ են տալիս կատարել օբյեկտիվ աշխատանքի գնահատում [1,2,3,4,5]:

Նշանակալի հատկանիշների հարաբերակցության հիման վրա կատարելով գործոնային վերլուծություն, ստացանք հետազոտված երկու խմբերի համար մի սխեմատիկ մոդել, որն առավել պատկերավոր և ամբողջական կերպով է արտահայտում գործոնների միջև կապերի քանակաորական բնույթը: Այստեղ ներառված են.

ա) քանակական բնութագրիչներով՝ կարևոր բոլոր գործոնների հնարավոր փոխադարձ կապերը («+» կամ «-» նշաններով արտահայտված են համապատասխանաբար՝ դրական կամ բացասական կոռելյացիաները),

բ) որակական բնութագրիչներով՝ այդ կապերով պայմանավորված գործոնային աստիճանակարգումը: Տարբերանշաններով ցույց են տրվում ամենաբարձր (ամենաշատ կապերով օժտված) երրորդ աստիճանի գործոնները, երկրորդական (երկրորդ աստիճանի) և երրորդական (առավել թույլ կապերով) գործոնները:

ՏՀԿ խմբում ձևավորվում են մեկական, երկուական և երեքա-

կան կապեր, որոնք ստեղծում են գործոնային հարաբերությունների եռաստիճան համակարգ, իսկ ՄԲԿ խմբում գործոնների միջև առկա են միայն մեկական և երկուական կապեր՝ ստեղծելով հարաբերությունների երկաստիճան համակարգ: Արդյունքները ցույց են տվել, որ երկու խմբերում էլ կան առանձնացված հարաբերություններով գործոններ, որոնք մեկական կապերով են օժտված: Այսինքն, նշանակալի գործոնների մեջ ընդհանուր միտումներից կարող են առանձնանալ միայն մեկական կապերով օժտված (կամ առաջին աստիճանի) գործոնները: Դրանք ՏՀԿ-ում մեկն են, իսկ ՄԲԿ-ում երկուսը:

Ընդամին, երկու խմբերում տարբեր աստիճանի գործոնները կարող են տարբեր կապեր ունենալ և լինել տարբեր աստիճաններում: Սակայն կան կայուն գործոններ, որոնք թեպետ ամենաշատ կապերով չեն օժտված, սակայն որակապես նույնն են և երկու խմբերում էլ հաստատուն կերպով զբաղեցնում են միևնույն մակարդակները: Դրանք են. երկրորդ աստիճանում՝ ԿԿ (կոնֆլիկտակայունությունը), 2-ը (արդյունքին ուղղված դիրքորոշումը), երրորդ աստիճանում՝ 1-ը (գործընթացին ուղղված դիրքորոշումը), 7-ը (ազատությանն ուղղված դիրքորոշումը): Կարելի է պնդել, որ չնայած քիչ կապերով ցածր աստիճանի, սակայն երկու խմբերում էլ նույնությամբ գործառող գործոնները ընդհանուր գործոններ են հանդիսանում ՄՌ համակարգի կառուցման և կառավարման համար:

Հարկ է ուշադրություն դարձնել այն բանին, որ ՏՀԿ խմբում ՍՄ-ն (սոցիալ հոգեբանական մթնոլոր-

տը) երրորդ աստիճանի գործոն է, մինչդեռ ՄԲԿ խմբում այն հայտնվում է առաջին աստիճանում: Սա հստակ վկայում է հետազոտական խմբերում ՄՌ համակարգի կայացման տարագործությունը: Ընդ որում, պետք է փաստել, որ գործոնային կապերի բազմակիությունն ու բազմաստիճանությունը (բարդությունը) ամենևին էլ չի խոսում տվյալ խմբում ՄՌ կառավարման առավել արդյունավետության մասին: Միգուցե դրա համար ավելի քիչ և ավելի պարզ կապեր են

անհրաժեշտ: ՄԲԿ-ում ՄՌ կառավարման միջոցով առաջադրվող խթանները հստակ ազդեցություն են թողնում մարդկանց համակարգային կառավարման գործընթացի վրա, բայց ոչ սոցիալ-հոգեբանական և մշակութային գործոնների վրա, որոնք իրենց ազդեցությունն են ունենում կադրային կառավարման գործընթացում՝ ստեղծելով նպաստավոր հոգեբանական նախապայմաններ, կանխորոշելով տեղայնացման արդյունավետությունը կորպորատիվ մշակույթում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Диагностика психологического климата в малой производственной группе (В.В.Шпалинский, Э.Г.Шелест) (<http://vsetesti.ru/107/>).
2. Диагностика ролевого конфликта в деятельности руководителя (С.И.Ерина) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С.203-207.
3. Определение уровня конфликтостойчивости / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С.162-163.
4. Определение деятельности организации (В.Зигерт, Л.Ланг) (<http://vsetesti.ru/107/>).
5. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной /Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. Райгородский Д.Я. — Самара, 2001.С.641-648.
6. ՏՏ գիտելիքի պրոտալ. Մարդկային ռեսուրսների կառավարում// <http://www.itinfo.am/arm/human-resource-management/#chapter5>.

РЕЗЮМЕ

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ АДАПТАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

Аванесян Г. М.

Заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета доктор психологических наук, профессор

Арутюнян Р.

Соискатель кафедры общей психологии Ереванского государственного университета

Данная статья представляет системный анализ результатов исследования адаптации системы ЧР в международных организациях и ссылается на исследование корреляционного сравнительного анализа в исследуемых группах

на примере международных организаций. В работе представлено обобщение особенностей психосоциального обеспечения процесса адаптации системы управления человеческими ресурсами в различных организациях.

SUMMARY

SYSTEM ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE STUDY OF THE ADAPTATION OF THE HUMAN RESOURCE MANAGEMENT SYSTEM

Avanesyan H.

Head of Chair of General Psychology Yerevan State University
Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Harutyunyan R.

Post graduate student,
Chair of General Psychology Yerevan State University

The article presents the system analysis of HR system adaptation of research in international organizations and refers to the study of the correlation of the comparative analysis in the study groups on example of international

organizations. The research also presents the sum up analysis of features of psychosocial provisions as a factor of the adaptation process of human resource management system in different organization.

ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ԿԱՊԿՈՒ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱԳՆԱՅԱՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

Գալստյան Ա.

Երևանի հ.78 դպրոցի ուսուցչուհի

Հանգուցային բառեր և արտահատություններ. ինքնագնահատում, ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, մակավարձական գործունեություն, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց

Մեր մանկավարժական գործունեության առաջին օրվանից աշխատել ենք ներառական դպրոցում, ուր ամենօրյա մանկավարժական գործունեության և հատուկ նպատակով իրականացվող բոլոր ուսումնասիրությունները կազմակերպել ենք ԿԱՊԿՈՒ երեխաներով համալրված տարրական դասարաններում:

Հիմնախնդրի ուղղությամբ անցկացրած հետազոտությունների թիրախային խմբերում ընդգրկված երեխաները, բնականաբար, մշտապես մեզ համար եղել են ուսումնասիրության օբյեկտ՝ որպես հավասար իրավունքներով երեխաներ: Ընդ որում, մենք նրանց՝ ինքնագնահատելու կարողության ձևավորման հիմնախնդիրը դիտարկել ենք ոչ թե իբրև առանձին վերցրած անհատներ, այլ՝ որպես դասարանի աշակերտական համակարգի իրավահավասար անդամներ: Այնուամենայնիվ, մեր մանկավարժական աշխատանքի ընթացքում ԿԱՊԿՈՒ երեխաներով համալրված I-IV դասարաններում իրականացնելով ներառական կրթություն՝ մեզ համար բացահայտեցինք ուշագրավ մի փաստ, որը մեզ թելադրեց երեխաների կրթա-

դաստիարակչական գործընթացի աշխատանքային ծրագրում որոշակի փոփոխությունների անհրաժեշտություն:

Մեր խնդիրը չհամարելով ողջ դասարանի աշակերտների ուսումնական գործունեության արդյունավետության ցուցանիշների դիտարկումը՝ ներկայացնենք, թե ինչպես են գնահատում մեր դասարանի աշակերտներն իրենք իրենց, ինչպես՝ իրենց ընկերներին:

Նշենք, որ առաջին իսկ դասարանից միասին՝ կողք-կողքի սովորում են և ապրում բոլոր երեխաները, որոնցից յուրաքանչյուրը մի անհատականություն է և ամեն մեկն էլ ունի հատուկ վերաբերմունքի կարիք: Թեև մեր դասարանում իբրև ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ հանձնաժողովի կողմից հաստատված էին երեք երեխա, սակայն ինչպես մեր դիտարկումները, այնպես էլ հոգեբանի և հատուկ մանկավարժի ուսումնասիրությունների արդյունքով եկել ենք այն համոզման, որ կային առնվազն ևս երկու երեխա, որոնք թեև որոշակի ցուցանիշներով հատուկ կարիքներով երեխաներ էին, սակայն նրանց ծնողները պարզապես չէին կամենում իրենց զավակներին վերցնել հաշվառման մեջ: Այս երեխաների կարիքներն, անշուշտ, տարբերվում էին, և մենք ձգտում էինք դասարանում այնպիսի մթնոլորտ ու միջանձնային հարաբերություններ ստեղծել, որ երեխաներից ոչ մեկին

նկատելի չլինի, թե ով հատկապես ինչի կարիք ունի: Սակայն աշակերտներն աստիճանաբար սկսում են ճանաչել իրար, ավելի մոտիկից և ավելի երկարատև շփվելով միմյանց՝ համեմատվել և նկատել ոչ միայն իրենց և ընկերների տարբերությունները, այլև ճիշտ ուղղորդման դեպքում փորձում են միմյանց նեցուկ լինել, օգնել ցանկացած հարցում: Այս գործընթացում մենք միաժամանակ նկատեցինք, որ դասարանի մնացած աշակերտներն աստիճանաբար սկսում են ճանաչել իրենք իրենց, զգալ իրենց ուժեղ և թույլ կողմերը, համեմատել իրենց կարողությունները դասընկերների կարողությունների հետ՝ զգալով ավելին՝ անթաքույց ցուցադրելով իրենց առավելություններն ու թերությունները: Եթե ավելի ընդհանրացրած ներկայացնենք և ավելի դիպուկ ձևակերպենք մեր տպավորությունները՝ յուրաքանչյուր երեխա աստիճանաբար ձեռք է բերում իրեն գնահատելու կարողություն, տեսնում է ինչպես իր, այնպես էլ ընկերոջ (ընկերուհու) առավելություններն ու թերությունները. սկսում է ձևավորվել սեփական անձը ճանաչելու և ինքնագնահատելու կարողությունը, ավելի հաճախ՝ ոչ թե իրականում տեսնելով իր իրական հնարավորությունները՝ այլ իրեն համեմատելով ուրիշների հետ: Այս գործընթացում երեխաների վարքը, միջանձնային հարաբերություններն ուսումնասիրելով՝ մենք հանգեցինք այն համոզման, որ Նշված հանգամանքը խոընդոտում է, թույլ չի տալիս, որ երեխաների մեջ ձևավորվի իրենց իրական ինքնագնահատականը: Այնինչ մանկավարժության մեջ ընդունված սկզբունք է. անձն իր գնա-

հատականը պիտի տա ոչ թե իրեն ուրիշների հետ համեմատելով, այլ իրեն՝ իր հետ, իր ներկան՝ անցյալի հետ. այսինքն, սեփական անձին դիտարկել իր զարգացման շարժընթացի մեջ: Նշված հարցի շուրջ գործընկերների հետ իրականացրած քննարկումների ընթացքում (ի դեպ, նրանց դասարաններում նույնպես ներառված երեխաներ կան) հանգեցինք այն եզրակացության, որ այս տեսանկյունից նման խնդիրներ են առաջանում տարրական այն դասարաններում, որտեղ սովորում են ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, ովքեր, անառարկելի է, որ հիմնականում ունենում են ոչ լիարժեք մտավոր ունակություններ: Նրանց հնարավորությունների, կարողությունների տարբերությունները դասարանն անմիջապես զգում է, եթե անգամ մեզ հաջողվում է ստեղծել փոխօգնության, հանդուրժողականության կրթադաստիարակչական միջավայր:

Շուրջ վեց հարյուրամյակ գործող ուսուցման դաս-դասարանային համակարգի բազմաթիվ առավելություններով հանդերձ, այնուամենայնիվ, մենք համոզվել ենք, որ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ուսումնառության կազմակերպումը, դաս-դասարանային համակարգում, մասնավորապես նրանց ինքնագնահատականի կարողության ձևավորումը լուրջ խնդիրներ է առաջացնում:

Նկատի ունենալով այս հանգամանքի և ուսուցման դաս-դասարանային համակարգի դեռևս հաստատուն կերպով ընդունված ձևը՝ նշենք, որ ֆիզիկական խնդիրներ ունեցող երեխաների առկայության դեպքում այս հիմնախնդիրն այլ հարթակի վրա էնք

դիտարկում, մտագործունեություն ծավալելու կարողության ընդգծված տարբերություն ունեցողների դեպքում՝ այլ: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ուսումնառության արդյունավետ կազմակերպման, նրանց և դասարանի մյուս աշակերտների ինքնագնահատման կարողության ձևավորման գործընթացը հումանիստական մոտեցումներով կազմակերպելու համար ողջ դասարանի երեխաների ուսումնառությունը ձգտում ենք կազմակերպել՝ ապահովելով.

- ա) յուրաքանչյուր աշակերտի գործուն մասնակցությունը՝ հաշվի առնելով նրա մտավոր, ֆիզիկական և հոգեկան առանձնահատկությունները,
- բ) դասարանի բոլոր երեխաների՝ միմյանց հետ աշխատանքային և անձնական փոխազդեցության դաշտում գործելու, հարաբերվելու պայմաններ,
- գ) ինքնաանդրադարձի ճանապարհով սեփական առաջընթացը զգալու հնարավորություն՝ առանց ուրիշների հետ համեմատվելու,
- դ) այնպիսի մեխանիզմների կիրառում, որոնք կբխեն ոչ միայն ողջ դասարանի, այլև նրա յուրաքանչյուր անդամի կարիքներից, հնարավորություններից և մասնավորապես՝ խնդիրներից:

Ընդ որում, կրթադաստիարակչական ողջ գործընթացը կազմակերպելիս (ինչպես դասարանային, այնպես էլ՝ արտադասարանային) գիտակցել ենք և առաջնորդվել այն համոզմունքով, որ համագործակցությունն անհրաժեշտություն է. առանց համագործակցու-

թյան հնարավոր չէ իրականացնել փոխհաղորդակցություն, վերջին հաշվով՝ «Ուսուցումը հաղորդակցություն է գիտելիքներ ու փորձ ունեցողների և դրանք ձեռքբերողների միջև»: [1, էջ 31]

Մենք մեր մանկավարժական պրակտիկայում համոզվել ենք, որ համագործակցության գործընթացը կրտսեր դպրոցականներին տալիս է հաղորդակցվելու հնարավորություն, որը նպաստում է սեփական կարողությունները բացահայտելուն, դրանք գնահատելուն, գործունեության մեջ «ներդնելուն»։ Ի՞նչն այս գործընթացում էլ՝ սեփական ձեռքբերումները գնահատելուն: Սրանք ավելի կարևոր ձեռքբերումներ են, քան բուն գիտելիքները, այս կամ այն ոլորտից տեղեկության յուրացումն ու անհրաժեշտության դեպքում ներկայացումը. յուրաքանչյուր ոք իր հնարավորությունները բացահայտելով՝ զգում է իր «ուժը», գործունեության մեջ հաջողությունների հասնելու իր հնարավորությունների գրավականը: Կիրառելով ի՞նչն այս մոտեցումը՝ մենք ստեղծում ենք այնպիսի իրադրություն, աշակերտների մեջ ձևավորում ենք այնպիսի համոզմունք, որ եթե իրենցից մեկը լավ հիշողություն ունի և մտապահում է ու վերարտադրում ողջ ուսումնական նյութը, իսկ մյուսը չի հիշում կամ չի կարողանում իր նման մտաբերել և ամեն ինչ վերարտադրել, դեռևս չի նշանակում, որ նրանք տարբեր են, և վերաբերմունքը միմյանց նկատմամբ պիտի զանազանվի: Այս մոտեցումը հիմնավորում է նաև Գ.Ա. Ցուկերմանը, ով աշակերտների արժեքները չի դիտարկում որպես ամեն ինչ հիշելու ցուցանիշ: «Այլևս ոչ մի ուսուցիչ

չի բավարարվում նրանով, որ իր սասերը կարողանում են գրագետ գրել, տարբերել յամբը քորեյից, բառի արմատը՝ ածանցից, եթե դրա հետ մեկտեղ նրանք չունեն սովորելու՝ նոր գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները ինքնուրույն ձեռք բերելու ունակություն»։ [3]

Ինքնագնահատման կարողության ձևավորման ուղղությամբ իրականացվող աշխատանքներում կարևորելով միևնույն դասարանում սովորող աշակերտների համագործակցելու և այդ ճանապարհով նաև հաղորդակցվելու կարողությունների զարգացումը՝ ինչպես մենք, այնպես էլ մեզ հետ համագործակցող ուսուցիչները փաստում են մի քանի կարևոր հանգամանք, որոնք, այնուամենայնիվ, աշակերտների ինքնագնահատման ձևաչափի վրա թողնում են որոշակի ազդեցություն.

1. Դասարանում սովորող աշակերտների ճնշող մեծամասնությունն զգում է, որ դասարանում կան երեխաներ, որոնք ունեն օգնության կարիք. դրանք ԿԱՊ-ԿՈՒ երեխաներն են(անշուշտ, դասընկերներն ընդհանրապես ծանոթ չեն այդ հապավումին), որոնց համադասարանցիներն ընդունում են, դասի ժամանակ և դասամիջոցին օգնում են նրանց, աջակցում ամենատարբեր խնդիրներում (պայուսակից հանել դասագրքերն ու գրենական պիտույքները, բացել դասագրքի անհրաժեշտ էջը, բացատրել հանձնարարությունը, հենաշարժողական կառույցի խնդիր ունեցողներին օգնում են հասնել գրատախտակի մոտ, դուրս գալ դասամիջոցի, մաս-

նակցել շարժուն խաղերին և այլն)։

2. Համադասարանցիները խուսափում են համագործակցել ԿԱՊ-ԿՈՒ այն երեխաների հետ, որոնք դասընկերների հետ հարաբերվելիս դրսևորում են ընդգծված ագրեսիվություն։

3. Դասընկերների համար դասարանից դասարան աստիճանաբար ընդգծված է դառնում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների մի մասի մտավոր կարողությունների թերզարգացածությունն ու ուսումնական գործունեության ժամանակ նրանց անտարբերությունը։

4. Աստիճանաբար ավելի ակնառու է դառնում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ոչ միայն ուսումնական գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ կարողությունների, այլև նրանց հոգեկան գործընթացների ձևավորվածության անբավարար մակարդակը (ուշադրության ցրվածությունը, անկայունությունը, հիշողության մասնակի կամ ամբողջական բացակայությունը, կամային գործողություններ կատարելու անկարողությունը, երևակայության և զգացմունքների աղքատությունը և այլն), դասընկերների հետ հաղորդակցվելու և համագործակցելու ձևերին չտիրապետելը կամ այդ կարողության խսպառ բացակայությունը։

Նշված հանգամանքները մի կողմից դասարանի մնացած երեխաների ինքնագնահատականները բարձրացնում են (ես ավելին եմ կարողանում. եթե ես օգնում եմ, ուրեմն ես ավելի խելացի եմ, նա առանց իմ օգնության չի կարող և

այլն), մյուս կողմից՝ իջնում են օգնություն ստացածների՝ սեփական ուժերի նկատմամբ վստահությունն ու հավատը, որոշ դեպքերում նվազում է նաև ավելիին հասնելու, ինքնուրույնություն ցուցաբերելու ձգտումը:

Մեր ուսումնասիրությունների և գործընկերների հետ քննարկումների ժամանակ եկել ենք այն եզրակացության, որ ինչքան էլ փորձում ենք ներառված երեխաներով համալրված դասարաններում ստեղծել հումանիստական կրթադաստիարակչական միջավայր և այնպիսի հոգեբանական մթնոլորտ, որ աշակերտներն իրենց բոլոր ընկերներին ընդունեն իբրև միևնույն, հավասարազոր մտավոր ունակությունների տեր անձանց, միևնույնն է, ԿԱՊԿՈՒ երեխաների առանձնահատկություններն ակնհայտորեն երևում են և ազդում դասարանի յուրաքանչյուր աշակերտի ինքնագնահատականի ձևավորման վրա: Մեզ մնում էր մտածել, մշակել դասարանական կոլեկտիվում միջանձնային այնպիսի հարաբերությունների ձևավորման մոտեցումներ, որոնք կնպաստեն, որ աշակերտներն իրենց համադասարանցիներին ընդունեն այնպիսին, ինչպիսին նրանք կան, նրանց մեջ տեսնեն և գնահատեն այն, ինչ ունեն, ինչը դուր է գալիս իրենց: Կարծում ենք, որ ճիշտ է երեխաներին ասել, թե ոչինչ չկա, կամ ամեն ինչ սովորական է:

Առաջնորդվելով այսպիսի մոտեցմամբ՝ մենք առաջին օրվանից, մեր մեջ ընդունելով ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին, դասարանում ստեղծում ենք այնպիսի մթնոլորտ, որը ցույց է տալիս, որ մենք բոլորս իրար ճանաչում ենք, վստահում, գնա-

հատում և ընդունում այնպիսին, ինչպիսին կանք: Մեկը բարձրահասակ է, մեկը լավ չի տեսնում, մեկը շատ կարճիկ է, մեկը լավ երգում է, մյուսը՝ լավ արտասանում, մեկը դժվարանում է կարդալ, բայց ֆիզկուլտուրայի դասին շատ բարձր ցուցանիշներ է դրսևորում և այլն: Ֆիզկուլտուրայի ուսուցչի հետ միասին ի ցույց ենք դնում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների առավելությունները, դասարանի ուշադրությունը հրավիրում ենք Յոզիանեսուի արագ վազելու կարողության վրա և ընդգծում, որ նա մրցումների ժամանակ նպաստեց, որ մեր թիմը հաղթի: Արթուրը, քանի որ շատ բարձրահասակ է, բասկետբոլի մրցումների ժամանակ վեց գնդակ նետեց ցանցի մեջ՝ դասարանին բերելով վեց հաղթական միավոր: Աիդան, թեև չի կարողանում լավ կարդալ, բայց դասարանի մաքրությանը հետևում է բարեխղճորեն, հոգատարությամբ խնամում է ծաղիկները: Այսպես ԿԱՊԿՈՒ երեխաների այս կամ այն առավելությունը մշտապես ընդգծելով, ոչ միայն նրանց հեղինակությունն ու վարկանիշը բարձրացնում ենք դասարանի աչքին, այլև հենց իրենք, սկսում են իրենց մասին մտածել՝ նկատելով և ի ցույց դնելով իրենց առավելությունները, արժեքները: Դասարանի մյուս աշակերտներն էլ իրենց հերթին նկատում են իրենց ընկերների առաջընթացը, գնահատում են, փորձում են հաղորդակցվել, ընկերություն անել: Սա նրանց ինքնագնահատականի վրա ևս ազդում է. նկատել ենք, որ այսպիսի աշխատանքից հետո դասարանի աշակերտներից յուրաքանչյուրն իր առավելությունները չի ընդգծում, միջանձնային հարա-

բերություններն ավելի հանդուրժող են դառնում, ընդհանրապես դասարանում համերաշխություն

և համագործակցային մթնոլորտ է իշխում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Дьяченко В. К. Сотрудничество и обучение: О коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991.-192с.
2. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской, В.А.Слущкого. - М.: Прогресс, 1991. — 376 с.
3. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? — М.: Педагогика и психология, н.11, 1985, -80 с.

РЕЗЮМЕ

ПРОБЛЕМА САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Галстян А.

Учитель школы N 78

В статье рассматривается вопрос формирования самооценки младших школьников. В частности, обсуждаются задачи учеников с особыми потребностями в условиях образования, которые обучаются в обычной школе.

SUMMARY

SELFEVALUATION ISSUES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

Galstyan A.

Teacher in N 78 school

The article discusses the development of self-evaluation of students with special educational needs.

ՈՒՍԱՆՈՂԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴԻ ԶԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ

Գրիգորյան Ա.

Ռուս-Հայկական (Սլավոնական) համալսարանի առողջ ապրելակերպի
և ֆիզիկական դաստիարակության ամբիոնի վարիչ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ ֆիզիկական դաստիարակություն, կառավարում, դրդապատճառ, ուսանող, դասախոս, կրթական միջավայր:

Աշխարհի գրեթե բոլոր երկրներում ֆիզիկական կրթության գործընթացների կառավարման մոտեցումները պայմանավորված են բազում գործոններով, որոնք իրականացնում են տարբեր ինստիտուտներ, այն է՝ ընտանիքը, կրթական հաստատությունները, սպորտային կազմակերպությունները և ասոցիացիաները, տեղական ինքնակառավարման օրգանները և այլն: Մյուս կողմից կառավարման իրականացման բուն գործընթացը պայմանավորված է սոցիալ-տնտեսական, էթնոմշակութային և հոգեբանական առանձնահատկություններով:

Բազմաթիվ ուսումնասիրությունների վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի կառավարման խնդիրը կազմակերպություններում և, մասնավորապես, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում գտնվում է մանկավարժության, հոգեբանության, կառավարման, սոցիոլոգիայի, առողջագիտության, դրանց հատուկ ոլորտների (հատուկ կարիքներ ունեցող անձանց համար) գիտնականների ուշադրության կենտրոնում: Գրեթե բոլոր երկր-

ներում ֆիզիկական կրթությունը ընդհանուր կրթության կարևոր և անփոխարինելի մասն է կազմում, որն իրականացվում է նրա տարբեր փուլերում: Նախադպրոցական, դպրոցական և համալսարանային: Ֆիզիկական կրթության կառավարման գործընթացի հանդեպ մոտեցումները պայմանավորված են բազմաթիվ գործոններով, որոնք իրականացնում են տարբեր ինստիտուտներ, մասնավորապես՝ ընտանիքը, կրթական հաստատությունները, մարզական կազմակերպություններն ու ասոցիացիաները, տեղական ինքնակառավարման մարմինները և այլն: Մյուս կողմից՝ հենց կառավարման գործընթացի իրականացումը պայմանավորված է սոցիալ-տնտեսական, էթնիկական և մշակութային, հոգեբանական և այլ առանձնահատկություններով: Իսկ ֆիզիկական կրթության բուն գործընթացը մեկնաբանվում է մանկավարժության, մանկավարժական տեսության և մեթոդիկայի տեսանկյունից:

Հայտնի է, որ ֆիզիկական կրթության նպատակներից մեկն այն է, որ համալսարանում ստեղծվեն առավել բարենպաստ պայմաններ սովորելու գործընթացի օպտիմալացման և ուսուցիչների ու աշակերտների միջև հարաբերությունների բարելավման համար: Ուսանողների, ինչպես նաև ուսուցիչների կողմից նմանա-

տիպ իրավիճակների ընկալման առանձնահատկությունների համեմատությունը թույլ կտա հավաստի տեղեկություններ ստանալ համալսարաններում կրթության ընթացիկ իրավիճակի մասին: Համեմատական արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տվել, որ աշակերտները և ուսուցիչները տարբեր կերպ են մեկնաբանում այն, ինչ տեղի է ունենում լսարանից դուրս իրականացվող դասերի ընթացքում, այսինքն՝ սպորտային դահլիճի կամ խաղահրապարակի պայմանների, հագուստի և ֆիզիկական ակտիվության վերաբերյալ: Այսպես, օրինակ՝ էական տարբերություններ են նկատվել ուսանողների մոտ հետևյալ ցուցիչներով. ագրեսիա, անպատասխանատվություն, հրահանգներին հետևելու ցանկության բացակայություն, մյուսներին խանգարելու ցանկություն և թույլ ինքնակառավարում[6]:

Հետազոտություններից մեկի նպատակն էր բացահայտել Իրանի համալսարանների ֆիզկուլտուրայի բաժնի ղեկավարների կառավարման ոճերի ազդեցությունը աշխատակազմի դրդապատճառների վրա: Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ գոյություն ունի էական տարբերություն համալսարանների ֆիզկուլտուրայի ֆակուլտետների ղեկավարների կառավարման և ղեկավարություն փոխակերպական ոճերի միջև: Առավելագույն առաջնություն ստացվել է ղեկավարման փոխակերպական ոճից, որն ազդում է ոչ միայն աշխատակիցների, այլև կամավորների մոտիվացիայի և սեփական աշխատանքից բավարարվածության վրա: Հեղինակների մի խումբ պարզել է նաև, որ համալ-

սարանների ֆիզիկական դաստիարակության ղեկավարները, ցուցաբերելով առաջնորդային ոճը, կարող են մեծացնել կամավորների թիվը և ավելի արդյունավետ նախադրյալներ ստեղծել նրանց մասնակցության համար մարզական միություններին[7, էջ 460]:

Այս տեսանկյունից մենք կարող ենք ենթադրել, որ մեր բուհերի բարձր կուրսերի ուսանողների ներգրավման հնարավորությունը որպես կամավորներ կարող է դրական լինել: Զանի որ հայկական բուհերի մեծամասնությունում ֆիզիկական կրթության առարկան պարտադիր է միայն առաջին և երկրորդ կուրսերում, իսկ բակալավրիատի ավագ կուրսերում և մագիստրատուրայում ուսանողները ընդհանրապես ներգրավված չեն այդ պարապմունքներին:

Հետաքրքրությունը ֆիզիկական դաստիարակության նկատմամբ բարձրագույն կրթության համակարգում արդիական է ինչպես զարգացած, այնպես էլ զարգացող երկրներում, ինչը հետևանք է փոփոխությունների, որոնք տեղի են ունեցել ժամանակակից աշխարհում: Կրթական ոլորտի բարելավումը հեղինակները կապում են կառավարման ընդհանուր որակի հետ (անգլ. TQM - Total Quality Management), որը հատուկ կառավարման մոտեցում է՝ ուղղված կազմակերպության երկարաժամկետ հաջողության պահպանմանը: Կազմակերպչական հաջողությունը հիմնված է հետադարձ կապի ու աշխատակիցների խթանման վրա՝ ուղղված աշխատակիցների կարիքների բավարարմանը (տվյալ դեպքում ուսանողներին տրամադրված կրթական ծառայություններ

րը): Ուսումնասիրությունը ցույց են տվել, որ վարժարանների ղեկավարները ֆիզիկական կրթական ծրագրերի իրականացման ժամանակ պետք է հավատարիմ մնան TQM սկզբունքներին, որոնք բարելավում են սպասարկման որակն ու մշակույթը վերապատրաստման ծրագրերի և տարբեր ուսուցման ձևերի միջոցով (սեմինարներ, գործնական աշխատանքներ և այլն) [4]: Տարբեր երկրներում իրականացված ուսումնասիրությունների ամփոփումը փաստում է, որ բուհի ֆիզիկական դաստիարակության բաժնի վարիչները չունեն հատուկ ղեկավարման պատրաստվածություն և ստնում են մասնագիտական վարպետություն հիմնականում փորձի ճանապարհով:

Տվյալ հանգամանքը կարևոր է այն բուհերի համար, որտեղ պատրաստում են ֆիզիկական կրթության դասախոսների, որոնց անհրաժեշտ է գինել կառավարման ոլորտի գիտելիքներով: Հայաստանում նման հաստատություն է ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտը և մանկավարժական համալսարանները, որոնք չունեն ֆիզիկական դաստիարակության հատուկ կրթական դասընթացներ: Մեկ այլ հնարավորություն կարող է լինել հատուկ դասընթացների ներառումը «Ուսանողության ֆիզիկական կուլտուրայի և առողջ ապրելակերպի հիմունքները» մասնագիտության համալսարանների հետբուհական ֆակուլտետներում:

Այսպես, օրինակ, Նիգերիայում ուսանողների ֆիզիկական կրթությունն իրականացվում է վարժարաններում և համալսարաններում,

որտեղ այդ գործընթացների կազմակերպումն ունի իր առանձնահատկությունները: Զուլեչներում սովորաբար կազմակերպվում են հումանիտար և բնական գիտություններից զատ հատուկ ենթաբաժիններ ֆիզիկական կրթության համար: Բուհերը ներառում են առողջապահական, ֆիզիկական կրթություն և հանգստի վարժարաններ, որոնք էլ իրենց հերթին ունեն բաժիններ սպորտի և ընդհանուր ֆիզիկական կրթության: Ուսանողները, ովքեր ստանում են բակալավրի և մագիստրոսի աստիճան, կարող են հաշվեգրվել սպորտի կամ ֆիզիկական կուլտուրայի բաժիններում: Ընդհանուր ծրագրերից բացի՝ կան նաև հատուկ ծրագրեր նրանց համար, ովքեր, ըստ առողջության, տարիքի, հետաքրքրությունների ու կարիքների, կարող են մասնակցել առաջինում: Ուսանողներին հնարավորություն է տրվում մասնակցելու տարբեր սպորտային միջոցառումների, որոնք կազմակերպվում են անհատական սկզբունքով Նիգերիայի համալսարանների ասոցիացիայի և այլ հասարակական կազմակերպությունների ուսանողական սպորտի ծրագրով[3, էջ 90]:

Մեկ այլ հետազոտության նպատակն է հայտնաբերել ֆիզկուլտուրա դասավանդողների կառավարման ոճերը դրանց ինքնարդյունավետության տեսանկյունից: Հետազոտությունները կատարվել են վեց թուրքական բուհերում ֆիզկուլտուրա դասավանդողների հետ, ովքեր աշխատում են կրտսեր և ավագ կուրսերի ուսանողների հետ: Արդյունքները ցույց են տվել, որ աշխատանքից առաջ դասավանդողներն ունեին ավտո-

րիտար կառավարման ոճի ընդհանուր միտում կրտսեր խմբում: Պարզվել է նաև, որ դասավանդողներին, որոնց հատուկ է մասնագիտական համոզմունքներում բարձր ինքնարդյունավետությունը, բնորոշ է ուսումնական գործընթացում կառավարման ազատական ոճը ավարտական կուրսի ուսանողների ֆիզիկոլոգիայի դասաժամին[8, էջ 540]:

Բազմաթիվ աշխատությունների վերլուծությունն ամփոփում է հարցի շուրջ ցույց տվեց, որ ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի բարելավումը պայմանավորված է ոչ միայն այս գործընթացի լավ կազմակերպմամբ, այլ նաև այդ գործընթացի հանդեպ աշակերտների վերաբերմունքից: Հետազոտություններից մեկում հունգար համալսարանների օրինակի վրա դրվել էր նպատակ բացահայտել ինչպես ուսանողուհիների մոտ իրենց առողջության բժշկական բնութագիրը, այնպես էլ ֆիզիկական ունակությունների իրազեկության աստիճանը: Հեղինակները հայտնաբերել են էական տարբերություններ ուսանողական խմբի անդամների առողջ վարքագծի և ֆիզիկական ակտիվության հարաչափերի միջև (հոգնածություն, առողջական վիճակ, ծխելու սովորություններ և ալկոհոլի օգտագործում): Նշանակալի տարբերություններ են հայտնաբերվել նաև խմբերի միջև հետևյալ փոփոխականներով. ֆիզիկական ակտիվության հաճախականություն, մկանային և սիրտ-շնչառական արդյունավետության աստիճան: Ըստ ստացված արդյունքների հավաստի տվյալների՝ հեղինակները խորհուրդ են տալիս անցնել թես-

տային բնութագրերի վերլուծության անհատական և խմբակային տեսական դասեր: Ենթադրվում է, որ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել նրանց մոտ առողջական պատշաճ վիճակին հասնելու պահանջմունքի և առողջ ապրելակերպի պահպանման ձևավորմանը [5, էջ 23-24]:

Ֆիզիկական կրթության զարգացման խնդրի շուրջ հոգեբանա-մանկավարժական հետազոտությունների վերլուծության արդյունքները՝ անց կացրած որոշ գիտնականների կողմից, ցույց են տալիս, որ նրանք իրականացվում են հետևյալ չորս խմբերով [1, էջ 14]:.

- սոցիալ-մանկավարժական (ֆիզիկական դաստիարակությունը որպես երիտասարդների հասարակայնացման կարևոր գործոն, անձի ներդաշնակ զարգացում բարոյական, մտավոր, աշխատանքային դաստիարակության հետ համատեղ),
- էկոլոգա-բժշկական (ֆիզիկական դաստիարակություն հիգիենայի, սանիտարական, հիվանդությունների կանխման համատեքստում, էկոլոգիական հավասարակշռության պահպանում և այլն);
- հոգեբանական (ներդաշնակ ֆիզիկական զարգացումը որպես հոգեբանական հարմարավետության գործոն. ներքին և արտաքին),
- հատուկ մանկավարժական (ֆիզիկական դաստիարակությունը կարիքներ ունեցող ուսանողների համար) [2, էջ 7]:

Փորձարարական և տեսական հետազոտության արդյունքների ամփոփումը բացահայտեց կոնկրետ հակասություններ՝ կապված

կրթական հաստատություններում ֆիզիկական դաստիարակության ներկայիս վիճակի կազմակերպման և կառավարման գործընթացի հետ: Ուսանողների ֆիզիկական կրթության ոլորտում ստեղծված խնդիրներից մեկը բուհերում կիրառվող իրենց կրթական գործունեության գնահատման ավանդական մոտեցումն է, որը թույլ չի տալիս իրականացնել վերահսկման հիմնական մանկավարժական գործառույթները և, ինչն առավել կարևոր է հոգեբանական տեսանկյունից՝ նրանց համար խթան չի դառնում սիստեմատիկ ֆիզիկական ակտիվության և առողջ ապրելակերպի համար:

Ֆիզիկական կրթության կառավարման գիտամեթոդական տեսա-

կետը պետք է կայանա ակադեմիական դասընթացի, մարզաձևերի համապատասխան խմբակների, առողջարարական հատուկ խմբերի (տեսողական, ֆունցիոնալ, շարժողական և այլ խնդիրներ ունեցող ուսանողների համար), ինչպես նաև ազատ ժամանցի համադրության հիման վրա: Նշված աշխատանքների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ մանկավարժական վերահսկողության կազմակերպման ավանդական մոտեցումները՝ իրականացվող առ այսօր ֆիզիկական կրթության պրակտիկայում համալսարաններում, ունեն մի շարք թերություններ, որոնք խոչընդոտում են ուսանողների ֆիզիկական կրթության համակարգի բարելավմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գրիգորյան Ա. Լ. Ուսանողների ֆիզիկական դաստիարակության գործընթացի կազմակերպման առանձնահատկությունները. Ուսումնա-մեթոդական ձեռնարկ: Եր.: ՀՀԻ հրատ., 2014, 53 էջ:
2. Богданова Л.П. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы: учеб. пособие / Самара: Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2010. — 64 с.
3. Alla J. B. Administration of Physical Education and Sports in Nigeria// Higher Education Studies Vol. 2, No. 1; March 2012, pp.88-96
4. Altaheyneh Z.L. Implementation of Total Quality Management in Colleges of Physical Education in Jordan//International Journal of Business and Social Science Vol. 5 No. 3; March 2014, pp. 109-117
5. Konczos C., Szakaly Z.,
6. Ihász F. Health Behaviour, Body Composition and Motor Performance in Female University students// Annals of Research in Sport and Physical Activity, Internacional Izacao/Revista 2, pp.21-34
7. Luis E.R., Bustos J.G., Suárez D., Jordán C., O.R. Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física / Behaviours that disturbed educational environment in physical education classes. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 12 (47), 2012. pp. 459-472
8. Nezhad M. A. H., Sani K. D., Andam R., The Investigate Managers' Leadership Styles in Physical Education Offices Universities of Iran from Sport Volunteers' Perspective/International Research

Journal of Applied and Basic Sciences. Vol., 3 (6), 2012. pp. 1225-1229.

8. Yilmaz I. Pre-service Physical Education Teachers' Preference for

Class Management Profiles and Teacher's Self-efficacy Beliefs// Academic Journals. Educational Research.&Reviews, Vol.8(9), 2013, pp. 539-545

РЕЗЮМЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ СТУДЕНТА

Григорян А.

Заведующий кафедрой физического воспитания и здорового образа жизни Российско-Армянского (Славянского) университета

В данной статье анализируются вопросы совершенствования процесса физического воспитания студентов в общей системе образовательной среды в различных странах. Рассмотрены различные подходы к управлению процессом физического воспитания студентов, которые обусловлены многочисленными факторами (педагогические, психологические,

социально-экономические, культурные и национальные), а также специальные для студентов с особыми нуждами. Результаты теоретических и эмпирических исследований выявили конкретные противоречия современного состояния организации и управления физического процесса в образовательных учреждениях.

SUMMARY

CURRENT PROBLEMS OF STUDENT'S PHYSICAL EDUCATION EFFICIENT MANAGEMENT

Grigoryan A.

Head of the Chair of Physical Education and Healthy lifestyle Russian-Armenian (Slavonic) University

This paper analyzes the importance of student's physical education in the general system of educational environment in different countries. Various approaches of the management of the process of students physical education which are conditioned by numerous factors (pedagogical, psychological, socio-

economic, cultural and national), as well as special ones for students with special needs are considered. Summary of results of theoretical and empirical research has revealed specific contradictions of the current state of the organization and management of the physical process in educational institutions.

ԵՐԿԼԵԶՎՈՒԹՅԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆ ԵՐԵՒԱՅԻ ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Գրիգորյան Ա.Գ.

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

Մելիքջանյան Ա.Կ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական
թերապիայի ամբիոնի մագիստրոս, Ստեփանավանի
ԲՀՄ գնահատման կենտրոնի լոգոպեդ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. Երկլեզվություն, հաղորդակցման ունակություններ, դոմինանտ լեզու, խոսքի խանգարումներ, հնչարտաբերության դժվարությունները, հնչյունային խանգարումներ, վերլուծական հմտություններ, ռիսկի գործոն, դիսլեքսիա, դիսգրաֆիա, հոգեբանական դեպրիվացիա:

Երկլեզվություն /բիլինգվիզմ bi լատ. կրկնակի – lingua լատ. լեզու/ համարվում է արդի հասարակության միջմշակութային կապերի անբաժանելի մասը և մանկավարժների կողմից այն դիտարկվում է որպես առավել արդիական խնդիրներից մեկը: Համաշխարհայինացումը պայմանավորված է ազգությունների, մշակույթների փոխհարաբերություններով և որպես հետևանք՝ լեզուների փոխազդեցությամբ: Հայտնի է, որ երկլեզվությունը, որպես լեզվական երևույթ, համաշխարհային պատմության մեջ ամուր արմատավորված է: Այս երևույթի ամենահաջողված և կիրառելի ձևակերպումը տվել է Ու. Վայնշայդը՝ «Գործնա-

կանում երկու լեզուների փոխ առ փոխ կիրառումն անվանվում է երկլեզվություն»: Ըստ Վ. Ռոզենգվեյգի՝ «Երկլեզվություն ասելով՝ հասկացվում է երկու լեզուների տիրապետում, և վերջիններիս կանոնավոր փոխարինումը մեկը մյուսով՝ պայմանավորված հաղորդակցման իրադրությամբ»: Ամերիկացի հոգեբան և լեզվաբան Դժ. Ֆիշմանը տվել է հետևյալ ձևակերպումը՝ «Երկլեզվությունը մեկից ավելի լեզուներով շփման մեջ մտնելու ունակությունն է»:

Ավստրիացի փիլիսոփա Լ. Վիտգենշտեյնը տրամաբանական-փիլիսոփայական աշխատություններում նշում է. «Իմ լեզվի սահմանները ցույց են տալիս իմ աշխարհի սահմանները»:

Գիտական գրականության մեջ երկլեզվության ընդհանուր հարցերը դիտարկվում են լեզվաբանության, ինչպես նաև հոգեբանության, սոցիոլոգիայի, հոգելինգվիստիկայի տեսանկյունից, բացահայտվում են երկլեզվության առաջացման պատճառները, նրա էթնոմշակութային արմատները [4,

Էջ 21-36]:

Երկլեզվությունը բազմակողմանի և ճկուն երևույթ է: Առանձնացվում է երկլեզվության ուսումնասիրման երեք տեսանկյուն.

1. Լեզվաբանական (սոցիալլեզվաբանական)
2. Հոգեբանական
3. Մանկավարժական

Գիտության մեջ երկլեզվությունն ընդունվում է որպես դրական երևույթ: Մեր իրականության պայմաններում երկլեզվության զարգացման գերագույն նպատակն է նպաստել ազգերի ամուր մերձեցմանը, նրանց մշակույթի փոխզարգացմանը, գիտության և տեխնիկայի ոլորտում առավելագույն բարձունքների նվաճմանը:

Երկլեզվության արդիականությունը բնորոշվում է 21-րդ դարի սկզբին երկլեզվության դաստիարակության՝ որպես եվրոպական երկրների կրթական քաղաքականության առաջնային ուղղություններից մեկը [7, էջ 98-120, 8, էջ 96-103]:

Երկլեզվության խնդիրը բազմաբնույթ է: Նրա տարբեր ոլորտները դիտարկվել են Ս. Բակերի, Տ. Սկուտնաբ-Կանգասի, Կ. Բեյկերսի, Յ. Սչումանի, Վ. Մաքեյի, Ն.Ի. Ժինկինի, Է.Մ. Վերեշագինայի, Ն.Վ.Իմեդաձեի և այլոց աշխատություններում:

Ըստ մի շարք հետազոտությունների՝ ժամանակակից աշխարհում մանկական երկլեզվությունն ընդգրկում է համարյա երկրագնդի երեխաների կեսին, և այս հակումը գնալով աճում է [1, էջ 115, 2, էջ 74, 6, էջ 25]:

Շփման առօրյա պայմաններում երկլեզու երեխաներին բնորոշ է տարերային լեզվական զարգացումը: Կան դեպքեր, երբ երեխա-

ները միալեզու հաղորդակցական ընտանիքներից հաճախում են օտարալեզու մանկապարտեզ կամ դպրոց: Բնականաբար, այն անդրադառնում է երեխայի խոսքի զարգացման աստիճանի և սեփական մտքերը արտահայտելու կարողության և անձի ձևավորման վրա [9, էջ 67-81]:

Մանկավարժության և հոգեբանության մեջ մշտապես դիտարկվում են երեխաների օտար կամ երկրորդ լեզվի ուսումնասիրման խնդիրները՝ նախադպրոցական կամ դպրոցական տարիքում [4, էջ 52-64, 5, էջ 114-131, 6, էջ 12-45]: Միաժամանակ, երկլեզվության զարգացման իրավիճակը մնում է մի կողմում, բնական պայմաններում՝ խառը ընտանիքներում, որտեղ երեխայի ծնողները տարբեր լեզուների կրողներ են, իսկ երեխաները մեծերի կամ ընտանիքից դուրս այլ ազգի տարեկիցների հետ շփում են մեկ այլ լեզվով:

Մյուս կողմից՝ օտարալեզու ուսումնական հաստատություններում տարբեր լեզվական մշակույթ կրող անձանց սովորելը մշտապես դժվարություն է առաջացնում: Այդպիսի պայմաններում բնականաբար երեխաները դժվար են հարմարվում իրենց համար օտար լեզվական միջավայրում: Երեխաների մեծ մասը երկար ժամանակ բառերի և դրանց կառուցվածքների մի լեզվից մյուսի անցման խնդիրը հաղթահարում են բառացի թարգմանության միջոցով: Ոչ բավարար բառապաշարը խոչընդոտում է խոսքի ընկալման լիարժեքությունը և մի լեզվից մյուսով թարգմանելու համապատասխան կարողության ձևավորումը:

Տ.Սկուտնաբ-Կանգասը նշում

Է, որ այս երեխաների կրթությունը, ոչ բավարար սովորած լեզվով առաջացնում է լարվածություն, սովորողին անհրաժեշտ է ոչ միայն լեզվական, այլ նաև հաղորդակցման ունակություններ, արտահայտությունները պետք է ձևավորված լինեն ոչ միայն ճիշտ և հասկանալի, այլ սոցիալական նորմերին համապատասխան: Երեխան ստիպված է միաժամանակ ընկալել և՛ երկրորդ լեզվի նորմերը, և՛ ստացած տեղեկությո՜ւնը: Դա հաճախ հանգեցնում է սթրեսի, ինքնագնահատականի իջեցման, սեփական անձի նկատմամբ անբավարարվածության և օտարացման: Այս հարցում մեծ դեր են խաղում աշակերտի անհատական հատկանիշները, ժառանգականությունը, ընտանեկան դաստիարակությունը և իհարկե մայրենի լեզվի զարգացման մակարդակը [7, էջ 65]:

Երկլեզվության դեպքում խոսքում փոխազդեցության մեջ գտնվող երկու լեզուներից մեկը մյուսի նկատմամբ համարվում է առաջնային: Վերջինս դիտարկվում է որպես դոմինանտ, գերիշխող, այսինքն՝ երկլեզու անձն այն տիրապետում է ավելի լավ: Հետաքրքիր է այն փաստը, որ դոմինանտ լեզուն պարտադիր չէ, որ լինի այն լեզուն, որը յուրացվել է առաջինը, պայմանավորված սոցիալական իրավիճակներով՝ շատերը երկրորդ լեզուն ավելի լավ են տիրապետում:

Տիրապետելով երկրորդ լեզուն՝ ինչպես երեխաները, այնպես էլ մեծերն անցնում են երկրորդ լեզվի ուսումնասիրման հայտնի փուլերը: Դրանք բազմագործառույթ են և անփոփոխ՝ անկախ այն բանից, լեզուն ուսումնասիրվում է բնական, թե ֆորմալ միջավայրում: Լեզվի

տիրապետման սկզբնական շրջանում բառապաշարն աղքատ է իսկ քերականությունը պարզունակ: Լեզվական միավորների ընկալումը ընթանում է աստիճանաբար: Հերթականությունը, որով ընկալվում են որոշակի քերականական կամ լեզվաբանական միավորները, անհատական է: Գոյություն ունի նաև տարբերություն երկրորդ լեզվի ընկալման տեմպի և տիրապետման մակարդակի միջև: Աստիճանները բազմագործառույթ են. լեզվական միավորների տիրապետման հերթականությունը կարող է լինել անհատական, իսկ արագությունը յուրաքանչյուր իրավիճակում տարբեր է:

Ըստ մասնագետների՝ երկլեզվությունը կարող է ունենալ իր դրական և բացասական կողմերը: Հայտնի է, որ երկլեզվությունը (հատկապես բնական երկլեզվությունը) դիտարկվում է որպես առավելություն: Ուրեմն ինչու՞ են ժամանակակից հասարակության մեջ երբեմն շեշտադրվում երկլեզվության առաջացրած խնդիրները:

Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ այն երեխաները որոնք խոսում են երկու լեզվով, ունեն հարուստ բառապաշար, զարգացած մտածողություն, լավ հիշողություն, ակտիվորեն տիրապետում են վերլուծական հմտություններին: Երկրորդ լեզվի վաղ յուրացումը խթանում է գլխուղեղի՝ խոսքի զարգացմանը պատասխանատու բաժինների զարգացումը[4, էջ 67-80, 8, էջ 96-103]:

Մեկ հոդվածումի սահմանում փորձել ենք դիտարկել երկլեզվության՝ ոչ միայն դրական ազդեցությունը, որը լեզվի տիրապետման հմտությունների դեպքում առա-

ջացնում է մտքի ճկունություն, խթանում է սոցիալական հարմարեցումը, ձևավորում է ընդգծված կատարողական վերահսկողություն, կայուն ուշադրություն և այլն, այլև դրա առկայության դեպքում՝ խոսքի զարգացման խնդիրների մասին: Մեր խոսքն ավելի շատ մանկական երկլեզվության մասին է, երբ մարդու ուղեղի զարգացումը լեզվական նյութի տիրապետման համար ապահովում է լիարժեք հնարավորություններ:

Երկլեզու երեխաները հաճախ ավելի ուշ են սկսում խոսել քան իրենց տարեկիցները: Սա պայմանավորված է տարբեր լեզուների լեզվական համակարգերի կառուցվածքով: Խոսքի զարգացման վաղ շրջանում՝ երկլեզվությունը կարող է առաջացնել հնչարտաբերման, խոսքի առողջանության խանգարումներ, մայրենի լեզվի քերականական կառույցների սխալ գործածություն, խոսքի ընդհանուր թերզարգացում, կենտրոնական նյարդային համակարգի աշխատանքի ծանրաբեռնվածություն: Վաղ մանկության տարիքն առանձնանում է ընդհանուր երկլեզվության համակարգից այն պատճառով, որ նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքում պետք է խոսել ոչ թե լեզվի տիրապետման որակի, մակարդակի, անհատի ազգային առանձնահատկությունների, լեզվական և քերականական կառույցների կիրառման, այլ խոսքի ընդհանուր զարգացման մակարդակի մասին:

Հարց է առաջանում արդյոք կարելի՞ է երկրորդ լեզվի զարգացումը թողնել ինքնահոսի, երբ այն զարգանում է անկանոն, նվազագույն ծավալով, թե՞ երկու լեզուներ

րի զարգացումը պետք է լինի ուղղորդված և վերահսկված:

Մասնագետների կատարած հետազոտությունները փաստում են ինքնաբուխ երկլեզվության բացասական հետևանքների մասին: Հաճախ երկլեզու երեխաների մեջ առաջանում են խոսքի տարբեր խանգարումներ՝ պայմանավորված այն հանգամանքով, որ երեխան չի կարողանում ընկալել չափից ավելի ծավալուն տեղեկույթ, տարբեր լեզուներին բնորոշ առանձնահատկությունները, որոնք էլ առաջ են բերում խոսքի լիարժեք ընկալման, ճիշտ ձևակերպման և վերարտադրման անկանխատեսելի դժվարություններ:

Ե. Գլիկովան, ուսումնասիրելով հայ-ռուսական երկլեզու երեխաներին, նշում ռուսաց լեզվի գրավոր աշխատանքներում հանդիպող նրանց դժվարությունների մասին, որոնք արտահայտվում են դիսգրաֆիայի տարբեր ձևերով: Երկլեզու երեխաների խոսքի զարգացման մակարդակով է պայմանավորված նրանց դպրոցական ուսումնական հաջողությունները: Շատ երեխաների՝ ճիշտ հնչարտաբերության դժվարություններն ուղեկցվում են հնչյունային խանգարումների զարգացմամբ: Հնչյունների բացթողումները և փոխարինումները վկայում են երկլեզու երեխաների հնչյունային ընկալման անբավարարության մասին: Նրանք հիմնականում շփոթում են այն բառերը, որոնք ունեն նմանատիպ հնչողություն: Օրինակ՝ սար – գառ, քար – գառ, մուկ – մուգ, մագ – մաս և այլն: Այս երեխաների խոսքի քերականական կողմը նույնպես բնութագրվում է մեծաքանակ սխալներով, իմաստով սխալ բառե-

րի կիրառումով, որոնք ազդում են ազատ և սահուն հաղորդակցման վրա: Նրանց կապակցված խոսքը շատ անկայուն է, շփման մեջ, հաճախ գերադասում են հանդես գալ որպես պատասխանողներ, այդ առումով՝ ավելի տուժված է մենախոսությունը: Բնականաբար երկլեզու երեխաների բանավոր խոսքի խանգարումները հիմնականում անդրադառնում են գրավոր խոսքի վրա, որն էլ հանգեցնում է ուսումնական դժվարությունների [6, էջ 27-48, 9, էջ 75-96]:

Մասնագիտական գրականության ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը թույլ է տալիս կատարել հետևյալ եզրահանգումները՝

1. Երկլեզվությունը կարող է հանդես գալ որպես խոսքի խանգարումների առաջացման «ռիսկի գործոն»:
2. Երկու լեզվի միաժամանակ յուրացման դեպքում հաճախ առաջին /դոմինանտ/ լեզվական հա-

մակարգն ազդում է երկրորդի վրա, ինչի արդյունքում տեղի է ունենում լեզվական համակարգերի շփոթում՝ առաջացնելով մի շարք խնդիրներ:

3. Ամենատարածված խնդիրներից են հնչարտաբերական սխալները, լեզվի քերական կառույցների խանգարումները, սխալ շեշտադրումը, որպես հետևանք՝ գրավոր խոսքի խանգարումներ՝ դիսլեքսիա և դիսգրաֆիա:
4. Երեխայի զարգացման վաղ տարիքում երկլեզվությունը կարող հանգեցնել կենտրոնական նյարդային համակարգի ծանրաբեռնվածության, պատճառ դառնալով աշխատունակության, դրդապատճառայնության ընդհանուր տրամադրության անկմանը:
5. Ոչ լիարժեք խոսքը, հաղորդակցման խնդիրները կարող են առաջացնել հոգեբանական դեպրիվացիաներ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Аршавский В. В. Различия, которые нас объединяют. Рига, 2001, ст. 234.
2. Божович Л. И. “Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование). Культурно-историческая психология”, N 1-3, 2006. ст. 156.
3. Вагнер В.Н. “Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим”. М., 2001.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). 1999, ст. 160.
5. Лыготский Л. С. Избранные психологические исследования (Мышление и речь).-Издательство Лабиринт, М., 1999, ст. 350.
6. Голикова Е. О. Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом. Москва, 2006, ст. 162.
7. Имедадзе Н.В. Экспериментально психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1978, ст. 228.

8. Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего

вида для детей с нарушениями речи: 2008, ст. 272.

РЕЗЮМЕ

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА

Григорян А. Г.

Доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна
кандидат педагогических наук

Меликджанян А.К.

Студентка второго курса магистратуры кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

В статье представлены разносторонние аспекты билингвизма в процессе раннего развития речи ребенка.

SUMMARY

THE INFLUENCE OF BILINGUALISM ON THE PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT

Grigoryan A.

Associate professor Chair of Speech and Rehabilitation therapy,
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Candidate of Pedagogical Sciences

Melikjanyan A.

Master degree second year student Chair of Speech and Rehabilitation therapy
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

In the article the bilingualism is presented as existing linguistic, versatile and dynamic phenomenon in modern society. Presenting the positive aspects of bilingualism we

consider it necessary to address the process of the emergence of negative manifestations in early child development.

ԱՍՊԵՐԳԵՐԻ ՀԱՄԱԽՏԱՆԻՇԻ ՖԵՆՈՄԵՆԸ

Սվաջյան Ա. Հ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Գրիգորյան Ա. Լ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ: Ասպերգերի համախտանիշ, օժտված երեխա, ֆենոմենալ ուղեղ, հաղորդակցման դժվարություններ, անհատականության պահպանում:

Ներկայումս բազմաթիվ հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում են տարաբնույթ գործոնների ազդեցության հետևանքով մարդու օրգանիզմում, այդ թվում՝ հոգեկանում առաջ եկող փոփոխությունները:

Նմանատիպ խնդիրների շարքին է դասվում 21-րդ դարի հիվանդություն համարվող և հրատապ լուծում պահանջող աուտիզմի համախտանիշը, վերջինիս ամբողջական ուսումնասիրումն ու բուժումը: Աուտիզմ ունեցող գրեթե բոլոր երեխաներին բնորոշ է հաղորդակցման խանգարում, հույզերի ոչ համարժեք ընկալում և արտահայտում, խոսքի բացակայություն կամ յուրահատուկ թերգարգացում, սակայն տարբեր են այս երեխաների ինտելեկտուալ հնարավորությունները: Աուտիզմին բնորոշ խանգարումների շարքում կարող են հանդիպել ինչպես պահպանված ինտելեկտով, այնպես էլ մտավոր զարգացման խանգարումներ կամ որոշակի ոլորտներում գերզարգա-

ցած ունակություններ ունեցող երեխաներ: Վերջին երևույթը կոչվում է բարձր ֆունկցիոնալ աուտիզմ կամ Ասպերգերի համախտանիշ:

Ասպերգերի համախտանիշ եզրույթն առաջարկվել է անգլիացի հոգեբույժ Լորնա Ուինգի (Lorna Wing) կողմից 1981թվականին: Համախտանիշը անվանվել է ավստրիացի հոգեբույժ և մանկաբույժ Հանս Ասպերգերի (Hans Asperger) պատվին: 1940-ական թվականներին Լեո Կանները և Հանս Ասպերգերը, իրարից անկախ աշխատելով (մեկը ԱՄՆ-ում, մյուսը՝ Ավստրիալիայում), առանձնացրեցին և ներկայացրեցին միանման խանգարման տեսակ, սակայն նրանց նկարագրությունները տարբերվում էին միմյանցից:

Այս համախտանիշի ուսումնասիրությունն առաջընթաց է ապրել վերջին տարիներին՝ հանձնիս այն անձանց, ովքեր նկատեցին համախտանիշին բնորոշ գերընդունակությունները և սկսեցին նեկայացնել համախտանիշի նաև այդ կողմը:

Ըստ հիվանդությունների միջազգային 10-րդ դասակարգման, Ասպերգերի համախտանիշը ներկայացված է զարգացման ընդհանուր (պերվագիվ) խանգարումների

շարքում F 84.5 կողի ներքո, որտեղ այն բնութագրվում է հետևյալ կերպ.

F 84.5 Ասպերգերի համախտանիշ

Այս խանգարմանը բնորոշ են աուտիզմի ժամանակ հանդիպող սոցիալական փոխհարաբերությունների որակական նույն խանգարումները՝ սահմանափակ, միօրինակ, կրկնվող հետաքրքրությունների և հաղորդակցման խանգարում: Ի տարբերություն դասական աուտիզմի, այս դեպքում չկա խոսքի կամ ճանաչողական զարգացման ընդհանուր խանգարում կամ հապաղում: Երեխաների մեծ մասն ունի նորմալ զարգացած ինտելեկտ, բայց ճկունության նկատելի պակաս: Համախտանիշը հաճախ հանդիպում է տղաների մոտ (8:1 հարաբերությամբ): Այս խանգարումները հաճախ պահպանվում են նաև դեռահասության և հասուն տարիքում: Պատանեկան տարիքում հազվադեպ զարգանում են փսիխոտիկ երևույթներ [3]:

Ասպերգերի համախտանիշով մարդկանցից շատերը կարող են չափից դուրս սուր վերապրել իրենց ամենօրյա գործողությունների հաջրողականության խախտումը, հիվանդագին զգայունություն ցուցաբերել բարձր ձայների և ուժեղ հոտերի նկատմամբ, կամ չսիրել, երբ իրենց դիպչում են, օրինակ՝ որոշ երեխաներ լուրջ դիմադրում են, երբ որևէ մեկը ուզում է շոյել նրանց գլուխը: Նրանք դժվարությամբ են ընկալում դիմացիների ժեստերը և խոսքի հնչերանգը, խոսքի ենթատեքստը, այդ պատճառով էլ ամեն ինչ ընկալում են այնպես, ինչպես ասված է՝ ուղղակի:

Սակայն, այս ամենի հետ մեկտեղ, Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող անձինք ունենում են որոշակի ուղղություններով գերընդունակություններ, որոնց շնորհիվ ճիշտ կազմակերպված աջակցության արդյունքում նրանք կարող են մեծ ձեռքբերումներ ունենալ իրենց հետաքրքրությունների սահմաններում: Այս համախտանիշն ունեցող երեխաները հաճախ ցուցադրում են իրենց տարիքին ոչ բնորոշ ունակություններ՝ լեզուների, կարդալու, մաթեմատիկայի, շրջապատող իրականության մասին, երաժշտության բնագավառներում, որը երբեմն հասնում է «հանճարեղության» աստիճանի: Օրինակ՝ Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող երեխան կարող է իր երիտասարդ տարիքին համեմատ լինել հանճարեղ մաթեմատիկոս կամ աստղագետ [2]:

Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող երեխաների թիվը ՀՀ-ում ճշտված չէ, սակայն այն հանգամանքը, որ այս երեխաներն ունեն անսովոր ունակություններ՝ անժխտելի է, միևնույն ժամանակ չենք կարող չխոսել նաև այն դժվարությունների մասին, որոնց հանդիպում են այս համախտանիշն ունեցող երեխաները ուսումնական գործընթացում:

Գիտահանրամատչելի գրականության մեջ ներկայացված են բազմաթիվ դեպքեր Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող անձնանց յուրահատուկ ունակությունների մասին, որոնցով հանդերձ այս անձինք սոցիալական միջավայրում ունենում են մի շարք դժվարություններ: Դիտարկենք Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող անձնանց ով մի քանի օրինակ՝ իրենց բնորոշ

գերընդունակություններով:

Առաջին անգամ օժտվածության կամ ֆենոմենալ ընդունակությունների մասին խոսել է Ջ. Լոնգոն Դաունը (1887թ): Գիտնականը նշել էր վերջինիս կապը զարմանալի, ապշեցուցիչ հիշողության մասին, երբ անձն առանց սխալների և բացթողումների ի վիճակի է անգիր արտասանել Էդուարդ Գիբբոնի «Հռոմեական կայսրության անկումն ու կործանումը» պատմությունը (Edward Gibbon, The Decline and Fall of the Roman Empire):

Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող Կիմ Պիկի մասին 2006 թ-ին ամերիկյան գիտա-տեղեկատվական ամսագրի հերթական համարներից մեկում հրատարակվեց հոդված՝ «Ֆենոմենալ ուղեղ» վերնագրով, որտեղ նշվում էր, որ ամերիկացի Կիմը օժտված է բացառիկ հիշողությամբ /1/, որի պատճառով Կիմի ընկերները հումորով նրան անվանում էին Կիմ-այլուտեր: Նա կարողանում էր իր հիշողության միջից դուրս բերել որևէ նյութ այն արագությամբ, ինչ համացանցը: Նա գիտեր մոտ 9 հազար ստեղծագործություն և «կլանում էր» գրքի էջի նյութը ընդամենը 10 վրկում, իսկ գրքերը դնում էր պահարանի վերևի դարակում «ոտքերի» վրա՝ ցույց տալով, որ այն ընդմիշտ «ծայնագրվել է կոշտ սկավառակում»: Այս ամենի հետ մեկտեղ՝ Կիմն ուներ շատ լուրջ խղիրներ, որոնք բնորոշ են Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող անձանց: Նա ուներ տարօրինակ քայլվածք, չէր կարողանում կոճկել իր հագուստը, ի վիճակի չէր կատարել հասարակ կենցաղային պարտականությունները, դժվարությամբ էր կողմնորոշվում վերացական իրավիճակ-

ներում: Կիմի գլուխն ու ուղեղը նկատելիորեն մեծ էին՝ համեմատած մարդկանց 99%-ին: Նրա մոտ բացակայում էր բրտամարմինը, որը նորմայում իրար է կապում աջ և ձախ կիսագնդերը: Որոշ շարժողական գործառույթների համար պատասխանատու ուղեղիկը սովորականից փոքր էր և ձևախեղված, որի միջոցով էլ կարելի է բացատրել Կիմի շարժողական խանգարումները: Ուղեղիկին շրջապատող տարածության մեծ մասը կազմված էր հեղուկից:

Ասպերգերի համախտանիշի վառ օրինակ է Կոլորադոյի համալսարանի պրոֆեսոր Տեմպլ Գրանդինը, ով հասել է մեծ հաջողությունների կենդանիների մասին լուրջ հետազոտություններ կատարելով:

Մեր պրակտիկան վերլուծելով նույնպես կարող ենք ներկայացնել Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող մի քանի երեխաների օրինակներ:

7 տարեկան Արմանը, ով ուներ Ասպերգերի համախտանիշ այս տարիքում արդեն գրում և կարդում էր երեք լեզուներով՝ հայերեն, ռուսերեն և անգլերեն, գիտեր ամբողջ գալակտիկան, երկիր մոլորակի ամբողջ քարտեզը, մարդու մարմնի բոլոր ոսկորներն ու մկանները: Սակայն այս գիտելիքներով հանդերձ Արմանը չէր կարողանում ընդգրկվել ուսումնական գործընթացում, մի քանի դպրոց հրաժարվել էին կազմակերպել նրա կրթությունը՝ վարքային խնդիրների պատճառով: Արմանը չէր կարողանում սոցիալական որևէ փոխհարաբերություն կառուցել, երկխոսությունը ձևավորված չէր, իր մասին խոսում էր երկրորդ դեմքով, հաճախ հար-

ցերին ի պատասխան ի հայտ էին գալիս էխոլալիաներ, քանի որ նա չէր կարողանում գտնել անհրաժեշտ պատասխանը և բառերը:

Մեկ այլ դեպք, Կարենը 6 տարեկան, գիտեր Երևան քաղաքի բոլոր արձանները, քանդակագործներին, նրանց կենսագրությունը, որ թվականին են տեղադրվել արձանները, գեղեցիկ ու յուրահատուկ լուսանկարում էր դրանք, սակայն նա մեծ դժվարություններ ուներ դպրոցում, չէր համագործակցում ուսուցիչների և համադասարանցիների հետ, հետ էր մնում ուսումնական նյութից:

Կարենը, ով 12 տարեկան էր, ուներ արտասովոր մաթեմատիկական ունակություններ, մոտվի կատարում էր բարդ թվաբանական գործողություններ, հաշվում օրացույցի օերը ըստ շաբաթվա օրերի, լուծում էր դժվար խնդիրներ, սակայն դպրոցական մաթեմատիկայի ծրագիրը դժվարությամբ էր յուրացնում, մեծ խնդիրներ ուներ հասակակցների հետ փոխհարաբերություններում, չէր ընկալում սոցիալական նորմերն ու կանոնները:

Ինչպես տեսնում ենք Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող երեխաները թեև ունեն արտասովոր ունակություններ, այնուամենայնիվ նրանք մեծ դժվարություններ են ունենում դպրոցում ոչ միայն ուսում-

նական նյութը յուրացնելիս, այլև ուսուցիչների ու հասակակիցների հետ փոխհարաբերություններ կառուցելիս, սոցիալական կանոնները պահպանելիս: Արդյունքում՝ նրանք երբեմն դուրս են մնում կրթությունից, կամ կրթության մեջ ներառվում են ձևականորեն և դպրոցը հաճախ նրանց ոչինչ տալ չի կարողանում:

Հետազոտությունները վկայում են, որ ժամանակին ու ճիշտ կազմակերպած աջակցության արդյունքում Ասպերգերի համախտանիշ ունեցող անձինք կարող են հասնել մեծ հաջողությունների, եթե իրենց հետաքրքրությունների շրջանակում ընտրեն մասնագիտություն: Այս համախտանիշ ունեցող մարդկանց հաճախ հրավիրում են կատարել հույժ կարևոր աշխատանքեր զինված ուժերում, գաղտնի գործակալություններում, նորագույն տեխնոլոգիաների հետազոտական ինստիտուտներում:

Կարծում ենք, որ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում աշխատող մանակվարժներիև այս ամենի մասին իրազեկելը ունի կարևոր նշանակություն և կորդի նրանց առավել լրջորեն և պատրաստակամորեն մոտենալ Ասպերգերի համախտանիշ ունցող երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Дерольд Трефферт, Дэниел Кристинсен “Феноменальный мозг”, “В мире науки” ежемесячный научно - информационный журнал, №3 2006, 61-65 с.
2. И.И.Мамайчук “Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии”, Психологический практикум, 165-190 с.
3. <http://www.who.int/classifications/icd/>

РЕЗЮМЕ ФЕНОМЕН СИНДРОМА АСПЕРГЕРА

Сваджян А.О.

Доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

Григорян А.Л.

Соискатель кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

В статье представлены исследования особенностей и феноменальных возможностей одной из разновидностей аутизма- синдро-

ма Аспергера, об их необходимой определенной роли в обществе.

SUMMARY THE PHENOMEN OF ASPERGER'S SYNDROME

Svajyan A.

Associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical sciences

Grigoryan A.

Reasercher student Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

In the article presents the research of features and phenomenal features a variety of autism, Asperger's syndrome typical and raised the

question of their identity and the need to give the opportunity to take on a role in the environment.

ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴՆԵՐ ՎԵՐԻՆ ՇՐԹՈՒՆՔԻ ԵՎ ԶԻՄՔԻ ԲՆԱԾԻՆ ՃԵՐՔՎԱԾՔՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՆԱԼՆԵՐԻ ԾՆՈՂՆԵՐԻՆ

Գուշյան Յ.Վ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական
մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական
թերապիայի ամբիոնի մագիստրոս

Պայլոզյան Ժ.Յ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժա-
կան համալսարան լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի
ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

**Հանգուցային բառեր և արտա-
հայտություններ.** քիմքի և վերին
շրթունքի բնածին ճեղքվածքներ,
ռինոլալիա, ծայնի ռնգային երանգ,
ինչարտաբերման խանգարում, լո-
գոպեդական աշխատանք, լոգո-
պեդական խորհուրդներ:

Առողջապահության համաշ-
խարհային կազմակերպության
տվյալների համաձայն, տարեկան
ծնվող երխաների 7%-ն ունի գան-
գադիմային հատվածի բնածին թե-
րություններ, որոնց շուրջ 30%-ը
կազմում են քիմքի ու շրթունքնե-
րի բնածին ճեղքվածքները: Ուս
հեղինակների տվյալներով՝ ԱՊՀ
երկրներում նման խանգարումնե-
րը հանդիպում են 1:300-1:700 հա-
ճախականությամբ [10]: Քիմքի ու
շրթունքի ճեղքվածքների դեպքում
մի շարք դժվարությունների հետ
մեկտեղ նկատվում է նաև խոսքի
խանգարում՝ ռինոլալիա (ռնգախո-
սություն):

**Որո՞նք են այն դժվարություննե-
րը, որ դիտվում են քիմքի և վերին
շրթունքի բնածին ճեղքվածքների
դեպքում:** Քիմքի ու վերին շրթուն-
քի բնածին ճեղքվածքներ ունեցող
երեխաները, պայմանավորված այն
հանգամանքով, որ ճեղքվածքի
առկայության պայմաններում քթի

և բերանի խոռոչները չեն սահմա-
նազատվում միմյանցից, զգալի
դժվարություններ են ունենում սն-
վելու ընթացքում [10]:

Քթի և բերանի խոռոչների սահ-
մանազատման բացակայությու-
նը, քթով և բերանով անցնող օդի
ոչ բավարար խոնավեցումը, մաք-
րումը և տաքացումը, ինչպես նաև
սննդի մասնիկների թափանցումը
քթի խոռոչ, հանգեցնում են քիթ-
կոկորդ-ականջ օրգանների՝ հիմ-
նականում բորբոքային բնույթի
հիվանդությունների: Վերոնշյալ
փոփոխությունները մասնավորա-
պես կարող են հանգեցնել միջին
ականջի խոռոչը քթմալանին մի-
ացնող խողովակի՝ եվստախյան
փողի գործունեության խանգա-
րումների, ինչն էլ իր հերթին կարող
է դառնալ միջին ականջի բորբոք-
ման՝ օտիտի առաջացման պատ-
ճառ: Բացի միջին ականջի բորբո-
քումներից, հաճախ դիտվում են
նաև հարքթային ծոցերի խրոնիկա-
կան բորբոքային հիվանդությու-
նները, ադենոիդներ, տոնզիլիտներ,
երբեմն կարող է առաջանալ նաև
տարբեր աստիճանի ծանրալու-
թյուն [12]: Վերոնշյալ հիվանդու-
թյունների հաճախականությունը
ուղիղ համեմատական է վիրաբու-

ժական միջամտության կիրառման ժամկետին: Վաղ ցուցաբերվող միջամտությունը հնարավորություն է տալիս կանխելու նշված հիվանդությունների առաջացումը [5]:

Ի՞նչ է բաց օրգանական ռինոլալիան: Քիմքի և վերին շրթունքի բնածին ճեղքվածքների դեպքում դիտվում է ձայնի ռնգային երանգ և հնչարտաբերման խանգարում, որը լոգոպեդական եղրույթաբանությամբ բնորոշվում է որպես բաց օրգանական ռինոլալիա (rhinos`քիթ, lalia`խոսք): Ներկայացնենք վերջինիս դեպքում դրսևորվող խնդիրները:

Արտաբերական օրգանների շարժունության և հնչարտաբերման խանգարումներ: Քիմքի և վերին շրթունքի բնածին ճեղքվածքներ ունեցող երեխաները ծնված օրվանից ստիպված են բնագոյաբար «հարմարվել» իրենց խնդրին: Դա առաջին հերթին արտահայտվում է բերանի խոռոչում լեզվի զբաղեցրած դիրքով: Այսպես, ծծման և կլման ակտերի ժամանակ երեխան բնագոյաբար լեզուն շարժում է հետ` փակելով ճեղքվածքը և նեղացնելով շնչուղիների մուտքը` կանխելով դրանցում սննդի թափանցումը: Դրա շնորհիվ ձևավորվում է լեզվի հետին հատվածի բարձր դիրք: Այդ մկանային փոխկապվածությունը ամրապնդվում և հետագայում ազդում է ոչ միայն թոթովանքի որակի վրա, այլև բացասաբար է անդրադառնում հնչարտաբերման ձևավորման վրա: Նշվածը, գումարվելով քմբմականային փականի անբավարարությանը, էլ ավելի է մեծացնում դեպի քթի խոռոչ անցնող օդի ծավալը և ուժեղացնում ձայնի ռնգային երանգը, քանի որ նեղանում է դեպի բերանի խոռոչ ուղղվող արտաշնչվող

օդի մուտքը, ինչի հետևանքով վերջինս միայն մասնակիորեն է թափանցում բերանի խոռոչ: Երբեմն խոսելու պահին փորձելով կոմպենսացնել բերանի խոռոչում առաջացող ճնշումը և կրճատել քթի խոռոչով անցնող օդի ծավալը` երեխան ձգում է ռուկերը, փքում է այտերը, կնճռոտում և մռայլում է դեմքը: Այս փոփոխությունները ևս դառնում են կայուն [2]:

Ձայնի և շնչառական խանգարումներ: Քիմքի բնածին ճեղքվածքների դեպքում դիտվում է ձայնի երանգի խանգարում` ռնգային երանգ (հիպերռնգայնությամբ), որը նկատվում է նաև հետվիրահատական շրջանում, քանի որ կարծր և փափուկ քիմքի պալատիկան վերականգնում է դրանց անատոմիական կառուցվածքը, մինչդեռ մի շարք դեպքերում քմբմականային փականի անբավարարության հետևանքով ձայնագոյացման ժամանակ քթի և բերանի խոռոչները շարունակում են չսահմանազատվել միմյանցից, որի հետևանքով բերանային հնչյունները ստանում են ռնգային երանգ[12, 13]: Հարկ է ավելացնել, որ քիմքի և վերին շրթունքի ճեղքվածքների առկայության դեպքում կարող է դիտվել նաև խոսքի զարգացման հապաղում: Այս երեխաների մեծամասնության մոտ առաջին բառերն ի հայտ են գալիս 2 տարեկանից հետո[1, 7]:

Ռինոլալիայի հաղթահարումը պահանջում է նպատակաուղղված լոգոպեդական աշխատանք, որի ժամանակ կարևորվում են ոչ միայն լոգոպեդական պարապմունքները, այլ նաև ծնողի ներգրավվածությունը և ակտիվ մասնակցությունը:

Ի՞նչ ուղղություններով է իրականացվում լոգոպեդական աշխատանքը բաց օրգանական ռինոլա-

լիայի դեպքում: Բաց օրգանական ռինոլալիայի հաղթահարումը պահանջում է լոգոպեդական միջատություն, որն իրականացվում է հետևյալ ուղղություններով՝

- ֆիզիոլոգիական և խոսքային շնչառության զարգացում,
- արտաբերական օրգանների շարժունակության զարգացում,
- ձայներանգի բարելավում,
- փափուկ քիմքի և ըմպանի հետին պատի մկանների ակտիվացում,
- ճիշտ հնչարտաբերման ձևավորում,
- խոսքի արտահայտչականության բարելավում [5]:

Ի՞նչ կարող են անել ծնողները երեխայի խոսքը բարելավելու նպատակով: Ճիշտ հնչարտաբերման ձևավորման, դրան զուգահեռ՝ հնչության (խոսքային) լսողության զարգացման, մերսման, ինչպես նաև խոսքի արտահայտչականության բարելավմանն ուղղված աշխատանքներն ունեն ընդարձակ բնույթ, և դրանց կիրառման համար անհրաժեշտ են մասնագիտական հմտություններ: Անգամ եթե երեխան հաճախում է լոգոպեդական պատարպմունքների, չպետք է սահմանափակվել միայն այդ պարապմունքների ընթացքում իրականացվող աշխատանքով: Անհրաժեշտ է երեխայի հետ աշխատանք իրականացնել նաև տնային պայմաններում: Հաշվի առնելով այդ հանգամանքը՝ ստորև ներկայացրել ենք բաց օրգանական ռինոլալիա ունեցող երեխաների խոսքի բարելավմանն ուղղված վարժություններ, որոնք ծնողները կարող են իրականացնել նաև ինքնուրույն: Որպեսզի վարժությունները երեխայի համար հետաքրքիր լինեն, անհրաժեշտ է դրանք կազմա-

կերպել խաղային ձևով:

Ֆիզիոլոգիական և խոսքային շնչառության զարգացում.

1. Շնչառության զարգացումն սկսվում է ստոծանային (որովայնային) շնչառության ձևավորումից, որի համար կարելի է կատարել հետևյալ վարժությունները՝

- «Օրորենք տիկնիկին»: Պառկած դիրքում երեխայի փորիկին դնել փոքրիկ տիկնիկ և նրա ուշադրությունը հրավիրել այն հանգամանքի վրա, որ ներշնչելիս տիկնիկը պետք է բարձրանա, արտաշնչելիս՝ իջնի ներքև:

- «Ցմփորիկ և նիհարիկ»: Երեխային խնդրել նստած դիրքում ձեռքերը դնել որովայնին և ուշադրությունն ուղղել այն հանգամանքին, որ ներշնչելիս որովայնը պետք է փքվի (դառնանք «ցմփորիկ»), արտաշնչելիս՝ իջնի (դառնանք «նիհարիկ») [3]:

2. Թթային և բերանային ներշնչման և արտաշնչման տարբերակում: Այդ նպատակով առաջարկվում են հետևյալ վարժությունները՝

- ներշնչում և արտաշնչում լայն բացված բերանով՝ լեզուն դուրս հանելով և դնելով ստորին շրթունքին,
- ներշնչում լայն բացված բերանով, արտաշնչում քթով,
- ներշնչում և արտաշնչում քթով,
- ներշնչում քթով, արտաշնչում բերանով,
- ներշնչում և արտաշնչում նախ աջ, ապա ձախ քթանցքով՝ ցուցամատով փակելով հակադիր կողմի քթանցքը,
- ներշնչում մի քթանցքով, արտաշնչում մյուսով՝ այդ ըն-

թացքում փակելով հակադիր կողմի քթանցքը,

- Ներշնչում քթով (երկու քթանցքով), հաջորդական արտաշնչում աջ և ձախ քթանցքներով,
- Ներշնչում բերանով, արտաշնչում աջ կամ ձախ քթանցքով,
- Ներշնչում աջ կամ ձախ քթանցքով, արտաշնչում լայն բացված բերանով [6]:

3. Երկարատև բերանային արտաշնչման ձևավորում:

Երկարատև բերանային շնչառության ձևավորման համար կարելի է իրականացնել հետևյալ խաղ-վարժությունները՝

- «Ֆուտբոլ»: Զթով ոչ շատ խորը շունչ քաշել, մեկ երկարատև արտաշնչով փչել բամբակից պատրաստված փոքրիկ գնդակի վրա՝ այն հասցնելով նախորդը նշված տեղը («դարպասին»),
- «Թռչե՛ք, թռչե՛ք»: Զթով ոչ շատ խորը շունչ քաշել, այնուհետև փչել թղթից պատրաստված թիթեռնիկների, թռչունների կամ ինքանաթիռների վրա, որոնք կախված են թելերից: Արտաշնչումը պետք է լինի երկար և սահուն:

- «Պղպջակներ» կամ «Փոթորիկ»: Ձողիկի միջոցով փչել ջրով լցված բաժակի մեջ: Զթով ոչ շատ խորը շունչ քաշել, սահուն և դանդաղ փչել ձողիկով՝ առաջացնելով պղպջակներ («փոթորիկ») [2]:

Վարժությունների կատարման ժամանակ պետք է հետևել, որպեսզի երեխաները չփքեն այտերը և չկնճռոտեն ճակատը, ինչը նրանց բնորոշ է [2,4]:

Ձայնի զարգացման նպատակով կարելի է կատարել հետևյալ վար-

ժությունները:

- Ներշնչել քթով, արտաշնչել բերանով՝ երկարատև արտաբերելով առանձին ձայնավոր հնչյուններ (ա, է, օ, ի, ու՝ նշված հաջորդականությամբ):
- Ներշնչել քթով, իսկ արտաշնչման ժամանակ երկարատև արտասանել ձայնավորների շարքեր՝ հետզհետե ավելացնելով մեկ արտաշնչով արտասանվող ձայնավորների քանակը՝ «ա-ա», «ա-է», «ա-է-օ», «ա-ու-օ», «ա-է-ի-ու», «ա-է-օ-ի-ու»:
- Ներշնչել քթով, իսկ արտաշնչման ժամանակ «երգել» ձայնավորների շարքեր՝ «աա-աա» («օրորենք տիկնիկին»), «իա-իա» («իշուկի սիրելի երգը»), «աու» («մոլորվել ենք անտառում») և այլն:
- «Զամի»: Ներշնչել քթով, արտաշնչման ժամանակ երկարատև արտասանել «վվվ» (վերին կտիրչները հպել ստորին շնորունքին փչել և առանց հեռացնելու ձայն առաջացնել)՝ հետևելով, որպեսզի այտերը չփքվեն: Կրկնել 3 անգամ՝ աստիճանաբար ավելացնելով արտաշնչման տևողությունը [8]:

Քիմքի և ըմպանի հետին պատի մկանների զարգացման նպատակով կարելի է կիրառել հետևյալ վարժությունները:

- Կուլ տալ կաթուցիչի (պիպետկա) միջոցով բերանի խոռոչի մեջ կաթեցրած հեղուկը: Փոքր չափաբաժնով հեղուկի կլլումն առաջացնում է փափուկ քիմքի առավելագույն բարձրացում, իսկ մեծ թվով միմյանց հետևող կլման շարժումները երկարացնում են փափուկ քիմքը բարձրացած դիրքում մնալու ժամանակը:

- Ողողել կոկորդը՝ գլուխը հետ գցելով: Այս վարժությունն ավելի մեծ արդյունք է տալիս, եթե ջրի փոխարեն օգտագործվում է թանձր հեղուկ՝ կիսել, ըմպելի յոգուրտ (առանց մրգերի մասնիկների) և այլն:
- Արհեստական հազ, որն առաջացնում է ըմպանի հետին պատի ռեֆլեքտոր կրճատում և նպաստում քիմքի բարձրացմանն ու հպմանը ըմպանի հետին պատին: Այս վարժությունն սկզբում կատարվում է լեզուն դուրս հանած:
- Կատարել հորանջելու նմանակում՝ բերանը լայն բացելով:
- Ձայնավոր հնչյունների կտրուկ («կոշտ») արտաբերում [9]:

Արտաբերական օրգանների շարժունակության զարգացման նպատակով առաջարկվող վարժությունները կարելի է կիրառել ինչպես նախավիրահատական, այնպես էլ հետվիրահատական շրջանում [7]:

- «Ժպիտ»: Բերանի անկյունները լայն ձգել, ժպտալ՝ առանց բերանը բացելու:
- «Փղիկ»: Շուրթերը սեղմած ձգել առաջ, պահել մի քանի վայրկյան:
- Մի քանի անգամ հաջորդաբար կատարել «Ժպիտ» և «Փղիկ» վարժությունները [2]:
- «Յամեղ մուրաբա»: Լեզուն սահեցնել շուրթերի վրայով: Այս վարժությունը խորհուրդ է տրվում կատարել դեռևս մանկիության շրջանից՝ նույնիսկ 1 ամսեկանից սկսած, որպեսզի հնարավոր լինի կանխել լեզվի հետին բարձրացումը և զարգացնել լեզվի ծայրի մկանները: Այդ նպատակով պետք է երեխայի շրթունքին կաթեցնել,

օրինակ, կաթ, և երեխան ռեֆլեկտոր ձևով կարող է լեզուն սահեցնել կաթիլի վրայով: Օրօրի կաթիլը պետք է կաթեցնել փոքր-ինչ վերև և տարածել վերին շրթունքի գրեթե ողջ մակերեսին [10]:

- «Ժամացույց»: Բերանը լայն բացել, լեզուն դուրս հանել ու շարժել աջ և ձախ:
- «Ճոճանակ»: Բերանը լայն բացել, լեզուն դուրս հանել, շարժել վերև և ներքև:
- «Բահիկ»: Լեզուն դուրս հանել, լայնացրած դնել ներքևի շրթունքի վրա, հետևել, որպեսզի այն չդողա, պահել 5-10 վայրկյան:
- «Ասեղ»: Բերանը լայն բացել, լեզուն դուրս հանել, սրել, պահել մի քանի վայրկյան:
- «Ձիուկ»: Լեզուն կպցնել կոշտ քիմքին և կոկտացնել: Վարժությունը կատարվում է դանդաղ՝ ձգելով ենթալեզվային սանձիկը [9]:

Երեխայի խոսքի զարգացման խթանում .

Երեխայի խոսքի զարգացումը կարելի է խթանել՝ հետևելով ստորև նշվող խորհուրդներին:

1. Օգտագործել ցանկացած իրավիճակ (գրոսանք, գնումներ, խաղ, ճաշ և այլն) մեծահասակի և երեխայի գործողությունները խոսքով ուղեկցելու համար:
2. Խոսելիս երեխայի ուշադրությունն ուղղել խոսակցի դեմքին, մասնավորապես՝ շուրթերին:
3. Չպահանջել, որպեսզի երեխան հաճախ կրկնվող իրավիճակում մշտապես վերարտադրի նույն բառը, հատկապես խուսափել «կրկնի՛՛՛՛՛, ճի՛՛՛՛՛ խոսի՛ր» և նմանատիպ արտահայտություններից, քանի որ դա երեխայի մոտ կարող է առաջացնել

թերաթժեքության զգացում և նվազեցնել վերջինիս խոսքային ակտիվությունը:

4. Երբեք չծաղրել, երբ երեխան սխալ է խոսում:
5. Թույլ տալ, որպեսզի երեխան իրեն հասանելի ձևով արտահայտի մտքերը, չշտապեցնել նրան, խրախուսել նրա թեկուզ փոքրիկ ձեռքբերումը:
6. Երեխային տալ ճիշտ խոսքի օրինակ, երբեք չխոսել «նրա» լեզվով:
7. Խոսել դանդաղ, հստակ, պարզ նախադասություններով [11]:

Այսպիսով, քիմքի ու շրթունքների բնածին ճեղքվածքներ ունեցող երեխաների մեջ, որպես խոսքային ախտանիշ, դիտվում է ձայներանգի և հնչարտաբերման խանգարում, հաճախ՝ նաև խոսքի զարգացման հապաղում: Վերոնշյալ վարժությունների իրականացման միջոցով ծնողները կարող են զգալիորեն բարելավել երեխայի խոսքը: Այնուամենայնիվ, խնդրի լիարժեք հաղթահարման համար նպատակահարմար է դիմել լոգոպեդի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ադլոյան Լ., Բաց օրգանական ռիտուալիայով երեխաների կապակցված խոսքի զարգացումը մինչվիրահատական շրջանում -// Մանկավարժական միտք, 2013, # 3-4, էջ. 194 -198:
2. Балакирева А.С. Ринолалия. - М., 2011.
3. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи . - М., 2004.
4. Вансовская Л.И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. - СПб., 2000.
5. Гончаков Г. В., Притыко А. Г., Гончакова С. Г. Врожденные расщелины верхней губы и нёба. - М., 2009.
6. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. для логопеда. - М., 1996.
7. Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред. О.Н. Усановой. - М., 1983.
8. Коррекция речевых нарушений у детей с челюстно-лицевой патологией: Методические рекомендации /Под ред. проф. Е.Т. Лильина. - М., 1999.
9. Соболева Е.А.Ринолалия. - М., 2006.
10. Супиев Т.К., Мамедов Ад.А., Негаметзянов Н.Г. Врожденная расщелина верхней губы и неба. — Алматы, 2013.
11. Hölz F., Lippen-Kiefer-Gaumenspalten. Informationen und Ratschläge für Eltern und Patienten. — Aachen, 2009.
12. Teltzrow T., Šiniković B., Lippen-Kiefer—Gaumenspalten. Informationsbroschüre für Eltern. — P, 2011.
13. Wendler J., Seidner W., Eysholdt U. Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie, 2005.

РЕЗЮМЕ

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ВЕРХНЕЙ ГУБЫ И НЕБА

Гушчян А.В.

Магистр кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

Пайлозян Ж.А.

Заведующая кафедрой логопедии и восстановительной терапии
Армянского государственного педагогического университета имени
Хачатура Абовяна

Статья посвящена проблеме преодоления различных осложнений, обусловленных расщелинами неба и верхней губы. Раскрывается основное содержание логопедической работы при открытой органической ринолалии - нарушения речи, отмечаемого в подобных случаях. Отмечается, что эффектив-

ность развития речи и исправления имеющихся речевых нарушений зависит от участия семьи в логопедической работе. Представлены логопедические рекомендации, адресованные родителям детей с врожденными расщелинами неба и верхней губы.

SUMMARY

LOGOPEDIC RECOMMENDATIONS FOR PARENTS OF CHILDREN WITH CONGENITAL UPPER LIP AND PALATAL CLEFTS

Chushchyan H.

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

Paylozyan ZH.

Head of the Chair of Speech and Rehabilitation Therapy, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences

The article presents the issue of overcoming various complications conditioned by palatal and upper lip clefts. The essential content of speech therapy is revealed in case of open organic rhinolalia — speech disorders, that are typical for such cases. It is mentioned, that the effectiveness

of speech development, as well as the correction of existing disorders depends on the participation of the family in the speech therapy activities. Recommendations on speech therapy are introduced, that are addressed to the parents of the children with palatal and upper lip congenital clefts.

ԹՐԵՅՆՒՆԳ-ՊԼԱՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԱՎԱԳ ԴԴՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄԱՍ- ՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆՈՐՈՇՄԱՆԸ

Դալլաքյան Ա.Յ

Խաչատուր Աբովյանի հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի դասախոս մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

*Հաջողությունը հաճախ հանճարի և խելագարի միջև
միակ տեսանելի տարբերությունն է:
Պիեռ Բաուսոն*

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. մասնագիտական կողմնորոշում, կարիերա, աշխատաշուկա, հանրակրթական մոդել, հաջողության բանաձև:

Հասարակության պատմության զարգացման տարբեր փուլերում մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրը մշտապես եղել է ուշադրության կենտրոնում. մանկավարժների, հոգեբանների, փիլիսոփաների, համեմատաբանների (կոմպարատիվիստների), սոցիոլոգների և այլոց կողմից այս ուղղությամբ առաջադրվել և ստեղծվել են տարբեր մոդելներ: Մասնագիտության ճիշտ ընտրության, մասնագետի կոմպետենտության, աշխատաշուկայում մրցունակ լինելու հանգամանքն այսօր ուղղակիորեն պայմանավորում է մարդու կենսամակարդակն ու կյանքի որակը:

Հայաստանում սոցիալ-տնտեսական իրավիճակի փոփոխություններն առաջ են բերել աշխատաշուկայի մասնագիտական ճկունության և մրցունակության անհրաժեշտություն. նախկին մասնագիտությունները մեծ մասամբ չեն համապատասխանում արդի կյանքի պահանջներին, իսկ նորերը դեռևս լիովին ձևավորված չեն:

Ստեղծված իրավիճակում որոշակի խնդիրներ են ծառանում նաև ավագ դպրոցականների մասնագիտության ընտրության հարցում: Առաջնային է դառնում մասնագիտական կողմնորոշմանը նպաստող կենսական խթանների ուսումնասիրումը, որ կարևոր է նաև պետական մակարդակով արդյունավետ քաղաքականություն և մարտավարություն մշակելու համար:

Համաշխարհայնացման և սոցիալ-տնտեսական գործընթացների արագ զարգացման պայմաններում իրականության մեջ ցկյանս աշխատատեղերին փոխարինելու են գալիս աշխատանքի առավել ճկուն տեսակները. մարդիկ աշխատանքի տեղավորվելու, հաջողության հասնելու, սեփական գործ սկսելու համար հարկադրված են ակտիվ գործունեություն ծավալել՝ ցուցաբերելով այնպիսի հատկություններ, ինչպիսիք են հարմարվողականությունը, նախաձեռնողականությունը, համագործակցությունը և այլն: Չնայած այն հանգամանքին, որ հիմնախնդիրը գտնվում է հասարակության ուշադրության կենտրոնում, ներկա բարեփոխումների ժամանա-

կահատվածում դպրոցները դեռևս պատրաստ չեն այդ գործընթացն արդյունավետ իրականացնել, քանի որ ավագ դպրոցի ինստիտուտն գտնվում է դեռևս կայացման փուլում:

Մարդու մասնագիտական պիտանելիության պատմությունը գալիս է հնագույն ժամանակներից: Մոտ 2,5 հազարամյակ առաջ Պլատոնը գրել է. «Ամեն առանձին անհատ պետք է զբաղվի այնպիսի մի բանով, ինչը պետք է պետությանը, և միևնույն ժամանակ նրանով, ինչին նա իր ամբողջ էությամբ ամենաշատն է համապատասխանում»:[7] Այսպիսով՝ հույն փիլիսոփան Նախանշել է այն, որ աշխատանքի և հասարակության զարգացման գործում անխուսափելի է անհատի գործունեության դերերի տարանջատումը:

Մարդկային հասարակության վաղնշական շրջանում մասնագիտության ընտրություն դեռևս չի եղել. մարդն ինքն էր անում ամեն ինչ՝ հոգավով կենսական անհրաժեշտության առաջին պետքերը, յուրացնելով բնության պատրաստի բարիքները՝ հընթացս պաշտպանվելով հնարավոր բոլոր վտանգներից: Այդ ամենին վաղ տարիքից մասնակցում էին երեխաները:

Նախնադարյան համայնական հասարակարգում դաստիարակությունը կրում էր համայնական, տարերային և ընդօրինակման բնույթ. երեխաների դաստիարակությամբ զբաղվում էին բոլորը: Այդուհանդերձ, Նախնադարյան մարդը ենթագիտակցաբար դաստիարակությունը, հետևաբար նաև աշխատանքի մեջ կատարում էր սեռային տարբերակում, ըստ որի՝

տղաները դաստիարակվում էին տղամարդկանց, իսկ աղջիկները՝ կանանց միջավայրում: Ամենօրյա աշխատանքային շփումների ընթացքում երեխաները յուրացնում էին կենսականորեն անհրաժեշտ կարողություններ, ունակություններ և հմտություններ, ծանոթանում համայնքի՝ ավանդույթների վերածված սովորույթներին: Աշխարհագրական և բնակլիմայական պայմանները որոշում էին տվյալ հասարակարգի և նրա անդամների զբաղվածության բնույթը:

Մարդու մասնագիտական պիտանելիության պատմության մի շարք բաղադրիչների գնահատման մասին տեղեկությունները հասնում են մինչև անտիկ շրջան: Դրանք հիմնականում վերաբերում են գիտելիքների, կարողությունների և ընդունակությունների դիագնոստիկային: Հին Բաբելոնում դեռևս Զ. ա. երրորդ հազարամյակում գրագիրներ պատրաստող դպրոցի շրջանավարտներին ենթարկում էին մի շարք փորձությունների՝ ստուգելով նրանց գիտելիքների մակարդակը: Այդ ժամանակաշրջանում գրագրի մասնագիտությունը բարձր պահանջարկ ուներ: Բազմակողմանի պատրաստվածության շնորհիվ գրագիրը դառնում էր Մեսոպոտամի քաղաքակրթության կենտրոնական դեմքը. բաժանում էր ունեցվածքը, չափում էր հողատարածքներ, երգում, նվագում էր երաժշտական տարբեր գործիքներ և այլն:

Մասնագիտական կողմնորոշման այս կարգի օրինակներ եղել են նաև Հին Հունաստանում և Հին Արևելքի երկրներում՝ Եգիպտոսում, Հնդկաստանում, Չինաստանում և

այլուր: Այսպես՝ Սպարտայում պետությունը հատուկ զբաղվում էր 7-18 տարեկան աղջիկների և տղաների ռազմաֆիզիկական դաստիարակությամբ՝ նպատակ ունենալով պատրաստելու զինվորներ, որը Սպարտայում համարվում էր մասնագիտություն, իսկ Էֆեբյան՝ Յունաստանի ազատության և անկախության դպրոցը, պատրաստում էր Էֆեբներ՝ ռազմարվեստի հմուտ մասնագետներ: Մինևույն ժամանակ Աթենքի հռետորական և փիլիսոփայական դպրոցներում կրթվում և մասնագիտանում էին երեսուն տարին լրացած առևտրական արհեստկրատիայի այն ներկայացուցիչները, որոնք պետք է կառավարեին Աթենքը: Այս պաշտոնում նրանք մնում էին մինչև հիսուն տարեկան, որից հետո անցնում էին թոշակի և զբաղվում էին աշխարհի հայեցողության (փիլիսոփայական) հարցերով: Իր հերթին դեմոսը՝ ազատ գյուղացին, ով ընտրում էր Ատիկայի կառավարիչներին, մասնագիտանում էր արհեստների և արվեստների մեջ: Դեմոսի մասնագիտացման հարցերով հիմնականում զբաղվում էին ընտանիքները: Պետությունը առաջադրում էր մի պայման. այն ընտանիքները (ծնողները), որոնք իրենց երեխաներին չէին տալիս արհեստի կամ արվեստի, հետագայում՝ ծերության տարիներին, զրկվում էին երեխաների հոգաժողությունից և հովանավորությունից: Թերևս այս և վերը նշված գործոններով էր պայմանավորված, որ Զ.ա. 5-րդ դարում Ատիկան դարձավ ժամանակի ամենազարգացած ստրկատիրական պետություններից մեկը, որտեղ համաչափորեն զարգանում էին գիտությունները, արհեստները

և արվեստները:

Հանրապետական Յոմփ քաղաքական և մշակութային կյանքի փոփոխվող պայմաններում հրատապ է դառնում հռետոր պատրաստելու խնդիրը: Յոմփը, հետևելով Յունաստանի օրինակին, բացում է հռետորական բարձր տիպի դպրոցներ, որտեղ սովորեցնում էին հռետորություն և փիլիսոփայություն, ուսումնասիրում իրավագիտություն, քաղաքացիական իրավունք: Տիրելով բազմաթիվ երկրների՝ կայսրությունը պահանջում էր հավատարիմ պաշտոնյաների հսկայական հաստիքներ: Խնդրի լուծումը հռոմեական կայսրերը դնում էին բարձր տիպի դպրոցի, իսկ հավատարիմ մասսա դաստիարակելու խնդիրը՝ տարրական դպրոցի առաջ:

Զ.ա. առաջին հազարամյակի կեսերին Յնդկաստանում բնակչությունը բաժանվում է չորս հիմնական կաստաների՝ բրախմաներ (քուրմեր), կշատրիաներ (զինվորականներ), վայշաներ (հողագործներ, արհեստավորներ, առևտրականներ) և շուդրաներ (վարձու աշխատողներ, ծառաներ, ստրուկներ): Բրախմաների առաջնային կարողությունը նրանց մտավոր արժեքներն էին, կշատրիաներինը՝ ուժը և հզորությունը, վայշաներինը՝ աշխատասիրությունն ու համբերությունը, իսկ շուդրաներինը՝ հնազանդությունը: Առաջին երեք կաստայի համար ուսուցումն սկսվում էր հատուկ արարողակարգով, որով չանցած երեխաները զրկվում էին հետագա կրթություն ստանալու իրավունքից: Առաջին երեք բարձր կաստաներում նորացման արարողակարգը և հետագա ուսուցման բովանդակությունը միատեսակ չէին: Բրախմաների

համար նորացման ժամկետը համարվում էր ութ, կշատրիաների համար՝ տասնմեկ, իսկ վայշաների համար՝ տասներկու տարեկանը: Տարբեր էին նաև կրթական ծրագրերը. բրախմաներինը ավելի ընդարձակ էր, իսկ կշատրիաների և վայշաների ծրագրերն ունեին մասնագիտական ուղղվածություն: Կշատրիաները սովորում էին ռազմական արվեստ, վայշաները՝ գյուղատնտեսական աշխատանքներ և արհեստներ:

Նույն ժամանակաշրջանում Զինաստանում լայն տարածում ունեին պետական ծառայողի մասնագիտությունը և այդ պաշտոնին հավակնող մասնագետի ընտրության կարգը: Դա տոնական յուրօրինակ արարողակարգ էր, որով ողջունում էին պաշտոնին հավակնել համարձակվող երիտասարդներին: Հաճախ քննության թեմաներն ընտրում և անց էին կացնում կայսրերը:

Հին Եգիպտոսում հայրն անառարկելի հեղինակություն էր որդիների համար: Նախնիների մասնագիտությունները ժառանգաբար անցնում էին սերունդներին: Իրենց մասնագիտությունը երեխաներին էին փոխանցում քրմերը, երաժիշտները, հողագործները, արհեստավորները: Առանձնակի կարևորվում էր նաև գրագրի մասնագիտությունը. այն համարվում էր սոցիալական բարեկեցության անհրաժեշտ գրավական: Հին պապիրուսներում հաճախ գրվում էր. «Իմացի՛ր՝ չկա ուրիշ պաշտոն, բացի գրագրի պաշտոնից, որտեղ մարդը միշտ դեկավար է»: Կրթության վերջին փուլում երեխաներին ուսուցանում էին գեղեցկախոսություն, որը համարվում էր գրագրի մասնագի-

տական կարևոր որակներից մեկը. «Խոսքը գեներից ուժեղ է», «Խոսքը փրկում է, բայց նաև խորտակում է» և այլն:

Հին Եգիպտոսում կրթության ընթացքում մասնագիտացումը հետզհետե մեծանում էր, օրինակ՝ Զ.ա. 5-րդ դարում ստեղծվեցին բժշկական դպրոցներ: Այդ ուղղությամբ արդեն ստեղծվել էին բժշկագիտական գրքեր, որոնցում ախտորոշված էին ավելի քան 500 տարբեր հիվանդություններ: Հատուկ տեղ էին գրավում կայսերական-արքայական դպրոցները, որտեղ ուշադրություն էին հատկացնում հին բնագրերի թարգմանությանը՝ թարգմանչական արվեստին:

Հայկական լեռնաշխարհում ստրկատիրական առաջին պետությունը եղել է **Ուրարտուն**, որի մշակույթը զարգացման բարձր մակարդակի է հասել Զ.ա. 9-7-րդ դարերում: Ուրարտացիներն ունեին իրենց սեպագիրը, զբաղվում էին երկրագործությամբ, անասնապահությամբ, կավագործությամբ և այլ արհեստներով, կառուցում էին ջրամբարներ, ճարտարապետական կոթողներ: Անշուշտ, տնտեսության և մշակույթի այդօրինակ զարգացումն անհնար էր առանց դպրոցների, որոնք գործում էին մեհյաններին կից և արտոնված էին աշխարհիկ ու հոգևոր ավագանու համար: Իբրև դաստիարակ-ուսուցիչներ դպրոցում աշխատում էին քրմերը՝ կազմակերպելով պատանիների դաստիարակության և մասնագիտության ընտրության գործը: Մեհյաններից բացի գործում էին նաև աշխարհիկ բնույթի ռազմաֆիզիկական ուսումնական հաստատություններ (ուսման բո-

վանդակությունն ընդգրկում էր ֆիզիկական վարժություններ, գին-վարժություններ, ռազմախաղեր, ռազմարշավներ և այլն), որտեղ մասնագիտանում էին վերնախավի երեխաները: Ստորին խավի երեխաների դաստիարակությունը հիմնականում իրականացվում էր ընտանիքում և կրում էր աշխատանքային բնույթ:

Ը. ա. 189թ. մինչև 1 թվականը Յայաստանը թե՛ տնտեսական, թե՛ ռազմական և թե՛ գիտության ու արվեստի ասպարեզում դասվում էր աշխարհի առաջադեմ և զարգացած երկրների շարքին:

Արտաշեսյան և Արշակունյաց հարստությունների ժամանակաշրջանում Յայաստանում գործում էին պետական-աշխարհիկ, մեհենական-հոգևոր և ռազմա-ֆիզիկական ուսումնական հաստատություններ: Պետական-աշխարհիկ դպրոցները նախատեսված էին ավագանու և ազատանիի երեխաների համար. այս դպրոցի նպատակն էր պետությանն ու արքային նվիրված գործունյա ազնիվ հպատակներ դաստիարակելը: Մեհենական-հոգևոր դպրոցները նախատեսված էին քրմերի և նրանց զավակների կրթության ու դաստիարակության համար. նպատակն էր՝ պատրաստել հոգևոր պաշտոնյաներ և գիտության մարդիկ: Ռազմա-ֆիզիկական դպրոցներում սովորում էին նախարարների և ազատանիի զավակները. ֆիզիկապես կոփված սերնդի դաստիարակությունը պիտի նպաստեր հայոց պետականության հզորացմանը:

5-7-րդ դարերում Յայաստանի մի շարք նահանգներում գործում էին բարձր տիպի հատուկ միջնա-

կարգ դպրոցներ, որոնք կոչվում էին վարդապետարաններ: Շրջանավարտները, համապատասխան ավարտական քննություններ հանձնելով, ստանում էին վարդապետի աստիճան, ինչը նրանց իրավունք էր վերապահում զբաղվելու քարոզչությամբ և ուսուցչությամբ:

Յայ իրականության մեջ ուսուցման տարածներից մեկն էլ հեռագնաց ուսուցումն էր, երբ բանիմաց և ուսումնասեր աշակերտներին գործուղում էին օտար երկրներ՝ բարձրագույն կամ մասնագիտական կրթություն ստանալու: Հեռագնաց ուսանողներն ուսումնասիրում էին լեզուներ, գիտություններ և արվեստներ: Այս ոլորտում նրանք հմտանում էին և վերադառնալով հայրենիք՝ իրենց գիտելիքներն ու փորձը ծառայեցնում էին երկրի բարօրությանը: Նույն սկզբունքով հայկական միջնադարյան համալսարաններում ուսանում և տարբեր մասնագիտություններ էին ստանում օտարազգի ուսանողներ. այսօրինակ փոխուսուցումը նպաստում էր ժողովուրդների հոգևոր մերձեցմանը, գիտությունների ու մշակույթների զարգացմանը:

Մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրները հասարակական հետաքրքրության շրջանակում հայտնվել են միայն 19-րդ դարի վերջերից: Այն դրույթը, որ իր ունակություններին համապատասխան մասնագիտություն և աշխատանք ընտրած անհատի գործունեությունը առավել շահեկան է և՛ իր, և՛ հասարակության համար, հիմք է դարձել մասնագիտության ընտրության գիտական հիմնավորման անհրաժեշտության համար: Մի կողմից սա աշխատաշուկայի, զբաղմունքների և մասնագիտու-

թյունների ուսումնասիրությունն է, իսկ մյուս կողմից՝ երիտասարդների անհատականության, նրանց նախասիրությունների, ընդունակությունների և հակումների բացահայտման մեթոդների ստեղծումն ու կիրառումը: [2, էջ 6]

20-րդ դարի սկզբներին Եվրոպայում և ԱՄՆ-ում մեծ հետաքրքրություն են առաջացնում մասնագիտական կողմնորոշման վերաբերյալ Ֆ.Թեյլորի և Ա.Ֆայոլի մշակած ուղղությունները: Եկամուտ ստանալու մրցավազքը հանգեցնում է արտադրանքի բարձր արժի և աշխատանքի կազմակերպման ճկուն ձևերի որոնման: Արտադրանքի արդյունավետության բարձրացումը հանգեցնում է աշխատանքային ոլորտի ընդգծված նեղացմանը: Մեծ քանակությամբ աշխատուժից ընտրվում են միայն լավագույնները: Ֆ.Թեյլորի համախոհները, առաջնորդվելով իրենց կողմից մշակված գիտական մեթոդներով, ստեղծում են մի համակարգ, ինչը տալիս է հնարավորություն նախնական և ընդհանրական ձևով մասնագիտական կադրերին ընտրելու: Այս համակարգի օգնությամբ, մասնագիտական կողմնորոշման հայեցակարգային մոտեցումից ելնելով, կադրերն ուղղորդվում էին այն աշխատավայրը, որտեղ նրանք կարող էին գերշահույթ ապահովել:

1908թ. հունվարին Բոստոնում իր աշխատանքն է սկսում երիտասարդների մասնագիտական կողմնորոշման առաջին բյուրոն, որի գործունեությունն ուղղված էր դեռահասների մասնագիտական ընտրության և աշխատանքային ուղին որոշելու հարցի քննությանն ու լուծմանը: Հետագայում Նյու

Յորքում ևս կազմվում է նմանօրինակ բյուրո, որի խնդիրներից էր տարբեր մասնագիտությունների ոլորտում մարդուն առաջադրվող պահանջների ուսումնասիրությունը:

Այսօր Հայաստանի Հանրապետությունում ակնհայտ է աշխատաշուկայի և մասնագիտական կրթության միջև անահավասարակշռությունը, քանի որ տնտեսության զարգացումները դեռևս լիարժեք արտացոլում չեն գտել մասնագիտական կրթության համակարգում: [1, էջ 8]

Ներկայումս բոլորովին այլ բնույթ ունի մասնագիտական կողմնորոշումը: 2012թ. հոկտեմբերին ՀՀ կառավարության կողմից որոշում է ընդունվել «Հայեցակարգ ՀՀ մասնագիտական կողմնորոշման համակարգի զարգացման» մասին, որտեղ նախանշվում են ՀՀ-ում մասնագիտական կողմնորոշման իրականացման նպատակները, խնդիրները, սկզբունքները, հայեցակարգի իրականացման միջոցառումների ծրագիրը 2012-2015թթ. ժամանակահատվածում:

Սակայն չնայած այն, որ հիմնախնդիրը գտնվում է հասարակական և պետական այրերի ուշադրության կենտրոնում, դպրոցները դեռևս պատրաստ չեն այդ գործընթացն արդյունավետ իրականացնելու, քանի որ ավագ դպրոցները դեռևս գտնվում են կայացման փուլում: Անգամ հոսքային ուսուցումը չի փոխում իրավիճակը: Շրջանավարտները հաճախ չեն կարողանում ճիշտ կողմնորոշվել մասնագիտության ընտրության հարցում և ընդունվում են որևէ ուսումնական հաստատություն երկրորդ կամ երրորդ հայտով: Անշուշտ, սա

անպայմանորեն անդրադառնում է ուսման նկատմամբ նրանց դրդապատճառների վրա: Հետևապես գիտակցված, սեփական հնարավորություններին, խառնվածքին և հետաքրքրություններին համապատասխան մասնագիտության ընտրությունը դառնում է անձի զարգացման արդյունավետության գրավական: Անձնավորության կողմից մասնագիտության գիտակցված ընտրությունը ազդում է նրա հետագա կյանքի վրա, որոշում նրա ինքնաիրացման, ինքնաճանաչման, ինքնավերլուծության սահմաններն ու հնարավորությունները, մասնագիտական աճի հաջողությունը: Կարելի է փաստել, որ անհատի սոցիալականացման, մասնագիտական ուղին պլանավորելու «հաջողության բանաձևը» պայմանավորված է անձի կողմից մասնագիտության գիտակցված և ճիշտ ընտրությամբ:

Սեփական հաջողությունը անձի ինքնիրացումն է առօրյա գործունեության ընթացքում, իր տեղի որոնումն է և գործունեության արդյունավետության ապահովումն է սոցիալականացման ընթացքում: [3, էջ 4]

Ըստ մասնագիտական կողմնորոշման հայտնի մասնագետ Դավիթ Զոնլիի՝ մասնագիտական կրթության համար կարևոր են հետևյալ չորս հմտությունները՝ մտածողության հմտություններ (վերլուծելու, համադրելու, համեմատելու, հակադրելու, սեփական դիրքորոշումը հիմնավորելու և այլն), բովանդակային գիտելիքներ, ակադեմիական կարողություններ (ակադեմիական տեքստեր կարդալու և գրելու կարողություն), իրազեկվածություն (գիտելիքներ

բուհի կամ միջին մասնագիտական հաստատության կառուցվածքի, բովանդակության, հնարավորությունների և այլնի մասին): Մեկ այլ մոտեցում է առաջարկում Հարվարդի համալսարանի պրոֆեսոր Թոնի Վագները. նա առանձնացնում է սովորողների հետևյալ հիմնարար հմտությունները՝ քննադատական մտածողություն և խնդիրների լուծում, համագործակցություն ցանցերի միջոցով և առաջնորդություն ազդեցության միջոցով, ճկունություն և հարմարվողականություն, նախաձեռնողականություն և ձեռներեցություն, գրավոր և բանավոր արդյունավետ հաղորդակցություն, տեղեկույթի որոնում և վերլուծություն, հետաքրքրասիրություն և երևակայություն:

Այս ցանկը ևս վկայում է, որ կրթության ոլորտում անհրաժեշտ է կարևորել ոչ միայն ակադեմիական կրթությունը, այլև մարդկային որակների զարգացումը: [6, էջ 8-9]

Պարզելու համար գիտակցված մասնագիտության ընտրության հարցում ավագ դպրոցականների պատրաստվածության մակարդակը, մենք մեկ ուսումնական տարվա ընթացքում փուլային ուսումնասիրություններ ենք իրականացրել Երևան քաղաքի Հակոբ Կոջոյանի անվան հմ. 15 կրթահամալիրի 12-րդ դասարաններում: Մեր հիմնական նպատակն էր պարզել, թե մասնագիտական կողմնորոշման ծառայությունների ինչպիսի՝ ձևաչափ է գործում դպրոցում, ուսումնադաստիարակչական ի՞նչ աշխատանքներ են իրականացվում, որո՞նք են այն հիմնական ուղղությունները և հաջորդական քայլերը, որոնց շնորհիվ հնարավոր է ձևավորել և զարգացնել աշակերտների համա-

պատասխան կարողություններ և հմտություններ՝ սեփական մասնագիտական ուղին ճիշտ ընտրելու և այն պլանավորելու համար: Նշված հարցերը պարզաբանելու նպատակով փորձարարական աշխատանքի առաջին փուլում կատարել ենք մշտադիտարկում, կազմել հարցաթերթիկներ աշակերտների համար, երկրորդ փուլում հարցումներ ենք իրականացրել 12-րդ դասարանի՝ շուրջ 55 աշակերտների շրջանում, իսկ երրորդ փուլում մշակել ենք թրեյնինգ պլան՝ մասնագիտության պատրաստվածության ցածր մակարդակ ունեցող աշակերտների համար: Հարցաթերթիկների միջոցով բացահայտել ենք մասնագիտության ընտրության հարցում աշակերտների պատրաստվածության մակարդակը, բովանդակությունը, կառուցվածքը և հիմնական բաղադրիչները՝ դրդապատճառային, նպատակային, հուզականային, իմացական, գործունային-գործնական և ռեֆլեքսիվ-արդյունքային: Մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզ դարձավ, որ ուսումնառության ընթացքում դպրոցականի մասնագիտության ընտրության կարողությունը զարգանում է մի քանի մակարդակներով՝ պայմանավորված արտաքին և ներքին դրդապատճառներով, և որի արդյունավետությունը հիմնականում պայմանավորված է այդ գործընթացն ապահովող մանկավարժական պայմաններով: Հետազոտության արդյունքում արձանագրվեց մասնագիտության պատրաստվածության երեք մակարդակ՝ բարձր, միջին և ցածր:

Նկատենք՝ հարցման ենթարկ-

ված աշակերտների շուրջ 70%-ը ցուցաբերեց բարձր մակարդակ. նրանք գիտակցում են իրենց ընտրած մասնագիտության սոցիալական նշանակության կարևորությունը, վստահ են մասնագիտության ճիշտ ընտրության մեջ, ունեն ձևավորված կայուն համոզմունքներ և արժեհամակարգ, որով ղեկավարվում են ապագա մասնագիտության ընտրության հարցում: Նրանք հստակ պատկերացնում են, թե մասնագիտական ի՞նչ կարողություններ և հմտություններ են իրենց անհրաժեշտ ապագա մասնագիտական գործունեությունն իրականացնելու համար, և ցանկանում են ավելի զարգացնել դրանք:

Մասնագիտության ընտրության ուղղությամբ պատրաստվածության հարցում միջին մակարդակ ցուցաբերեց հարցմանը մասնակից աշակերտների 25%-ը, ինչը մեկնաբանվում էր այն հանգամանքով, որ նրանք, գիտակցելով իրենց նախընտրած մասնագիտության սոցիալական նշանակությունը և վստահ լինելով ընտրության հարցում, այնուամենայնիվ չունեին հստակ ձևավորված անձնային համոզմունքներ և արժեհամակարգ, խորությամբ չէին պատկերացնում, թե ի՞նչ կարողություններ և հմտություններ են անհրաժեշտ իրենց՝ ապագա մասնագիտության մեջ բարեհաջող ինքնաիրացվելու: Այս խմբի աշակերտներն ունեին որոշ հմտություններ, որոնք, սակայն, անհրաժեշտ չէին տվյալ մասնագիտությանը, չունեին իրենց ապագա մասնագիտական գործունեության հետ կապված հստակ տեսլական, նպատակ և խնդիրներ, մասնագիտական կարողությունների կա-

տարելագործման առումով միայն հնչում էին չձևավորված ցանկություններ:

Աշակերտների 5%-ը մասնագիտության պատրաստվածության ընտրության հարցում ցուցաբերեց ցածր մակարդակ: Այս խմբի մեջ մտնող դպրոցականները չունեին կայուն ձևավորված համոզմունքներ և արժեքային կողմնորոշիչներ ապագա մասնագիտության ընտրության հարցում. անգամ չէին պատկերացում, թե ի՞նչ կարողություններ են անհրաժեշտ հետագա մասնագիտական գործունեության իրականացման համար:

Դասղեկի հետ զրույցից պարզ դարձավ, որ այդ աշակերտները դասերի վատ են հաճախում, ունեն ցածր առաջադիմություն, խուսափում են արտադասարանական խմբակներից, միջոցառումներից, հասակակիցների հետ շփումներից: Նրանցից շատերն ունեին ընտանեկան, սոցիալական տարաբնույթ խնդիրներ. ոմանք երեկոյան ժամերին համատեղում էին ուսումը և ոչ մշտական աշխատանքը: Սա ոչ միայն մտահոգիչ և լուրջ խնդիր է ընտանիքի, դպրոցի համար, այլև ահագանգ՝ ուղղված մեր հասարակությանն ու պետությանը:

Թրեյնինգ պլան

Թեմա - Մասնագիտական կողմնորոշման ուղղորդում

Նպատակ - Նպաստել մասնակիցների ինքնաճանաչմանը, մաս-

հարելի է փաստել, որ Հակոբ Կոչոյան կրթահամալիրը իրականացնում է համակարգված շարունակական գեղարվեստական կրթություն՝ եռաստիճան համակարգով՝ ունենալով ինչպես տարական, հիմնական, այնպես էլ ավագ դասարաններ, բացահայտում և ուղղորդում է երեխաներին դեպի ապագա մասնագիտության ընտրություն: Իհարկե, դա պայմանավորված է մասնագիտական առարկաների հսկայական ժամաքանակով. երեխաները, բացի ուսումնական պարտադիր բաղադրիչից, ուսումնասիրում են նաև կերպարվեստ, քանդակագործություն, դիզայն, համակարգչային դիզայն և այլն: Այս ամենը երեխաներին ընձեռում է ինքնաբացահայտվելու, ինքնաիրացվելու և սեփական դրդապատճառները, թույլ և ուժեղ կողմերը հասկանալու և, վերջապես, մասնագիտության մեջ ճիշտ ինքնորոշվելու հնարավորություն:

Հետազոտության երրորդ փուլում մեր կողմից մշակվեց և ներդրվեց մասնագիտության պատրաստվածության ցածր մակարդակ ունեցող աշակերտների թրեյնինգ պլան ինքնորոշմանը միտված:

Նագիտական կողմնորոշմանը և մասնագիտական ուղղվածության բացահայտմանը:

Տևողությունը	Բովանդակությունը	Անհրաժեշտ ռեսուրսները
10 ր	Ծանոթություն Սառույցկոտորուկ «Այցեքարտ»	Տարբեր չափի և ձևի սպիտակ թղթեր, գունավոր մատիտներ
10ր	Խմբային կանոնների մշակում	Ֆլիպչարտ, մարկեր

15ր	Վարժություն՝ «Հինգ բնութագրող հատկանիշ»	Թղթեր, նշիչներ
20 ր	Պահանջներ և հնարավորություններ	Թերթեր, գրիչներ
10 ր	Energizer Ես երազում էի	Թղթեր, գրիչներ
15 -20ր	Վարժություն՝ «Մասնագիտություն-մասնագիտացում»	Մասնագիտություններ թղթերի վրա
15 ր	Վարժություն՝ «Ապագայի ճամպրուկ» Ամփոփում	Թղթե ճամպրուկներ, գրիչներ

Վարժություն 1. Ծանոթություն - «Այցեքարտ»

Նպատակը – մասնակիցների ծանոթացում, ներգրավում խմբային գործընթացի մեջ, լարվածության թուլացում, ինքնաներկայացում:

Անհրաժեշտ նյութեր – տարբեր չափի և ձևի սպիտակ թղթեր, գույնավոր մատիտներ:

Ընթացքը: Մասնակիցները պետք է ստեղծեն իրենց «այցեքարտը»՝ նրա վրա գրելով այն անունը, որով կուզեին ներկայանալ. այն պիտի բնութագրի իրենց անձը, ինչպես նաև այն մասնագիտությունը, որը երազել են վաղ տարիքից:

Վարժություն 2. «Հինգ բնութագրող հատկանիշ»

Նպատակը-ինքնաճանաչման, արտահայտվելու հմտությունների, միջանձնային հարաբերությունների բարելավում:

Ըստ խմբավարի հրահանգի՝ խմբում յուրաքանչյուրն իր ձախ կողմում նստածի հետ կազմում է զույգ: Տրվում է մոտ 3-4 թույլ ժամանակ: Թեև զույգերը ճանաչում են միմյանց, այնուամենայնիվ յուրաքանչյուրը մի քանի նախադասությամբ բնութագրում է իրեն, որից հետո զուգընկերները փորձում են 5 հատկանիշով նկարագրել միմյանց:

Ռազմեր միմյանց: Հատկանիշները գրում են թղթի վրա, ապա ներկայացնում:

Խմբավարը մասնակիցներին ուղղում է մի շարք հարցեր. 1) արդյոք հեշտ էր նկարագրել ընկերոջը, 2) ո՞ր հատկանիշը նրանց կարծիքով չի բնորոշում իրենց, 3) արդյոք այդ հատկանիշները օգնում են մասնագիտության ընտրության հարցում, 4) կարևոր են դրանք մասնագիտական առաջընթացի համար:

Վարժություն 3. -«Պահանջներ և հնարավորություններ»

Նպատակը- անցկացնել մասնագիտության պահանջների և սեփական հնարավորությունների միջև համեմատական վերլուծություն:

Ընթացքը: Աշակերտները մեկական և 4 չափսի թուղթ են վերցնում, ծալում և բացիկի պես եջակալում: Խմբավարը բացատրում է, որ առաջին եջի վերին մասում

պետք է գրեն իրենց նախընտրած մասնագիտությունը, ապա էջն ուղղահայաց երկու մասի բաժանեն, մեկը նշեն «+», մյուսը՝ «-» նշանով: «+» նշանով սյունակում պետք է փորձեն գրել նախընտրած մասնագիտության՝ իրենց կարծիքով առավելությունները (դրական կողմերը), իսկ «-» նշանով սյունակում՝ բացասականները: Երկրորդ էջում պետք է գրեն բնավորության այն հատկանիշները, որակները, որոնք տվյալ մասնագիտությունը պահանջում է անձից (աշխատելիս օգտվում են 1-ին էջի տվյալներից): Օրինակ՝ երկրաբանի մասնագիտությունը պահանջում է դիմացկունություն, դիտողականություն, կոփվածու-

թյուն, կամքի ուժ և այլն: Օգտվելով նախորդ էջի տվյալներից 3-րդ էջում աշակերտները պետք է փորձեն ներկայացնել այն հմտությունները, կարողությունները, գիտելիքները և անձնային որակները, որոնք դեռևս պետք է ձեռք բերեն, ապա դրանք դասակարգեն 2 սյունակով: Զորորդ էջում պետք է գրեն, թե տվյալ մասնագիտության համար անհրաժեշտ հատկություններից յուրաքանչյուրն ինչպե՞ս և որտե՞ղ է հնարավոր ձեռք բերել, իսկ որո՞նք հնարավոր չէ և ինչո՞ւ: Աշխատանքն ավարտելով՝ աշակերտները խմբվում են ըստ մասնագիտական ոլորտների և վերլուծում են իրենց դիտարկումները:

Վարժություն 4. - « Ես երագում էի»

Մասնակիցները 3 թուղթի ընթացքում թղթի վրա գրում են այն մասնագիտությունը, որը երագում էին դառնալ մանկության տարիներին: Այնուհետ անանուն թուղթը տալիս խմբավարին: Վերջինս թղթերը խառնելուց հետո պատա-

հականության սկզբունքով վերադարձնում է դրանք: Մասնակիցներ պետք է «մտնեն» դերի մեջ՝ նշելով՝ իրենք ընտրե՞լ են այդ մասնագիտությունը, թե՞ ոչ: Ընտրությունը պետք է մեկնաբանվի:

Վարժություն 5. «Մասնագիտություն – մասնագիտացում»

Նպատակը – Մասնակիցների մեջ ձևավորել մասնագիտությունների և մասնագիտացումների մասին հստակ պատկերացում:

Ընթացքը: Խմբավարը մասնակիցներին ներկայացնում է մասնագիտություն և մասնագիտացում եզրույթների իմաստային տարբերությունները: Մասնագիտություն-

նը կարելի է ներկայացնել որպես «բարեկամ» մասնագիտացումների ամբողջություն: Օրինակ՝ մասնագիտություն՝ մանկավարժ, մասնագիտացում՝ ֆիզիկայի ուսուցիչ:

Այնուհետև մասնակիցներին տրվում է հրահանգ՝ փորձել ներկայացնել նման 5 խումբ:

Վարժություն 6. Ամփոփում - «Ապագայի ճամպորկ»

Նպատակը - ամրապնդել բացահայտված սեփական հատկանիշների հանդեպ մոտեցումը, արժևորել դրանք հետագա գործարկման համար:

Խմբավարը հանդիպման ավարտին նշում է. «Հանդիպման ընթացքում դուք բացահայտեցիք ձեզ բնորոշ այն գծերը, որոնք, ինչպես տեսանք, կարող են նպաստել Ձեր

մասնագիտական ուղղվածությամբ: Հիմա առաջարկում են հավաքել «ճամպուրուկ ապագայի համար»: Դրա մեջ տեղավորեք Ձեր այն հատկանիշը կամ հատկանիշները, որոնք կօգնեն կյանքում նախընտրած մասնագիտության ոլորտում կայանալու համար, կամ որը ձեր կյանքում մեծ նշանակություն ունի»:

Երեխաներն իրենց մտքերը «դնում են» ճամպուրուկի մեջ, ընթերցում են և փոխանցում խմբավարին (ցանկություն դեպքում կարող են պահել):

Այսպիսով՝ կիրառելով համապատասխան թերյնինք՝ պլանն՝ արձանագրվեց աշակերտների մասնագիտության պատրաստվածության ուղղությամբ մակարդակի բարձրացում, ցածր մակարդակ ունեցող աշակերտների թիվը նվազեց,ինչը փաստում է,որ մակավարժներն իրենց ամենօրյա աշխատանքում պետք է հետևողական իրականացնեն մասնագիտական կողմնորոշմանը միտված լուսավորչական աշխատանքներ,

համալիր միջոցառումների ծրագիր՝ կարևորելով աշխատաշուկայի պահանջները,ինչպես նաև բուհերի կողմից առաջարկվող ժամանակակից մասնագիտությունները և դրանց ներկայացվող պահանջները: Ամփոփելով և ամբողջացնելով վերը նշվածը՝ եզրահանգում ենք, որ մասնագիտության ընտրության գործընթացում կարևոր են անձի բնավորության գծերը, նախասիրություններն ու հետաքրքրությունները, որոնք նպաստում են ապագա մասնագիտության ճիշտ ընտրությանը և իբրև մասնագետ կայացմանը: Հետևապես, ցանկացած նոր քայլ կյանքում բացում է մի դուռ, որ տանում է դեպի ապագա:

Ամբողջ թերյնինքի նպատակն այն է, որ կարողանանք նպաստել աշակերտների ինքնաճանաչմանը, նրանց բնորոշ հատկանիշների բացահայտմանը և մասնագիտական ուղղվածության կողմնորոշմանը: «Հավաքելով ճամպուրուկը»՝ նրանք կամփոփեն թերյնինքը:

Ամփոփող հարցազրույց: Հարցազրույցի մոտավոր հարցերը.

Արդյո՞ք հետաքրքիր էր հանդիպումը: Ի՞նչ տվեց ձեզ այս ամենը: Ի՞նչ բացահայտեցիք Ձեր մեջ:

Կա՞ր մի բան, որ կուզեիք փոխել հանդիպման ընթացքում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գևորգյան Հ., «Կարիերան ավելին է, քան զուտ աշխատանքը» Երևան, Բրիտանական դեսպանատուն, Բրիտանական խորհուրդ, 2011, էջ8:
2. Թադևոսյան Հ. «Ուղեցույց հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների մասնագիտական կողմնորոշման», Երևան, 2016, էջ6:
3. «Կարիերայի առաջին քայլերի և զարգացման ձեռնարկ», Խ.Ա. Բովյանի անվան ՀՊՄՀ «Կրթության որակ և համապատասխանություն» երկրորդ վարկային ծրագիր, Երևան, 2013, էջ4:
4. ՀՀ մասնագիտական կողմնորոշման հայեցակարգ »: Երևան, 2012: «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք:

5. 5. «Մասնագիտական կողմնորոշման » ձեռնարկ, COAF:Երևան, 2014, էջ8-9:

6. 6. www.livelib.ru/book/1000117118/quotes-gosudarstvo-platon

РЕЗЮМЕ

ТРЕЙНИНГ-ПЛАН ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Даллакян А.Г

Преподаватель кафедры профессионального образования и прикладной педагогики Армянского государственного педагогического университета имени Хачатуря Абовяна, кандидат педагогических наук

В статье представлен процесс исторического развития профессиональной ориентации. Проанализированы существующие теоретические подходы относи-

тельно профессиональной ориентации. Выработан тренинг-план для профессиональной ориентации старшеклассников.

SUMMARY

A TRAINING PLAN FOR THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Dallaqyan A.

Lecturer Chair of Professional Education and Applied Pedagogy Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

The article presents the historical process of development of professional orientation. Existing theoretical approaches to

professional orientation are subjected to analysis. Developed a training plan for professional orientation of high school students.

ԱԶԳԱՅԻՆ ԺԵՍՏԵՐԻ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

Դաշյան Ա.Վ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի ասիստենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. ազգային ժեստերի լեզուներ, հայական ժեստերի լեզու, եկլեզու ուսուցում, ժեստերի բառարաններ:

Մարդիկ միշտ ապրել են և շարունակում են ապրել հասարակության մեջ: Հասարակական կյանքը և կոլեկտիվ գործունեությունը մարդկանց միջավայրում առաջացրել են միմյանց հետ հաղորդակցվելու պահանջ և անհրաժեշտություն: Այդ հաղորդակցումը լիակատար ձևով իրականացվում է խոսքի օգնությամբ, որի միջոցով միմյանց փոխանցում են բազում մտքեր, գիտելիքներ և պատմում են իրենց ապրումների ու իղձերի մասին:

Մարդկային հասարակության մեջ միշտ եղել են չսող մարդիկ, որոնք հաղորդակցվել են ժեստերով:

Ժեստերի լեզուների գիտական հետազոտությունների սկիզբը դրվեց XX-րդ դարի 1960 թ-ից ԱՄՆ-ում՝ հոգելեզվաբան Վ.Ստոկուի կողմից: Նա կարողացավ ապացուցել, որ ժեստերի լեզուն լիարժեք և բարդ լեզվական համակարգ է՝ իրեն բնորոշ ինքնատիպ քերականական կառուցվածքով՝ ձևաբանությամբ և շարահյուսությամբ: Եվրոպայում (Շվեդիայում, Ֆրանսիայում, Ֆինլանդիայում, Ռուսաստանում և այլուր) այս ոլորտի մաս-

նագետները (M. Brennan, 1981; K. Hyltenstam, 1989 Չ. Չայցևան) նշում էին, որ գոյություն ունեն ազգային ժեստերի լեզուներ, որոնք տարբերվում են միմյանցից բառապաշարի ինքնատիպությամբ և քերականական կառույցով (1):

Տարբեր երկրների չսող մարդկանց միջև հաղորդակցումը պարզեցնելու նպատակով ստեղծվեց նաև միջազգային ժեստերի լեզու՝ «Ժեստունո»:

Հայաստանում ժեստերի լեզվի և մատնախոսության մասին առաջին գիտական հոդվածը հրապարակվել էր 1973 թ Վ.Գ. Խալաթյանի կողմից:

Հայկական ժեստերի լեզվի ուսումնասիրությունները իրականացվում էին ինչպես կրթական հաստատություններում (Աբովյանի անվան ՀԴՄՀ, լսողության խանգարում ունեցող երեխաների կրթահամալիր), այնպես էլ հասարակական կազմակերպությունների կողմից (սկսած 1999 թվականից):

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ կրթահամալիրում 2000 թվականից ժեստերի լեզուն ներդրվեց որպես նախափրական առարկա:

Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ Վ. Խալաթյանի ղեկավարությամբ և դասախոս Ա. Դաշյանի կողմից 2000 թվակա-

նից սկսվեցին հայկական ժեստերի լեզվի գիտական ուսումնասիրությունները, որոնց արդյունքները զետեղվել են գիտամեթոդական ժողովածուներում (2): 2013 թ. հրապարակային պաշտպանության ներկայացվեց «Ժեստերի լեզուն՝ որպես խուլերի հաղորդակցման և ուսուցման միջոց» Ա.Դաշյանի ատենախոսությունը: Ուսումնասիրության և վերլուծության արդյունքներից պարզ դարձավ, որ հայերեն ազգային ժեստերի լեզուն բավականին տարբերվում է այլ ժեստերի լեզուներից. այն ունի ինքնատիպ և հարուստ բառապաշար, ամբողջովին բավարարում է լսողության խանգարում ունեցող հայ անձանց հաղորդակցական պահանջները: (3)

Դոցենտ Վ. Խալաթյանի ղեկավարությամբ «Կամբ և Կորով» երիտասարդ հաշմանդամների հասարակական կազմակերպությունում ուսումնասիրվեցին երկլեզու ուսուցման համաշխարհային փորձը, կազմակերպվեցին դասընթացներ, որոնք իրականացվում էին ժեստաբառային երկլեզու մեթոդով:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հատուկ կրթահամալիրի առաջին դասարանում 2005-2007թթ. սկսվեցին երկլեզու ուսուցման մեթոդի ներդրման փորձարարական աշխատանքները: Փորձարարական աշխատանքների դրական արդյունքները համարվելիս 2007 թ. կրթության և գիտության նախարարության կողմից հայկական ժեստերի լեզուն պետական ուսումնական պլանում ներդրվեց որպես պարտադիր ուսումնական առարկա: Հաստատվեց նաև ժեստաբառային երկլեզու ուսումնական ծրագիրը, որով հա-

տուկ դպրոցում առաջնորդվում են առաջօր:

2006 թ ձայնագրվել է «Իմ սիրած հեքիաթները ժեստերի լեզվով» տեսաերիզը: Այն նախատեսված է նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի՝ լսողության խանգարումով երեխաների համար: Հեքիաթի պատմվում էր ժեստերի լեզվով: Այնուհետև տրվում էին թեմատիկ նկարներ և բառային տեքստ: Տեսաերիզի ստեղծման նպատակն էր՝ ձևավորել երեխաների հեքիաթների բովանդակություն ինչպես ժեստերի, այնպես էլ բառային լեզվով ընկալելու կարողությունը:

Վերջին տարիներին մեծ ուշադրություն են դարձնում նաև ժեստերի լեզվի բառարանների ստեղծմանը: Առաջին համառոտ ժեստերի լեզվի բառարանը հրատարակվեց 2001 թ Վ.Խալաթյանի կողմից:

Օքսֆամ բրիտանական հասարակական կազմակերպության հովանավորությամբ և Վ. Խալաթյանի ղեկավարությամբ 2004թ ստեղծվեց և հրատարակվեց «Խոսող ձեռքեր հայկական ժեստերի լեզվի բառարանը» (4): Ուշագրավ է այն փաստը, որ բառարանի ստեղծման աշխատանքներին լսող մասնագետների հետ միասին մասնակցել են նաև չլսողները: Բառարանը նախատեսված է լսողության խանգարումով երեխաների, նրանց ծնողների և ուսուցիչների միջև հաղորդակցումը դյուրին դարձնելու համար: Այժմ այդ բառարանը որպես ժեստերի լեզվի ուսումնական ձեռնարկ է գործածվում նաև հատուկ կրթահամալիրում և ՀԴՄՀ-ի հատուկ կրթության ֆակուլտետում:

Զլսող մարդկանց հոգևոր դաս-

տիարակության նպատակով Տեր Եսայու և 2.Մելիքյանի նախաձեռնությամբ 2007թ. հրատարակվել էր հայկական ժեստերի լեզվի հոգևոր բառարանը:

Գյումրու տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կենտրոնի դասախոս Սուրեն Ղարազյոզյանի ղեկավարությամբ և նրա սաների կողմից 2012-ին ստեղծվել է նաև ժեստերի լեզվի համակարգչային հայ -անգլերեն բառարանը: Այն օգտագործողին տալիս է ընտրված բառի թարգմանությունը անգլերեն կամ հայերեն լեզվով ստանալու հնարավորություն, ինչպես նաև համապատասխան ժեստերի պատկերներով տեսնելու տվյալ բառը և նրա թարգմանությունը: Բառարանում ընդգրկված են առաջնային հաղորդակցման համար անհրաժեշտ ավելի քան 300 հայկական ժեստեր, որոնք ուղեկցվում են համարժեք ամերիկյան ժեստերով, հայերեն և անգլերեն թարգմանություններով և պատկերներով:

«Հայ-ֆրանս գարգացման հիմնադրամ» հասարակակա կազմակերպության կողմից 2013 թվականին ստեղծվեց նաև հայկական ժեստերի լեզվի տեսաբառարանը, որը տեղադրված deaf. am կայքում:

2012 թվականի ծրագրերի մեջ ներառված են նաև ժեստերի լեզվի թարգմանիչների (սուրդո-թարգմանիչների) մասնագիտացված պատրաստումը: Սա կարևորագույն խն-

դիրներից մեկն է, որն անհապաղ լուծում է պահանջում: Բոլոր չլսող անձինք տարբեր ոլորտներում՝ բժշկական, իրավաբանական, դատական, կրթական, ունեն ժեստերի լեզվի թարգմանիչների կարիք: Որակյալ թարգմանիչների առկայությունը կօգնի լուծել չլսողների հուզող կենսական և սոցիալական մի շարք հարցեր:

Ժեստերի լեզվի ուսուցման նպատակով հրատարակվել է «Հայկական ժեստերի լեզվի ուսուցման մեթոդիկա» (Ա.Վ.Դաշյան) ուսումնամեթոդական ձեռնարկը, որը 2013 թվականից հաջողությամբ կիրառվում է հատուկ կրթության ֆակուլտետում:

Հրապարակվել է նաև «Չլսողների խոսքի և հաղորդակցման զարգացումը ժեստաբառային երկլեզու ուսուցման մեթոդով» ուսումնամեթոդական ձեռնարկը (Ա.Վ.Դաշյան), որում պարունակվում է նաև են դիմախաղի և շարժումների արտահայտչականությանը, երկու հաղորդակցման համակարգերի՝ ժեստերի և բառային խոսքի բառապաշարի, կապակցված խոսքի զարգացմանը ուղղված խաղեր, վարժություններ և առաջադրանքներ:

Հայկական ժեստերի լեզվի ուսումնասիրությունների և նրանց հետ կապված հետազոտական աշխատանքները շարունակական են, առջևում կան շատ հետաքրքիր ծրագրեր:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Դաշյան Ա.Վ. Ժեստերի լեզվի ձևավորումն ու զարգացումը խուլների հաղորդակցման գործունեության ընթացքում://Հա-

տուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն գիտամեթոդական ձեռնարկ: Չանգակ, 2003. - էջ 28-31:

2. Խալաթյան Վ.Գ., Չ.Մելիքյան, Խոսող ձեռքեր: Հայկական ժեստերի լեզվի բառարան: // Ոսկան Երևանցի հրատ: Երևան, 2004:
3. Зайцева Г.Л. Дактилология. Жестовая речь. Учеб. пособие для студ. Дефект. Фак. Пед. Инст-ов. М. „ Просвещение”.2000, 218с.
4. Жесты как основное средство общения глухих. Специальная педагогика и психология // Сборник научно-методических статей. Ереван. Зангак-. 2003. С.70-73.

РЕЗЮМЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В АРМЕНИИ

Дашьян А.В.

Ассистент кафедры специальной пеадагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

В статье представлены работы по изучению и исследованию национального жестового языка Армении. Представлены также работы

по созданию армянских жестовых словарей и методических сборников по изучению жестового языка.

SUMMARY

NATIONAL SIGN LANGUAGE RESEARCH IN ARMENIA

Dashyan A.

Assistant Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidat of Peadagogigal Sciences

The article contains some works on the study and research of the national Armenian sign language. It also includes some works on the

creation of Armenian sign dictionaries and methodological collections on the study of sign language.

**ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ
ՆԱԽԱԴԴՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐՆ
ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ**

Դավթյան Ա.Ռ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Յայլոյան Ա.Վ.

Շիրակի Միքայել Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական համալսարանի մանկավարժության և սոցիալական աշխատանքի ամբիոնի դասախոս, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Սարուխանյան Կ.Ա.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաներ, տարածական կողմնորոշման կարողություններ, տարածական ընկալում, մնացորդային տեսողություն:

Գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունը և արդի պրակտիկան վկայում են, որ զարգացման հապաղումով երեխաների, այդ թվում՝ տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների կրթադաստիարակչական գործընթացի խնդիրների լուծման հարցում կարևոր դեր է խաղում ընտանիքը: Խնդիրն առավել է կարևորվում չտեսնող և թույլ տեսողությամբ երեխաների տարածական կողմնորոշման ձևավորման և զարգացման գործընթացում (Վ.Ա.Ֆեոկտիսովա՝ 1993, Վ.Վ. Տկալովա՝ 1998,

Ե.Մաստյուկովա, Ա.Տ. Մոսկովկինա՝ 2004, Ռ.Ն. Ազարյան՝ 2008 և այլք):

Թե՛ մանկավարժների, թե՛ հոգեբանների, թե՛ սոցիոլոգների վերջին տարիների բազմաթիվ ուսումնասիրություններ նպաստեցին զարգացման հապաղում ունեցող երեխաների, այդ թվում՝ տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների հետ ընտանեկան պայմաններում իրականացված կրթադաստիարակչական խնդիրների արդյունավետ լուծմանը:

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում ծնողների կողմից իրականացվող մասնագիտացված օգնությունը, այդ թվում՝ տարածական կողմնորոշման կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ու

գարգացման հարցում, ամբողջա-
նում է անցկացվող համակարգված
շտկողական գարգացող միջոցա-
ռումներով:

Սակայն համապատասխան
գրականության ոչ լիարժեք մշակ-
վածությունը և այն հանգաման-
քը, որ ծնողներն ինքնուրույն չեն
տիրապետում բոլոր անհրաժեշտ
միջոցներին և հմտություններին,
ինչպես նաև իրենց երեխաներին
օգնելու և օժանդակելու հարցում
իրազեկության պակասը նվազեց-
նում են ընտանեկան պայման-
ներում չտեսնողների և թույլ տե-
սողություն ունեցող երեխաների
տարածական կողմնորոշման կա-
րողությունների և հմտություննե-
րի ձևավորմանը միտված աշխա-
տանքների արդյունավետությունը:

Տեսողության խանգարումներ
ունեցող երեխաների հետ ընտանե-
կան պայմաններում իրականաց-
վող աշխատանքների արդյունա-
վետության ապահովման համար
անհրաժեշտ է ծնողներին զինել
այնպիսի տեսական գիտելիքներով
և գործնական կարողություննե-
րով, որոնց շնորհիվ ընտանիքում
կստեղծվեն բարենպաստ պայ-
մաններ նախադպրոցականնե-
րի տարածական կողմնորոշման
կարողությունների ձևավորման և
գարգացման համար: Այս աշխա-
տանքները կազմակերպելիս կամ
անցկացնելիս առաջին հերթին
անհրաժեշտ է տեսողության խան-
գարումներ ունեցող նախադպրո-
ցական տարիքի երեխաների մեջ
մշակել տարածությունից չվախե-
նալու կարողություն: Կարևոր է
նաև ուշադրության, լսողության
տեղաշարժման ժամանակ ճանա-
պարհի կողմնորոշիչները և առար-
կաները հիշելու, դրանց վրա կենտ-

րոնանալու կարողությունների
ձևավորմանն ու գարգացման վրա:

Այսպիսով, ակնհայտ է դառնում,
որ տեսողության խանգարումներ
ունեցող նախադպրոցականների
տարածական կողմնորոշման կա-
րողությունների ձևավորմանն ու
գարգացմանը միտված միջոցների,
մեթոդների և մանկավարժական
մոտեցումների մշակումն անհրա-
ժեշտ է՝ ծնողներին օգնելու, որ-
պեսզի նրանք մեթոդապես ճիշտ
աշխատեն իրենց երեխաների հետ:

Տեսողության խանգարումներ
ունեցող երեխաների հետ ընտա-
նեկան պայմաններում իրակա-
նացվող այս աշխատանքի հիմքը
ծնողներին տեսական գիտելիքնե-
րով ու անհրաժեշտ գործնական
հմտություններով զինելն է:

Ընդ որում, այդ աշխատանքի
գլխավոր ուղղություններն են՝

- ծնողների համար նախատես-
ված մանկավարժական մոտե-
ցումների մշակում, որը կօգնի
նրանց ճիշտ կազմակերպելու
տեսողության խանգարումներ
ունեցող նախադպրոցական-
ների տարածական կողմնորո-
շումն ընտանիքում:
- մշակել արդյունավետ միջոց-
ներ, մեթոդներ, ստեղծել դրանց
կիրառման պայմաններ, որոնք
կօգնեն տեսողության խանգա-
րումներ ունեցող երեխաներին՝
ընտանեկան պայմաններում
կողմնորոշվելու միկրո և մակրո
տարածության մեջ:

Այս հիմնախնդիրների լուծում-
ները մշակելիս մենք հաշվի ենք
առել մի շարք խնդիրներ: Ընտա-
նիքում տեսողության խանգարում-
ներ ունեցող նախադպրոցական-
ների տարածական կողմնորոշման
կարողությունների և հմտություն-

ների ձևավորման և զարգացման աշխատանքների հիմնական խնդիրներն են՝

- կանխարգելել այն վնասակար սովորությունների ձևավորումը, որոնք տեսողական պաթոլոգիայի հետևանք են և բացասաբար են անդրադառնում երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողության ձևավորման և զարգացման վրա,
- ձևավորել և զարգացնել գլխի, իրանի, պարանոցի, ոտքերի դիրքի, ձեռքերի ճիշտ շարժումները, որոնք կարևոր դեր ունեն տարածության մեջ կողմնորոշվելու հարցում,
- մշակել «աջ», «ձախ», «առաջ», «ետ» և նման այլ առաջադրանքների կատարման ժամանակ ճիշտ կողմնորոշվելու կարողություն,
- ձևավորել միկրո և մակրո տարածության մեջ բանավոր ցուցումներով, հիշողությամբ, ուշադրությամբ, ներբանային շոշափելիքով, ձայնային կողմնորոշիչներով կողմնորոշվելու կարողություններ,
- ձևավորել տեղաշարժման ընթացքում տարբեր պայմաններում (ուղիղ գծով, դեպի վերելք, իջնել և բարձրանալ աստիճաններով և այլն) կողմնորոշվելու կարողություններ:

Այս խնդիրների լուծման համար անհրաժեշտ է կիրառել համակարգված հոգեբանամանկավարժական մոտեցումներ, այսինքն՝ տարածական կողմնորոշման խնդիրը պետք է լուծվի տեսողության խանգարումների ունեցող երեխաների խոսքային, ձայնային ընկալման, հիշողության, ներբանային շոշափելիքի ձևավորման և զար-

գացման հետ համատեղ:

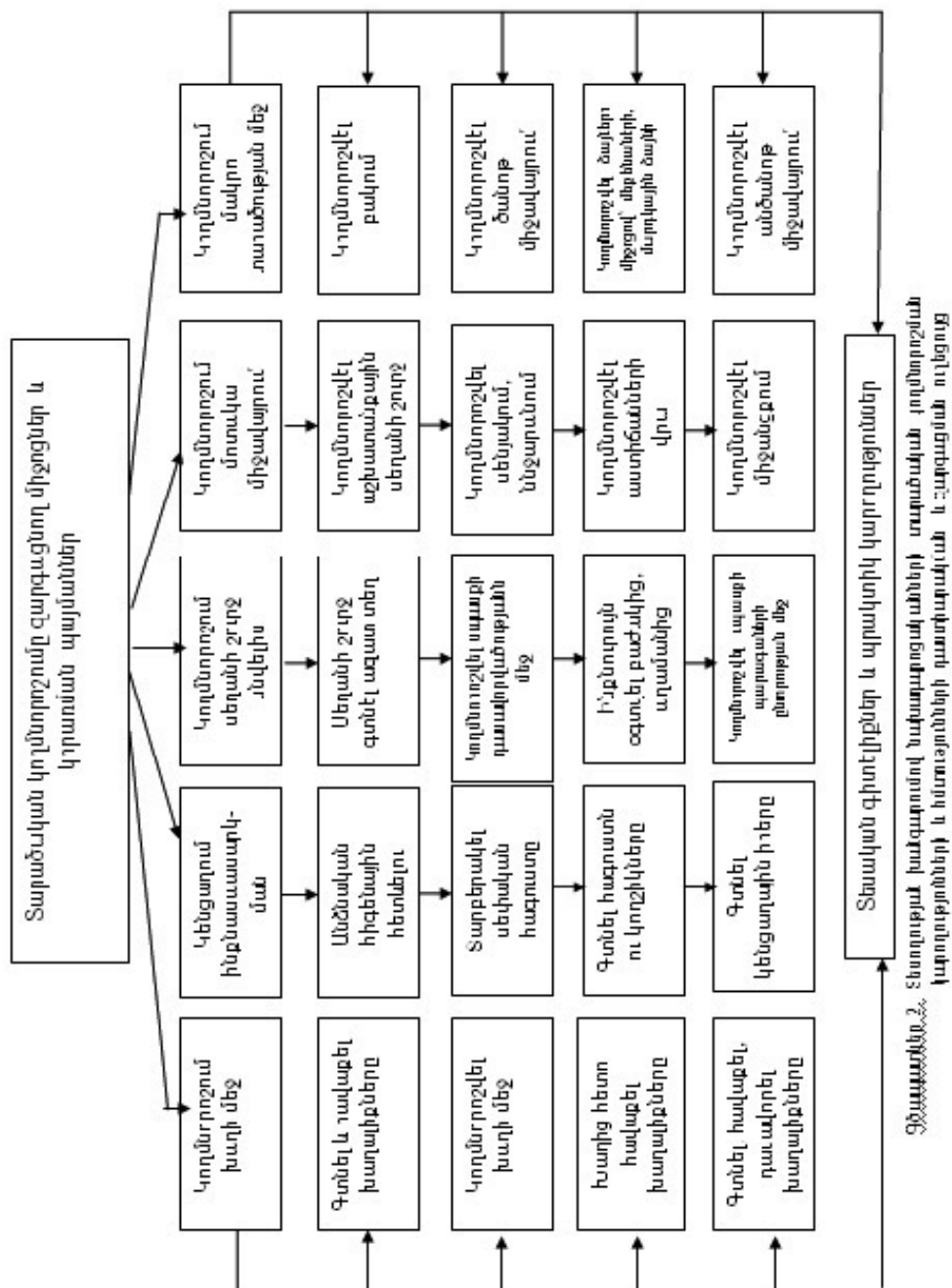
Ելնելով վերը նշվածից՝ ակնհայտ է դառնում, որ ընտանեկան պայմաններում տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների տարածական կողմնորոշման կարողությունների ձևավորմանն ու զարգացմանը միտված աշխատանքների արդյունավետ իրականացման համար ծնողները պիտի ունենան համապատասխան գիտելիքներ և գործնական կարողություններ ու հմտություններ: Ինչպես նշում են բազմաթիվ մասնագետներ և մեր կողմից իրականացված ուսումնասիրությունների արդյունքները վկայում են, որ ընտանիքում տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների տարածական կողմնորոշման կարողությունների ձևավորմանը միտված աշխատանքները միշտ չեն արդյունավետ ընթանում, իսկ հաճախ էլ՝ արդյունավետ չեն լինում ընդհանրապես: Այս գործընթացի դժվարությունները հիմնականում պայմանավորված են ոչ միայն նշված երեխաների տեսողության խանգարումների տեսակով, հոգեբանաֆիզիկական և տարիքային զարգացման առանձնահատկություններով, այլև ծնողների՝ այդ հարցերի մասին տեղեկացվածության նվազ մակարդակով ու ընտանեկան պայմաններում այդ աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման նրանց գործնական հմտությունների պակասով: Այս խնդիրների լուծմանն ուղղված հատուկ գիտամեթոդական գրականության վերլուծությունը վկայում է նաև այս հարցի ոչ լիարժեք տեսական և գործնական վերամշակման մասին:

Տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների տարածական կողմնորոշման ձևավորումն ու զարգացումը կազմակերպելու համար հաճախ բացակայում են տեսական մոտեցումները, փորձարարությամբ վերամշակված և հիմնավորված միջոցները, ծնողներին օգնող մեթոդներն ու գործնական ուղիները: Իսկ ընտանիքներում նման աշխատանքը, որպես կանոն, իրականացվում է ծնողների սեփական փորձի և ունեցած պարզ գիտելիքների հիման վրա:

Տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների հետ իրականացվող աշխատանքների ընթացքում ծնողներին առաջարկեցինք կիրառել մեր կողմից մշակված մեթոդական մոտեցումները, հատուկ առաջադրանքները և դրանց իրականացման նպատակով նախատեսված հատուկ մանկավարժական պայմանները: Ծնողներին առաջարկված հատուկ վարժությունների և առաջադրանքների համակարգը, մասնագիտական խորհրդատվությունն ու օժանդակ միջոցները (ղիղակտիկ նյութեր, բանավոր ցուցումներ, ցուցադրման և բացատրության մեթոդներ, ռելիեֆային և գծային նկարներ, տեղաշարժման ուղու սխեմաներ), ինչպես նաև հատուկ մշակված մեթոդական ցուցումները միտված են եղել այն բանին, որ տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականները տարածական կողմնորոշման կարողություններն ու հմտությունները յուրացնեն խոսքային մակարդակով:

Ուսումնասիրվող խնդրի համաձայն՝ կարևոր տեղ է հատկացվել

նաև տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների միկրո և մակրոտարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողությունների և հմտությունների զարգացման միջոցների և մեթոդական մոտեցումների ընտրությանը, մշակմանը և համակարգման աշխատանքներին: Չտեսնող և թույլ տեսողություն ունեցող երեխաների համար նման պայմաններում ճիշտ տեղաշարժվելու կողմնորոշման կարողությունը մեծ նշանակություն ունի: Այս խնդրի կարևորությունը բացատրվում է նրանով, որ տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները, հատկապես նախադպրոցական տարիքում, գտնվում են ծնողների հոգածության ներքո, որոնք «խնայելով» երեխաներին՝ ամեն ինչ կատարում են նրանց փոխարեն: Ի հետևանք՝ այդ երեխաները մեծանում են ոչ ինքնուրույն, չեն կարողանում կողմնորոշվել նույնիսկ մոտակա միջավայրում, միկրո տարածության մեջ: Սույն փաստարկները մեզ մղել են առավել մեծ ուշադրություն դարձնելու տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների՝ կողմնորոշման կարողությունների ձևավորմանը և զարգացմանը խաղային գործունեության ընթացքում, կենցաղում, ինքնասպասարկման ոլորտում, այդ թվում՝ սեղանի շուրջ, միկրո և մակրոտարածությունների մեջ և այլն (գծապատկեր 1):

[illegible]

Տվյալ խնդիրները լուծվել են տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների տարածական կողմնորոշման կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված հատուկ վարժությունների և առաջադրանքների ընտրման, վերամշակման և գործնականում կիրառման ճանապարհով:

Ուսումնասիրելով տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների խաղային գործունեությունը, տարածական կողմնորոշման կարողությունները և հմտությունները՝ մենք երեխաների ուշադրությունը խաղի ընթացքում կենտրոնացրել ենք իրենց խաղալիքների ընտրության հարցերում ճիշտ կողմնորոշվելու վրա, իմանալու և հիշելու դրանց տեղը և դիրքը, ինչպես նաև սովորեցրել ենք խաղի ժամանակ տարբեր ուղղություններով կողմնորոշվել:

Մեր իրականացրած հետազոտությունների ժամանակ մեծ տեղ հատկացրել ենք անհատական, զույգերով կամ խմբային ձևով անցկացվող խաղերի ընթացքում դրսևորվող կողմնորոշմանը, խաղալիքների դասավորվածությանն ու դրանց տեղադրության հարցերում կողմնորոշվելու, տեղաշարժվելու և խաղային գործողություններին հիշողության

միջոցով և բանավոր հրահանգներով հետևելու կարողություններին:

Մեծ ուշադրություն ենք հատկացրել նաև տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների՝ կենցաղում կողմնորոշվելու կարողությունների և հմտությունների ձևավորմանը նպաստող անհրաժեշտ միջոցների և մեթոդական մոտեցումների մշակմանն ու կատարելագործմանը: Դրանք հատուկ վարժություններ և առաջադրանքներ են, որոնք ուղղված են զարգացնելու բանավոր ցուցումներով առարկաների տեղը որոշելու ընկալումը և դրանց հասնելու ուղին ընտրելու կարողությունները:

Այսպիսով, տեսողության խանգարումներ ունեցող նախադպրոցականների տարածական կողմնորոշման կարողությունների ձևավորումը և զարգացումը կազմակերպելու և անցկացնելու համար ներկայացված տեսական մոտեցումները, տեսանկյունները և գործնական ուղիները միտված են կատարելագործելու այդ աշխատանքն ընտանիքում: Տեսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների տարածական կողմնորոշման կարողությունների ձևավորումն ու զարգացումն ընտանիքում միայն այս պայմաններում հնարավոր կլինի հասցնել դրական արդյունքի:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ազարյան Ռ.Ն., Երեխայի տեսողությունը, Մեթոդական ձեռնարկ ծնողների համար, Երևան, «Աստղիկ» 2008, էջ 16:
2. Воспитание и обучение слепого дошкольника./ Под. Ред. Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколозиной, 2-е изд. с изменен.- М.-2006, с. 75-76.
3. Горшкова Н.М. Исследование образа тела у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в разные периоды детства- 2013, N4,-с.78-85.

РЕЗЮМЕ

СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Давтян С.Р.

преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

Яйлоян А.В.

преподаватель кафедры педагогики и социальной работы Ширакского государственного педагогического университета имени Микаэла Налбандяна, кандидат педагогических наук

Саруханян К.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

В статье представлено теоретическое и практическое обоснование необходимости формирования пространственной ориентировки

дошкольников с нарушением зрения в условиях семейного воспитания.

SUMMARY

THE MEANS OF SPACIAL ORIENTATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN FAMILY EDUCATION CONDITIONS

Davtyan S.

Lecturer Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

Yayloyan A.

Lecturer Chair of Pedagogy and Social work, Shirak State University after Mikael Nalbandyan, Candidate of Pedagogical Sciences

Sarukhanyan K.

Associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

In the article presented the main directions, theoretical-practical ways of development of spatial orientation

of preschool children with visual impairments in family education conditions.

ՀՈԱՅՁԵՐԸ ՍԹԵՍԻ ՍՈՄԱՏԻԿ ՀԱՎԱՉԴՈՒՄՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Կարապետյան Լ.Գ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ մարմնականացում, հույզեր, կոնվերսիա, հուզական վերահսկողություն, ներքին կոնֆլիկտ, ալեքսիթիմիա, հույզերի սիմվոլիկ դրսևորում, հոգեսոմատիկական հիվանդություններ, սիմվոլիզացիա, մշակույթ:

Հույզերը, լինելով մարդու վերաբերմունքը՝ իր, այլ մարդկանց, առարկաների, երևույթների և իրադարձությունների նկատմամբ, ունեն տարբեր դրսևորումներ: Դրանց հիման վրա ձևավորվում են մարդու հարաբերությունները շրջապատող միջավայրի հետ: Միևնույն դեպքերը և իրադարձությունները տարաբանությամբ ազդեցություններ ունեն մարդկանց վրա՝ նաև հուզական առումով, և մեկի համար դրանք կարող են դառնալ սթրեսային, մյուսի համար՝ ոչ: Բնականաբար, այդ հակազդեցությունների պատճառները շատ բազմազան և անձնային առումով խիստ սուբյեկտիվ են: Դեռևս 1965 թվականին Հոլմսն ու Ռահեն [8] մարդու կյանքում տեղի ունեցող իրադարձությունները գնահատում էին որպես տարբեր մարդկանց համար միևնույն ընդհանուր արժեք ունեցող: Սակայն միանշանակ պնդել, թե միևնույն իրադարձությունները նույն արժեքն ունեն տարբեր մարդկանց կյանքում, հազիվ թե գործնականում ճշմարիտ համարվի, քանի

որ իրադարձությունների հանդեպ նրանց վերաբերմունքը տարբեր է: Իսկազդեցությունները դրսևորվում են զայրույթի, ուրախության, տագնապի, դեպրեսիայի և այլ արտահայտչաձևերով: Սակայն ինչպե՞ս է մարդը գիտակցում, որ իր վերաբերմունքի դրսևորումը հատկապես այն հույզն է, ինչն զգում և արտահայտում է տվյալ պարագայում:

Հնարավոր է, որ մարդը որևէ երույթի, անձի նկատմամբ ներքևապես ունենա որոշակի վերաբերմունք, սակայն անձնապես չգիտակցի դրա մասին, այսինքն՝ հույզն արտամղվի գիտակցության ոլորտից, «ուղեկցի» պաշտպանական մեխանիզմին և հանդես գա՝ որպես ժխտում, արդարացում, դիսսոցիացիա և այլն, որոնց պարագայում նա կունենա իր միանգամայն սուբյեկտիվ պաճառները: Վերջիններս պայմանավորված են որոշակի իրավիճակով, անցյալի փորձով, միջավայրի և սոցիալական կամ էթնոմշակութային ազդեցությամբ: Որքան էլ մարդը վերբալ մակարդակով չընդունի իր հուզական վերաբերմունքը, ինչպիսի հնարներ և պաշտանություններ էլ բացահայտ կիրառի դրա դեմ, այնուհանդերձ, Էներգիայի պահպանման և փոխակերպման օրենքի համաձայն՝ արդյունքում ծագած Էներգիան չի կարող անհե-

տանալ: Այն պետք է կա՛մ դրսևորվի հույզի ձևով, կա՛մ կուտակվի մարդու ենթագիտակցական կամ անգիտակցական կառույցներում, որոնց պատճառով կառաջանա նախնական հույզի վերամշակման գործընթաց այլ կառույցներ ներգրավմամբ՝ եթե ոչ հոգեկանի, ապա առնվազն սոմատիկ մակարդակում: Փաստորեն, հոգեկան էներգիան փոխակերպվում է սոմատիկ սուբստրատի Ֆիսիոլոգիայի 2-Ֆրեյդի առաջարկած և ողջ հոգե-սոմատիկական բժշկության ու հոգեբանության մեջ հիմնարար մեկնաբանությամբ «կոնվերսիայի» ձևակերպման՝ արտահայտվելով հոգե-սոմատիկական մակարդակում՝ որպես առանձին մարմնական ախտանշաններ, խանգարումներ և նույնիսկ հիվանդություններ:

Մարմնական հիվանդությունների առաջացման և բուժման գործում բացառիկ դեր են կատարում հույզերը: Այս մասին գիտեին դեռևս հին աշխարհում: Այդպես, դեռևս մ.թ.ա. 6-րդ դարում Վան Զփին խոսում էր հիվանդությունների և հույզերի կապի մասին: Այսօր մեծ տարածում և համբավ ունեցող յոգան սովորեցնում է, որ մտքի ուրախ, պայծառ և երջանիկ տրամադրությունը հանգեցնում է մարմնի օրգան-համակարգերի նորմալ աշխատանքի, իսկ մտքի ճնշված վիճակը, մեղսխոլիան, տանջանքները, վախը, ատելությունը, խանդը և զայրույթը բացասական ազդեցություն են ունենում մարմնի վրա՝ առաջացնելով ֆիզիկական աններդաշնակություն և ժամանակավոր հիվանդություններ:

Հին հունական դիցաբանությունից հայտնի են բազմաթիվ դեպքեր, երբ երաժշտությամբ կամ որ-

և՛ է հնարով բուժել են մարդկանց: Այս երևույթն ապացուցում է, որ իրոք գոյություն ունի անքակտելի կապ մարմնի և հոգեկանի միջև: Հիպոկրատը նշել է՝ «Վախը, ամոթը, հաճույքը, կիրքը... այս ամենին մարմնի համաատասխան անդամ է արձագանքում, ինչպես օրինակ քրտնարտադրությունը, սրտփոցը...» [7, էջ 143]: Նմանատիպ պնդման կարելի է հանդիպել նաև Արիստոտելի «Հոգու մասին» աշխատանքում: Դեռևս 2-րդ դարում (1963) հույզերը՝ տխրությունը, զայրույթը, կիրքը և վախը Գալենը համարում էր մարմնական հիվանդությունների պատճառներից, որոնք պետք է ախտորոշվեն և բուժվեն: Ռ.Դեկարտը նույնպես գտնում էր, որ կրքերը մարմնական երևույթներ են, որոնք կարող են ազդել այլ սոմատիկ գործառույթների վրա, նույնիսկ ունենան ախտաբանական հետևանք [9]: Դարեր շարունակ հույզերը դիտվել են որպես ոչ միայն մարմնի գործառույթ, այլև որպես սոմատիկ հիվանդությունների պատճառական, ախտաբանական գործոն: Դրանց անդրադարձել են նաև արևմուտքում, ինչպես օրինակ Յ.Դանբարը, Ա.Ռոթթի, Ռ.Սոլոմոնը և այլոք [5], [14], [15]:

18-րդ դարում Գաուբը իր էսսեում անդրադարձել է մարմնի և հիվանդությունների վրա հույզերի ազդեցության խնդրին՝ խոսելով մարմնի վրա տարբեր հույզերի ազդեցության մասին. այս գաղափարը շարունակելով՝ նույն դարում Զորսիը նշում է մարմնի վրա հույզերի ունեցած ինչպես բացասական, այնպես էլ դրական ազդեցության առկայությունը: Հետագայում հոգե-սոմատիկական խանգարում-

ների և հիվանդությունների առաջացման մասին մոտեցումների և տեսությունների մշակման գործում հույզերի դերի ուսումնասիրումը դարձավ ինքնատիպ խնդիր [13]:

Կ.Յասպերսը «Ընդհանուր հոգեախտաբանություն» աշխատության մեջ, որն առաջին անգամ հրատարակվել է 1914 թվականին, ադրադարձել է հոգեծին գործոններով պայմանավորված սոմատիկական փոփոխություններին՝ առաձևաացնելով համախտանիշների հանդեպ հետևյալ խմբերը: Բոլոր մարդկանց ավելի շատ բնորոշ են՝

1. Երևակայական բնույթի զգայություններ, որոնք զուրկ են մարմնական հիմքից,
2. Սոմատիկական փոփոխություններ, որոնք հույզերի ֆիզիոլոգիական դրսևորումներն են,
3. Հոգեսոմատիկական դրսևորումներ՝ պայմանավորված հոգեկան ոլորտով [2]:

Ինչպես երևում է, վերը նշված դասակարգման մեջ փաստորեն շեշտադրվում է հոգեսոմատիկական հիվանդությունների ձևավորման շարժընթացը:

Ֆ.Ալեքսանդերը [4], Յ.Սեյլեն [1] և այլ հեղինակներ ընդգծում են հոգեսոմատիկական հիվանդների չարտահայտված հույզերի տիրապետող գործառույթը հիվանդության առաջացման գործընթացում: Այս իմաստով մեծ նշանակություն է տրվում չարտահայտված ագրեսիային, քանի որ հուզական բարձր վերահսկողությունը, բարոյական հույզերը դառնում են տիրապետող վարքագծում, որոնք հանգեցնում են տարբեր պատճառներով ձևավորված զայրույթը սեփական Եսին ուղղելուն:

Ֆ.Ալեքսանդերը [4] իր տեսու-

թյունը կառուցել է հիպերտոնիա, ռևմատոիդ արտրիտ, տիբոքսիկոզ և պեպտիկ խոց հիվանդությունների խորքային ուսումնասիրման տեսանկյունից՝ ձևակերպելով հոգեսոմատիկական վարկած՝ ըստ հիվանդությունների առաջացման հավանականության: Ֆ.Ալեքսանդերը քննարկում է ա) հուզական գործոնների դերն անհայտ ծագմամբ խրոնիկ հիվանդությունների առաջացման գործընթացում, բ) հստակ տարբերում է ախտանշանների կոնվերսիան (սոմատիկ ախտանշանների ձևով արտահայտվող հոգեբանական խնդիրների սիմվոլիկ արտահայտում) այն օրգանական հիվանդություններից, որոնք հանդես են գալիս որպես խրոնիկ հուզական վիճակների վեգետատիվ պատասխան: Այս ամենի պատճառով խրոնիկ հիվանդությունները զրկվում են սիմվոլիկ նշանակությունից և անվանվում են վեգետատիվ խանգարումներ կամ օրգանի ներոզ և դիտվում են որպես հոգեսոմատիկական խանգարում: Միաժամանակ Ֆ.Ալեքսանդերը ցույց է տալիս, որ ցանկացած հուզական վիճակ ունի իր ֆիզիոլոգիական համախտանիշը, որը կարող է առաջանալ համապատասխան հուզական ազդակներից: Ըստ նրա պատկերացումների՝ վախը, ագրեսիան, մեղքը, ֆրոստորացված հույզը կարող են առաջացնել «հուզական լարվածություն», այսինքն՝ մարմնական օրգանների դիսֆունկցիա: Եթե դրանք վերածվեն ներքին կոնֆլիկտի, ապա ցանկությունները և հույզերը կարտամղվեն: Հոգեսոմատիկական հիվանդությունը յուրահատուկ «դինամիկ աստղաբույլ» (Ֆ.Ալեքսանդերի ձևակերպ-

մամբ) է, որը կազմված է.

- ա) միջուկի դեր հանդիսացող կոնֆլիկտից,
- բ) դրան դիմակայող պաշտպանությունից,
- գ) «վեգետատիվ» յուրահատուկ պատասխանով պայմանավորված կոնֆլիկտի պաշտպանության գործընթացում ձևավորված հույզերից:

Հավանաբար Ֆ.Ալեքսանդերի տեսությունը կարող է դիտարկվել որպես Գալենի կողմից առաջարկված գաղափարների, պատկերացումների շարունակական զարգացումներ՝ նկատի ունենալով կրքերի (հույզերը) բացասական ազդեցությունը մարմնական հիվանդությունների առաջացման գործընթացի վրա:

Նմանատիպ մոտեցում ձևակերպվել է նաև ալեքսիթիմիայի տեսության շրջանակներում՝ սեփական հույզերը դժվար հասկանալու և արտահայտելու տեսանկյունով: Պ.Մարտին և Մ.դե ՄըՅուզենը [10] հոգետոմատիկական հիվանդներին անդրադառնալիս նշում են, որ մոր հետ երեխայի սիմբիոտիկ կապի պատճառով փոքր տարիքից սկսած երեխաները չեն սովորում արտահայտել սեփական հույզերը, հետևաբար դրանք փոխակերպվում են մարմնական ցավերի, ախտանշանների և հիվանդությունների: Հոգետոմատիկական հիվանդների հետ տարվող կլինիկական ուսումնասիրություններին և գործնական աշխատանքներին անդրադարձել են նաև բոստոնյան գիտնականներ Ջ.Նեմիահը և Փ.Սիֆենսը [11], [12]: Նրանք զարգացրել են ալեքսիթիմիայի գաղափարը, որի համաձայն՝ ալեքսիթիմիկ մարդն

ի վիճակի չի բառերով բնորոշել և արտահայտել իր հույզերը կամ էլ չի կարողանում դրանք միմյանցից տարբերել (օրինակ, դեպրեսիան՝ տագնապից, ոգևորությունը՝ հոգնածությունից, զայրույթը՝ քաղցի վիճակից): Իսկ խոսքային բնորոշում չստացած կամ չհասկացված հույզը սոմատիկական փոփոխությունների պատճառով աստիճանաբար առաջացնում է ֆիզիկական լարվածություն: Մարդը չի կարողանում կամ դժվարանում է տարբերել հույզն ու սոմատիկական զգացողությունը և ուշադրությունը կենտրոնացնում է վերջինիս վրա: Այսինքն, սոմատիկական հիվանդություններն առաջացնում են ֆիզիկական լարվածություն: Հոգեֆիզիկական գերլարվածության պատճառով հույզը գիտակցության մակարդակում մնում է անհասանելի, անհասկանալի, ազդում է մարմնի վրա՝ չստանալով բառային կադապար կամ սիմվոլիզացիա: Անշուշտ, կարևոր է նաև ալեքսիթիմիայի դիտարկումը եթևոմշակութային գործոնների ազդեցության պայմաններում, քանի որ անձը բազմակերպ մշակույթի ակտիվ կրողն է և որոշակիորեն հակազդում է բոլոր իրադարձություններին: Սկսած փոքր տարիքից՝ երեխային սովորեցնում են, թե նա ինչպես պետք է հակազդի շրջապատի աշխարհին, սովորեցնում, որ վիրավորանք կամ հոգեկան ցավ ապրելիս պետք է զսպել, արտամղել հույզը կամ այն փոխակերպել սոցիալապես ընդունելի այլ հույզի: Թերևս այս տրամաբանությամբ կարելի է ընկալել փոխակերպման կամ արտամղման հնարավորությունը, երբ հույզերը կուտակվում կամ խտանում են և

ելք փնտրում՝ դրսևորվելու ընդունված մշակույթի, սովորույթների և ավանդույթների համատեքստում: Սակայն միշտ չէ, որ այդ ճանապարհը հարթ է, քանի որ կուտակված հույզերը կարող են լուծում չստանալ հոգեկան մակարդակում և մշակույթի ազդեցությամբ ավելի խոր ու քայքայիչ ազդեցություն ունենալ մարմնի վրա: Փաստորեն, այս դեպքում ևս մարմինը, կարծես

թե, վերածվում է հույզերի լեզվի: Այսպիսով, սոմատիզացիայի վերաբերյալ մասնագիտական գրականության ուսումնասիրումը և վերլուծությունը ցույց են տալիս, որ հոգեսոմատիկական դրսևորումներում մեծ դերակատարում ունեն հույզերը, որոնք տարաբնույթ պատճառներով կարող են լինել անթույլատրելի ուղիղ արտահայտելու համար:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Селье Г. Стресс без дистресса. - М. 1979.
2. Ясперс К. Общая психопатология. - М. 1979.
3. Ackernecht, E.H. (1982) The History of Psychosomatic Medicine. Psychological Medicine, 12.
4. Alexander, F. (1950). Psychosomatic Medicine. New York: Norton.
5. Dunbar, H. (1935). Emotions and Bodily Changes: A Survey of Literature on Psychosomatic Interrelationships: 1910-1933. New York: Columbia University Press.
6. Galen (1963). On the Passions and Errors of the Soul (P.W.Harkins trans.). Ohio State University Press.
7. Hippocrates (1986). Aphorisms (F.Adams, trans.). London: William Wood.
8. Holmes, T.H. and Rahe, R.H. (1967) J.Psychosom. Res.11, 212, Multicultural correlations of life changing scaling.
9. Lindeboom, G.A. (1979), Descartes and Medicine, Amsterdam: Radopi.
10. Marty, P, M'Usan, M.de (1963) "La pensee operateire"// Rev.Fr.-Psychoanalysis. Vol. 27.
11. Nemiah, J. (1978) Alexithimia and Psychosomatic Illness. Journal of Continuing Education in Psychiatry.
12. Nemiah, J, Sifneos, P. (1970) Affect and Fantasy in Patients with Psychosomatic Disorders. Modern Trends in Psychosomatic Medicine, Vol. 2. London: Butterforth.
13. Rather, L.J. (1965). Mind and Body in Eighteen Century Medicine. Berkley: University of California Press.
14. Rotry, A.O. (1982). From Passions to Emotions and Sentiments. Philosophy.
15. Solomon, R.C. (1976). The Passions. Garden City, NY: Anchor Press.

РЕЗЮМЕ

ЭМОЦИИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОМАТИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ НА СТРЕСС

Карапетян Л.Г.

Преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии
Армянского государственного педагогического университета имени
Хачатура Абовяна

В статье обсуждается роль эмоций в процессе соматизации как стрессовой реакции, обосновывая данную проблематику с психологической точки зрения. Представле-

ны механизмы и главные факторы, приводящие к выражению эмоций на соматическом уровне, как трудности распознавания эмоций.

SUMMARY

EMOTIONS IN THE DEVELOPMENT OF SOMATIZATION AS A STRESS REACTION

Karapetyan L.

Lecturer Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian state
pedagogical university after Khachatur Abovyan

In the article is discussed the role of emotions in the process of development of stress as a stress reaction, justifying the given issue in psychological perspectives. Here are presented the mechanisms and

the main factors for expression of emotions in somatic level, such as the difficulties of emotional cognition, high emotional control, social and ethnic-cultural influence.

**ԼՈԳՈՌԻԹՄԻԿԱՆ ՈՐՊԵՍ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ
ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌՈՂՋԱԿԱՆԽԱՐԳԵԼԻՉ
ԾՐԱԳՐԻ ԲԱՂԱԴՐԻՉ**

Հակոբյան Լ. Ա.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի ասպիրանտ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. լոգոպեդական ռիթմիկա, խոսք, ռիթմ, երաժշտություն, շարժում, երաժշտառիթմիկ մեթոդներ, նախադպրոցական տարիք, ներառական կրթություն:

Ներկայումս ՀՀ կրթական համակարգն անցում է կատարում համընդհանուր ներառականության, ինչով պայմանավորված՝ կրթական հաստատություններում, մասնավորապես՝ նախակրթարաններում ուսուցման գործընթացը ճկուն և ընդհանուր զարգացնող մեթոդներով և միջոցներով հագեցնելու անհրաժեշտություն է առաջանում:

Վերջին տարիներին նկատելի է նախադպրոցական տարիքի խոսքի տարբեր խանգարումներով երեխաների թվի աճ՝ պայմանավորված անբարենպաստ մի շարք գործոններով: Դրանց հաղթահարման գործընթացում մասնագետները կարիք ունեն բարձր արդյունավետություն ունեցող և այդ տարիքի երեխաների համար հետաքրքիր մեթոդների տիրապետման: Որպես այդպիսին՝ կարող է հանդես գալ լոգոռիթմիկան, որը խոսքի զարգացման գործառնությունից զատ նպաստում է նաև մյուս բարձրագույն հոգեկան գործառնությունների զարգացմանը. նպատակահարմար է այս համակարգի ներառու-

մը նախադպրոցական կրթական հաստատություններում իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքներում [11]:

Խոսքը բարդ գործընթաց է, որը պահանջում է նյարդային համակարգի, շնչառական, արտաբերական կառույցի և զգայական օրգանների հավասարակշռված աշխատանք: Հայտնի է, որ բանավոր խոսքի զարգացման գործընթացում շատ կարևոր է հատկապես նախադպրոցական տարիքը [12]:

Լինելով խոսքի, երաժշտության և շարժումների համադրություն՝ լոգոռիթմիկական խթանում է երեխայի խոսքի և ընդհանուր զարգացման գործընթացը: Այն ներառում է լոգոպեդական, երաժշտառիթմիկ և ֆիզիկական դաստիարակության միջոցներ՝ այսպիսով հանդիսանալով նախակրթարաններում ծավալվող կրթական, այդ թվում՝ լոգոպեդական աշխատանքի անբաժանելի բաղադրիչ [10]:

Լոգոռիթմիկայի հիմնադիրը շվեյցարացի երաժիշտ և մանկավարժ Էմիլ Ժակ-Դալկրոզն է, ով 19-րդ դարի վերջին և 20-րդ դարի սկզբին ստեղծեց մարմնամարզության ռիթմիկ մեթոդը: Ռիթմի, երաժշտության և շարժման համադրության միջոցով Է. Ժակ-Դալկրոզը զարգացնում էր երեխա-

ների երաժշտական լսողությունը, հիշողությունը, ուշադրությունը, ռիթմի զգացողությունը, շարժումների պլաստիկությունը՝ սկսած Նախադպրոցական հասակից [1]:

Է. Ժակ-Դալկրոզի մեթոդը համարվում է լոգոռիթմիկա գիտության հիմքը, սակայն կան նաև այլ մեթոդներ, որոնք ևս իրենց ուրույն տեղն են զբաղեցնում այս համակարգում: Դրանցից է Կոդելյի մեթոդը (Kodaly method), որի հիմնադիրը Չոլտան Կոդելյին է: Մեթոդի կիրառման շրջանակներում կիրառվում են ժողովրդական երգեր, նկարներ, շարժախաղեր, ռիթմիկ սիմվոլներ և վանկեր [2]:

Լոգոռիթմիկայի տեսագործական հիմք հանդիսացող մեթոդներից է Օրֆ Շուլվերկի մեթոդը կամ Օրֆի մոտեցումը, որը նույնպես լայնորեն կիրառվում է լոգոպեդական ռիթմիկայի համակարգում: Այն հիմնադրվել է գերմանացի կոմպոզիտոր Կառլ Օրֆի (1895-1982) կողմից: Կ. Օրֆի մոտեցումը պարի, երաժշտական գործիքների կիրառման, շարժման միաձուլում է: Այս մեթոդի կիրառման դեպքում կարևորվում է խոսքի զարգացման գործընթացը, որը ուղեկցվում է երգերի կատարմամբ և երաժշտական գործիքների նվագարկմամբ [3]:

Լոգոպեդական ռիթմիկան իր մեջ ներառում է երաժշտական ռիթմիկայի տարրեր: Բուժական նպատակով երաժշտությունը կիրառում են դեռևս վաղեմի ժամանակներից, քանի որ հաճելի հույզերն ակտիվացնում են գլխուղեղի կեղևի գործունեությունը, բարելավում նյութափոխանակությունը, խթանում

շնչառությունն ու արյան շրջանառությունը: Ականջի համար հաճելի երաժշտական ստեղծագործությունների հնչողության ժամանակ դրական հուզական ապրումներն ուժեղացնում են ուշադրությունը, խթանում կենտրոնական նյարդային համակարգը: Միաժամանակ ակտիվ նյարդային գործունեության մեջ են ներգրավվում լրացուցիչ նյարդային բջիջներ, որոնք այդ համակարգի՝ արդեն աշխատող օղակներից հանում են ծանրաբեռնվածությունը: Երաժշտության տակ վերաձևավորվում է օրգանիզմի ռիթմիկան, որի ազդեցությամբ ֆիզիոլոգիական ռեակցիաներն առավել արդյունավետ են ընթանում:

Լոգոռիթմիկական պարապմունքների բովանդակությունն ուղղված է երեխայի անձի ձևավորմանը, որը ընթանում է նրա ճանաչողական, կամային, հուզական ոլորտի դաստիարակության ճանապարհով [4]:

Ապացուցված է, որ երաժշտությունը և ռիթմը նպաստում են երեխաների խոսքի սահունության, արտահայտչականության, հստակության ձևավորմանը: Մանկության տարիքում մասնակից լինելով շարժողական կամ պարային որևէ ակտիվության՝ ձևավորվում է ձայների հաջորդականությունը որոշելու, ռիթմը ճանաչելու և դրան համապատասխան ազդակ տալու երեխաների կարողությունը, զարգանում է նրանց մարմնի ընդհանուր շարժողականությունը [5], որն իր դրական ազդեցությունն է թողնում երեխայի հետագա ուսումնական գործունեության վրա:

Աղյուսակ 1. Լոգոռիթմիկական աշխատանքի ձևերը

Անվանումը	Հիմնական նպատակը
Քայլք	Ձեռքերի և ոտքերի հավասարակշռված շարժունակության զարգացում
Շնչառական վարժություններ	Ֆիզիոլոգիական շնչառության զարգացում
Արտաբերական վարժություններ	Արտաբերական կառույցի մարզում
Ձայնային վարժություններ	Ձայնի որակի բարելավում
Խոսքային վարժություններ	Խոսքային գործունեության ռիթմիկ կազմակերպում
Մկանային վարժություններ	Մկանային տոնուսի կարգավորում
Երաժշտական վարժություններ	Երաժշտական ռիթմի զգացողության զարգացում
Ռիթմիկ վարժություններ	Ռիթմի ընկալման զարգացում
Երգ	Տեմպի և ռիթմի զգացողության ձևավորում
Մատնային և հաղորդակցական խաղեր	Մանր և նուրբ շարժողական ոլորտի զարգացում, հաղորդակցական կարողությունների մշակում

Լոգոռիթմիկական ներագդեցության հիմք են հանդիսանում քայլքը, շնչառական, արտաբերական, ձայնային, խոսքային, մկանային, երաժշտական և ռիթմիկ վարժությունները, երգը, մատնային և հաղորդակցական խաղերը (աղյուսակ 1), [6]:

Լոգոռիթմիկական պարամունքները կարող են լինել խաղային և սյուժետային: Վերջինիս դեպքում կիրառվում են պատմություններ և հեքիաթներ, որոնք ընտրվում են երեխայի տարիքին և նրա խնդրին համապատասխան: Լոգոռիթմիկական պարամունքները կազմակերպվում են՝ հաշվի առնելով դրանց ներկայացվող մեթոդական ցուցումները:

Նախադպրոցական կրթական հաստատություններում իրական-

նացվող լոգոռիթմիկական պարամունքներին ներկայացվող մեթոդական ցուցումներն են՝

- լոգոռիթմիկական պարամունքները անցկացնել շաբաթական 2 անգամ՝ օրվա առաջին կեսին,
 - պարամունքը անցկացնել 20-30 րոպե տևողությամբ՝ պայմանավորված երեխայի տարիքով,
 - մասնակիցների թիվը չպետք է գերազանցի 5-6-ից,
 - պարամունքներին կիրառվող շարժողական և խոսքային նյութի բովանդակությունը պայմանավորված է երեխայի շարժողական կարողությունների ձևավորվածության և ակտիվ բառապաշարի զարգացվածության մակարդակով:
- Պարամունքի հիմնական մա-

սը տևում է 15 րոպե և ներառում է 3-4 վարժություն: Եզրափակիչ մասին տրվում է 5-7 րոպե, որի ընթացքում երեխաների հետ իրականացվում է մնչախաղային, շարժողական և երաժշտաթատերական խաղեր, որոնք ուղեկցվում են խոսքով: Բարձր զգացմունքայնության շնորհիվ լոգոռիթմիկական պարապմունքները նպաստում են երեխայի հոգեկան առողջության ամրապնդմանը՝ նրանց պարզեցնելով դրական հույզեր [9]:

Այսպիսով, լոգոպեդական ռիթմիկան Հայաստանում դեռևս բավարար չափով չի կիրառվում, ինչը

պայմանավորված է հայրենական լոգոպեդիայում այդ ուղղությամբ կատարված ուսումնասիրությունների, ինչպես նաև համապատասխան լոգոռիթմիկական մեթոդների, միջոցների և դրանց գործնական կիրառության համար անհրաժեշտ պայմանների անբավարարությամբ: Հետևապես անհրաժեշտ է այս բնագավառում կատարել լայնամասշտաբ և բազմաշերտ ուսումնասիրություններ, առաջարկել արդյունավետ մեթոդական ցուցումներ և ծրագրեր, որոնք թույլ կտան լրացնել ոլորտի առկա բացթողումները:

Գրականություն

1. Алябьева Е.А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 64 с. (Логопед в ДОУ). ISBN 5-89144-514-X
2. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. Под ред. Г.А. Волковой. СПб.: КАРО, 2005.
3. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей // Советская педагогика, № 6, 1954.
4. Д. Т. Кузнецова "Развитие общей и мелкой моторики у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью средств логоритмики". г. Ростов-на-Дону.
5. Н.Н. Полушкина: "Диагностический справочник логопеда", 607 стр., М., 2010.
6. Фомин А. Савельевич, Программа по дисциплине Коррекционная ритмика (ДПП. Ф. 12), Новосибирск 2012
7. Bachmann, Marie-Laure. Dalcroze Today: an Education through and into Music. Oxford: Clarendon Press, 1991.
8. J. Bullard How the Music Center Enhances Children's Development, (Education.com) Jan 26, 2011.
9. Choksy, Lois. The Kodály Method I: Comprehensive Music Education. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, 1999.
10. Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation Mary Shamrock, Music Educators Journal Vol. 83, No. 6 (May, 1997).
11. Peters, J. S. (2000). Music therapy for individuals who have communication disorders or impairments. In **Music therapy: An introduction** (2nd ed., pp.170-188). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
12. Shinya Fujii and Catherine Y. Wan, The Role of Rhythm in Speech and Language Rehabilitation: The SEP Hypothesis, 2014.

РЕЗЮМЕ

ЛОГОРИТМИКА КАК КОМПОНЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Акопян Л.

Аспирант кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

В статье раскрывается эффективность применения логопедической ритмики в процессе преодоления различных речевых расстройств. Раскрыты те преимущества логоритмики, благодаря

которым целесообразно ее включение в развивающие программы дошкольных учреждений: различные виды работ, а также методические указания для проведения логоритмических занятий.

SUMMARY

LOGORHYTHMICS AS COMPONENTS OF HEALTH PROGRAM AT THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Hakobyan L.

Post graduate student Chair of Speech and Rehabilitation therapy, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

In the process of overcoming various speech disorders, the effectiveness of logorhythmics therapy has been proven, and, in this aspect, the article discusses the

advantages of logorhythmics therapy due to which its inclusion in health program in educational institutions is appropriate.

**ԱՅԿ ՖՈՒԿՑԻՈՆԱԼՈՒԹՅԱՆ, ՀԱՇՄԱՆԴԱՄՈՒԹՅԱՆ
ԵՎ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱԿԱՐԳՄԱՆ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ
ՀԱՇՄԱՆԴԱՄՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԶԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ ԵՎ
ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՈՂԱԿԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏՐԱՄԱԴՐՄԱՆ
ԱՌԿԱ ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ՏԵՍԼԱԿԱՆԸ**

Հարությունյան Մ.Ռ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ հաշմանդամություն ունեցող անձինք, գնահատում, բարեփոխումներ, վերականգնողական ծառայություններ:

Հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանությունը պատմականորեն եղել և շարունակում է հանդես գալ որպես ՀՀ պետական քաղաքականության գերակա ուղղություններից մեկը: Հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանությունը ընդգրկում է ոչ միայն հաշմանդամության և սոցիալական այլ նպաստների համակարգը, այլ նաև հաշմանդամների վերականգնողական ծառայություններից օգտվելու, մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման, զբաղվածության, հասարակական կյանքում ինտեգրման, մշակութային միջոցառումներին մասնակցության, մարզական միջոցառումների մասնակցության և հանգստի կազմակերպման, ազատ տեղաշարժվելու հնարավորությունների ամբողջությունը: Այդ տեսանկյունից՝ հաշմանդամների սոցիալական աջակցության նոր մոդելի ներդրումը չի սահմանափակվում միայն մեկ՝ առանձին սոցիալական ոլորտում լիազոր

մարմին հանդիսացող գերատեսչության կողմից իրականացվող ծրագրերով և մատուցվող ծառայություններով [4]: Այստեղ կարևոր է յուրաքանչյուր գերատեսչության մասնակցային պատասխանատվության սահմանազատումը և մատուցվող ծառայությունների կամ իրականացվող միջոցառումների ցանկերի սահմանումը, ինչը հնարավորություն կտա առավել արդյունավետ ծախսել ՀՀ պետական բյուջեով հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական և հանրային ինտեգրմանն ուղղված միջոցները:

2016թ. հունվարի 1-ի դրությամբ հաշմանդամների հաշվառման հանրապետական շտեմարանում հաշվառվել է հաշմանդամություն ունեցող 200.177 հաշմանդամություն ունեցող անձ: Նրանցից 137.813-ին հաշմանդամությունը սահմանվել է անժամկետ (68,8%): I խումբ՝ 10.268 (5,1%), II խումբ՝ 80.328 (40,1%), III խումբ՝ 101.780 (50,9%), հաշմանդամ երեխա՝ 7.801 (3,9%): Առաջին անգամ փորձաքննվել է 17.595 անձ, որը կազմել է ընդհանուր փորձաքննվածների 24,1%-ը: Առաջին անգամ փորձաքննվածներից հաշմանդամ չեն ճանաչվել 10,9%-ը,

հաշմանդամություն է սահմանվել՝ 15.664 անձի: Վերափորձաքննվել է 55.585 անձ, որը կազմում է ընդհանուր փորձաքննվածների 76.2%-ը: Նրանցից հաշմանդամություն է սահմանվել 53.999 անձի համար, հաշմանդամ չեն ճանաչվել հաշմանդամների 2,9%-ը (1.586 հաշմանդամ): Ներկայումս Հայաստանում հաշմանդամություն ունեցող անձիք կազմում են բնակչության 6.7%-ը: Աշխատունակ տարիքի 18-63 տարեկան հաշմանդամություն ունեցող անձիք կազմում են 63.4%, կենսաթոշակային տարիքի անձիք՝ 32.6%: Առաջացնող հիվանդություններից առաջնահերթ են համարվում արյան շրջանառության համակարգի հիվանդությունները, հոգեկան և վարքի խանգարումները, նորագոյացությունները, նյարդային համակարգի հիվանդությունները [5]:

Հաշմանդամության ոլորտում առկա և վերջին տարիների իրավիճակը հեռու է բավարար լինելուց ոչ միայն ՀՀ-ում այլև ամբողջ աշխարհում: Այդ պատճառով համաշխարհային և ՀՀ մակարդակով ընդունվել են բազմաթիվ փաստաթղթեր, որոնց արդյունքում նախատեսվող բարեփոխումներն ու փորձարկումներն ընթանում են աշխարհի շատ երկրներում: ՀՀ-ում ներկայիս չբավարարող իրավիճակն ունի նաև հետևյալ նրբերանգը՝ այսօր շատ քաղաքացիների համար հաշմանդամի կարգավիճակը դարձել է բազմաթիվ սոցիալական խնդիրներ լուծելու միջոց: Դրան նպաստում է նաև այն, որ փորձաքննության արդյունքում մարդը կամ ճանաչվում է հաշմանդամ՝ այս դեպքում նրան հասանելի են դառնում բոլոր արտոնությունները,

կամ հաշմանդամ չի ճանաչվում և չի ունենում որևէ արտոնություն: Փաստորեն՝ գործում է ամեն ինչ կամ ոչինչ սկզբունքը՝ չնայած իր և հաշմանդամ ճանաչվածի միջև ֆունկցիայի խանգարման կամ կենսագործունեության սահմանափակման աստիճանը շատ մոտ կարող է լինել: Ստացվում է, որ եթե գույները խտացնենք, ապա սահմանային վիճակներում խնդիր ունեցող քաղաքացին ամեն գնով փորձում է ստանալ կարգավիճակ՝ անկախ խնդրի բարդությունից, իսկ բժշկասոցիալական փորձաքննություն իրականացնող կառույցը որոշում է սահմանել թե ոչ՝ այստեղից բխող բոլոր հետևանքներով: Այնինչ ծանր խնդիր ունեցողների պարագայում ավելի առաջնային է անկախ իրական կարիքներից ընդհանուր մոտեցումների առկայությունը. օրինակները բազմաթիվ են ԱՀԿ Ֆունկցիոնալության, Հաշմանդամության և առողջության Դասակարգման (ՖՄԴ) տարբեր փաստաթղթերում [3]:

Մեկ այլ խնդիր է միջավայրի մատչելիությունը. ՀՀ քաղաքաշինության ոլորտում առկա հաշմանդամություն ունեցող անձանց և բնակչության սակավաշարժուն խմբերին առնչվող օրենսդրական դաշտի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այն վերոնշյալ խմբերի համար լիարժեք հնարավորություն է ստեղծում՝ ապահովելու մատչելիությունը նոր կառուցվող և վերակառուցվող շենքերում, շինություններում և հասարակական վայրերում և, որ այդ իրավական ակտերը համապատասխանում են և համահունչ են միջազգային չափորոշիչներին, սակայն կիրառման իմաստով շատ են հեռու բա-

վարար լինելուց: Այստեղ առկա սուբյեկտիվ գործոններն այնքան ազդեցիկ են, որ պետական մոտեցման բացակայության դեպքում դրանք գործնականում դառնում են անհաղթահարելի խոչընդոտ: Այդ հիմնավորմամբ էլ հենց այս գործնական դաշտն ունի հրատապ ուսումնասիրության, վերլուծության և բարեփոխումների կարիք:

Ներկայումս ՀՀ-ում հաշմանդամության ոլորտում տարեկան ծախսվում է մոտ 93 միլիարդ դրամ, մեկ անձին բաժին ընկնող միջինացված գումարը մեկ տարվա համար կազմում է մոտ 464 հազար դրամ: Ընդ որում՝ հաշմանդամության կարգավիճակով պայմանավորված դրամական հատկացումները կազմում են տարեկան մոտ 68 միլիարդ դրամ՝ մեկ անձի հաշվարկով՝ մոտ 340 հազար դրամ: Այստեղ ներառված չեն և գործնականում հնարավոր չէ հաշվել նաև հաշմանդամությամբ պայմանավորված անուղղակի ծախսերը՝ չստեղծված բարիք, հաշմանդամությամբ պայմանավորված այլ առողջական և սոցիալական խնդիրների լուծում, հաշմանդամություն ունեցող անձի ընտանիքի անդամների լրացուցիչ ծանրաբեռնվածություն, խնամող, կյանքի որակ և այլն:

Հիմք ընդունելով այս ոլորտում Հանրապետությունում իրականացող բարեփոխումները, ինչպես նաև ԱՀԿ ՖՄԴ մոդելի ներդրումը հաշմանդամության սահմանման հիմքում՝ այսօր անհրաժեշտ է դառնում ստեղծել վերականգնողական ծառայությունների բազային փաթեթներ, որոնք հիմնված կլինեն հիվանդության և հաշմանդամության խմբի վրա [3]: Անհրաժեշտ է նաև հստակեցնել բոլոր այն ծառա-

յությունների նվազագույն ցանկը, որոնք պիտի ընդգրկվեն այդ փաթեթներում, ինչպես նաև հաշվարկել հիվանդության յուրաքանչյուր խմբի համար բազային վերականգնողական փաթեթի արժեքը:

ՀՀ սոցիալական քաղաքականության կարևոր ուղղություններից մեկը պետք է դառնա հաշմանդամություն ունեցող անձանց բժշկական, մասնագիտական, սոցիալական վերականգնումը և ներառումը հասարակության մեջ, որն ամրագրված է «Հայաստանի Հանրապետության հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանության մասին» ՀՀ օրենքում [1]: Ներկայումս ՀՀ-ում հաշմանդամություն ունեցող անձանց վերականգնողական միջոցառումները կատարվում են համաձայն վերականգնողական անհատական ծրագրի (ՎԱԾ): ՎԱԾ-ը փաստաթուղթ է, որը անձին տրամադրվում է բժշկասոցիալական փորձաքննություն իրականացնող հանձնաժողովների կամ գործակալության վերափորձաքննության բաժնի կողմից՝ հաշմանդամություն ունեցող անձ ճանաչելու դեպքում և պարտադիր գինվորական ծառայությունից զորացրված անձանց համար՝ դրա անհրաժեշտության դեպքում [2]: ՎԱԾ-ը ներառում է անձնական տվյալներ, ախտորոշում, ինչպես նաև վերականգնողական միջոցառումների 3 հիմնական տեսակներ՝ բժշկական, մասնագիտական և սոցիալական վերականգնման ծրագրեր, դրանց իրականացման ժամկետները, իրականացման վերաբերյալ տեղեկույթ: Ներկայումս ՎԱԾ-ը կազմվում է բժշկասոցիալական փորձաքննության հանձնաժողովների կողմից և տրվում է փոր-

ծաքննության ներկայացող անձին:

Այսպիսով, հիմք ընդունելով առկա իրավիճակի վերլուծությունը, բարեփոխումների շրջանակներում իրականացված և դեռևս կատարվելիք աշխատանքները՝ առաջանում հստակ տեսլականի ձևակերպման անհրաժեշտություն է: Այսպիսով՝

- վերականգնողական ծառայությունների տրամադրման տեսլականը ենթադրում է, որ վերականգնողական ծառայություններից պետք է օգտվեն ոչ միայն հաշմանդամ ճանաչված անձինք, այլև նրանք, ովքեր բժշկասոցիալական փարձաքննության արդյունքում հաշմանդամ չեն ճանաչվել, սակայն ելնելով նրանց առողջական վիճակից՝ նրանց անհրաժեշտ է օգտվել որոշակի վերականգնողական ծառայություններից՝ առողջական վիճակի բարելավման և ընդհանուր վերականգնման նպատակով: Սա կհանգեցնի նրան, որ ժամանակին և ճիշտ իրականացրած համապատասխան բուժական և վերականգնողական միջոցառումների արդյունքում կնվազի առաջնային հաշմանդամությունը՝ հնարավորինս կանխարգելելով հիվանդությունների զարգացումը:
- կարիք կա հստակեցնելու, թե ովքեր պետք է իրականացնեն և համակարգեն ՎԱԾ-ի մասնագիտական և սոցիալական ծրագրերը: Ներկայումս մասնագիտական և սոցիալական վերականգնողական ծրագրերն իրականացվում են համապատասխանաբար ՀՀ ԱՍՀ նախարարության զբաղվածության պետական գործակալության

տարածքային կենտրոնների և սոցիալական ծառայությունների տարածքային ստորաբաժանումների կողմից: Սակայն գործնականում սոցիալական վերականգնման ծրագրերի իրականացվում են թերի կամ առհասարակ չեն իրականացվում, իսկ գործնականում իրականացվում են փոքրածավալ մասնագիտական վերականգնման ծրագրերը: Հստակեցված չէ նաև անհրաժեշտ ծառայությունների ցանկը, չկան այդ գործընթացը համակարգողներ: Մասնագիտական կողմնորոշման և աշխատանքային միջավայրի հարմարեցման ծրագրերն իրականացվում են հաշմանդամություն ունեցող անձի վերականգնողական անհատական ծրագրին համապատասխան, սակայն վերջիններիս գործունեության տիրույթը բավականին նեղ է, և անհրաժեշտ է հնարավորինս ընդլայնել այն: Հաշվի առնելով վերոգրյալ խնդիրները՝ նպատակահարմար է, որ ՎԱԾ-ի իրականացման գործընթացի կազմակերպման համակարգողը և պատասխանատուն յուրաքանչյուր դեպքի համար լինի տարածքային սոց. աշխատողը՝ դեպք վարողը, ով իր աշխատանքը կկազմակերպի՝ համագործակցելով առողջապահության համակարգի մասնագետների, բժշկասոցիալական հանձնաժողովների համապատասխան մասնագետների, զբաղվածության պետական գործակալության և սոցիալական ծառայությունների տարածքային ստորաբաժանումների համապատասխան

մասնագետների հետ.

- բժկասոցիալական փորձաքննության հանձնաժողովներում անհրաժեշտ է նախատեսել վերականգնողաբան-էրգոթերապիստի նոր հաստիք, ով պատասխանատու կլինի յուրաքանչյուր անձի ՎԱԾ-ի պլանավորման և կազմման համար: Վերջինս կարող է կատարել նաև ԱՅԿ ՖՄԴ մոդելի շրջանակներում d և e կոդերի գնահատումը, ինչպես տունայցերի միջոցով, այնպես էլ հանձնաժողովում:
- Ներկայումս հաշմանդամություն ունեցող անձինք ապահովվում են ՎԱԾ-ում ընդգրկված պրոթեզատրոպիկ և օժանդակ պարագաներով, սակայն դրանց արդյունավետությունն այդքան մեծ չէ, քանի որ դրանց որակը հաճախ չի համապատասխանում միջազգային չափորոշիչներին, իսկ այդ ցանկում ընդգրկված պարագաների տեսականին բավականին քիչ է: Անհրաժեշտ է ցանկը լրացնել նաև պարագաների այլ տեսակներով, որոնք ընդգրկված են ԱՅԿ հաշմանդամություն ունեցող անձանց անհրաժեշտ գերակա 50 պարագաների ցանկում:
Ընթացող բարեփոխումների

արդյունքում վերջնական նպատակ է դիտվում հիվանդության, վնասվածքի, խեղման պատճառով կենսագործունեության սահմանափակում ունեցող անձանց իրական կարիքների գնահատման արդյունքում անհրաժեշտ ծառայությունների տրամադրումը, նպատակ ունենալով լրացնել այն բացը, որն առաջացել է տվյալ խնդրի պատճառով: Ծառայությունները պետք է լինեն հասցեական և որակյալ, տրամադրվող նպաստները՝ ըստ կարիքի, և շոշափելի՝ գոնե նվազագույն զամբյուղին հավասար: Տվյալ ժամանակի հնարավորություններից ելնելով՝ պետությունը պետք է սահմանի այն և ապահովի Քնվազագույն հնարավորություններըՄՆ (տեղաշարժման, հաղորդակցման, ինքնասպասարկման, աշխատանքի, ուսման և այլն), որոնք պետք է ունենա յուրաքանչյուր քաղաքացի (դեղորայք, բուժօգնություն, սարքավորումներ, պարագաներ, վերականգնողական ծառայություններ, խնամող, զբաղվածություն և այլն): Հետևաբար օրվա հրամայական է դառնում առավելագույնս շեշտը դնել եղած ռեսուրսների օգտագործման հասցեականությանն ու արդյունավետության բարձարցման վրա:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց վերականգնողական անհատական ծրագրերի կազմման եվ իրականացման կարգը հաստատելու մասին» ՀՀ Կառավարության 24.12. 2015 թվականի թիվ 1535-Ն որոշում:
2. «Հայաստանի Հանրապետության հաշմանդամների սոցիալական պաշտպանության մասին» ՀՀ օրենք:
3. International classification of functioning, disability and health, World Health Organization: ICF (2008), 1 Lrg edition, 228.
4. Андреева О.С., Павлова С.А. Теоретические основы социальной реабилитации и абилитации

РЕЗЮМЕ

НАСТОЯЩАЯ СИТУАЦИЯ ВИДЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНВАЛИДНОСТИ И ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ УСЛУГ НА ОСНОВЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ КЛАССИФИКАЦИЕЙ ФУНКЦИИ ВОЗ

Арутюнян М.Р.

Доцент кафедры логопедии и реабилитационной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

Международная классификация функции ВОЗ фокусируется на реабилитацию личности с учетом его функционального состояния, по возможности способствуя его более активному участию в общественной жизни и в рабочей деятельности. Классификация дает

возможность обеспечения скоординированного и комплексного подхода к оценке нужд личности, предоставления различных услуг для удовлетворения индивидуальных потребностей в экономической политике.

SUMMARY

CURRENT SITUATION AND VISION OF CRITERIA FOR DETERMINING DISABILITY AND PROVISION OF REHABILITATION SERVICES BASED ON THE WHO INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTION

Harutyunyan M.

Associate Professor Chair of Speech and Rehabilitation therapy Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences, PhD

WHO International Classification function focuses on the rehabilitation of the person from the perspective of its functional state, possibilities and contributing to its more active participation in public life and in work activities. The classification

makes it possible to ensure a coordinated and integrated approach to the assessment of the needs of the individual, providing a variety of services to meet the individual needs of persons in the economic policy.

ՇԱՐԺԱԽԱՂԵՐԻ ԱՆՅՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՈՒՂԵ- ՂԱՅԻՆ ԿԱԹՎԱԾ ՈՒՆԵՑՈՂ (ՄՈՒԿ) ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱ- ԿԱՆ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հովեյան Ս.Յ.

Հայաստանի ֆիզիկական կուլտուրայի և սպորտի պետական ինստի-
տուտի ադապտիվ ֆիզիկական կուլտուրայի եվ անատոմիայի ամբիոնի
վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, պրոֆեսոր

**Հանգուցային բառեր և արտա-
հայտություններ.** մանկական ու-
ղեղային կաթված, ֆիզիկական
կուլտուրա, ֆիզիկական վերա-
կանգնում, շարժողական ակտի-
վություն, սակավաշարժություն,
հոգեբանական վիճակ, սոցիալա-
կանացում:

Մանկական ուղեղային կաթվա-
ծը բարդ խանգարում է, որի ժա-
մանակ տուժում է երեխայի թե՛
ընդհանուր, թե՛ մանր շարժողակա-
նությունը: Շարժողական ոլորտի
խանգարումը իր ծանր ազդեցու-
թյունն է թողնում ճանաչողական
և հուզականային ոլորտների վրա՝
նպաստելով բազմաթիվ երկրոր-
դային խանգարումների առաջաց-
մանը:

Ելնելով վերոնշյալից անհրա-
ժեշտ է երեխային ժամանակին ցու-
ցաբերել բժշկամանկավարժական,
ֆիզիոթերապևտիկ և հոգեբանա-
կան օգնություն:

Այս հիմնախնդրի լուծման գոր-
ծում բացառիկ տեղ է հատկաց-
վում շարժախաղերին, որոնք մեծ
ազդեցություն են թողնում ՄՈՒԿ-
ով երեխաների առողջության ամ-
րապնդման, սրանց ֆիզիկական
զարգացման ցուցանիշների ու
շարժողական պատրաստվածու-
թյան մակարդակի բարելավման,
մանր և խոշոր մոտորիկայի ձևա-
վորման վրա:

Հաշվի առնելով այս հանգա-

մանքը՝ անհրաժեշտ է բժշկաման-
կավարժական միջոցները զուգակ-
ցել շարժախաղերի հետ, որոնք
կնպաստեն երեխայի սոցիալա-
կանացմանը, ինքնուրույնությանը,
կյանքի որակի բարելավմանն ու
սեփական ուժերի նկատմամբ վս-
տահության ձևավորմանը:

Մի շարք հատուկ մասնագիտաց-
ված հաստատություններում ՄՈՒԿ-
ով երեխաների հետ անցկացվող
ֆիզկուլտուրայի պարապմունքնե-
րի և համապատասխան մասնա-
գետների հետ անցկացված սոցիո-
լոգիական հարցման արդյունքների
վերլուծությունից պարզ դարձավ,
որ կազմակերպիչները չունեն հա-
մապատասխան հարմարեցված
ֆիզիկական կուլտուրայի պարապ-
մունքների ծրագիր: Միաժամանակ
բացահայտեցինք, որ ՄՈՒԿ-ով երե-
խաների հարմարեցմանը ծառայող
ֆիզիկական դաստիարակության
գործընթացում խաղերի կիրառ-
ման հետ կապված մի շարք հար-
ցեր դեռևս լիարժեք գիտական լու-
ծում չեն ստացել:

Այս հիմնախնդրի տեսական
և գործնական ոչ բավարար ու-
սումնասիրությունը զգալի դժ-
վարություններ է ստեղծում նման
երեխաների հետ իրականացվող
հարմարեցված ֆիզիկական դաս-
տիարակության գործընթացի ար-
դյունավետ կազմակերպման և ան-
ցկացման գործընթացում:

Հարմարեցման գործընթացի գիտականորեն ճիշտ կազմակերպման նպատակով մենք կարևորել ենք հետևյալ խնդիրները.

- ուսումնասիրել նշված հաստատությունների ֆիզկուլտուրայի պարապմունքների ծրագրի բովանդակությունը,
- ծանոթանալ հետազոտվող երեխաների շարժումների գործառության վիճակին և խանգարման աստիճանին,
- մշակել համապատասխան շարժախաղերի ծրագիր և ներդնել ֆիզիկական կուլտուրայի պարապմունքներում:

Նշված խնդիրները լուծելու համար կիրառել ենք հետևյալ մեթոդները.

- Ուսումնամեթոդական գրականության վերլուծություն
 - Ուսումնասիրել երեխաների բժշկական, հոգեբանամանկավարժական փաստաթղթերը
 - Մանկավարժական դիտումներ, զրույց
 - Մանկավարժական գիտափորձ
- Գիտափորձն անցկացվել է հարբերդի մասնագիտացված մանկատանը և Հանրապետական մանկական վերականգնողական կենտրոնում: Հետազոտության ողջ ընթացքը տևել է 2 տարի: Ու-

սումնասիրության ընթացքում հետազոտվել է 9-11 տարեկան 35-ՄՈՒԿ-ով երեխա: Մինչ խաղային թերապիան սկսելը, մենք բժշկի հետ համատեղ կատարել ենք այդ երեխաների ֆիզիկական և գործառության բուժ-գնում: Վերջիններիս իրականացման արդյունքում պարզ դարձավ, որ Նրանցից 15-ն ունի կրկնակի հեմիպլեգիա, իսկ 20-ը՝ սպաստիկ դիպլեգիա: Գիտափորձն իրականացնելու համար մենք ընդգրկել ենք սպաստիկ դիպլեգիայով 20 երեխա: Նրանց բաժանել ենք 2 խմբի՝ ստուգողական և փորձարարական: Մի խմբի երեխաների հետ աշխատանքներն իրականացվել է ավանդական մեթոդներով, իսկ մյուս խմբի հետ կազմակերպվող պարապմունքներում կիրառվել են նաև մեր կողմից ընտրված շարժախաղեր: Գիտափորձի ընթացքում մենք կարևորել ենք ֆիզիկական արդյունավետ բեռնվածության պահպանման փաստը և միևնույն ժամանակ շարժախաղերի ու դրանց բովանդակության աստիճանական բարդացումը:

Ստորև ներկայացնում ենք նշված, ինչպես շարժախաղերի կիրառմամբ, այնպես էլ ավանդական մեթոդներով իրականացված հետազոտության արդյունքները.

№	Արդյունավետության ցուցանիշները		վերականգն. նաև խաղային թերապիայով	վերականգն. ավանդական մեթոդներով
	մկանային ուժը՝ 5 բալանոց համակարգով	բարձրացել է	+	
		իջել է		
		չի փոփոխվել		+
	մկանային տոնուսը՝ 5 բալանոց սանդղակով	իջել է 1 բալով		+
		իջել է 1.5 բալով	+	
		իջել է 2 բալով		
		չի փոխվել		
		նորմալացել է		

կոնտրակտուրաներ լրիվ վերացում		-	-
կոնտրակտուրաների մասնակի վերացում		+	+
ոտքերի խաչվածության վերացում		-	-
ոտքերի խաչվածության մասնակի վերացում		+	-
շարժողական հմտության մշակում	նստելու	+	+
	սողալու	+	+
	քայլքի	-	-
ծեռք բերված ինքնասպասարկման հմտություններ		+	+

Այսպիսով, ընդհանուր պարապմունքը կազմակերպվում էր շաբաթական 3-4 օր, տևողությունը՝ 35 րոպե: Պարապմունքի 15 րոպեն ֆիզիկական թերապիային պետք է հատկացվի, իսկ մյուս 15 րոպեն տրամադրվում է խաղային թերապիային: Մինչ խաղային թերապիան սկսելը կարելի է 5 րոպե ընդմիջում տալ:

Շարժախաղերի կազմակերպման գործընթացում պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնել երեխաների բեռնվածության չափավորմանը, որն իրենից ներկայացնում է բարդ գործընթաց: Շատ դեպքերում առաջանում է գերիռգնածություն, որի ցուցանիշներից են՝

- խաղի կանոնների հաճախակի խախտում,
- թուլություն,
- խաղը շուտ ավարտելու ցանկություն,
- կանոնները և հրահանգները ընկալելու դժվարություն:

Պետք է նշենք, որ մասնագետների հետ գրույցը, ինչպես նաև ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ ՄՈւԿ-ով երեխաների հետ հարմարեցնող ֆիզկուլտուրայի պարապմունքներն անցկացնելու

համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել ոչ այնքան նրանց տարիքային, որքան ֆիզիկական և մտավոր կարողությունները:

Մեր կողմից մշակված խաղային թերապիայի փորձարկումը ցույց տվեց, որ այն լուրջ ազդեցություն է թողնում ՄՈւԿ-ով երեխաների ֆիզիկական, մտավոր և հուզական մային ոլորտների վրա՝ նպաստելով տվյալ երեխաների շարժողական ակտիվության բարձրացմանը, ֆիզիկական վերականգնմանը, սոցիալականացմանը, կյանքի որակի բարձրացմանը, ինքնուրույնությանը և իր ուժերի նկատմամբ վստահության ձեռքբերմանը: Այսպիսով՝ բազմաբնույթ ֆիզիկական վարժություններ պարունակող շարժախաղերը բազմակողմանի ներազդեցություն են թողնում ՄՈւԿ-ով երեխայի հոգեֆիզիկական և հուզական մային ոլորտի վրա՝ նպաստավոր պայման ստեղծելով շտկողական և վերականգնողական աշխատանքների համար:

Մենք առաջարկում ենք, որ բոլոր կրթական հաստատություններ հաճախող ՄՈՒԿ-ով երեխաների հետ իրականացվի, մեր կողմից մշակված շարժախաղերի համալիր ծրագիրը: Ցանկալի է, որ այդ

խաղերն իրականացվեն նաև տանը՝ ծնողների օգնությամբ և հսկողությամբ: Սա կօգնի առավել

արագ բարելավել այսերեխաների վիճակը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հովեյան Ս. Յ., Հայկական ազգային շարժախաղերը նախադպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության համակարգում, Երևան, 2010:
2. Ефименко Н. Н., Сермеев Б.В. Содержание и методика занятия физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом. — М., 2001.
3. Мастюкова Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом. — М., 1991.
4. Фонарев М. И., Справочник по детской лечебной физкультуре.- Ленинград 1983.

РЕЗЮМЕ

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО ВОССТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДЦП

Овеян С.

Заведующая кафедрой адаптивной физкультуры и анатомии, Государственного института физической культуры и спорта Армении, кандидат педагогических наук, профессор

В статье подчеркивается, что ДЦП, нарушение, которое влияет на двигательную, эмоционально-волевою и другие сферы развития.

Показано, что подвижные игры играют важную роль в решении

данной проблемы. Автором разработана и классифицирована серия игр, которые будут способствовать развитию общей и мелкой моторики, мышечного тонуса, равновесию и координации движений.

SUMMARY

GAMES AS THE MAIN WAY OF PHYSICAL RECOVERY FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Hoveyan S.

Head of the Chair of Adaptive Physical Education and Anatomy, State Institute of Physical Culture and Sport of Armenia, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

The author notes, that cerebral palsy is a complex of moving, mental and verbal disorders. The article presents medical, psychological assistance in order to recovery

children with cerebral palsy . The researcher has developed and classified relevant games in order to use them in physical trainings.

ԽՈՍՔԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԹԵՐԶԱՐԳԱՑՄԱՆ 4-ՐԴ ՄԱԿԱՐԴԱԿ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԼՈՐԱՊԵՐԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՋԱՅԻՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հովյան Գ. Ռ.

Խաչատուր Աբովյանի հայական պետական մանակավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դոցենտ, մանակավարժական գիտությունների թեկնածու

Համբարձումյան Մ.Ս.

Խաչատուր Աբովյանի հայական պետական մանակավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի մագիստրոս

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. բառաքերականական կառույց, նախադասություն, էլիզիաներ, պարաֆազիաներ, վանկերի կրճատումներ:

Առաջին անգամ խոսքի ընդհանուր թերգարգացման վերլուծական հիմնավորումը ձևակերպվել է 20-րդ դարի 50-60-ական թվականներին (Ն. Ա. Նիկաշինա, Գ. Ա. Կաշե, Լ. Ֆ. Սպիրովա, Գ. Ի. Ժարենկովա, Ռ. Ե. Լևինա) [8]:

Խոսքի ընդհանուր թերգարգացման չորրորդ մակարդակն սկսեցին առանձնացնել 20-րդ դարի վերջին տասնամյակներում: Այդ ախտորոշումը տրվում է 5-6 տարեկան երեխաներին: Վերջիններս բացահայտվում են հատուկ ընտրված առաջադրանքների կատարման, երկարատև հետազոտությունների արդյունքում (Տ. Բ. Ֆիլիչևա, 2001):

Խոսքի ընդհանուր թերգարգացման 4-րդ մակարդակ ունեցող երեխաների խոսքի բառաքերականական կառույցի զարգացմանն ուղղված աշխատանքի մեթոդների և հնարների մշակմանն ուղղությամբ զբաղվել են շատ հեղինակներ (Ռ. Ե. Լևինա 1965, Ն. Ա. Նիկաշինա

2000, Տ. Բ. Ֆիլիչևա 2001, Ժ. Վ. Պուզանովա 2009, Ս. Գ. Կարապետյան, Ա. Ա. Կիրակոսյան 2012), սակայն դեռևս մշակված չեն այնպիսի համակարգային և մեթոդական լոգոպեդական առաջադրանքներ և վարժություններ, որոնք կհամապատասխանեն այս երեխաների խոսքի բառաքերականական կառույցի զարգացման գործնական աշխատանքներին [4; 7]:

Խոսքի ընդհանուր թերգարգացման շտկման ուղղությամբ իրականացվող զարգացնող աշխատանքների հիմնական ձևը լոգոպեդական պարապմունքներն են, որոնք կազմակերպվում են անհատական և խմբային ձևերով: Երկու դեպքում էլ, խոսքի զարգացմանն ուղղված աշխատանքներն իրականացվում են չորս փուլով՝ հաշվի առնելով երեխաների անհատական և տարիքային առանձնահատկությունները:

Խոսքի բնականոն զարգացման դեպքում խոսքի բառաքերականական կառույցը յուրացվում է ինքնուրույն՝ մեծահասակին նմանակելու ճանապարհով: Լեզվի յուրաքանչյուր քերականական ձև

արտահայտում է որևէ ընդհանուր, վերացական իմաստ: Լեզվի քերականական օրինաչափությունների տիրապետումը պահանջում է վերլուծության, համադրության ձևավորվածության բավականին բարձր մակարդակ (Ա. Ն. Գվոզդև (1961), Ա. Ն. Լեոնտև (1977), Ե. Ի. Նեզնևիցկայա (1981), Ա. Ն. Շախնորովիչ (1991), Ն. Խ. Շվաչկին (2004) և այլք):

Խոսքային համակարգի բաղադրիչներից մեկի թերզարգացումն իր հերթին առաջացնում է ամբողջ խոսքային համակարգի փոփոխություններ (Լ. Ս. Վիգոտսկի, Ա. Վ. Չապորոժեց, Վ. Ա. Կովչիկով, Ռ. Ե. Լևինա, Ա. Ռ. Լուրիա և այլք[4]:

Լոգոպեդական գործընթացում առանձնահատուկ դժվարություն է ներկայացնում խոսքային խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների կողմից նախադասությունների կառույցների հասկացման և գործածման ձևավորումը:

Դպրոցում երեխաների ուսուցման հաջողությունը հիմնականում պայմանավորված է կապակցված խոսքի տիրապետման նրանց մակարդակով: ԽՇԹ ունեցող երեխաների կապակցված խոսքի տիրապետման զգալի դժվարությունները պայմանավորված են նրա հիմնական բաղադրիչների՝ հնչյունային, բառապաշարային և քերականական կողմերի համակարգային թերզարգացմամբ, իսկ հոգեկան գործընթացների զարգացման երկրորդային խնդիրներն ստեղծում են կապակցված մենախոսության տիրապետման լրացուցիչ դժվարություններ:

Տ. Բ. Ֆիլիչևայի կողմից իրականացված հետազոտությունները

փաստում են, որ խոսքի ընդհանուր թերզարգացման չորրորդ մակարդակ ունեցող երեխաների խոսքի ինքնատիպությունը հիմնականում դրսևորվում է տրամաբանական հաջորդականության խանգարումներով, Էական իրադարձությունների բացթողումներով, առանձին դրվագների կրկնություններով: Բնորոշ են նաև առաջադրված թեմաներով երկխոսության դժվարությունները, թեմատիկ նկարների շարքով պատմություն շարադրելու բարդությունը: Այս երեխաներին բնորոշ են նաև տեսողատարածական խանգարումներ, վերլուծության և համադրության դժվարություններ, սակայն հուզակամային ոլորտում փոփոխություններ չեն դիտվում (Տ. Բ. Ֆիլիչևա, 2001) [7]:

Խոսքի ընդհանուր թերզարգացման չորրորդ մակարդակ ունեցող երեխաների բանավոր խոսքն, ընդհանուր առմամբ, առավելագույնս մոտեցված է նորմային: Լոգոպեդների կողմից կատարված ուսումնասիրությունների ընթացքում բացահայտվել է, որ այս երեխաների գրելու և կարդալու կարողությունների մակարդակը ցածր է: Նրանք դժվարանում են հասկանալ կարդացածի իմաստը, քանի որ ձևավորված չեն նախադասության բառերի շարահյուսական կապերի մասին նրանց ունեցած պատկերացումները. բառն ընկալում են որպես առանձին միավոր, որը կապ չունի նախադասության մյուս անդամների հետ:

Կարդալու կարողության վերլուծական փուլում դրսևորվող խանգարումներն ամենից հաճախ արտահայտվում են հնչյունների փոխարինումներով, հնչյուններով վանկեր կազմելու ունակու-

թյան խանգարումներով, բառի հնչյունավանկային կառուցվածքի աղավաղումներով, ընթերցածը հասկանալու դժվարությամբ: Այս փուլում առավել հաճախ առկա են հնչյունաբանական խնդիրներ, որոնք պայմանավորված են հնչույթային ընկալման գործառնությունների թերզարգացմամբ: Կարդալու համադրական հնարներին անցնելու փուլն արտահայտվում է կառուցվածքային աղավաղումներով, բառերի փոխարինումներով, ագրամատիկմներով, կարդացած նախադասությունները և բնագրի բովանդակությունը հասկանալու խանգարումներով:

Կարդալու գործընթացի համադրական դիտվում են նաև բառերի փոխարինումներ, ագրամատիկմներ, կարդացած տեքստը հասկանալու խանգարումներ: Հաճախակի նկատվում է ագրամատիկական դիսլեքսիա, որը պայմանավորված է լեզվի բառաքերականական ընկալման կարողության թերզարգացմամբ:

Գրավոր խոսքում նախադասության մակարդակով ագրամատիկմներն արտահայտվում են բառի ձևաբանական կառուցվածքի աղավաղումներով, հոլովական վերջավորությունների սխալ փոփոխություններով, գոյականի թվի անհամապատասխանությամբ, նկատվում է նաև մտքի շարահյուսական ձևակերպման խանգարում, որն արտահայտվում է բարդ նախադասություններ կառուցելու դժվարություններով, նախադասության անդամների բացթողումներով, նախադասության մեջ բառերի հաջորդականության խախտմամբ: Գրելու և կարդալու կարողությունների խանգարում-

ների պատճառները նույնն են համարվում (Լ.Ս.Վոլկովա, Ռ.Ի.Լալաևա, Ե.Ս.Մաստյուկովա 2009) [3]:

Խոսքի ընդհանուր թերզարգացման չորրորդ մակարդակ ունեցող երեխաների բարձրագույն հոգեկան մի շարք գործառնություններ ձևավորված չեն. տեսողական վերլուծություն և համադրություն, տարածական պատկերացումներ, լեզվի հնչյունների լսողատաբերական իմաստով շեշտավորում, հնչույթային, վանկային վերլուծության և համադրության անկարողություն, նախադասության բաժանում բառերի, խոսքի բառաքերականական կազմ, դիտվում են հիշողության, ուշադրության, հուզականային ոլորտի սուկցեսիվ /մասնակի վերլուծություն և համադրություն/, և սիմուլտան/ամբողջական վերլուծություն և համադրություն/ գործընթացների խանգարումներ: Խոսքի ընդհանուր թերզարգացման այս ձևի ժամանակ նկատվում են նաև գոյականի թվի և հոլովային վերջավորությունների սխալներ, սխալ համապատասխանեցում գոյականի և բայի միջև՝ դեմքի ու թվի առումով / Ես գնում ե: Նա վազում եմ: /, ժամանակային ձևերի սխալ կառուցում / Վաղը ես գնացել եմ դպրոց: / և այլն:

Լոգոպեդական և զարգացնող ուսուցման պայմաններում նշված երևույթներն աստիճանաբար մեղմանում են, բայց միշտ արտահայտվում են, երբ առաջանում է կազմությամբ բարդ, նոր բառերի յուրացման անհրաժեշտություն (Տ. Բ. Ֆիլիչևա, 2001): Խոսքի ընդհանուր թերզարգացման չորրորդ մակարդակին բնորոշ են նաև խոսքի իմաստային կողմի ըմբռնման

խանգարումներ:

Հետազոտության ընթացքում մեր կողմից գործածվածներդրված և օգտագործված խոսքային նյութերը, վարժություններն ու խաղերը պայմանականորեն կիրառվել են ուսուցանող մանկավարժական գիտափորձի ընթացքում: Դրանք տալիս են ԽԸԹ 4-րդ մակարդակ ունեցող երեխաների խոսքի ձևավորմանն ուղղված խաղային առաջադրանքների և խաղային վարժությունների, մանկավարժական մոտեցումների և պայմանների դրական ազդեցությունը և արդյունավետությունը գնահատելու հնարավորություն [9]: Մեր կողմից ընտրված լոգոպեդական աշխատանքի ուղիներն ստեղծեցինը հնարավորություն ստեղծեցին մի շարք հավաստիացնող փորձերով որոշելու ԽԸԹ 4-րդ մակարդակ ունեցող երեխաների խոսքի բառաքերականական կողմի ձևավորման, բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացման հնարավորություն, իսկ մանկավարժական գիտափորձում դրանց հիման վրա մշակված՝ օժանդակող և օգնող խաղային միջոցների կիրառումը, լոգոպեդական գործունեության կազմակերպման գործընթացում նպաստեց ԽԸԹ 4-րդ մակարդակ ունեցող երեխաների հնչարտաբերման միջոցների, խոսքային խնդիրների հաղթահարման միջոցների ցուցանիշների աճին:

Հետազոտության շրջանակներում իրականացված լոգոպեդական աշխատանքների արդյունքում ձևավորեցինք և ամրապնդեցինք երեխաների այնպիսի կարողություններ և հմտություններ, ինչպիսիք են՝ բառաձևերի փոփոխություններն ըստ թվի, հոլովների,

դեմքի: Գիտափորձի մասնակիցները սովորեցին ճիշտ գործածել յուրացված նյութը տարբեր խոսքային ենթատեքստերում և իրավիճակներում, կատարված գործողությունների վերաբերյալ խոսել առաջին դեմքով, երրորդ դեմքով, ճիշտ գործածել ուրիշի ուղղակի խոսքը, ձևավորեցինք քերականական կայուն պատկերացումներ, հարստացավ նրանց բառապաշարը, երեխաները սովորեցին կազմել նախադասություններ, ճիշտ գործածել եզակի և հոգնակի թվով դրված գոյականները տարբեր հոլովներում, ծանոթացան կապերին և կապական բառերին:

Մեր կողմից իրականացված հետազոտությունների արդյունքում ստացված տվյալների շնորհիվ կարող ենք փաստել, որ

- խոսքի ընդհանուր թերզարգացման 4-րդ մակարդակ ունեցող սովորողների բառաքերականական խնդիրների հաղթահարման համակարգային մոտեցումը և արդյունավետ լոգոպեդական գործընթացն այս երեխաների կրթական գործընթացին ներգրավելու կարևորագույն նախադրյալներ են
- լոգոպեդները պետք է սերտորեն համագործակցեն և ուսուցիչների համար կազմակերպեն խորհրդատվություն խոսքի ընդհանուր թերզարգացման 4-րդ մակարդակ ունեցող սովորողների հետ աշխատելու առաջվել նպաստավոր և խոսքի զարգացման արդյունավետ ուղիներ մշակելու համար
- որոշակիորեն ընտրված և մշակված լոգոպեդական մեթոդների և միջոցների կիրառումը նպաստում է խոսքի ընդհանուր

թերգարգացման 4-րդ մակարդակ ունեցող սովորողների հետ իրականացվող լոգոպեդական աշխատանքի արդյունավետությանը

- խոսքի ընդհանուր թերգարգացման 4-րդ մակարդակ ունեցող սովորողների խոսքի բառաքերականական կողմի ձևավորումը նպաստում է սովորողների բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացմանը:

Այսպիսով, լոգոպեդական աշխատանքի արդյունավետության համար կարևոր ենք համարում ծնողի, լոգոպեդի և մանկավարժի հետ իրականացվող

համագործակցությունը: Կարելի է փաստել, որ խոսքի ընդհանուր թերգարգացման չորրորդ մակարդակ ունեցող սովորողների հետ տարվող իրականացվող լոգոպեդական նպատակալաց աշխատանքի կազմակերպումը, յուրաքանչյուր երեխայի խոսքի զարգացման անհատական առանձնահատկությունների հաշվառումը և սրանց համար խոսքի զարգացման անհատական ծրագիր ունենալն առավել արդյունավետ միջավայրի ստեղծման և խոսքային խնդրի հաղթահարման պայմաններ է ապահովում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся младших классов.- М., 1991.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников, второе издание, М., Просвещение, 1990
3. Лалаева Р.И. Формулирование лексического и грамматического строя у дошкольников с ОНР. - СПб., 2001.
4. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. — Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — С. 125-144.
5. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / [Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.]; под ред. Л. С. Волковой. - Изд. 5-е, перераб. и доп. - М.: Владос, 2008. - 703 с. - (Коррекционная педагогика).
6. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1 -4 классы). - М., 1980.- 163с.
7. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 6-8 лет с ОНР. Альбом 1 / Н.Э. Теремкова. - М.: Издательство "ГНОМ и Д", 2007. - 48 с
8. Фешкина Е. К., Проявления дисграфии у детей с ОНР младшего школьного возраста”
9. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи. - Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — С. 181-186.

РЕЗЮМЕ

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ РАБОТ С УЧАЩИМИСЯ ИМЕЮЩИМИ 4-Й УРОВЕНЬ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Овян Г.Р.

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

Амбарцумян М. С.

Магистр кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

В статье представлены особенности, методы, основные принципы логопедической работы с учащи-

мися имеющими 4-й уровень общего недоразвития речи .

SUMMARY

FEATURES OF SPEECH THERAPY WITH THE STUDENTS HAVING 4-TH LEVEL OF GENERAL SPEECH DISORDER

Hovyan G.

Associate Professor Chair of Speech and Rehabilitation therapy Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

Hambardzumyan M.

Master degree student Chair of Speech and Rehabilitation therapy Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

The article presents the features and the basic principles and methods used in that process of speech

therapy with the students having 4th level of general speech disorder .

ՆՈՐՄԱՅՈՒՄ ԵՎ ԱՆՏԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ԴՐՍԵՎՈՐՎՈՂ ՎԱՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ և ԾՆՈՂՆԵՐԻ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մանուկյան Ա.Տ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս, հոգեբանական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ զարգացման խանգարում, վաղ մանկական աուտիզմ, վախեր, ախտորոշիչ մեթոդներ, ախտաբանական զարգացում

Հայտնի է, որ երեխաների վախերի հաղթահարման գործընթացի արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև դրանց ախտորոշման, բացահայտման համար ընտրված մեթոդիկաներով: Չարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների վախերի բացահայտման գործընթացը հաճախ առավել բարդանում է՝ պայմանավորված հոգեկան զարգացման մի շարք առանձնահատկություններով, այդ թվում՝ ճանաչողական և հուզական ոլորտների առանձնահատկություններով [1,2]: Այս տեսանկյունից մեզ հետաքրքրում էր, թե արդյոք այդ առանձնահատկությունները չեն խոչընդոտում նորմալ զարգացում ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում կիրառվող վախերի ախտորոշման և հաղթահարման մեթոդները նաև զարգացման խնդիրներ՝ մասնավորապես թեթև աստիճանի մտավոր հետամնացություն ունեցող և աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքներում արդյունավետորեն կիրառելուն:

Մեզ հետաքրքրում էր նաև, թե

մտավոր հետամնացություն և աուտիզմ ունեցող երեխաների ծնողները որքանով են իրազեկված նրանց հուզական ոլորտի առանձնահատկությունների, մասնավորապես՝ վախերի առանձնահատկությունների վերաբերյալ, և սովորաբար ինչպիսի աջակցություն են դրսևորում երեխայի նկատմամբ՝ դրանց հաղթահարման նպատակով:

Մեր կողմից իրականացվել է սոցիալ-հոգեբանական հարցախույզ, որի միջոցով պարզել ենք երեխաների հետ աշխատող մասնագետների և ծնողների իրազեկվածությունը վախերի՝ նորմալ և ախտաբանական զարգացման դեպքում դրանց դրսևորման առանձնահատկությունների, ախտորոշման և հաղթահարման նպատակով իրականացվող աշխատանքների վերաբերյալ:

Հարցմանը մասնակցել են 180 ծնողներ (85,7%), 30 (14,3%)՝ երեխաների հետ աշխատող հոգեբաններ, ընդամենը՝ 210 հետազոտվողներ: Հետազոտությունն իրականացվել է մեր կողմից մշակված հարցաթերթիկների միջոցով:

Հարցումներին մասնակցած ծնողները և մասնագետները 26-40 տարեկան էին, ունեին բարձրագույն կամ միջնակարգ մասնագիտական կրթություն: Այսինքն, հետազոտվողների մեծամասնու-

թյունը երիտասարդ և կրթված անձինք են, ինչը ենթադրում է, որ ստացված պատասխանները կլինեն գիտակցված և լիարժեք, կարտահայտեն տվյալ հիմնահարցի նկատմամբ ժամանակակից վերաբերմունքը:

Հետազոտության մեջ ընդգրկված ծնողների 66,7%-ն իրենց ընտանիքներում ունեին զարգացման տարբեր խանգարումներ ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաներ, իսկ մասնագետների 75%-ն աշխատանքի ընթացքում հանդիպել էին զարգացման տարբեր խանգարումներ, այդ թվում՝ մտավոր հետամնացություն և աուտիզմ ունեցող երեխաների: Այս տվյալները ցույց են տալիս, որ հարցախույզի մասնակիցների մեծամասնությունն առնչվում է նման երեխաների հետ և պետք է, որ քաջատեղյակ ու հետաքրքրված լինի նրանց հետ կապված հիմնախնդիրներով:

Անհրաժեշտ է նշել, որ հարցմանը մասնակցած հոգեբանների 77,5%-ը աշխատանքներ էին իրականացնում հուզական ոլորտի խնդիրներ, այդ թվում և վախեր ունեցող երեխաների հետ. ենթադրվում է, որ նրանք ևս պետք է ծանոթ լինեն վախերի ախտորոշման և հաղթահարման միջոցներին ու հոգեբանական մեթոդներին:

Ուսումնասիրվող հիմնախնդրի հետ կապված՝ մեզ հետաքրքրում էին մի շարք հարցեր, որոնք անմիջական կապ ունեն վախերի հաղթահարման գործընթացի հետ: Մասնավորապես, մեզ հետաքրքրում էր, թե ըստ հարցման մասնակիցների՝ հիմնականում ինչպիսի վախեր են բնորոշ մտավոր հետամնացություն և աուտիզմ

ունեցող երեխաներին, ինչպես և ինչ իրավիճակներում են դրանք դրսևորվում, ինչ մասնագետներ են սովորաբար աշխատում վախերի ախտորոշման և հաղթահարման ուղղությամբ, ինչ մեթոդներ են կիրառվում այդ նպատակով, ինչպիսին է այդ աշխատանքների արդյունավետությունը:

Հետազոտության արդյունքների համաձայն՝ Նորմալ զարգացում ունեցող երեխաների ծնողներին 68,3%-ը նախադպրոցական տարիքի իրենց երեխաների վախերի շարքին դասել էին այնպիսիք, ինչպիսիք են մթության վախը, ծնողներին կորցնելու վախը, փակ տարածության վախը, վախը արյունից, բժիշկներից, ներարկման վախը, վախը կենդանիներից, բնական աղետներից, բնության երևույթներից:

Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ծնողների 35 %-ի կարծիքով իրենց երեխաներն առհասարակ որևէ բանից չեն վախենում: Կարծում ենք, որ այս հանգամանքը կարող է պայմանավորված լինել մտավոր հետամնացության դեպքում դիտարկվող հուզական էքսպրեսիայի ցածր մակարդակով, ինչը հաճախ լուրջ դժվարություններ է ստեղծում շրջապատողների կողմից մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների իրական հույզերի ընկալման, ճանաչման և հասկացման հարցերում:

Հարցմանը մասնակից ինչպես մտավոր հետամնացություն, այնպես էլ աուտիզմ ունեցող երեխաների ծնողների 53,3%-ը դժվարացել էր պատասխանել, թե արդյո՞ք նշված խնդիրներ ունեցող երեխաների վախերի դրսևորումներն ու-

նեն որոշակի առանձնահատկություններ:

Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին բնորոշ վախերի շարքում որոշակի վախեր առանձնացրել էր հարցման մասնակց ծնողների 43,3%-ը: Վերջիններիս կողմից նշվել էին այնպիսի վախեր, ինչպիսիք են վախը ներարկումներից, ցավից, արյունից, բժիշկներից, վախը անսպասելի ձայներից, ծնողներին կորցնելուց, վախը բնության այս կամ այն երևույթից, տարբեր կենդանիներից:

Մեր հետազոտությունը վկայում է, աուտիզմ ունեցող երեխաների ծնողների 10%-ը կարծում է, որ իրենց երեխաները ոչ միայն «որևէ բանից չեն վախենում», այլև առհասարակ չեն նկատում և չեն ճանաչում իրական վտանգը: Աուտիզմ ունեցող երեխաներին բնորոշ վախերի շարքում ծնողների 56,7%-ն առանձնացրել էր այնպիսի վախեր, ինչպիսիք են վախը որոշակի գույն կամ ձև ունեցող առարկաներից, որոշակի որակի նյութերից, պատտառներից, անծանոթ մարդկանցից, բարձր ձայներից, բժիշկներից, ծնողներին կորցնելուց, վախը բնության այս կամ այն երևույթից, տարբեր կենդանիներից, փակ տարածությունից, բարձրությունից: Հարցմանը մասնակից ծնողների 30% -ը դժվարացել էր առանձնացնել որոշակի կոնկրետ վախեր:

Աղյուսակ 3-ում ներկայացված են հարցման մասնակից ծնողների պատասխաններն այն հարցերին, որոնք վերաբերում են վախի դրսևորման ձևերին, վախ ծնող իրավիճակներին և այդ իրավիճակների ու վախի օբյեկտների նկատմամբ երեխաների արձագանքին: Աղյուսակում ներկայացված են նորմալ

զարգացում ունեցող (Ա), թեթև աստիճանի մտավոր հետամնացություն ունեցող (Բ) և աուտիզմ ունեցող երեխաների ծնողների (Գ) պատասխանների ցուցանիշները:

Հարցման արդյունքների վերլուծությունը թույլ է տալիս փաստել, որ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ծնողները հաճախ դժվարանում են իրական պատկերացում կազմել երեխայի վախերի ու դրանց դրսևորման առանձնահատկությունների վերաբերյալ, ինչն էլ իր հերթին կարող է խոչընդոտել դրանց հաղթահարմանը:

Ինչ վերաբերում է աուտիզմ ունեցող երեխաներին, ապա նրանց վախերը կարող են դրսևորվել անգամ հարաբերականորեն չեզոք իրավիճակներում, և վախի առաջացման պատճառներն այս դեպքում հաճախ կարող են ընդհանրապես անհասկանալի և անհայտ մնալ շրջապատողների համար:

Մասնագետների 57,5%-ի կողմից մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին բնորոշ վախերի շարքում առանձնացվել էին այնպիսի վախեր, ինչպիսիք են վախը մթությունից, կենդանիներից, ջրից, բարձրությունից, անսպասելի ձայներից, նոր միջավայրից, անծանոթ մարդկանցից: Ինչ վերաբերում է աուտիզմ ունեցող երեխաների վախերին, ապա մասնագետների 52,5%-ը նշել էին վախը անծանոթ մարդկանցից, բարձր ձայներից, կենդանիներից, փակ տարածությունից, բաց տարածությունից: Այս տվյալները ևս վկայում են այն մասին, որ ախտաբանական այս խմբերում վախերը տարբերվում են իրենց թեմատիկայով:

Աղյուսակ 3. Հետազոտությանը մասնակից ծնողների հարցման ար- դյունքները

Ծնողների խումբը	Ե՞րբ են դրսևորվում նշված վախերը			Ինչպե՞ս են արտահայտվում երեխաների վախերը						Ինչպե՞ս է երեխան արձագանքում վախի օբյեկտին												
	միայն այն դեպքերում, երբ առկա է վախ		նաև այն դեպքերում, երբ վախ առաջացնող գործոնն առկա չէ		դժվարացել են պատասխանել		շարժումներում արտահայտվող անհանգստության		Երեխան անընդհատ խոսում է այդ մասին		Երեխան ունենում է մղձավանջներ		Այլ		երեխան հրաժարվում է այս կամ այն երևույթի հետ որոշակի		երեխան չի հրաժարվում այս կամ այն կամ երևույթի հետ		Նշել են կոնկրետ իրավիճակներ		դժվարացել են պատասխանել	
	Ցուցանիշներ																					
	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%	բաց.	%
Ա	34	56.7	11	18.3	15	25	22	36.7	23	38.3	9	15	6	10	36	60	0	0	12	20	12	20
Բ	33	55	22	36.7	5	8.3	0	0	12	20	25	41.7	23	38.3	13	21.7	35	58.3	5	8.3	7	11.7
Գ	26	43.3	28	46.7	6	10	27	45	24	40	5	8.3	4	6.7	38	63.3	1	1.7	13	21.7	8	13.3

Վախերի բացահայտման նպատակով մասնագետների 53,3%-ը կիրառում էր «Վախը տնակներում» և «Նկարիիր վախը» մեթոդիկաները, 33,3%-ը՝ «Անավարտ նախադասություններ», «Նկարիիր տուն, ծառ, մարդ» մեթոդիկաները, իսկ 13,3%-ն առանձնացրել էր «Թեմատիկ ապերգեպցիոն թեստը»:

Նույն մեթոդները մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ կիրառում էր մասնագետների 60%-ը: Մասնագետների միայն 53,3%-ն էր նշել, որ կիրառում է նույն մեթոդները նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ, մինչդեռ այս խմբի հետ այդ մեթոդների կիրառման արդյունավետությունը գնահատելիս, հարցման մասնակից հոգեբանների 66,7%-ը դրանց վերագրել էր ցածր արդյունավետություն, և միայն 26,7%-ն էր նշել, որ նորմալ զարգացում ունեցող երեխաների վախերի բացահայտման նպատակով կիրառվող մեթոդները համանման կերպով կիրառելի են նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Աղյուսակ 3-ում երևում է, որ հարցմանը մասնակիցների միայն

6,6%-ն էր նորմալ զարգացող երեխաների հետ կիրառվող մեթոդներն ընդհանրապես ոչ կիրառելի համարել աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում: Ինչ վերաբերում է առանձնացված մեթոդների կիրառելիությանը մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում, ապա դրանց արդյունավետությունը ցածր էր գնահատվել հարցմանը մասնակից հոգեբանների 56,7%-ը, 33,3%-ը գտնում էին, որ թեստերը համանման կերպով կիրառելի են նաև այս երեխաների հետ աշխատելիս: Հարցմանը մասնակիցների միայն 6,7%-ն էր ընտրել ամենակի կիրառելի չեն տարբերակը, 3,3%-ը դժվարացել էր պատասխանել հարցին:

Գրեթե նմանատիպ պատկեր էր նաև վախերի հաղթահարմանն ուղղված մեթոդիկաների կիրառման վերաբերյալ հարցերի պատասխաններում:

Հարցված մասնագետների 40%-ից ավելին, ինչպես մտավոր հետամնացության, այնպես էլ աուտիզմի առկայության դեպքում վախերի ախտորոշման հարցում կարևորում էին երեխայի վարքի դիտարկումը, գրույցը ծնողների

հետ: Հետաքրքրական է, որ մասնագետների կողմից ևս շեշտադրվում է նորմալ զարգացում ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքներում կիրառվող վախերի ախտորոշման և հաղթահարման նպատակով կիրառվող մեթոդների ցածր արդյունավետությունը, այնուամենայնիվ, գործնական աշխատանքներում դրանք այլ՝ առավել հարմարեցված մեթոդներով փոխարինելու հնարավորություն նրանք չունեն:

Այսպիսով, իրականացված հարցումը հնարավորություն տվեց մեզ ոչ միայն հետազոտելու երեխաների հետ աշխատող հոգեբանների և ծնողների իրազեկվածությունը նորմայում և պաթոլոգիայում դրսևորվող վախերի առանձնահատկությունների վերաբերյալ, այլև հաշվի առնել այդ հարցման արդյունքների վերլուծությունը՝ մեր կողմից իրականացվող հետազոտական աշխատանքի բուն նպա-

տակն իրագործելիս:

Այսպիսով, որ նորմալ զարգացում ունեցող երեխաների վախերի հաղթահարման նպատակով կիրառվող մեթոդները հաճախ ոչ միայն արդյունավետ չեն զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում, այլև մի շարք դեպքերում ամենևին կիրառելի չեն: Ինչպես ցույց տվեց մեր հետազոտությունը, երեխաների հետ աշխատող մասնագետներն այս խնդրի հետ կապված լուրջ դժվարություններ են ունենում, քանզի նորմալ զարգացում ունեցող երեխաների վախերի ախտորոշիչ և հաղթահարման մեթոդներում հաշվի չեն առնվում զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների ճանաչողական և հուզական ոլորտների, նրանց ինքնաընկալման, արտաքին աշխարհի հետ փոխհարաբերությունների յուրահատկությունները:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. - М, Медицина, 1993.с. 60-83.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей.— СПб.: Речь, 2005.-448с
3. Лебединская К.Л. Психология аномального развития ребенка. Терапия раннего детского аутизма. Изд.-во Московского университета:Высшая школа, 2002г.

РЕЗЮМЕ

АНАЛИЗ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ И РОДИТЕЛЕЙ О СТРАХАХ У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Манукян А.

преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат психологических наук

В статье представлены результаты исследования осведомленности специалистов и родителей о

страхах у детей дошкольного возраста в норме и патологии.

SUMMARY

THE ANALYSIS OF THE LEVEL OF AWARENESS OF THE SPECIALISTS AND PARENTS ABOUT FEARES IN NORM AND PATHOLOGY

Manukyan A.

Lecturer Chair of Special Education and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Psychological Sciences

The article provides the outcomes of research about the awareness of specialists and parents about the fear

of preschool children both with normal and pathological development.

**ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆՈՒՄՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏ
ՍՈՒՐԴՈՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱՂ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ**

Մանուկյան Ա.Վ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. լսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, լսողապրոթեզավորում, Նորածնային և մանկական տարիք, ընտանեկան դաստիարակություն, բժշկահոգեբանամանկավարժական օգնություն, վերականգնողական կենտրոն, սուրդոմանկավարժական աշխատանքներ:

Հայտնի է, որ ընտանիքը, համարվելով երեխայի զարգացման, դաստիարակության գլխավոր և առաջնային գործոն, մեծ ազդեցություն է ունենում նրա ընդհանուր զարգացման գործընթացում:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաները սովորաբար ունենում են բանավոր խոսքի, հաղորդակցման, ինչպես նաև դրանցից բխող մի շարք հոգեբանական առանձնահատկություններ, որոնք էլ իրենց հերթին առաջացնում են ընտանեկան հարաբերությունների խաթարումներ, ստեղծում են ոչ հավասար պայմաններ լսողների հետ հաղորդակցման ժամանակ [3, 6, 7 և այլք]:

Սուրդոմանկավարժական աշխատանքների վաղ կազմակերպումը, դրանց ճիշտ անցկացումը բացառիկ նշանակություն ունի լսողության խանգարումներով երեխաների ընդհանուր և խոսքի զարգացման գործում: Փորձը ցույց

է տալիս, որ որքան ուշ են կազմակերպվում սուրդոմանկավարժական աշխատանքները, այնքան ավելի բարդ է ձևավորվում ու զարգանում չլսող երեխայի խոսքը [7]:

Մի շարք մասնագետներ [1, 2, 5, 6, 7 և այլք] իրենց աշխատություններում կարևորել են վաղ դաստիարակության և ուսուցման անհրաժեշտությունը, ներկայացրել են լսողության խանգարումներով վաղ և նախադպրոցական տարիքի երեխաների ընդհանուր, լսողական ընկալման և խոսքի զարգացման ուղիները՝ ընդգծելով, որ տվյալ աշխատանքը չլսողին տալու է լսող երեխայի զարգացման ուղիով: Նրանք մշակել են լսողության խանգարում ունեցող վաղ և նախադպրոցական տարիքի երեխաների զարգացմանը նպաստող մեթոդներ, միջոցներ և պայմաններին ներկայացվող պահանջներ:

Մասնագետների կողմից [2, 5, 6, 7 և այլք] հրատարակվել են մեթոդական ձեռնարկներ, որտեղ ներկայացված են լսողության խանգարում ունեցող երեխաների բանավոր և գրավոր խոսքը զարգացնող մեթոդական երաշխավորություններ, ինչպես նաև ծնողների համար նախատեսված մեթոդական ուղեցույցներ, որոնցում հակիրճ շարադրված են երեխաների լսողական ընկալմանը,

խոսքի զարգացմանը և արտաբերման ուսուցմանը նվիրված նյութեր:

Սակայն կարևորելով վաղ ուսուցումը, լուսաբանելով, որ միայն վաղ բժշկահոգեբանամանկավարժական աշխատանքների դեպքում կարող են պայմաններ ստեղծվել լսողության խանգարում ունեցող երեխայի հոգեկան բոլոր գործառույթների զարգացման համար, մեր հանրապետությունում դեռևս չեն իրականացվում վաղ սուրդոմանկավարժական աշխատանքներ: Անշուշտ, արդեն մի քանի տարի է, ինչ հանրապետության ծննդատներում իրականացվում են լսողության խանգարման հայտնաբերման աշխատանքներ, իսկ ախտորոշիչ կենտրոններում որոշվում է լսողության խանգարման աստիճանը: Բնականաբար, ժամանակին իրականացրած բժշկական ախտորոշումը և լսողապրոթեզավորումը հնարավորություն են տալիս կազմակերպել սուրդոմանկավարժական աշխատանքներ 2-3 ամսական լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ:

Սակայն քիչ ծնողներ են մանկիկական տարիքում դիմում մասնագետների օգնության: Մեր կողմից կատարված ուսումնասիրությունները բացահայտեցին, որ ծնողները հիմնականում 1,5 -2 տարեկանում են դիմում մասնագետների օգնությանը:

Ինչպես ցույց են տալիս ուսումնասիրությունները, ցավոք, դեռ շատ ծնողներ չեն գիտակցում հարցի լրջությունը, շրջանցում են մանկիկական տարիքը կամ անգամ բաց թողնում նախադպրոցական տարիքի բուռն զարգացման շրջանը, որը զգալիորեն դժվարեցնում և նվազեցնում է երեխայի հետ իրա-

կանացվող զարգացնող աշխատանքների արդյունավետությունը:

Մենք ուսումնասիրությունների ժամանակ բացահայտեցինք, որ շատ ծնողներ նորածնային և մանկիկական տարիքում «հրաշագործներ» են փնտրում իրենց երեխային այդ վիճակից հանելու համար, բուժման միջոցներ որոնում: Ծնողների մի մասը, ընկնելով շոկի մեջ, երկար դուրս չի գալիս այդ վիճակից, մի մասը ժամանակ է ծախսում՝ որոնելով լսողության խանգարման պատճառները: Մի շարք ծնողներ էլ սխալմամբ կարծում են, որ լսողապրոթեզավորումը բավական է և իրենց երեխան ինքաբերաբար կսկսի լսել և խոսել: Սա նշանակում է, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխայի ծնողները հոգեբանական օգնության և խորհրդատվության կարիք ունեն, որը կօգնի նրանց՝ հաղթահարել ծագած խնդիրները, կուղղորդի նրանց տան պայմաններում նպատակաուղղված աշխատանքները ճիշտ կազմակերպել:

Հոգեբանական աջակցությունն առաջին հերթին ուղղված է ծնողներին օգնելու՝ այդ վիճակից դուրս գալ և սկսել ակտիվորեն զարգացնել երեխայի լսողությունը, խոսքը և այլ կարողություններ: Չարգացնող աշխատանքներում ծնողների ներգրավման վաղաժամությունով է պայմանավորված փոքրիկի ողջ ապագան: Կարելի է վստահ ասել, որ լսողության խանգարում ունեցող երեխայի հաջողության 80%-ը պայմանավորված է այդ ուղղությամբ ծնողի ծավալված աշխատանքով [6]:

Զլսող երեխայի ծնողին հաճախ են մտահոգում հետևյալ հարցերը. «Ուզում եմ իմ երեխայի առջև բա-

ցել ողջ աշխարհը, բայց չգիտեմ՝ ինչպե՞ս», «Ուզում եմ նա ազատ շփվի մարդկանց հետ, բայց ինչպե՞ս՝ չգիտեմ», «Ինչպե՞ս հասցնեմ նրա գիտակցությանը իմ խոսքը՝ չգիտեմ», «Կարո՞ղ եմ ես դաստիարակել նրան, արդյոք ինձ մոտ դա կստացվի», չէ՞ որ ես դրա մասնագետը չեմ»:

Իրականում Ե՞րբ և ո՞ր տարիքից պետք է սովորեցնել չլսող երեխային ընկալել շրջակա աշխարհի ձայները՝ լսել թափվող ջրի, դռան թակոցի, զանգի, անձրևի կաթիլների և այլ ձայները, արտաբերել առաջին բառերը...: Ե՞րբ նա կարող է արտահայտել իր ցանկությունները, կիսվել իր տպավորություններով և զգացմունքներով: Ե՞րբ նրան տալ շնիկի կամ կատվի համար նախատեսված կաթի ափսե՝ սերմանելով նրա մեջ սեր և փաղաքշանք կենդանիների նկատմամբ:

Մեր առավոտը սկսվում է, երբ մենք բացում ենք մեր աչքերը և լսում մայրիկի ձայնը, զգում նրա հպումները: Չլսող երեխայի դեպքում այն սկսվում է մի փոքր այլ կերպ: Սկզբում նա զգում է մայրիկի հպումները, ապա նոր տեսնում նրան: Մայրը նրան գրկում է և խոսում իր հետ: Սակայն մանկիկը տեսնում է նրա դեմքը, նրա շարժուն շուրթերը, բայց չի լսում նրա ձայնը: Իհարկե նա փորձում է մայրիկին հասկանալ՝ հիմնվելով նրա հույզերի վրա:

Ցանկացած մայր, բնականաբար, ուզում է, որ իր չլսող երեխան ապրի լսողների միջավայրում, հաղորդակցվի նրանց հետ՝ առանց սուրդոթարգմանչի, ապրի ինքնուրույն կյանքով: Դա հնարավոր է միայն խիսունջային ներպատվաստման, լսողական սարքերի, հատուկ

մշակված մեթոդիկայի և, իհարկե, մասնագետի և ծնողների համատեղ համակարգված աշխատանքի օգնությամբ:

Վաղ լսողապրոթեզավորումը և կրթությունը երեխային տալիս է՝ ճկուն ուղեղը ակտիվացնելու հնարավորություններ: Առավել ևս, եթե զարգացման համար վաղ պայմաններ են ստեղծվել, ապա և՛ չլսողների, և՛ թույլ լսողների հաջողությունները հավասար են [1]:

Արտասահմանյան որոշ մասնագետներ այն կարծիքին են, որ եթե չլսող երեխայի ուսուցումը չսկսվի մինչև ութ ամսականը, ապա հնարավոր չէ հասնել նորմալ զարգացման [1]: Մենք համակարծիք ենք. սուրդոմանկավարժական աշխատանքներն արդյունավետ է և ցանկալի սկսել մանկիկական տարիքից: Որ տարիքում էլ ծնողները դիմում են մասնագետին, անհապաղ պետք է սկսել զարգացնող աշխատանքները՝ հնարավորինս ձգտելով երեխայի զարգացման մակարդակը հասցնել առավելագույն հնարավորությունների:

Ծնողների մեծ մասը մտահոգվում են. «Մենք չենք կարող: Մեզ մոտ չի՞ ստացվի: Կխոսի՞ արդյոք երեխաս»: Սրանց փարատման համար աուդիոլոգը, սուրդոմանկավարժը և հոգեբանը պետք է.

- ծնողներին ներկայացնեն լսողության խանգարումների հետևանքների հաղթահարման մեթոդները, լսողական սարքերի և խիսունջային ներպատվաստման միջոցով լսողության փոխհատուցման ձևերը, երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքների մեթոդները և ձևերը,
- ծնողների հետ քննարկեն լսո-

ղության կորուստի հնարավոր պատճառները,

- ծնողներին ապահովել անհրաժեշտ գրականությամբ՝ հաշվի առնելով, որ նրանք կարող են սխալ հասկանալ ասվածը,
- ծնողներին սովորեցնել ճիշտ հաղորդակցվել իրենց երեխայի հետ՝ հաշվի առնելով նրանց լսելու և շրջապատող մարդկանց հասկանալու հնարավորությունների սահմանափակությունը,
- բացատրել վաղ ակուստիկ փոխհատուցման /ստողապրոթեզավորման/ նշանակությունը, ծնողներին սովորեցնել հետևել երեխայի լսողական ռեակցիաներին, խնամել լսողական սարքերը,
- ծնողներին բացատրել, որ նրանք պետք է լինեն համբերատար և իմանան, որ լսողական սարքի կիրառման դեպքում էլ պարապմունքների արդյունքները միանգամից չեն երևում: Դրա համար պահանջվում է քրտնաջան աշխատանք: Միայն այդ դեպքում երեխան կսովորի լսել տարբեր ձայներ, կհասկանա շրջապատող մարդկանց, կսկսի խոսել,
- օգնել ծնողներին՝ հաջորդաբար և ինքնուրույն պարապել երեխայի հետ, զարգացնել նրա լսողությունը, խոսքը, ընդհանուր ճանաչողական գործունեությունը,
- ծնողներին հնարավորություն տան շփվելու միմյանց հետ (հատկապես սկսնակ ծնողներին փորձառու ծնողների հետ),
- ծնողներին բացատրել, որ իրենց չլսող երեխային անհրաժեշտ է ընդունել այնպիսին, ինչպիսին նա կա, ուրախանան նրա

յուրաքանչյուր հաջողությամբ:

Մեր ուսումնասիրությունների նպատակն էր բացահայտել դեռևս վաղ մանկության տարիներին չլսող երեխաների դաստիարակության և ուսուցման չիրականացման պատճառները: Այդ ուղղությամբ մենք հայտնաբերեցինք, որ՝

- ծնողների կողմից չի կարևորվում նորածնային և մանկկային տարիքը,
- ծնողները նախ հայտնվում են շոկային վիճակի մեջ և երկար ժամանակ չեն կարողանում «հավաքել» իրենց,
- գոյություն չունեն լսողության խանգարում ունեցող նորածին և մանկկական տարիքի երեխաների հետ սուրդոմանկավարժական աշխատանքներ իրականացնող արհիվտացիոն կենտրոններ,
- բացակայում են այդ երեխաների և նրանց ծնողների հետ աշխատելու համար անհրաժեշտ ծրագրեր:

«Արաբկիր» բժշկական համալիրին կից գոյություն ունեցող վերականգնողական կենտրոնը զբաղվում է լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների ուսուցմամբ՝ նրանց համար կազմակերպելով սուրդոմանկավարժական անհատական և երաժշտառիթմիկ պարապմունքներ: Այդ կենտրոնում ընդգրկվում են նախադպրոցական տարիքի երեխաներ, իսկ ավելի վաղ տարիքի երեխաների ծնողների հետ իրականացվում են խորհրդատվություններ:

Հայտնի է, որ 2007-2008 թվականներին «Հավատ» հասարակական կազմակերպության կողմից կազմակերպվեցին «Վաղ մանկա-

վարժական օգնություն լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին» խորագրով դասընթացներ հատուկ մանկավարժներին վերապատրաստելու նպատակով: Այդ դասընթացներին մասնակցեցին հանրապետության տարբեր մարզերի 29 մասնագետներ՝ նպատակ ունենալով տրամադրված տարիքից սկսած իրականացնել սուրդոմանկավարժական աշխատանքները: Ցավոք, այդ ամենը ընդհատվեց և չունեցավ շարունակություն: Այնինչ, եթե մասնագետները ժամանակին են հոգում լսողության խանգարում ունեցող երեխաների մասին, ներկայացնում են այն պայմանները և միջոցները, որոնք կնպաստեն նրանց տրամադրված գարգացմանը (ինչը կարող է նպաստել միայն վաղ տարիքից սկսած աշխատանքները), ապա պետք է քայլեր ձեռնարկվեն արհիվտացիոն կենտրոնի ստեղծման և բժշկահոգեբանամանկավարժական աշխատանքների կազմակերպման ուղղությամբ:

Եվ քանի որ մեր հանրապետությունում լուրջ աշխատանք է իրականացվում ներառական կրթության ոլորտում՝ լսողության խանգարում ունեցող երեխաներին հասարակության մեջ լիովին ներգրավվելու համար, ապա վաղ տարիքում մանկավարժական օգնության համակարգը պետք է ժամանակին կազմակերպվի և իրագործվի:

Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների կյանքի 1-ին

ամիսներից սկսած՝ զարգացնող աշխատանքը հնարավորություն է տալիս հասնելու լավագույն արդյունքների: Բնական ճանապարհով երեխաները տիրապետում են բանավոր խոսքին և ապահովվում է նրանց հոգեկան գործառնությունների տրամադրված գարգացումը: Ինչպես ցույց է տալիս մանկավարժական փորձը, արդեն 3 տարեկանում նշված երեխաների խոսքի և ընդհանուր զարգացման մակարդակն առավելագույնս մոտենում է տրամադրված տարեկիցների զարգացման մակարդակին: Այս ամենը հնարավորություն է տալիս երեխային նախադրյալական տարիքում լիովին ընդգրկվել լսողների միջավայր:

Այսպիսով, սուրդոմանկավարժի և ծնողի համագործակցությունն այս ոլորտում պետք է իրականացվի գիտական հետազոտությունների հիման վրա, այլ ոչ՝ կամայական, անկանոն ձևով: Այս նպատակով, պետք է ծրագիր մշակվի՝ երեխայի հետ տանը համապատասխան աշխատանքներ կազմակերպելու վերաբերյալ ծնողներին անհրաժեշտ տեղեկություններ, գիտելիքներ հաղորդելու և համապատասխան կարողություններ փոխանցելու համար:

Այսպիսով, մեր հանրապետությունում սուրդոմանկավարժ-ծնող համագործակցության ոլորտում առկա են մի շարք բացթողումներ ու խնդիրներ, որոնք պահանջում են հարցի հավելյալ ուսումնասիրություն և լուծում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մանուկյան Ա.Վ., Լսողության խանգարում ունեցող երեխաների հետ տարվող սուրդոմանկավարժական աշխատանքները – / Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ/ Եր., 2008, 2016 - 112 էջ:

2. Մանուկյան Ա.Վ., Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների բանավոր խոսքի զարգացումը խաղային գործընթացում- Եր., 2012 - 256 էջ:
3. Лева А. Развитие слуха у неслышащих детей - М., 2003, С.34 — 42.
4. Леонгард Э.И. Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. — М., 1991, 319 с.
5. Мастюкова Е.Г., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., изд. ВЛАДОС, 2003. - 408 с.
6. Манукян А.В. Типы отношений родителей к вопросам воспитания и обучения неслышащего ребенка. Педагогическая мысль, Зангак, 20012., N3-4, С.174-180.
7. Шматко Н.Д., Пельмская Т.В. Если ребенок не слышит. — М. 1995.

РЕЗЮМЕ

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ РАННЕЙ СУРДОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИЕ НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Манукян А.В.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатур Абовяна, кандидат педагогических наук

В статье обосновывается необходимость организации ранней сурдопедагогической работы с

детьми, имеющие нарушения слуха.

SUMMARY

THE IMPORTANCE OF EARLY SURDO-PEDAGOGICAL WORKS WITH CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Manukyan A.

Associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology, Armenian State Pedagogical University after Khacatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

In the article the importance of early organization of surdo-pedagogical works and the reasons of early and

late terms of teaching in our republic are outlined.

**ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՈՐԵՐԱՅԻՆ ԿԱԹՎԱԾ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ
ՇՈՇԱՓՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ՈՐԴՈՒԹՅԱՐ
ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՑՎԱԾ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ
ՏԵՐԵԿԱՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԸ**

Մարության Վ.Ս.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ ընկալում, զգայարան, մանկական ուղեղային կաթված, շոշափողական ընկալում, մանկավարժների հարցում, տվյալներ:

Ինչպես հայտնի է, ընկալումը շրջակա միջավայրի առարկաների հետ փոխգործունեության ընթացքում մարդու հոգեկանում առաջացած ամբողջական պատկերն է, ճանաչողական գործունեության ձևավորման հիմքը: Հաճախ զգայական ընկալում արտահայտությունը չի ըմբռնվում իր ամբողջ նշանակությամբ: Այն զգայական օրգանների միջոցով իրականացվող ճանաչողական գործընթաց է, որի օգնությամբ ձևավորվում է աշխարհի մասին մեր պատկերացումները:

Գաղտնի չէ, որ նույն առարկան տարբեր մարդիկ ընկալում են տարբեր կերպ, նույն իրադարձությանը մարդիկ արձագանքում են, երբեմն, բոլորովին հակասական կերպով: Մեզ շրջապատող աշխարհը ընկալում ենք զգայական՝ տեսողական, լսողական, համի, հոտառական, շոշափողական օրգանների միջոցով: Չզայական ընկալումը տեղի է ունենում հետևյալ կերպ. սկզբում մենք զգում ենք, ընկալում ենք առարկան զգայական

օրգաններով, իսկ վերլուծությունը և առարկայի մասին դիտարկումները կատարվում է գլխուղեղի համապատասխան բաժնի կողմից:

Ընկալումը համարվում է նախադպրոցական տարիքի առաջատար հոգեկան գործընթաց, որն ապահովում է տեղեկատվության ստացումն ու առաջնային մշակումը՝ մտածողության, խոսքի, հիշողության և ուշադրության զարգացման համար ստեղծելով հիմք: Ընկալման առավել էական փոփոխությունները տեղի են ունենում երեխայի կյանքի առաջին տարիներին:

Լ.Ս. Վիգոտսկու հետազոտությունները ցույց են տվել, որ բարձրագույն հոգեկան գործընթացների զարգացումն առաջին հերթին պայմանավորված է ավելի պարզ գործառնություններով: Նա ընկալումը համարում էր նախադպրոցական տարիքի առաջատար հոգեկան գործընթաց, կարևորում նրա դերը խոսքի զարգացման գործում և ապացուցում էր, որ երեխայի խոսքը չի կարող զարգանալ առանց ընկալման գործընթացի զարգացման, երեխան կարող է խոսել և մտածել միայն ընկալածի մասին: Լ.Ս. Վիգոտսկին կարևորում էր ինչպես շոշափողական, տեսողական-առարկայական, այն-

պես էլ տարածական ընկալումը և այլն՝ընդգծելով, որ այս էլ իրենց հերթին ստեղծում են առաջնային հիմք հոգեկան գործընթացների զարգացման համար: /6/

Ընկալման զարգացումը նախադպրոցական տարիքում ունի իր առանձնահատկությունները, որոնք յուրահատուկ ձևով են արտահայտվում մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների դեպքում՝ պայմանավորված առաջնային խանգարման հետ: Մանկական ուղեղային կաթվածը օստոգենեզի ընթացքում ուղեղի վնասման պատճառով առաջացած հենաշարժողական համակարգի խանգարում է: Առավել խորությամբ խանգարված են լինում կամային շարժումները, խոսքը և այլ կարևոր գործառնություններ ղեկավարող գլխուղեղի մեծ կիսագունդը: Այս երեխաների ընկալումը զգալիորեն տարբերվում է բնականոն զարգացում ունեցող իրենց տարեկիցների ընկալումից, ինչպես քանակական, այնպես էլ որակական ցուցանիշներով: Ընկալման խանգարման մեջ էական է ոչ միայն շարժողական համակարգի, այլև զգայական, մտավոր և խոսքային խանգարումները: Ընկալման զարգացումը պայմանավորված է գործունեության տարբեր տեսակների ձևավորման մակարդակով /առարկայական, խաղային և այլն:/:2,3,4,5/

Գ.Ա.Ուրնատեվան նշում է, որ կրտսեր նախադպրոցականի ընկալումն /3-4տ./ ունի առարկայական բնույթ, այսինքն՝առարկայի բոլոր հատկությունները, օրինակ՝ գույնը, ձևը, մեծությունը և այլն, երեխայի կողմից չեն առանձնացվում: Նա տեսնում է դրանք առար-

կայի հետ միասին:Ընդ որում ,ընկալման ընթացքում նա տեսնում է առարկայի ոչ թե բոլոր հատկությունները, այլ՝ ավելի արտահայտիչները, երբեմն անգամ մեկ հատկանիշ է տարբերակում՝ որի հիման վրա էլ կարողանում էառարկամ մյուսից տարբերել:Օրինակ,խոտը կանաչ է, կիտրոնը՝ դեղին:Միջին նախադպրոցական տարիքում /4-5տ./ երեխան ճանաչում է առարկային բնորոշ հատկությունները,կարողանում է տարբերել դրանք համով ,հոտով,փափկությամբ և այլն:/1/

Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականներն ունենում են շոշափողական ընկալմանխանգարումներ. սեփական շարժումների թույլ զգացողություն, առարկայական գործունեության դժվարություններ, որոնք դառնում են շոշափողական ընկալման խանգարման պատճառ: Հայտնի է, որ բնականոն զարգացում ունեցող երեխայի շրջապատող աշխարհի առարկաների հետ ծանոթացումը տեղի է ունենում առարկան շոշափելու ճանապարհով: Առարկաների հետ գործողության միջոցով երեխաները ստանում են նրանց հատկությունների մասին տեղեկություն. ձևի, քաշի, հարթության, կայունության, ջերմային հատկությունների, չափերի և այլն: Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականներն ունենում են առակայա-գործնական գործունեության սահմանափակումներ, ձեռքի շոշափողական շարժումները թույլ են, առարկայի ճանաչումը շոշափման միջոցով դժվարացած /ստեփրոգնոզ/: Առարկայի շոշափումից տեղեկատվության ստացումը ձեռքերով կարող է

լինել ոչ հստակ: Սա կարելի է համեմատել այն երևույթի հետ, երբ մենք հաստ ձեռնոցով փորձում ենք զգալ առարկաների ինչպիսի լինելը: Ակտիվ շոշափողական ընկալման խանգարումը հանգեցնում է առարկայի վերաբերյալ ամբողջական պատկերացումների, նրա հատկությունների ոչ լիարժեք ընկալման, որի հետևանքով տեղի է ունենում աշխարհի մասին գիտելիքների, պատկերացումների կրճատման, գործունեության տարբեր ձևերի, ինչպես նաև գրելու դժվարություններ: Մանկական ուղեղային կաթվածի ժամանակ երեխայի շարժողական խանգարումներին բնորոշ են ոչ միայն այսլամ այն շարժումը կատարելու դժվարություն կամ անհնարիվությունը, այլև այդ շարժումները զգալու թուլությունը, ինչի պատճառով չեն ձևավորվում շարժումների մասին երեխայի ճիշտ մտապատկերները: /2,3,5, /

Հաշվի առնելով մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների զգայական ընկալման զարգացման բնորոշ առանձնահատկությունները՝ պիտի կարևորել այդ ուղղությամբ տարվող զարգացնող աշխատանքները, որի արդյունավետությունը պայմանավորված է մանկավարժների և դաստիարակների տեղեկացվածությունից: Այդ խնդրի պարզաբանման նպատակով ուսումնասիրվող հիմնահարցի շուրջ կատարել ենք հարցում:

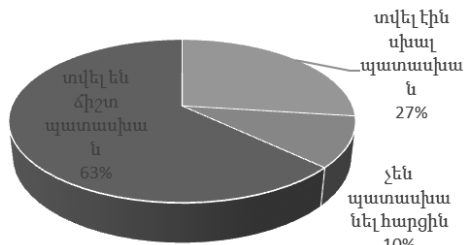
Լրացված հարցաթերթիկների քանակը 30-ն է, որոնց վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հարցմանը մասնակցած դաստիարակների մեծամասնությունը՝ 47 %-ը /14 հոգի/ ունեն բարձրագույն կրթություն,

36%-ը (10 հոգի)՝ բարձրագույն մասնագիտական, իսկ մնացած 17%-ը (6 հոգի)՝ միջնակարգ մասնագիտական կրթություն: Հարցվողների մեծամասնությունը ուներ երկար տարիների աշխատանքային փորձ 75% (22 հոգի):

Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացումը կարևորել են մանկավարժների 83%-ը (24) շոշափողական ընկալման զարգացումը, իսկ մնացած 17%-ը (6) չեն պատասխանել:

Հաջորդ հարցին, թե որ պարապմունքների ընթացքում է նպատակահարմար զարգացնել շոշափողական ընկալումը, մասնագետների 10%-ը (3 հոգի) նշել է, մանր և ընդհանուր մոտորիկայի զագացմանն ուղղված պարապմունքները, 36%-ը (11)՝ խաղային գործունեության ընթացքում, մասնավորապես դիդակտիկ խաղերը, իսկ մեծամասնությունը՝ 54%-ը (16) կարևորել է, կերպարվեստային արգասաբեր գործունեության պարապմունքները/ծեփ, ապիկացիա, նկաչություն և այլն/:

Այն հարցին, թե ինչ են հասկանում զգայական ընկալում ասելով՝ մասնագետների 27%-ը (8) չհասկանալով հարցի իմաստը, տվել են սխալ պատասխան, 10%-ը (3) չեն պատասխանել հարցին, իսկ մնացած 63%-ը (19), զգայական ընկալում ասելով, հասկացել է շրջապատող աշխարհի ընկալումը զգայարանների միջոցով /համի, հոտի, տեսողության, լսողության, շոշափելիքի/ : /նկար 1/

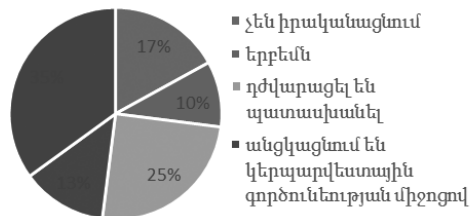


Նկար 1. «Ինչ եք հասկանում զգայական ընկալում ասելով» հարցին մասնագետների պատասխանների ցուցանիշները:

Այն հարցին, թե արդյոք նախադպրոցական հաստատությունների ուսումնական ծրագրերում բավականաչափ ուշադրություն դարձված է երեխաների զգայական ընկալման զարգացման հարցերին և ինչպես եթե այո, մասնագետների 33%-ը(10) պատասխանել է՝ ոչ, 37%-ը(11) նշել է, որ դժվարանում է պատասխանել, իսկ 30%-ը(9) այդ հարցին պատասխանել է, որ նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների ուսումնական ծրագրերում երեխաների զգայական ընկալման զարգացման հարցերին բավականաչափ ուշադրություն դարձված է և այն հիմնականում իրականացվում է խաղային գործունեության, ծեփագործության միջոցով:

Հարցումներից միաժամանակ պարզ դարձավ, որ մասնագետների 63%-ին(19) ծանոթացել մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացման մակարդակը որոշող մեթոդներ, 20%-ը(6) հանդիպել է, բայց չի կարող նշել, իսկ մասնագետների 17%-ը(5) չի պատասխանել հարցին:

Հարցման ընթացքում նաև պարզ դարձավ, որ իրենց աշխատանքում իրականացնում են մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացման ուղղված աշխատանքներ, 17%-ը(5) պատասխանել է ոչ, 10%-ը(3) նշել է՝ երբեմն, մասնագետների 25%-ը (7) դժվարացել է պատասխանել, 13%-ը(4) պատասխանել է, որ անցկացնում է տարբեր խաղերի, ծեփի, ապլիկացիայի միջոցով, իսկ մեծամասնությունը՝ 35%-ը(11) նշել է, որ աշխատանքները իրականացվում են միայն առանձին պարապմունքների ժամանակ: Ստացված արդյունքների տոկոսային հարաբերությունը ներկայացնենք գրաֆիկական պատկերի տեսքով /Նկար 2/:



Նկար 2. «Իրենց աշխատանքում իրականացնում են մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացման ուղղված աշխատանքներ» հարցին մասնագետների պատասխանների ցուցանիշները:

Հաջորդ հարցին, թե մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացման ուղղությամբ աշխատանքի էությունը, 27%-ը(8) չի պատասխանել հարցին, 20%-ի(6) կարծիքով իրենց աշխատանքի էությունը երեխանե-

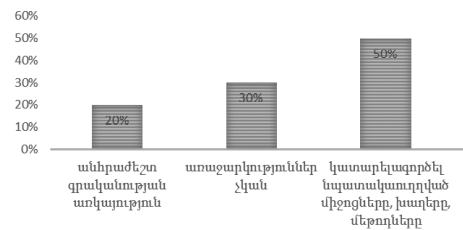
րի ընդհանուր զարգացման մեջ, իսկ 53%-ը(16) պատասխանել է, որ պետք է տարբեր խաղերի միջոցով երեխաների համար մատչելի դարձնել շրջապատի ընկալումը:

Այն հարցին, թե արդյոք կարիք կա հատուկ մեթոդիկա մշակել մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացման վերաբերյալ հարցմանը մասնակիցների 10%(3) պատասխանել է ոչ, 15%-ը(5) դժվարացել է պատասխանել, հարցվողների 37%-ը(11) նշել է, որ անհրաժեշտ է միայն պիտի հաշվի առնել մանկական ուղեղային կաթված ծանրության աստիճանը, իսկ 38%-ը(11) անհրաժեշտություն հատուկ մեթոդիկաների է համարում առկայությունը:

Հարցումներից նաև պարզ դարձավ, որ 20%-ը(6) անհրաժեշտ է համարում համապատասխան գրականության առկայություն, 30%-ը(9) առաջարկություններ չի արել, իսկ մեծամասնությունը՝ 50%-ը(15) նշում է, որ պետք է կատարելագործել նպատակաուղղված միջիոցներ, խաղեր, մեթոդներ: Վերոհիշյալ արդյունքները ներկայացնենք գրաֆիկական պատկերի տեսքով:**Նկար 3/**

Այսպիսով, մանկատների, նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժների և դաստիարակների

րի հետ անցկացված հարցումից պարզ է դարձավ, որ հարցմանը մասնակցած մասնագետների մեծամասնությունը վստահ է, որ մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման ձևավորումը կարևոր է այս երեխաների ընդհանուր զարգացման համար, սակայն նրանք ծանոթ չէին կոնկրետ զարգացնող մեթոդների և միջոցների: Ուստի առաջարկում էին մշակել մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացմանը նպաստող հնարավորինս շատ մեթոդներ, միջոցներ, խաղեր, մոտեցումներ:



Նկար 3. «Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող նախադպրոցականների շոշափողական ընկալման զարգացմանն ուղղված առաջարկներ» հարցի վերաբերյալ մասնագետների պատասխանների ցուցանիշների վերլուծությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Т. Б. Епифанцева и др. Настольная книга педагога-дефектолога Ростов н/Д: Феникс, 2007,- . 458с.
2. Нэнси Р. Финни Ребенок с церебральным параличом Помощь, Уход, Развитие Москва 2005,- 274с.
3. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени,

- Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр "Академия", 2002. — 480 с.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 336 с.
 5. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич /Авторы: - СПб., Изд-во "Дидактика Плюс", — 2001, 272 с.
 6. Л .С. Цветкова Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд 4-е. исправленное и дополненное. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 96

РЕЗЮМЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ИНФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕРЕЖДЕНИЙ О РАЗВИТИИ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Марукян В.С.

Доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна,
кандидат педагогических наук

В статье предоставлены результаты исследования уровня информированности педагогов специализированных учреждений о

развитии тактильного восприятия у детей с детским церебральным параличом.

SUMMARY

THE PROFESSIONAL INSTITUTION'S PEDAGOGUES AWARENESS LEVEL ABOUT TACTILE PERCEPTION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Marukyan V.

Associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan,
Candidate of Pedagogical Sciences

In this article are presented survey results of professional institutions specialists' awareness level on tactile

perception of children with cerebral palsy.

ԹԵԹԵՎ ՄՏԱՎՈՐ ՀԵՏԱՄՆԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՅՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄԸ ՈՒՂՂԱԳՐԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆԸ

Միքայելյան Ա. Վ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայական պետական մանկավարժական
համալսարանի մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի
ասիստենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

**Հանգուցային բառեր և արտա-
հայտություններ.** ուղղագրական
կարողություններ, վերլուծահա-
մադրական ունակություն, հնչյու-
նային լսողություն, հոգեկան գոր-
ծընթացներ:

Մեր խորին համոզմամբ՝ ուսում-
նական գործընթացում իրականաց-
րած ցանկացած գործունեության
վերջնարդյունքը մեծապես պայ-
մանավորված է նաև այն նախա-
պատրաստական աշխատանքով,
որը նախորդում է դրան: Անսխալ
գրելու, մասնավորապես, ուղղագ-
րական կարողության ձևավորման
ուղղությամբ աշխատանքը պետք
է սկսել դեռևս դպրոցական ուսուց-
ման առաջին իսկ օրերից: Այսպես,
գրաճանաչության նախաայբբե-
նական շրջանում, ի թիվս այլ խն-
դիրների, ճիշտ գրելու կարողու-
թյան ձևավորման նպատակով մեծ
տեղ պետք է տալ մտավոր հետամ-
նացություն ունեցող երեխաների
**վերլուծահամադրական ունակու-
թյունների զարգացմանը**, որը, ինչ-
պես հայտնի է, այդ կարողության
հիմքն է: Հատկանշական է, որ
մտածողության նշված բաղադրիչի
զարգացածության մակարդակով
է պայմանավորված մարդու ողջ
գործունեությունն ընդհանրապես:
Ուսումնասիրությունները ցույց են
տվել, որ մտավոր հետամնաց երե-
խաների՝ վերը նշված կարողու-

թյունը խիստ թերի է՝ պայմանա-
վորված գլխուղեղի օրգանական
վնասվածքով:

Վերլուծահամադրական կարո-
ղությունների զարգացման նպա-
տակով հատկապես մեծ տեղ ենք
տալիս հնչյունների տարբերակ-
ման ուղղությամբ սովորողների
ունակության ձևավորմանը: Սկզբ-
նական շրջանում առաջարկում
ենք վարժություններ՝ վանկային
մակարդակով: Օրինակ՝ ուսուցչից
հետո արտասանել մեկ բաղաձայ-
նով իրարից տարբերվող վանկերի
շարքը (սա-զա-սա, շա-սա-սա, րա-
ռա-րա և այլն), արտասանել և հա-
մեմատել այն բառերը, որոնք իրա-
րից տարբերվում են մեկ կամ երկու
հնչյունով (լար-լոր-լուր, բառ-բուռ-
բեռ, նավ-նուռ-նոր և այլն): Կամ՝
«Տրված բառերից առանձնացնել
և արտասանել առաջադրվող հն-
չյունով սկսվողը, վերջացողը»:
«Բառախմբից առանձնացնել և
անվանել այն բառը, որի մեջ լսվում
է տրված հնչյունը»: «Տրված բառե-
րին ավելացնել համապատասխան
հնչյուն և ստացված նոր բառերն
արտասանել»: Այս գործընթացում
հատկապես կարևորում ենք, որ
առաջադրանքները մտավոր հե-
տամնացություն ունեցող սովորող-
ների կողմից կատարվեն ոչ թե մե-
խանիկորեն, այլ իմաստավորվեն:
Այդ նպատակով վարժությունների

կատարման ընթացքում ուսուցիչն անընդհատ հարցեր պետք է տա երեխաներին՝ ուղղորդելով իմաստավորելու իրենց լսածն ու ասածը: Չուգորդումների ապահովման նպատակով առաջարկում ենք գործածել գննական հենքեր (նախադասությունների, բառերի, վանկերի, հնչյունների գծապատկերներ, որոնցում գույներով առանձնացված են ձայնավոր և բաղաձայն հնչյունները և այլն):

Վերը նշված աշխատանքներն է՛լ ավելի արդյունավետ են դառնում, երբ դրանք անցկացվում են խաղային հնարներով [2]:

Առանց **հնչյունային լսողության** զարգացման որոշակի մակարդակի ձեռքբերման հնարավոր չէ իրականացնել գրելու գործընթացը: Գլխուղեղի օրգանական վնասվածքը, մասնավորապես լսողական զգայարանի շրջանում, մտավոր հետամնաց երեխաների՝ շրջապատողների խոսքի հնչյունները տարբերակել չկարողանալու պատճառ է դառնում: Սա չի նշանակում, թե մտավոր հետամնաց երեխան ունի ֆիզիկական լսողության կորուստ կամ պակաս, ընդհակառակը, նա կարող է լսել նույնիսկ շատ ցածր ձայները, պարզապես նա դժվարությամբ է ընկալում իրեն ուղղված կապակցված խոսքը, դժվարանում է դրանում առանձնացնել բառերն ու հնչյունները: Հետևաբար, հատկապես գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանում, հնչյունային լսողության զարգացման նպատակով կազմակերպված խաղերն ու վարժությունները պարբերական բնույթ պետք է կրեն: Դրանցից են, օրինակ՝ «Ձայնի՛ց գուշակիր առարկան», «Ու՛մ ձայնն է», «Ո՞վ

է լավ լսում», «Բառաշղթա» և այլ խաղեր ու վարժություններ, որոնք նկարագրված են մի շարք հեղինակների ձեռնարկներում [1, 2, 3]:

Քանի որ մեծ է նաև **հոգեկան բոլոր գործընթացների**, մասնավորապես՝ մտածողության, հիշողության, ուշադրության դերը մայրենի լեզվի ուղղագրության յուրացման համար, հետևաբար, դրանց շտկման և զարգացման գործը նախապատրաստական շրջանի ամենօրյա աշխատանքների կարևոր բաղադրիչը պետք է լինի:

Աշակերտների մտածողության զարգացման նպատակով նախաայբբենական շրջանում առաջարկում ենք փայտիկներով (լուցկու հատիկներով) տարաբնույթ առաջադրանքներ և վարժություններ. տրված թվով փայտիկներից հավաքել տարբեր պատկերներ (քառակուսի, եռանկյունի), այնուհետև տեղափոխել դրանք այնպես, որ ստացվի մեկ ուրիշ պատկեր: Կամ՝ առանց ընդհատելու մի քանի կետերի միացումը մեկ գծով: Շահեկան է նաև պարզ հանելուկների, շփոթուկների, տրամաբանական գլուխկոտրուկների առաջադրումը:

Հիշողությունը ևս՝ որպես հոգեկան գործընթաց, կարևոր դեր ու նշանակություն ունի մտավոր հետամնաց երեխաների ոչ միայն ճիշտ գրելու կարողության ձևավորման, այլև ողջ ուսումնական գործընթացի համար: Հոգեբանները պայմանականորեն առանձնացնում են տեսողական, շարժողական, լսողական և տրամաբանական հիշողության ձևեր: Սակայն իրական պայմաններում դրանք դժվար է տարանջատել, քանի որ թե՛ իրական և թե՛ հատկապես ուսումնական գործունեության ըն-

թացքում դրանք հանդես են գալիս միասնաբար կամ տարաչափ համադրությամբ: Համեմայնդեալս, հիշողության նշված տեսակները թե՛ առանձին վերցրած և թե՛ որոշակի համադրություններով կարևոր նշանակություն ունեն ճիշտ գրելու կարողությունների զարգացման համար: Օրինակ՝ տեսողական հիշողությունն անհրաժեշտ է մասնավորաբար ավանդական ուղղագրությանը պատկանող բառերի գրության ուսուցման ընթացքում, լսողական հիշողությունը՝ բառային հրահանգների ընկալման և թելադրությամբ բառերի (տառերի) ճիշտ գրության համար, տրամաբանականը՝ բառերի իմաստավորված հերթականությունը մտապահելու համար և այլն: Հետևաբար, նշված բոլոր ուղղություններով աշխատանքները պետք է լինեն համակարգված ու կրեն պարբերական բնույթ:

Երեխաների տեսաշարժողական հիշողության զարգացման համար առաջադրել ենք վարժություններ՝ տրված օրինակի հիման վրա՝ դրանք կազմակերպելով որոշակի փուլերով. սկզբում երեխան կատարում է առաջադրանքը՝ օրինակն անընդհատ ունենալով իր տեսադաշտում, այնուհետև տրված օրինակի դիտման ժամանակահատվածը կրճատվում է 15-20 վայրկյանով, սակայն այնպես, որ երեխան հասցնի դիտել և մտապահել տրված օրինակը: Նման վարժությունները, ըստ մեր դիտարկումների, նպատակահարմար է կազմակերպել գործունեության այնպիսի տեսակների ընթացքում, ինչպիսիք են նկարչությունը, ծեփը, տառամասնիկների արտագրությունը գրատախտակից, կառուցո-

ղական աշխատանքները և այլն: Մեր կողմից կազմակերպված նմանատիպ աշխատանքների ընթացքում նկատել ենք, որ մտավոր հետամնաց երեխաները հատկապես հաճույքով են կատարում աշխատանքի այն ձևերը, որոնք վերաբերում էին երկու նման նկարների տարբերությունները և հակառակը՝ երկու պատկերների նմանությունները գտնելուն, սակայն, ինչ խոսք, այստեղ ևս հուշումներն ու օգնությունն անխուսափելի էին:

Տեսողական հիշողությունը զարգացնելու նպատակով առաջարկում ենք հետևյալ առաջադրանքները.

- Մտապահել 2, 3 առարկայական նկարներ, հետո դրանք առանձնացնել 7, 8 նկարների միջից (նույնը կարելի է անել թվերով, երկրաչափական պատկերներով):
- Ուշադիր նայել նկարների (թվերի, պատկերների) հերթականությանը, տեղերը խառնելուց հետո դարձյալ սկզբնական հերթականությամբ դասավորել:

Շատ ավելի բարդ էր մտավոր հետամնաց երեխաների տրամաբանական հիշողությունը զարգացնող աշխատանքների իրականացումը, քանի որ հիշողության այս տեսակը պայմանավորված է ուսումնական նյութի ընկալումով: Հետևաբար, այս ուղղությամբ աշխատանքների կազմակերպումն անհնար է առանց տեսողական և լսողական հիշողությունների՝ ժամանակ առ ժամանակ օգտագործման: Մենք այս ուղղությամբ առաջարկում ենք աշխատանքի մի շարք ձևեր, որոնք ուղղորդված են մտավոր գործողություններ կատարելու սովորողների կարողության զարգացմանը, քա-

նի որ հիշողության այս տեսակը հենվում է վերջինիս վրա: Աշխատանքի նման ձևեր կարող են հանդիսանալ առարկաների, երկրաչափական պատկերների, նկարների և այլնի՝ ըստ տարբեր չափանիշների դասակարգումը (ըստ ձևի, չափի, գույնի և այլն):

Ուշադրության ցրվածությունը, դրա պակասը բնորոշ են ընդհանրապես բոլոր կրտսեր դպրոցականներին. այն հիմնականում պայմանավորված է այդ տարիքին բնորոշ հոգեկանի զարգացման առանձնահատկություններով: Անշուշտ, զարգացման խնդիրներ չունեցող երեխաների դեպքում այս խանգարումն աստիճանաբար շտկվում է: Մինչդեռ ուշադրության պակասը, դրա անկայունությունն ու ցրվածությունը մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին մշտապես ուղեկցում են: Այս հանգամանքը մեծապես խանգարում է ինչպես ուսումնական գործունեությանն ընդհանրապես, այնպես էլ ուղղագրության յուրացմանը մասնավորապես: Այդ իսկ պատճառով, մենք մշակել ենք նաև գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանում աշակերտների ուշադրության զարգացմանն ուղղված աշխատանքների համակարգ:

Մեր աշխատանքները նպատակաուղղված են եղել ուշադրության մի քանի հատկանիշների զարգացմանը՝ ուշադրության ծավալի մեծացում, ուշադրության կայունության զարգացում, ուշադրության տեղափոխում մի օբյեկտից մյուսը և դրա բաշխում: Փորձարարական աշխատանքների ընթացքում համոզվեցինք, որ ուշադրության նշված հատկանիշների զարգացմանն ուղղությամբ մտավոր հե-

տամնաց երեխաների հետ աշխատանքները չափազանց բարդ են և դժվար իրագործելի, քանի որ դրանք մեծապես պայմանավորված են յուրաքանչյուր երեխայի խանգարման խորությամբ, վերջինիս արտահայտվածության աստիճանով, անհատական մի շարք առանձնահատկություններով: Միաժամանակ համոզվեցինք, որ ուշադրության կայունությունն անհրաժեշտ է և հնարավոր է մարզել հատուկ մշակված վարժությունների ու առաջադրանքների, հատկապես խաղերի միջոցով [2]:

Ծիշտ գրելու կարողության նախապատրաստման համար էական է տեսողատարածական ընկալումների և պատկերացումների զարգացման մակարդակը: Հատկապես մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների համար վերջիններիս համակարգված և նպատակային զարգացումն անհրաժեշտ է թե՛ գրելու կարողության, թե՛ ողջ ճանաչողական գործունեության զարգացման համար: Նշված գործընթացների թերզարգացումը հանգեցնում է տառագրական մի շարք սխալների՝ տառամասնիկների ոչ ճիշտ համադրում տվյալ տառի մեջ (40,2% ցածր դասարաններում, 12,1%՝ բարձրերում), տառաչափերի անհամապատասխանություն (34,2% ցածր դասարաններում, 22,5%՝ բարձրերում), տառերն իրար վրա գրելու սովորություն (15,4% ցածր դասարաններում, 5,6%՝ բարձրերում), շեղումներ տողից (դեպի ներքև, վերև), (31,5% ցածր դասարաններում, 7,6%՝ բարձրերում), տառերի հայելանման գրություն (12,9% ցածրերում և 9,3%՝ բարձրերում), շփոթում են տետրի աջ և ձախ կող-

մերը, վերևն ու ներքևը և այլն:

Դասակարգելով սովորողների թույլ տված տառագրական սխալները՝ մշակել և իրականացրել ենք դրանք շտկելուն նպաստող հետևյալ առաջադրանքները.

1. Տրված են եզրագծված ծանոթ առարկաների անավարտ պատկերներ: Երեխաները պետք է ճանաչեն, անվանեն դրանք ու որոշեն, թե պատկերի որ մասն է բացակայում, և ամբողջացնեն:
2. Տրված են ծանոթ առարկաների պատկերներ: Երեխաները պետք է ճանաչեն, անվանեն դրանք և գունավորեն:
3. Տրված պատկերների վրա ավելորդ գծեր են տարված, երեխաները պետք է ճանաչեն ու անվանեն նկարում պատկերվածը:
4. Մի քանի պատկերներ նկարված են իրար վրա, պետք է ճանաչեն ու անվանեն դրանք: Նույնը կարելի է կատարել առարկաներով:
5. Առաջադրված են տարբեր չափի առարկաների նկարներ: Երեխաները պետք է անվանեն դրանք՝ փոքրից մեծ հաջորդականությամբ:
6. Առաջարկվում են տարբեր գույների առարկաներ, ինչպես նաև գունավոր շերտիկներ: Աշակերտները պետք է յուրաքանչյուր շերտիկ համադրեն համապատասխան գույնի առարկային:
7. Տրված են երկու մասի բաժանված երկրաչափական պատկերներ: Երեխաները պիտի ամբողջացնեն դրանք:
8. Տրված են կիսատ նկարված երկրաչափական պատկերներ (քառակուսի, շրջան, եռանկյունի), երեխաները պետք է ամբողջացնեն դրանք:

9. Ցուցադրվող նկարը ուշադիր դիտելուց հետո պետք է որոշեն, թե որ պատկերն է հեռվում, որն ավելի մոտիկ, հետո դրանք անվանեն ըստ տեղադրության՝ մոտիկից հեռու և հակառակը:

10. Տրված են առանձին մասերի բաժանված նկարներ: Երեխաները, դրանք իրար միացնելով, պիտի ստանան ամբողջական նկարը:

11. Տրված առարկաները դասավորեն մեծից փոքրը (կամ փոքրից մեծը)՝ հաջորդականությամբ: Այնուհետև որոշեն, թե որ առարկան է վերջինը, որը՝ առաջինը, որն է հեռվում, որը՝ առավել մոտ և այլն:

Այս աշխատանքների շղթայում մասնավորապես կարևորում ենք տարածության մեջ կողմնորոշվելու սովորողների ունակության զարգացման անհրաժեշտությունը: Այս ուղղությամբ կազմակերպվող աշխատանքները մտավոր հետամնաց երեխաների հետ սկսում ենք ամենապարզ՝ սեփական մարմնի աջ և ձախ հատվածները տարբերակելու մարզողական վարժություններից, այնուհետև դարձյալ տարաբնույթ վարժությունների միջոցով իրականացնում շրջապատող տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողության զարգացում:

Մարմնի աջ և ձախ հատվածների տարբերակումը պետք է սկսել առաջատար աջ (ձախիկների դեպքում՝ ձախ) ձեռքի առանձնացումից: Փորձարկել ենք և երաշխավորում ենք դրանց արդյունավետությունը առաջադրանքների հետևյալ համակարգի գործարկման դեպքում.

- Ցույց տալ, թե որ ձեռքով պետք

է ուտել, գրել, նկարել և այլն: Ասել՝ ինչպէս է անվանվում այդ ձեռքը: Դրանից հետո ուսուցիչն առաջարկում է բարձրացնել աջ ձեռքը և անվանել այն:

- Ցույց տալ ձախ ձեռքը: Եթե երեխան չի կարողանում անվանել ձախ ձեռքը, ապա ուսուցիչն ինքն է անվանում, իսկ երեխաները կրկնում են:
- Բարձրացնել մե'կ աջ, մե'կ ձախ ձեռքը, վերցնել մատիտը (գիրքը, տետրը և այլն) աջ (ձախ) ձեռքով:

Աջ և ձախ ձեռքերի տարբերակումից հետո կարելի է անցնել մարմնի մյուս հատվածների տարբերակմանը՝ ոտքերի, աչքերի, ականջների: Այս առաջադրանքներն աստիճանաբար պետք է բարդացնել՝ երեխաներին առաջարկելով աջ ձեռքով ցույց տալ ձախ ականջը, ձախ ձեռքով՝ աջ աչքը, կամ, որ հատկապես բարդ է մտավոր հետամնաց երեխաների համար, աջ ձեռքով ցույց տալ դիմացինի ձախ ոտքը և այլն:

Մարմնի աջ և ձախ հատվածները ճանաչելուց և տարբերակելուց հետո միայն կարելի է անցնել տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողության զարգացման աշխատանքներին: Այդ նպատակով ևս առաջարկում ենք մարզողական վարժությունների համակարգ: Օրինակ՝ թվարկել, թե ինչեր են գտնվում ձեզանից աջ, ձախ և այլն, կամ էլ ուսուցիչն առաջարկում է երեխաներին աջ ձեռքով վերցնել մատիտը, դնել այն գրքի ձախ կողմում և հակառակը, ապա գիրքը դնել դիմացը, գրքի աջ կողմում դնել գրիչը, ձախում՝ մատիտը և այլն:

Ցանկալի է տարածական ընկալման զարգացման աշխատանք-

ները շարունակել տարածության մեջ տարբեր պատկերների դիրքի ճշգրտման ուղղությամբ: Այդ նպատակով մենք իրականացրել ենք հետևյալ վարժությունները.

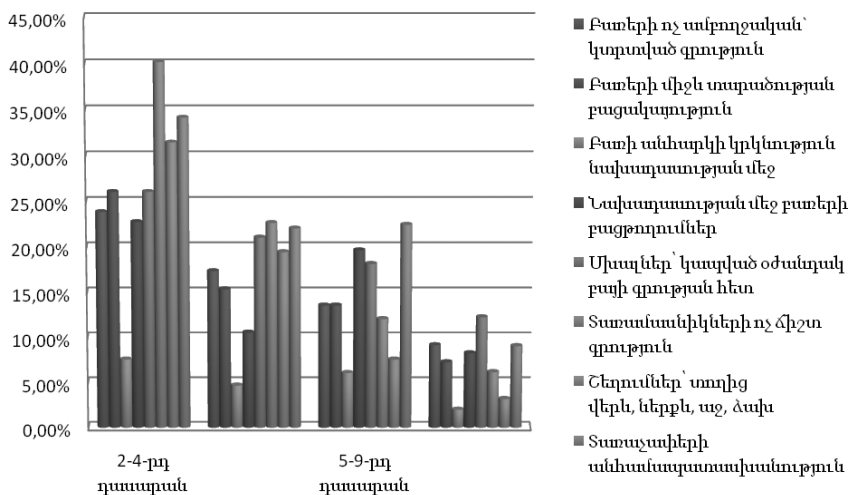
- Երեխաներին տրվում են իրենց արդեն ծանոթ երկրաչափական պատկերներ (եռանկյունի, քառակուսի, շրջան) և առաջարկվում հորիզոնական գծից աջ տեղադրել շրջանը, ձախ կողմում՝ քառակուսին, իսկ վերևում՝ եռանկյունին և այլն:

Երեխաներին առաջարկվում է կենտրոնում նկարել կետ, կետի աջ կողմում նկարել աստղիկ, ձախում՝ խաչ, վերևում՝ գնդակ, իսկ ներքևում՝ ծաղիկ և այլն: Նման աշխատանքները հետագայում կարելի է անցկացնել տառանշաններով:

Տրամագիր. Մտավոր հետամնացությունն ունեցող սովորողների թույլ տված տառագրական բնույթի սխալները գրավոր խոսքում (փորձ. աշխ. առաջ և հետո)

Ձեռքի մանր մկանների զարգացածության անհրաժեշտ մակարդակի ապահովումը: Հետաքրքրական է, որ այս երեխաների խոշոր մկանների աշխատունակությունը համեմատաբար նորմալ է զարգանում, մինչդեռ մանր մկանները, հատկապես շարժումների կոորդինացիան, որպես կանոն, խիստ տուժած են: Գրաճանաչության նախաայբբենական շրջանը մատների գրամոտորային շարժումների զարգացման և շտկման համար ամենաբարենպաստ ժամանակահատվածն է: Այս շրջանում առաջարկում ենք իրականացնել հետևյալ առաջադրանքների համակարգը.

- մատները գրելուն նախապատրաստող խաղեր և վարժություններ [1,2],



- երկրաչափական տարբեր ծանոթ պատկերների (քառակուսի, շրջան, եռանկյուն), առարկաների (խնձոր, գնդակ, արև, տանձ, գազար և այլն), զարդապատկերների արտանկարում տրված օրինակից,
- նկարել գծիկներ՝ տարբեր ուղղություններով (ուղիղ, թեք), նախ՝ տրված նմուշի վրա, ապա՝ ինքնուրույն,
- տրված ուրվագծված պատկերների գունավորում,
- ուրվագծված պատկերների մկրատով կտրում, հատկապես առանց մկրատը թղթից կտրելու,
- փայտիկներով, երկրաչափական պատկերներով զարդանախշի ստացում,
- ստեղծագործական գործունեության տարբեր տեսակների կիրառում (նկարչություն, ծեփ,

խճանկարի հավաքում, կառուցողական գործունեություն և այլն),

- ասեղնագործում, հյուսք, թելերով խաղեր և այլն:

Վերը նշված բոլոր աշխատանքները կազմակերպելիս պետք է հաշվի առնել այն կարևոր հանգամանքը, որ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների մի մասը կարող է ունենալ հնչյունային լսողության արտահայտված խանգարումներ, մյուսը՝ արտահայտված արտասանական թերություններ, որոնք կրում են խիստ կայուն բնույթ, երրորդը՝ տարածական ընկալումների ակնհայտ խաթարումներ և այլն: Հետևաբար, շտկողական աշխատանքները կազմակերպելիս պետք է ցուցաբերել տարբերակված և անհատական մոտեցում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Մայրենիի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Եր., Ձանգակ-97, 2015, -315 էջ:
2. Գյուլամիրյան Ջ. Հ., Խաղալով սովորենք, Եր., Ձանգակ-97, 2009, -79 էջ:
3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе.-М., Владос, 2002, -320 с.

РЕЗЮМЕ

ПОДГОТОВКА К УСВОЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Микаелян А. В.

Ассистент Кафедры родного языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

В статье представлена система подготовительных работ, которая может способствовать повышению продуктивности формирования грамматических умений у детей с умственной отсталостью. В частности, приобретению определенного уровня развития аналитико-составительных умений, фонетического слуха, развитию всех психических процессов: мышления,

памяти, внимания детей с легкой степенью умственной отсталостью. Необходима организация последовательных работ, направленных на зрительное восприятие и распознавание изображений, уточнение и расширение зрительной памяти, формирование пространственных восприятий и представлений, развитие зрительного анализа.

SUMMARY

SPELLING RULES SKILLS PREPARATION OF CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS

Mikaelyan A.

Assistant Chair of Armenian Language and its Teaching Methods, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

The article presents the system of preparatory activities which can largely promote the increase in productivity of the work directed to the development of spelling abilities in children with mental disorders. Particularly, when working with children with mental disorders, a big role should be given to develop of the following: analytical and synthesizing abilities, gaining certain level of

sound listening, all psychological processes specifically thinking, memory, attention development. Consequent activities should be organized to comprehend and recognize the images with vision, to adjust and enlarge the visual memory, to form spatial comprehension and imagination, to develop visual analysis and synthesizing.

ԴԻՂԱԿՏԻԿ ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱՐԴ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ

Սկրտյան Հ. Ռ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Մովսիսյան Ա. Վ.

«Մարի Իզմիրլյան մանկատուն» ՊՈԱԿ-ի տիֆլոմանկավարժ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. չտեսնող և տեսողության բազմակի խնդիրներ ունեցող երեխաներ, հաղորդակցում, այլընտրանքային համակարգ, դիդակտիկ նյութեր, դաստիարակություն և զարգացում, աշխատանքային գործընթաց:

Երեխայի դաստիարակության, զարգացման գործընթացի առաջնային և կարևոր նպատակներից է՝ օգնել երեխային՝ հասնելու հետագա կյանքում ինքնուրույնության բարձր մակարդակի: Այդ իսկ պատճառով որոշ երեխաների համար հնարավոր է միայն ընտրել հատուկ փոխհատուցող միջոցներ, օրինակ, յուրահատուկ սայլակ, հաղորդակցման այլընտրանքային համակարգ կամ նյութեր՝ տպված բրայլյան համակարգով:

Բազմաթիվ երեխաներ, ովքեր ունեն տեսողության և զուգակցված խնդիրներ, կարող են ինքնուրույնություն ձեռք բերել միայն ֆիզիկական մեծ ջանքեր գործադրելու դեպքում, այն էլ միայն շրջապատողների օգնությամբ: Կարևոր է նպաստավոր պայմաններ ստեղծել երեխայի դաստիարակությունն ու զարգացումը ճիշտ և արդյունավետ իրականացնելու համար:

Չտեսնող և զուգակցված տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում անհրաժեշտություն է բազմաթիվ նյութերի էականորեն փոփոխումը՝ համապատասխանեցնելով տվյալ երեխայի խնդրին, տարիքային և անհատական առանձնահատկություններին: Այդ առարկաները կամ նյութերն էլ հենց կազմում են դիդակտիկ համակարգը կամ դիդակտիկ նյութերի ամբողջությունը:

Չտեսնող և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում կարևոր նշանակություն ունի երեխայի գործունեությունը, ինչպես նաև այն, թե ինչու ենք ընտրում գործունեության հենց այդ ձևը: Կարևոր է երեխայի հետ իրականացվող աշխատանքը, այդ ընթացքում իրականացվող գործողությունը, որը պարտադիր պետք է շարունակական բնույթ կրի: Յուրաքանչյուր դրական գործողություն պետք է ուղեկցվի խոսքով: Կարևոր փաստ է նաև այն, որ չտեսնող երեխան իմանա, թե որ առարկայի հետ քանի գործողություն կարող ենք կատարել, օրինակ, բաժակ՝ խմել, գլորել, համեմատել՝ մեծ, փոքր (նկար 2):



Նկար 2. Տարբեր չափերի գունավոր բաժակներ

Շատ կարևոր է կատարվող գործողությունների պատճառահետևանքային կապերի ընկալումը, եթե կատարում ենք որևէ գործողություն, ապա դա անում ենք՝ սպասելով կատարվելիք ինչ-որ այլ գործողության: Այստեղ տեղին է հիշել և նշել հետևյալ խոսքերը. «Երեխաները սովորում են շատ տարբեր եղանակներով, քան կարող ենք պատկերացնել»:

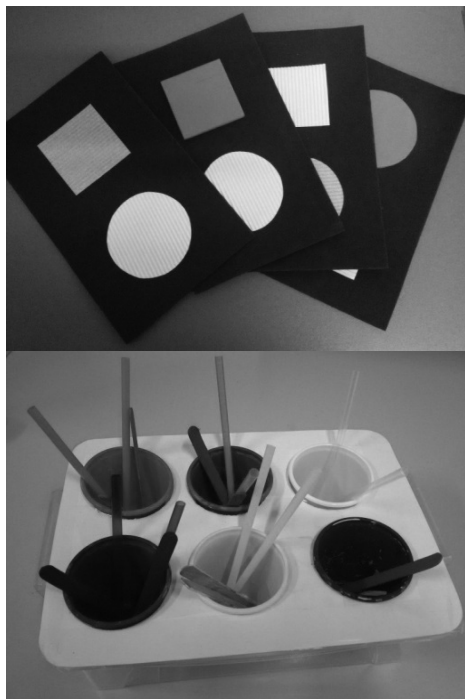
Գործողություններն իրականացնելիս անհրաժեշտ է նախապատվությունը տալ այնպիսի դիդակտիկ նյութերի, նաև այնպիսի գույների, որոնք հենց նախընտրում են չտեսնող, մնացորդային տեսողություն ու զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաները:

Հատկապես շահեկան է կարմիր և դեղին գույների ընտրությունը, քանի որ տեսողության տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաները, որոնց խանգարումը համարվում է ուղեղակենտրոն, նախընտրում և սիրում են հենց այդ գույները: Այս երեխաների աչքերը թարթելու ռեակցիան զարգացած չէ, քանի որ այդ ազդակները շատ թույլ են հասնում գլխուղեղ կամ ընդհանրապես բացակայում են: Նյութերի պատրաստման ժամանակ օգտագործում ենք նաև սև գույնը՝ ֆոնի

տեսքով (Նկար 3):

Մնացորդային և տեսողության այլ խնդիրներ ունեցող երեխաների համար նյութերի պատրաստման ժամանակ օգտագործում ենք դեղին և կանաչ գույները, քանի որ այս գույները, զուգորդելով արևի, ջերմության, պայծառ գույների հետ, երեխաների կողմից ընկալվում են առավել հեշտ և ճշգրիտ:

Գույների ընկալմանը միտված աշխատանքում կան շատ կարևոր հանգամանքներ, որոնք պարտադիր պետք է հաշվի առնենք: Այսպես, եթե երեխան տեսնում է միայն դեղին գույնը, ապա պետք է նրան սովորեցնել տեսնել այլ գույներ ևս: Կարելի է երեխայի նախընտրած գույնի հետ միաժամանակ օգտագործել նաև այլ գույնի աեարկա ևս (Նկար 3):



Նկար 3. Գունավոր քարտեր, նյութեր

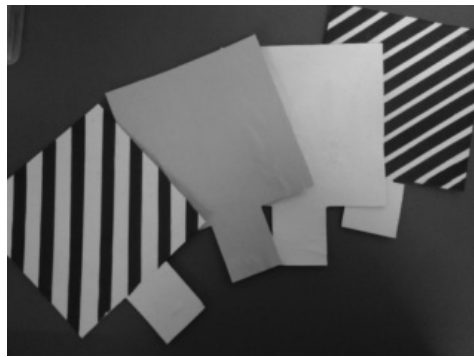
Նշենք մի քանի դիդակտիկ նյութեր, որոնք կարող ենք պատրաստել և գործածել չտեսնող և տեսողության տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Տեսողության տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում կարելի է գործածել զսպանակ՝ վրան ամրացնելով երեխայի կողմից սիրված որևէ առարկա: Երեխան զսպանակը ձգի դեպի իրեն և բաց թողնի: Այս վարժանքը զարգացնում է աչքերի մկանային համակարգը, աչքերի շարժումները, նաև պատկերացումը և տարածական կողմնորոշումը:

Տեսողության և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում կարելի է օգտագործել մազերի համար նախատեսված ժելեներ, մուսեր. դրանք լցնում են տոպրակի մեջ, այնտեղ են դնում փոքր կամ միջին չափի որևէ առարկա: Երեխան շոշափում է առարկան, որոշում է, թե ինչի է ձեռք տվել: Սա իր համար և՛ հաճելի է, և՛ հետաքրքիր:

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքը սկսելուց առաջ կարող ենք կատարել նրանց տեսողության ստուգում, որը հնարավորություն կտա որոշ չափով բացահայտելու, թե երեխայի մոտ առկա տեսողությունը պահպանվա՞ծ է, թե ոչ: Երեխային ցույց ենք տալիս տարբեր գույների տախտակ-քարտեր, հիմնականում՝ սպիտակ, մոխրագույն՝ իրար մոտ կամ հեռու գտնվող գծե-

րով: Եթե երեխայի տեսողությունը պահպանված է, ապա նա անմիջապես (տախտակ-քարտերի միաժամանակ ցույց տալու դեպքում) կնայի գծերով տախտակ-քարտին (Նկար 4):



Նկար 4. Տեսողության ստուգման համար նախատեսված տախտակ-քարտեր

Ցանկացած գործողության ժամանակ կարևոր է պահպանել հաջորդականությունը՝ երեխամասնագետ, մասնագետ-երեխա: Կարևոր է նաև իմանալ, թե ինչ գործողություն ենք կատարում, և վերջինս ինչ նպատակ է հետապնդում:

Չտեսնող և զուգակցված տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում պետք է պահպանել մի շարք կարևոր կանոններ, որոնցից են՝

1. երեխային ներգրավել գործողության մեջ ամբողջությամբ,
2. կարևորել տարբեր մասնագետների, ընկերների մասնակցությունը,
3. գործողության միջավայրը տեղայնացնել,
4. գործողության ընթացքը մանրամասն նկարագրել,
5. ապահովել գործողությունների հստակ հերթականությունը,

6. գործողության ժամանակ գործածվող առարկաները նկարագրել,
7. նկարագրել այն ռազմավարությունն ու նրա փուլերը, որում իրականացվելու գործողությունը,
8. հաղորդակցման կանոնների և գործընթացի նկարագրում,
9. գործողությունը կրկնելու հնարավորության ընձեռում,
10. գործողությունը պետք է ունենա սկիզբ, ընթացք և ավարտ,
11. հնարավորությունն տալ ուշադրությունը կենտրոնացնելու,
12. ընտրել և կիրառել երեխաների գործունեությունը խթանող գործողություններ,
13. ժամանակի զգացողության կարևորում և հիմնավորում:

Տեսողության և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում գործողությունների կատարման ժամանակ կարևոր նախապայման է.

1. հաղորդակցման լեզուն,
2. մաթեմատիկական հմտությունները,
3. միջավայրը,
4. սոցիալական շփումը,
5. շարժումները բազմազանությունը,
6. զգայական հաղորդակցման ձևերը,
7. վարքագծի ճշտությունը:

Չտեսնող, տեսողության և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքներում կատարվող գործողությունները պետք է ունենան հստակ նպատակներ, որոնք են.

- տարեկիցների հետ շփում,
- գլխի և իրանի հատվածների դիրքի բարելավում,
- տակտիլ ազդակներին արձա-

գանք,

- տեսողական գործառնության բարելավում:

Չտեսնող և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հիմնական մասն ունակ չէ հասկանալու սեփական հետաքրքրությունները, այդ իսկ պատճառով շատ կարևոր է, որպեսզի նրանք, ովքեր աշխատում կամ շփման մեջ են մտնում այդ երեխաների հետ, հարգեն նրանց անձը և նախասիրություններն ու ընտրությունը:

Չտեսնող, տեսողության և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների կողմից նոր հմտությունների, գիտելիքների ձեռք բերումը հաճախ շատ ժամանակ է պահանջում: Հետևաբար, նրանց հետ աշխատանքում հարկավոր է զարգացնել պրակտիկ և առօրյայում կիրառվող հմտությունները:

Մեր վերջնական նպատակը ֆունկցիոնալ (գործառնության) հմտությունների զարգացումն է: Կարող է թվալ այնպես, որ որոշ հմտություններ չունեն պրակտիկ նշանակություն, սակայն նրանց մեծ մասը կարող է հետագա հմտությունների զարգացման բաղկացուցիչ մաս հանդիսանալ:

Չտեսնող և տեսողության տարբեր խնդիրներ ունեցող, ինչպես նաև զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հմտությունները յուրացնելու համար անհրաժեշտ է ոչ միայն երկար ժամանակ, այլ նաև նրանք մեծ դժվարությամբ են կիրառում ձեռք բերած հմտությունները նոր միջավայրում: Այդ իսկ պատճառով էլ անհրաժեշտ է պրակտիկ հմտություններն ուսուցանել և զարգացնել բնական միջավայրում: Ցանկացած հնարավորության դեպքում պրակտիկ

հմտությունները պետք է ձևավորել այն միջավայրում, որտեղ սովորաբար կատարվում են այդ գործողությունները, օրինակ, խոհարարությունը՝ խոհանոցում, անձնական հիգիենան՝ լոգարանում և այլն:

Տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների մեծ մասը նոր հմտությունը չեն կարող յուրացնել միանգամից, այդ պատճառով հարկ է զարգացնել առաջադրանքները կատարել փոքր քայլերով: Այս գործընթացը կոչվում է առաջադրանքի վերլուծում և ենթադրում է գործողությունների հաջորդակա-
նություն:

Նոր հմտությունների զարգացման գործում կարևոր խնդիրներից է երեխայի ինքնուրույնության առավելագույն ապահովումը: Այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է մեծերի օգնությունը ևս:

Տեսողության և զուգակցված խնդիրներ ունեցող երեխաների հիմնական մասը չի կարող նոր հմտությունները տիրապետել մեկանգամյա աշխատանքով. պարտադիր է նրանց հետ աշխատանքը կամ պարապմունքն ունենա կրկնողական և շարունակական բնույթ: Կրկնությունը հնարավորություն կտա ամրացնել նոր հմտությունները և յուրացնել դրանք նոր միջավայրում կիրառելու համար:

Տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս շատ

կարևոր մանկավարժի խոսքի հստակությունը, հասկանալիությունն ու պարզությունը:

Չտեսնող և տեսողության տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաներին անհրաժեշտ է նաև սովորեցնել գործունեության ժամանակ գործածել այլ զգայարաններ ևս, որպեսզի փոխհատուցեն տեսողական տեղեկատվության կորուստը: Այսպես, օրինակ, լսողության օգնությամբ չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաները շփում են հաստատում աշխարհի հետ՝ սեփական միջավայրից դուրս: Բացի այս, պետք է նշել, որ այս երեխաների ավելի քան 80 %-ն ունեն հատուկ տեսողական պոտենցիալ: Թույլ տեսնող երեխաների հետ աշխատանքում ցանկալի է օգտագործել գույներ, լույսեր և բարձր հակասականություն ունեցող նյութեր:

Չտեսնող, տեսողության տարբեր խնդիրներ ունեցող երեխաների ուսուցման գործում անհրաժեշտ է աստիճանաբար աշխատանքային գործընթացում առանձնացնել և գործածել նյութեր և առարկաներ, որոնք բարձրացնում են երեխաների հետաքրքրասիրությունը: Այս երեխաների հետ աշխատանքում կարևոր է, որպեսզի մասնագետը որոշի և ընտրի այնպիսի թեմաներ և նյութեր, որոնք կմեծացնեն նրանց հետաքրքրությունը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Дивненко Г. А. Развитие цветового восприятия у дошкольников с нарушением зрения, Мурманск, 2002
2. Ньюман С. Игры и занятия с особым ребёнком, М., 2009
3. Перкинс Школа: Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными на-
4. Перкинс Школа: Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными на-

рушениями развития. Часть 3.
Подготовка к самостоятельной
жизни, М., 2012
5. Саломатика И. В. — О сборнике

статей “Предметы — символы в
теории и практике”, (К. Парк) //
Дефектология, 2004

РЕЗЮМЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Мкртчян А. Р.

Доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна,
кандидат педагогических наук

Мовсисян А. В.

Тифлопедагог “Детского дома Мари Измирлян”

В статье представлены особенности использования дидактических материалов в работе с детьми

имеющими сложные нарушения развития.

SUMMARY

USING OF DIDACTIC MATERIALS WITH CHILDREN WITH MULTIPLE DISORDERS

Mkrtchyan H.

Associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

Movsisyan A.

Special educator at the “Orphanage Mari Izmirlyan”

The article presented using and importance of didactic materials

during the work with children with multiple disorders.

**ՆԵՐԱՈՒԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԻՐԱԿԱՆԱՑՆՈՂ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ
ՄՏԱՎՈՐ ՀԵՏԱՄԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԻ ՇԱՐՔ ԽՆԴԻՐՆԵՐ**

Սուշեդյան Ս.Վ.

Ջոն Կիրակոսյանի անվան թիվ 20 դպրոցի դասվար

Չոհրաբյան 2. 3.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ.

Ներառական կրթություն, մտավոր հետամնացություն, դաստիարակության գործընթաց, կրթադաստիարակչական աշխատանքներ, սոցիալականացման գործընթաց:

Մարդու սոցիալականացման համար կարևոր նշանակություն ունի դաստիարակությունը: Ինչպես նշել են Մ.Ի.Ռոժկովը և Լ.Յ.Բայբորոդովը, մանկավարժական տեսանկյունից սոցիալիզացման ուսումնասիրության առանձնահատկությունը կայանում է նրանում, որ այն ուսումնասիրում է երեխայի զարգացման վրա մանկավարժական ազդեցության օրինաչափություններն ու մեթոդաբանությունը՝ սոցիալական հարաբերությունների արդյունավետության բարձրացման նպատակով:

Ներկայումս դաստիարակությունը մանկավարժների և հոգեբանների կողմից առանձնացված չի դիտարկվում, այլ դիտարկվում է գործունեության և մարդու դիալեկտիկական դետերմինիզմի կառուցվածքային, համակարգային դիրքից:

Մանկավարժական գիտակցության պատմական զարգացման

ողջ ընթացքում, դաստիարակության գործընթացը միշտ եղել է հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Այդ իսկ պատճառով մեր օրերում էլ դաստիարակությունը մնում է որպես մանկավարժության հիմնական կատեգորիա: Տվյալ երևույթը բարելավում է գործնական փորձի զարգացման, մանկավարժական գիտության և դրա առաջատար ուսմունքի հետ: Սոցիալական փորձի փոխանցումը ավագ սերնդից երիտասարդներին ավելի վաղ է ձևավորվել, այդ պատճառով էլ դաստիարակության էությունը մեկնաբանվում է տարբեր տեսանկյուններից:

Դաստիարակման նպատակը՝ դա մարդու (կամ մարդկանց խմբի) մեջ սպասվելիք փոփոխություններն են, որոնք իրականացվում են հատուկ նախապատրաստված և պլանավորված դաստիարակչական ակցիաների և գործունեության ազդեցության տակ:

Դաստիարակչական գործընթացի և մարդու զարգացման գործընթացի վրա մեծ ազդեցություն ունեն շրջապատող միջավայրը, սոցիալական համակարգի հարաբերությունները: [4]

Համաձայն Լ.Ս.Վիգոտսկու տե-

սության, հոգեկան զարգացման որոշիչ գործոնները գտնվում են ոչ թե երեխայի օրգանիզմի և անհատականության ներսում, այլ դրանից դուրս՝ երեխայի, այլ մարդկանց հետ սոցիալական փոխգործունեության իրավիճակում: Վիզոտսկին հիմնավորում է ուսուցման, դաստիարակության գործընթացների ակտիվության գաղափարները, որում ակտիվ է աշակերտը, ակտիվ է սոցիալական միջավայրը: Նա նշում է, որ դաստիարակման հիմքում պետք է դրված լինի աշակերտի անհատական գործունեությունը, իսկ դաստիարակի ողջ հմտությունը պետք է բերվի նրան, որպեսզի ուղղորդի և կարգավորվի այդ գործունեությունը և սոցիալական միջավայրը դա դաստիարակչական ողջ գործընթացի իրական լծակն է, իսկ դաստիարակի դերը այդ լծակի կառավարումն է:

Ըստ Վիզոտսկու, երեխայի յուրաքանչյուր զարգացման խանգարում (կուրություն, խլություն, մտավոր հետամնացություն և այլն) փոխում է նրա վերաբերմունքը ոչ միայն աշխարհի նկատմամբ, այլև առաջին հերթին ազդում է մարդկանց հարաբերությունների վրա, այսինքն տեղի է ունենում երեխայի սոցիալական դիրքորոշման իջեցում: Երեխայի սոցիալական դիրքորոշման վնասումը, անհատի լիարժեք ձևավորման խանգարումը պահանջում են, որպեսզի երեխաների ֆիզիկական և հոգեկան անբավարարության իջեցման կարևորագույն տարրը լինի սոցիալական խնդիրների հաղթահարումը, նաև անհատի լիարժեք զարգացման ձևավորումը, այսինքն դաստիարակումը: [2]

Վիզոտսկու տեսությունը հե-

տագայում զարգացրեց Վ.Վ. Լեբեդինսկին, որը նշեց, որ երեխայի մոտ առկա ուսուցման և դաստիարակության դժվարությունների ժամանակ անհրաժեշտ է իրականացնել շտկողական աշխատանքներ, հակառակ դեպքում կառաջանան սոցիալ-մանկավարժական բացթողումներ, հուզական, անձնային այլ խանգարումներ:

Ըստ Լեբեդինսկու, երկրորդային խանգարումները ազդում են երեխայի ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի վրա:

Ուսումնասիրելով զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների վերականգման հնարավորությունները, այսօր հետազոտողները սկսում են խոսել այն միջավայրի ստեղծման մասին, որը կնպաստի խնդրի հաղթահարմանը: Կասկած չկա, որ կրթա-դաստիարակչական միջավայրի ձևավորման գործընթացի վրա մեծ ազդեցություն ունի մանկավարժի անհատականությունը, նրա կարողությունը, անհատական կողմնորոշումը:

Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների կրթա-դաստիարակչական աշխատանքների իրականացման, շտկման, փոխհատուցման ուսումնասիրմանն են նվիրված Վլասովայի, Մաստյուկովայի, Պեզնեթի և այլոց աշխատանքները: Այս հեղինակները շեշտում են զարգացման խանգարում ունեցող երեխաներին անհատական մոտեցում ցուցաբերելու անհրաժեշտությունը: [1]

Լ.Մ.Շիպիցինան, Ե.Ս.Իվանովը, Լ.Ա.Դանիլովան նշում են, որ այդ երեխաների համար անհրաժեշտ է կազմակերպել մանկավարժական հատուկ պայմաններ: [6]

Իրենց հետազոտություններում

Նրանք եկան այն եզրահանգման, որ հանրակրթական դպրոցներում գոյություն ունեցող կրթական համակարգը և դաստիարակությունը բավականորեն օպտիմալ չեն զարգացման խանգարումներով երեխաների ուսուցման և դաստիարակության խնդիրները արդյունավետ լուծելու համար: Նախնական ուսուցման ժամանակահատվածում անհրաժեշտ է ստեղծել համապատասխան պայմաններ դպրոցական ուսուցման համար, քանի որ այդ շրջանում Նրանք շրջապատող միջավայրում ունենում են բազմաթիվ խնդիրներ:

Մենք կիսում ենք այն հեղինակների կարծիքը, որ զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների դաստիարակության արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է վաղ ախտորոշում, բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատում:

Բ.Ս.Բրատուսը իր աշխատություններում ուշադրություն է դարձրել մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ աշխատող մանկավարժի նախապատրաստվածության վրա: Նրա կարծիքով մանկավարժը և հոգեբանը պետք է իմանան այն պայմանները, որոնք կարող են անմիջականորեն ազդել երեխայի հոգեկան գործընթացների զարգացման վրա:

Ուսուցիչների, դաստիարակների հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածության հարցը կարևորել է Նաև Ա.Վ.Գորդենը: Մասնավորապես մանկավարժական մշակույթի կարևոր բաղադրիչ է համարում մանկավարժի կարողությունը՝ հասկանալու երեխայի զարգացման կառուցվածքը:

Բացահայտելով ընդհանուր կր-

թության ժամանակակից խնդիրները, Լ.Մ.Ֆրիդմանը մատնանշում է, որ դպրոցի գործունեության կազմակերպման դեպքում, մանկավարժական խնդիրների լուծման ժամանակ, անհրաժեշտ է հոգեբանական գիտելիքների կիրառություն: Ըստ հեղինակի կարծիքի դա թույլ կտա հանրակրթական դպրոցում ուսումնադաստիարակչական գործընթացը կազմակերպել այնպես, որպեսզի յուրաքանչյուր դպրոցականի անձը ստանա օպտիմալ զարգացում:

Վերը նշված հեղինակների աշխատությունների համընդհանուր վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ իրենց աշխատանքներում Նրանք հետևողականորեն գալիս են նրան, որ զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների նկատմամբ անհրաժեշտ է ցուցաբերել անհատական մոտեցում: Դաստիարակը, որն աշխատում է նման երեխաների հետ պետք է ունենա անհրաժեշտ հոգեբանամանկավարժական պատրաստվածության մակարդակ: Դաստիարակչական աշխատանքի բովանդակությունը անհրաժեշտ է ուղղորդել մի կողմից երեխայի առջև կանգնած խնդիրների հաղթահարմանը, մյուս կողմից՝ մարդասիրական վերաբերմունքի դաստիարակությանը միկրոմիջավայրի հանդեպ:

Յ.Պ.Կորոլենկոյի և Տ.Ա.Դոնսկու ուսումնասիրություններում խոսվում է այն մասին, թե ինչպես է դաստիարակության գործընթացում ձևավորվում ապակառուցողական վարքի տարբեր ձևեր, որոնք մարդուն բերում են ինքնաքայքայման հակման:

Դաստիարակչական աշխա-

տանքի էությանը հումանիզացման տեսանկյունից արտացոլվել է Շ.Ա.Ամոնաշվիլի, Օ.Ա.Կազանսկու և այլքի կողմից:

Ն.Ե.Շուրկովը մշակեց դպրոցականների դաստիարակության ծրագիր, որը արտացոլեց նոր հումանիստական ուղղություն դաստիարակչական գործընթացում: [3]

Ելելով նրանից, որ զարգացման խանգարում ունեցող երեխաները դժվարանում են հաղորդակցման ժամանակ, նրանց մեծամասնության մոտ նկատվում է անլիարժեքություն, անհամապատասխան ինքնագնահատական, անհրաժեշտ է զարգացնել նրանց հուզականային ոլորտը:

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում, մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների դաստիարակությունը իրականացնելու համար մշակվել են դաստիարակչական համակարգեր, դաստիարակչական աշխատանքի տեխնոլոգիաներ, որոնք բացահայտում են դաստիարակության նպատակներն ու խնդիրները:

Բացի տեսական մեկնաբանությունից լուսաբանվում են նաև մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ իրականացվող դաստիարակչական աշխատանքների գործնական փորձերը: Գործնականում գոյություն ունի մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխայի դաստիարակության երկու միջոց: Առաջինը՝ ներառական կրթություն իրականացնող

հաստատություններում համապատասխան պայմանների ստեղծում: Երկրորդը՝ ինտեգրում ուսումնական կոլեկտիվ, սովորական կյանք:

Այս ամենը իրականացնելու համար անհրաժեշտ է.

1. Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների զարգացման խանգարման առանձնահատկությունների հաշվառում և վերականգնում:
2. Համապատասխան կադրերի պարտավորվածություն և ապահովում:
3. Մանկավարժների մարդկային որակների դրսևորում, բարձր մասնագիտացվածություն:

Գործնական աշխատանքների հիմնական ուղղություններն են՝ կրթական և սոցիալականացման գործընթացները, աշակերտների ընտանիքներին հոգեբանական օգնություն ցուցաբերելը, կրթական գործընթացի հաջորդականությունը, շրջանավարտների նախնական հոգեբանասոցիալական և պրոֆեսիոնալ աշխատանքային հարմարվողականությունը:

Այսպիսով, մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ուսումնադաստիարակչական աշխատանքները ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում կարող է արդյունավետ լուծել, եթե ստեղծվի օպտիմալ կրթական միջավայր, անցկացնել թրեյնինգներ մանկավարժների համար, ստեղծել դաստիարակչական աշխատանքների կուռ համակարգ:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1993.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии //собр. Соч: в 6т. М., 1999.

3. Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство //под ред. Л.М. Шипицыной. М., 2006.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И. Теория и практика воспитательных систем в инклюзивных школах. М., 2010
5. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М., 2006.
6. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения лиц с нарушениями интеллекта. М., 2010.

РЕЗЮМЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛАХ

Мушегян С.В.

педагог начальных классов школы N 20 им. Джона Киракосяна

Зограбян З.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук

В статье раскрываются задачи и сталостью в инклюзивных школах. воспитания детей с умственной от-

SUMMARY

THE ISSUE OF EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION FROM THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES

Mushegyan S.

Teacher at the school 20 after John Kirakosyan

Zohrabyan Z.

Associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

The article presented the analysis and conclusions of some researches about the educational issues in inclusive schools . We conclude that for the efficiency of implementation of

educational works for these children important to elaborate various educational systems, technologies and establish an appropriate educational environment.

"СТАТУС" ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ЭМПИРИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аванесян Г.М.

Заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета, доктор психологических наук, профессор

Мурадян Е. Б.

Научный сотрудник НИ лаборатории "Личности и профессиональной деятельности" Ереванского государственного университета, кандидат биологических наук

Ключевые слова и выражения: эмпирическая психология, экспериментальная психология, парадигма, эксперимент, методология.

Методология психологии относится к наиболее проблематичной области научного познания в психологии, характеризующейся "кризисами", "схизисами", "взрывами" и т.д. Выяснению причин сложившейся ситуации посвящены многие работы известных психологов как из "хрестоматийного", классического наследия прошлого, так и из "бурного", многогранного, современного "мульти-парадигмального" настоящего, нацеленного на инвестиции в "многообещающее" будущее психологии. А как известно, будущее научного знания обусловлено, прежде всего, разрешением многих проблем методологического характера. Поэтому, на сегодняшний день, любая попытка выдвижения, рассмотрения и, хотя бы, частичного разрешения проблемы методологического типа, может оцениваться в позитивном ключе и с точки зрения актуальности, и с позиции "необходимости" для гармонизации научно-исследо-

вательского поля психологии.

В предлагаемой статье озвучивается не совсем традиционная проблематика: "Статус" экспериментальной психологии в эмпирическом пространстве психологии, так как чаще всего в качестве проблемы рассматривается вопрос о возможной демаркации теоретического и эмпирического пространства в психологии, о противопоставлении априорной парадигмы - эмпирической. Однако, на наш взгляд, и при сопоставлении смысловых нагрузок таких понятий, как эмпирическая психология и экспериментальная психология, возникает проблемная ситуация методологического характера.

Так, при сопоставлении эмпирической и экспериментальной парадигм вырисовывается следующая картина:

- во-первых, в зависимости от парадигмы меняется "масштабность" представления метода наблюдения или метода эксперимента: то один, то другой метод представляется всеобъемлющим, вбирающим в себя все остальные эмпирические методы исследования;

- во-вторых, выявляется отсутствие однозначного понимания содержания исследовательского пространства эмпирической и экспериментальной психологии;
- в-третьих, в некоторых случаях возникают затруднения при оценке типа того или иного исследования, отнесения его к экспериментальному или эмпирическому.
- в-четвертых, вырисовываются сложности, возникающие при дифференциации проблем, решение которых должно осуществляться в рамках эмпирической или экспериментальной парадигм;
- в-пятых, представляется проблемой чёткое обоснование специфики мышления, заложенного в исследованиях эмпирического и экспериментального характера.

Отметим, что описание проблематичности ситуации в рамках затронутой проблемы не претендует на полноту и не сводится только к выше представленному перечню. Необходимо также обратить внимание на тот факт, что неразрешённость рассматриваемого вопроса вносит путаницу в процессе восприятия и осмысления научных публикаций "опытного", не теоретического характера в связи с интерпретацией результатов и возможностью отнесения полученных данных к области экспериментальной или эмпирической психологии. Если отнестись к этой проблеме в духе известного методолога науки П. Фейерабенда — "годится все"[29, с.10], то можно и не обращать внимания на созда-

ющуюся ситуацию, в конце концов, в чем принципиальная разница между тем какой психологией решается проблема, к какому типу знаний причислить получаемые результаты, тем более, что вроде бы и особой разницы нет между "эмпирикой" и экспериментом, и, наконец, не все ли равно, как называть технологию исследования: наблюдением или экспериментом? Также обращает на себя внимание достаточно "либеральное" отношение западных исследователей к проблеме соотносённости понятий "экспериментальное" и "эмпирическое": эта проблема чаще всего просто не затрагивается [2; 3; 14].

Но наука для своего развития, для постижения сущностных характеристик предмета собственного исследования, как известно, требует тонкой дифференциации как различных аспектов, сторон единого предмета познания, так и исследовательских программ, методов, приемов, позволяющих обнаруживать неявные, скрытые, завуалированные его свойства. Также следует обратить внимание на то, что в рамках исследуемой нами проблемы выявляется не просто не проработанность той или иной категории экспериментальной или эмпирической отрасли психологии, а выявляется проблема соотносённости понятий, выступающих в роли дефиниций двух направлений психологии: эмпирического и экспериментального. Практически проблема связана с чёткостью психологического тезауруса, который является методологическим основанием для конструирования самой науки. В этой связи заме-

тим, что система психологического знания теснейшим образом связана с разработкой категориального строя дисциплины[20; 21], а чем детальнее разработан "категориальный аппарат" научной дисциплины, чем более конкретизированы специальные понятия в ней и очерчены их смысловые границы, тем она более приближается к "классическому идеалу рациональности" [10, с.45].

Следовательно, выдвинутая проблема требует детального анализа и логического осмысления, выявления спорных и противоречивых толкований?!

Специфика и критерии научного знания, рассматриваемые с позиций системного подхода, предполагают изучение тех или иных фрагментов целостной картины психических явлений не только на теоретическом уровне научного познания, но и на эмпирическом уровне, так как только в этом случае возможно получение фактов, выявление закономерностей и механизмов изучаемых явлений, установление экспериментальных законов. Все это позволит определить основные критерии для построения фундамента конкретной научной дисциплины. В рамках эмпирической психологии особое место занимает эксперимент и, несмотря на отказ от "позитивистского культа эмпирических методов", на современном этапе развития науки чётко вырисовывается тенденция "умеренной" ригоризации методологии психологической науки, что, в свою очередь, предопределяет ценность экспериментальных исследований для получения

научного знания: "От уровня экспериментальных исследований зависит уровень развития психологической науки в целом и ее роль в жизни общества" [1, с.15].

Огромное значение экспериментальных исследований для развития психологии прежде всего объясняется тем фактом, что выявление причинно-следственных связей при изучении природы психики и поведения, что, собственно, и является главной задачей научной дисциплины на определённом этапе её развития, возможно только посредством экспериментальных методов[1; 17, с.16-20]. Также, эксперимент можно рассматривать в качестве объединяющего и научно-обосновывающего звена, как в "идеологическом", так и в инструментально-процедурном плане, в общеизвестном научном принципе "единства теории, эксперимента и практики" [11, с.51].

Эксперимент рассматривается как метод, как способ научного познания психических явлений и феноменов в особых, специально созданных исследователем условиях, с учетом возможности контроля и управления этими условиями, что, в большой степени зависит как от наличия и применения специальных приборов, психодиагностических методов и методик, способов фиксации и обработки получаемых данных, так и от стратегии и тактики, применяемых исследователем в процессе изучения тех или иных фрагментов психической реальности. Экспериментальный метод в психологии позволяет выявлять, реконструировать и воссоздавать психическое, тот внутренний мир

человека, который проявляется в различных формах активности и зависит от ситуации, в которой эта активность реализуется. Следует отметить, что только с помощью экспериментальных процедур возможно получение максимально объективных результатов по выявлению сущностных характеристик конкретного психического явления, его собственно психологической природы[1]. Речь не идет о возможности изучения бесконечного числа признаков, присущих реальным объектам психологических исследований, "неисчерпаемым в своих свойствах", но речь идет об эмпирических объектах как абстракциях, о "реальных объектах, представленных в эмпирическом познании в образе идеальных объектов, обладающих жёстко фиксированным и ограниченным набором признаков" [24, с.159].

На сегодняшний день предлагаются различные основания для классификации типов эксперимента, предложены разнообразные названия видов экспериментов, однако наибольшее распространение получила классификация, в которой предлагается выделять естественный, лабораторный, психолого-педагогический (констатирующий и формирующий) эксперименты[26, с.119]. В зависимости от области психологии, в которой проводятся экспериментальные исследования, от задач, поставленных перед экспериментатором, используются различные типы эксперимента[11, с.39]. В этом ключе, представляет интерес ситуация, сложившаяся в социально-психологических исследованиях в связи

с предпочтениями исследователей в выборе типа эксперимента: в основном предпочтение отдаётся лабораторному эксперименту, по сравнению с естественным, что объясняется низким контролем над факторами внутренней валидности, зависимыми и независимыми переменными в естественном эксперименте. Однако, благодаря работам Д. Кэмпбелла, разработавшего основные модели и планы экспериментальных и квазиэкспериментальных исследований, достоверность результатов естественных социально-психологических экспериментов значительно повысилась[8].

Зависимость достоверности результатов эксперимента от степени влияния экспериментатора на ход его проведения — значимый вопрос, ответ на который звучит по-разному, в зависимости от принадлежности интерпретирующих к той или иной парадигме: классической, неклассической и постнеклассической. Так, в одном из экспериментальных исследований были показаны преимущества ситуации, когда экспериментатор не пытается максимально отстраниться от происходящего[15]. Подобные исследования представляют большой интерес, но относятся скорее к единичным, уникальным и не позволяют распространить этот опыт на другие исследования.

Суть экспериментальных исследований можно выразить словами Барабанщикова В.А.: "Смысл проведения эксперимента заключается в том, чтобы установить детерминанты исследуемого процесса и определить характер связи между

ситуацией (её элементами) и активностью (состояниями) испытуемых"[1, с.13]. Обращаясь к истокам становления психологии как самостоятельной научной дисциплины, отметим непосредственную связь этого события с введением эксперимента в психологические исследования и возможностью отнесения психологии, хотя и к "элементаристской, эмпирической дисциплине, основанной на самонаблюдении", но которую уже было возможно позиционировать в качестве научной дисциплины, носящей "экспериментальный" характер, и вписывающейся в позитивистский образ науки. Однако экспериментальный метод при исследовании психики использовался в качестве вспомогательного, основным оставался метод интроспекции [21].

Развитие психологии в России к началу 20 в. связывается как с эмпирическим (интроспективным), так и с естественнонаучным (опытным или экспериментальным) направлениями. Эксперимент становится основным методом исследования в психологии, так как данные, получаемые методом интроспекции уже не в состоянии удовлетворить многих прогрессивных исследователей того времени, познание психической реальности связывается с новыми объективными методами, объяснительными схемами и обновлением категориального поля психологии. Новаторской для того времени является идея детерминистического объяснения психических явлений с учётом внешних воздействий, а также постановка проблемы их объективного изучения, на основе естественно-на-

учного подхода, что связывается с развитием экспериментальной психологии. Однако в начале прошлого века выделение экспериментальной психологии как отдельного направления рядом исследователей не рассматривается в качестве правильного, правомочного, так как эксперимент воспринимается только как метод, который необходимо использовать при изучении различных психических явлений. Интересен тот факт, что даже такой ученый, как Лазурский А.Ф., активно внедрявший экспериментальные исследования в психологию, автор идеи естественного эксперимента, не считал возможным рассматривать экспериментальную психологию в качестве отдельной научной дисциплины[11]. Однако наблюдалась и иная тенденция в отношении придания экспериментальной психологии статуса самостоятельной науки: так называемый синтетический подход обеспечил ее обособление на основании поиска и изучения тех общих научных принципов, характерных для всех эмпирических методов исследования, с учётом их специфики для конкретного научного направления[26, с.90-91]. Развитие психологии связывалось не только с экспериментальными методами, но и с математическими[11, с.51].

На сегодняшний день, учитывая ракурс рассмотрения проблемы становления экспериментальной психологии в качестве самостоятельной научной дисциплины, представляет интерес интерпретация ситуации, сложившейся в связи с этой проблемой: указывается на отсутствие чёткого понимания и

выделения предмета экспериментальной психологии[18, с.5]., хотя имеют место и несколько иные мнения на этот счёт[26, с.11]; обращается внимание на наличие дефиниций, содержание которых значительно разнится и, в определённой мере, противоречит одно другому. В этой связи предпринимается попытка выявить причины сложившейся ситуации и в качестве главных причин рассмотреть: во-первых, двоякое толкование понятия "эксперимент", его "узкое" и "широкое" понимание; во-вторых, достаточно "сложные взаимоотношения" экспериментальной психологии с другими областями психологического знания; в-третьих, сложности, возникающие при попытках демаркации теоретических и эмпирических исследований [18, с.18].

Теоретический анализ проблемы "статуса" экспериментальной психологии позволил прийти к заключению о необходимости выделения экспериментальной психологии в качестве самостоятельной научной дисциплины, занимающейся разработкой, как теории, так и практики экспериментального исследования, а в качестве ее основного предмета исследования рассматривать "систему психологических методов, среди которых основное внимание уделяется эмпирическим методам" [18, с.9].

На наш взгляд, подобное понимание экспериментальной психологии несколько уязвимо, например, с позиций современной интерпретации эмпирической психологии, а также в сложившейся системе множественных представ-

лений об экспериментальной психологии.

При постановке вопроса о возможности выделения собственно экспериментальной психологии как самостоятельной дисциплины на основании использования в качестве метода — эксперимент, особое значение приобретает современное представление об уровне строении эмпирических методов, используемых в психологических исследованиях. Чаще всего в исследовании используется не один, а несколько таких методов, а рассмотрение метода, как обусловленного предтеорией и имеющего уровень строение, позволяет достаточно точно определить роль каждого метода для конкретного исследования, по крайней мере, ведущий метод будет обязательно представлен на идеологическом уровне, а вспомогательный метод, взаимодействуя с ведущим, дополняет его на предметном и процедурном уровнях[12, с.46-50]. Практически, это и есть конкретизация того, как следует использовать методы.

Как уже отмечалось, параллельно с развитием "экспериментальной" психологии в начале 20 в., развивается и эмпирическая психология, основным методом которой остаётся наблюдение, в частности, интроспекция, а экспериментальный метод рассматривается в качестве дополнительного, вспомогательного. Однако, именно в рамках эмпирической психологии зарождается психология, основным методом исследования которой становится эксперимент[21, с.464]. Уникальность эксперимента

как метода познания в психологии заключается в его функциональной универсальности: "эксперимент является источником возникновения научных выводов и новых обобщений, но он же есть условие доказательства истинности, критерий правильности уже установленных теоретических положений" [27, с.4].

В целом, экспериментальная психология может быть рассмотрена в качестве подраздела психологии эмпирической, так как собственно экспериментальные исследования рассматриваются в качестве примера эмпирических методов, наряду с наблюдением, измерением, беседой и некоторыми другими [9, с.24-29]. В то же время отмечается и такая тенденция, как рассмотрение понятия "эмпирический" в качестве синонима понятию "экспериментальный", хотя и указывается, что, в целом, употребление термина "эмпирический" связано с непосредственными данными — фактами, опытом, а также со сбором, оценкой и анализом этих данных [23, с.514]. В этом же контексте представляет интерес следующее высказывание: "Все шире применяются не экспериментальные, но эмпирические методы исследования..." [17, с.19], что можно проинтерпретировать как придание экспериментальным методам особого статуса в рамках эмпирической психологии, утверждение необходимости сочетания экспериментальных методов с другими эмпирическими методами при проведении исследований в психологии с целью получения наиболее адекватных результатов. Однако имеет место тенденция рассматривать

понятие эксперимент, как включающее в себя "все эмпирические методы исследования". Наконец, рассмотрение экспериментальной психологии, как отрасли научной психологии, занимающейся "проблемами эмпирических психологических исследований", имеющей "свой собственный предмет исследования" [17, с.11], заставляет задуматься о её месте в иерархической структуре психологических дисциплин, о её "взаимоотношениях" с эмпирической психологией. Так, обращает на себя внимание весьма любопытный факт, рассматриваемый В.А. Мазилковым, относительно наблюдающейся тенденции среди некоторых психологов сводить методологию психологии к описанию "технологии" постановки и проведения эмпирического исследования, а также дальнейшей статистической обработки полученных данных. При этом отмечается, что под эмпирическим исследованием подразумевается эксперимент и квазиэксперимент, в результате чего "методология психологии как науки оказывается методологией экспериментальной психологии" [13, с.147]. Однако подобное положение не совсем уместно: "Признавая ведущую роль метода эксперимента в современной психологической науке, мы, тем не менее, не склонны соглашаться с подобной трактовкой" [13, с.147]. Этот пример показателен в плане возможного, хотя и не совсем адекватного "возвеличивания" "статуса" экспериментальной психологии до уровня методологии психологии.

В этой связи, в рамках нашего исследования представляется

необходимым обращение к экспериментальной психологии, экспериментальной парадигме, и осознание соотнесённости таких направлений в психологической науке, как эмпирическая и экспериментальная психология, а также вычленение тех характерных особенностей экспериментальной психологии, которые являются её предикатами и позволяют рассматривать экспериментальную психологию в качестве парадигмы.

Обратимся к возможным интерпретациям, принятым в научном сообществе, содержательной нагрузки термина "экспериментальная психология", отражённой в одноименной работе Дружинина В.Н.[9, с.8-9]: во-первых, отмечает-ся одна из тенденций под экспериментальной психологией подразумевать всю научную психологию, представляющую собой систему знаний, базирующихся на экспериментальных исследованиях, в отличие от философской, интроспективной, умозрительной и гуманитарной психологии; во-вторых, некоторые психологи отождествляют экспериментальную психологию с системой экспериментальных методов и методик, используемых в тех или иных исследованиях; в-третьих, ряд исследователей занимает определённую позицию в отношении экспериментальной психологии, рассматривая её в статусе особой научной дисциплины, в рамках которой разрабатывается проблема методов психологического исследования в целом; в-четвертых, экспериментальная психология представляется как теория психологического эксперимента, в

рамках которой рассматривается его планирование и обработка данных.

Возможны и другие интерпретации понятия "экспериментальной психологии", что говорит о расширенном, неоднозначном, многоаспектном её понимании. Как только понятие приобретает масштабность, как в случае с экспериментальной психологией, так одновременно с этим процессом увеличивается круг проблем, решаемых в рамках его содержательной напряжённости, а это, в свою очередь, позволяет, при определённых обстоятельствах, (например, когда понятие может рассматриваться в качестве особого подхода изучения психической реальности), заявлять о парадигмальном характере смыслового содержания этого термина.

Употребление самого термина "парадигма" не имеет однозначного толкования даже в работах Куна, благодаря которому этот термин вошёл в психологию[4]. Предпринимались многочисленные попытки ввести критерии, по которым было бы возможно отнести тот или иной подход изучения психологической реальности к парадигме, однако, на сегодняшний день, разногласия по этому поводу среди исследователей продолжают существовать. В этой связи, используя понятие парадигма, исследователи часто обращаются к масштабности, многоаспектности и многозначности освещаемой психологической проблемы, позволяющие причислить способ, подход, мировоззренческую позицию при её изучении к парадигме.

Обратимся к работам Дорфмана, разрабатывающего такое направление в психологии, как эмпирическая психология, которую он предлагает понимать как парадигму, а в качестве обоснования этого положения обращается к "фундаментальным исходным предпосылкам" эмпирической психологии и оговаривает смысловую нагрузку термина "парадигма", рассматривая её "как компактную структуру основных понятий, допущений и предложений", характеризующих "самостоятельную область познания и знания, которые открывает именно эмпирическая психология"[5].

В работах Дорфмана подробно освещается вопрос о сущности эмпирической психологии, как оппозиции психологии априорной, но при этом, эмпирические данные не противопоставляются психологической теории, более того, эти данные способствуют созданию теорий на базе результатов эмпирических исследований[5, с.336-337]. В некоторых исследованиях указывается на тесную взаимосвязь теоретических и эмпирических исследований, на невозможность их противопоставления друг другу[18]. В этом ключе, большой интерес представляет работа, в которой указывается на принципиальную важность "вопроса о соотношении метафизического и эмпирического в психологической науке..."[16, с.266], и на примере трансцендентального подхода А. Миракяна в психологии, в рамках которого проводились как теоретические, так и экспериментальные исследования, выявляется связь, но не единство

метафизической (априорной, теоретической) и эмпирической парадигм[16, с.267]. Эмпирическую позицию в философском ключе сравнивают и, в некоторой степени, отождествляют с умеренной формой скептицизма, а положения, выдвигаемые в априоризме, нативизме и рационализме противопоставляются ей [23, с.514].

Значение понятия "эмпирической психологии" также связано с вопросами научной технологии, способами получения научного знания, в том числе и со специфическими способами мышления. Отмечается, что эмпирическая психология не объясняет природы психического, но в рамках эмпирической психологии обосновываются те условия, которые обеспечивают получение надёжных и достоверных данных в связи с ее изучением[5]. Однако сведение эмпирической психологии к технологии не соответствует ее методологическому и теоретическому потенциалу, который выражается в том, "как понимается психическая реальность и какие познавательные средства используются для ее изучения и понимания"[5, с.337].

Особый интерес представляет обоснование парадигмального характера эмпирической психологии на основе её исходных фундаментальных предпосылок в работе Дорфмана Л.Я. "Эмпирическая парадигма в психологической науке". Исходя из положения о том, что эмпирическая психология имеет дело с чувственной и сверхчувственной реальностями (речь идет о сверхчувственном в эмпирической психологии, в отличие

от сверхчувственного в априорной психологии), которые находятся в области доступности ощущениям, восприятию исследователя в процессе наблюдения за реальностями, обращается внимание на то, что познание реальности связано с чувственностью, с практикой, с "внешним опытом" человека. В то же время эмпирические исследования связываются и с "внутренним опытом" человека, проявляющимся в таких формах чувственного познания, как самонаблюдение, самооценка, самопознание. Вообще, практика наблюдения понимается в широком смысле, включая и собственно наблюдение, и опрос, и тестирование, и эксперимент и т.д. Указывается на то, что в контексте эмпирической психологии изучаются те психические явления, которые можно отнести к наиболее значимым для популяции в целом, а основное назначение эмпирической психологии заключается в поиске, обнаружении, объяснении причин, цели, закономерности психических явлений. Таким образом, "научное познание — это единство чувственного опыта и мышления, наблюдений, фактов, причин, закономерностей, теорий", а систематизированный и упорядоченный чувственный опыт может рассматриваться в качестве критерия состоятельности или не состоятельности теоретических построений. Ведь фундаментальной задачей эмпирической психологии является доказательство правильности тех или иных идей, которые подвергались сомнению. В целом, признаются теории, положения которых выдерживают эмпирическую про-

верку, а также обладают прогностической ценностью в отношении эмпирической реальности[5, с.340].

В вышеприведённом исследовании обоснование эмпирической парадигмы имеет столь глобальный, всеобъемлющий характер, что возникает вопрос относительно того, насколько уместно, целесообразно рассматривать экспериментальную психологию в качестве самостоятельной дисциплины, придавая ей особый статус в рамках эмпирической психологии и причисляя её к парадигме?

Постановка этого вопроса вполне логична и не случайна. Обращаясь к более ранним работам Дорфмана Л.Я.[6], обнаруживаем его позицию в отношении проблемы соотносённости понятий экспериментальной психологии и психологии эмпирической, в которой он весьма убедительно обосновывает необходимость использования термина "эмпирическая психология" взамен более распространённого — "экспериментальная психология". Практически в этой работе речь идёт не столько о соотносённости этих понятий, сколько о возможной замене одного другим. Автор указывает на наибольшую адекватность термина "эмпирическая психология" по сравнению с "экспериментальной психологией" в силу связи (по значению) первого с определённой философской традицией — с эмпирицизмом, что обеспечивает возможность обособления одной традиции от другой; сопоставления и противопоставления на равных уровнях абстракции и обобщения эмпирической психологии априорной психологии и ме-

тафизике; также подчёркивается, что область интересов экспериментальной психологии не ограничивается только экспериментальной, а методы, планы, обработка данных может носить неэкспериментальный характер[6, с.15].

Предметом эмпирической психологии является "теоретико-эмпирическое познание и теоретико-эмпирическое знание как его результат". Л.Я. Дорфман рассматривает значение понятия эмпирической психологии по сравнению с понятием экспериментальной психологии как "расширительное", оно подразумевает определённую философию и понимание специфики отношений между эмпирическим познанием и предметом этого познания[7, с.5-8], что, на наш взгляд, подтверждается приведёнными выше выкладками в работах Дорфмана.

Однако имеют место и другие взгляды на проблему соотносённости понятий эмпирической и экспериментальной психологии: так, например, указывается, что использование термина "эмпирическая психология" возможно только в рамках исторически обусловленного значения. Речь идёт о введении термина "эмпирическая психология" немецким философом Вольфом Х. в 18в. для обозначения особой дисциплины, в рамках которой изучаются и описываются явления психологического характера посредством чувственного опыта, а также об изучении в рамках "опытной школы" в середине 19в. психических явлений при использовании эмпирического наблюдения, индуктивного познания, которое связывается с интроспекцией. Под-

чёркивается, что именно в рамках эмпирической психологии был подготовлен переход от умозрительного к экспериментальному познанию психических явлений[18, с.6]. Также имеют место представления о том, что главной отличительной чертой эмпирической науки является то, что ее базисные данные представляют собой результаты эксперимента [26, с.57].

Вместе с тем, несмотря на наличие таких чётких положений в понимании и обосновании круга проблем и способов их познания в эмпирической психологии рядом авторов, проблематичность вопроса о соотносённости исследуемых понятий и выделения экспериментальной психологии все же сохраняется, хотя и не ощущается столь остро. Говорится о возможности понимания экспериментальной психологии, как психологии эмпирической, так как в современной психологии, несмотря на одинаковый перевод с греческого терминов "эксперимент" и "эмпирия" как опыт, под эмпирией понимается "опыт, как общая совокупность накопленных знаний и умений", что предопределяет достаточно вольную трактовку эмпирического метода, как "любого способа получения фактических данных о действительности, основанного на человеческом опыте"[18, с.6].

С учётом сказанного представляется наиболее рациональным рассматривать экспериментальную психологию в качестве подраздела психологии эмпирической, а для определения отнесенности тех или иных исследований конкретно к экспериментальным использовать

идею В.А. Мазилова уровневого строения метода, возможности "отдифференцировать" ведущий метод в конкретном исследовании.

С целью подтверждения обоснованности, самостоятельности экспериментальной психологии, её сепарации от эмпирической необходимо рассмотреть возможность ее представления в качестве парадигмы.

Попытаемся в общих чертах представить парадигмальный характер экспериментальной психологии, рассматриваемой в качестве подраздела психологии эмпирической.

Трактовка парадигмы, как "образца решения исследовательских задач, принятых научным сообществом", "как концептуальных взглядов на мир, которые подтверждаются результатами классических экспериментов и получены заслуживающими доверие методами"[6, с.12]. вполне соответствует различным интерпретациям "содержания" экспериментальной психологии, представленным выше. Также указывается, что "внутри любой отрасли психологической науки разрабатываются ещё более частные парадигмы"[6, с.13], так что рассмотрение экспериментальной психологии, как самостоятельной дисциплины, но являющейся частью психологии эмпирической, вполне логично.

Экспериментальная парадигма, как "определённый тип исследований, безотносительно к различиям в психологических школах" в функциональном плане реализует концепцию объединения различных подходов и направлений в из-

учении многообразия психического пространства, за счёт принятия в качестве наиболее существенного фактора — "нормативы познания"[10, с.194], рассматривая их не просто как некое предписание процедурных правил, а как идею логического осмысления и исследования психической реальности посредством психологических методов, когда в качестве главного выступает эксперимент, позволяющий выявлять востребованные научным познанием причинно-следственные связи между различными аспектами проявления психического.

Однако понимание "функциональной нагрузки" экспериментальной парадигмы не столь однозначно: несмотря на признание огромной роли экспериментальной парадигмы в изучении многоаспектности психических феноменов, в разработке теоретических моделей в психологии, все же обращается внимание на риск увлечения экспериментальными исследованиями в ограниченном пространстве какого-либо одного теоретического направления, что может привести к неполной, искажённой интерпретации получаемых результатов, отсутствию углублённого, расширенного их понимания [31].

Возможно, что некоторые выявляющиеся противоречия в оценке функциональной значимости экспериментальной парадигмы для психологии связаны с проблемой общеметодологического характера — мультипарадигмальностью этой науки.

Обосновывая возможность рассмотрения экспериментальной

психологии в качестве парадигмы, обратим внимание на то, что любое научное знание: "единичный факт, эмпирическое обобщение, модель, закономерность, закон, теория", в зависимости от способа его получения, займёт определённое место в континууме "эмпирическое — теоретическое знание"[9, с.11], хотя и с определённой долей условности, так как разграничения такого рода весьма сомнительны: большинство проводимых исследований имеют теоретико-эмпирическую направленность [9; 19]. Это утверждение можно отнести к универсальным и обще распространённым, и обратить внимание на роль и значение, которые придаются способу получения знания в связи с отнесением его к эмпирическому или теоретическому.

В этом ключе особый интерес представляет выделение такого критерия демаркации эмпирических и теоретических исследований, как взаимодействие исследователя с изучаемым объектом: непосредственное практическое (в случае эмпирических исследований) и опосредованное (в случае исследований теоретической направленности). Более того, хотя и абстрактно, метафорически, но обращается внимание на роль эксперимента не только в эмпирических, но и в теоретических исследованиях: на уровне теоретических исследований объект "может изучаться только опосредованно, в мысленном эксперименте, но не в реальном"[24, с.158]. На наш взгляд, это крайне важная и значимая идея, актуализирующая ту грань понятия "эксперимент", которая связана с

особым типом мышления — экспериментальным, крайне важным также и для теоретических исследований.

Итак, эксперимент можно рассмотреть в качестве того уникального способа получения знания, в результате применения которого получают, во-первых, научно обоснованные данные эмпирического характера, во-вторых, данные, на основании которых возможно установление истинности или ложности той или иной гипотезы, теории: "каждая теория — всего лишь предположение и может быть опровергнута экспериментом"[9, с.13]; в-третьих, считается, что многие психологические факты и феномены возможно установить только экспериментальным путём [29, с.27], а ведь именно они и составляют значительную часть и основу "знаниевого поля" (по А.В. Петровскому) психологии; в-четвертых, при проведении эксперимента используются различные методы и методики, так называемые инструменты исследования, с помощью которых не только "добывается" психологическое знание, но и сами они несут в себе это знание[19, с.32]; в-пятых, логика проведения эксперимента предполагает наличие особого типа мышления, наиболее соответствующего именно научному типу; отмечается также, что при проведении эксперимента применяются такие эмпирические методы исследования, как наблюдение и измерение[9, с.28], что может служить иллюстрацией к обоснованию особого положения эксперимента среди других эмпирических методов.

Значение экспериментальной парадигмы для развития психологического знания сложно переоценить, так как именно "экспериментальная парадигма реализуется применительно как к качественным, так и к количественным переменным; при этом в любом случае реконструируются качественные базисные процессы, представляющие в исследовании изучаемую психологическую реальность"[10, с.45].

Также, учитывая современные тенденции в понимании и объяснении причинно-следственных связей между психологическими феноменами, когда понимание психологической причинности видится в комплексном освещении различных психологических проблем, не сводимости "к какой-либо одной категории причин - феноменальных, нейрогуморальных, социальных, ... а представляющих собой их взаимоналожение"[29, с.30], можно понять, что роль эксперимента приобретает особое значение, так как только с его помощью возможно выявление комплексной психологической причинности.

Таким образом, рассматривая проблему "статуса" экспериментальной психологии в эмпирическом пространстве психологии, на основании проведённого исследования представляется целесообразным рассматривать экспериментальную психологию в качестве самостоятельной дисциплины, входящей в систему эмпирических наук. В рамках эмпирической психологии возможно выделить: собственно эмпирическую психологию, в которой экспериментальные исследования рассматриваются в

качестве вспомогательных; классическую эмпирическую психологию, как "разновидность психологии философской" [13, с.49] и экспериментальную психологию, привязанную к традиции постановки классического эксперимента.

Подобная систематизация позволит:

- Во-первых, избежать множественности взглядов и представлений исследователей о соотносённости эмпирической и экспериментальной психологий, выражающихся в наличие таких тенденций, как: 1) чётко разделять эти две научные дисциплины; 2) отождествлять их друг с другом; 3) игнорировать проблему дифференциации этих дисциплин; 4) "раздувать" масштабность и значимость одной дисциплины, одновременно принося роль и значение другой.
- Во-вторых, позволит конкретизировать континуум "эмпирическое — теоретическое знание", сведя его к уточняющей, модифицированной шкале: "экспериментальное — теоретическое знание", в которой собственно-эмпирическое знание окажется сдвинутым к области теории, тем самым обеспечив возможность систематизации знаний, по крайней мере, по критерию надёжности[9, с.11]. Ведь именно эксперименты позволяют (по крайней мере, в идеале) на этапе "утверждения" той или иной теории определиться в отношении ее "жизнеспособности" в контексте научной обоснованности.

Что же касается проблем, свя-

занных с планированием, постановкой, проведением психологических экспериментов, с типичной для психологии ситуацией проведения "квазиэкспериментальных исследований, выглядящих как эксперименты, однако не являющиеся подлинными экспериментами ввиду

отсутствия контроля над переменными" [30, с.11], то эти проблемы следует рассматривать в качестве стимула, мотива для дальнейшего совершенствования экспериментальных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В.А. Предисловие. Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы/Под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Изд-во "ИП РАН", 2010. — 888 с.
2. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. — Изд-во "Академия" София: 2005. — 367с.
3. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. — СПб.: Питер, 2004. — 558с.;
4. Гусельцева М.С. Парадигмы в психологии: историко-методологический анализ / Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв.ред. А.А. Журавлев и др. — М.: Изд-во "ИП РАН", 2012. с. 34-56.
5. Дорфман Л.Я. Эмпирическая парадигма в психологической науке/Парадигмы в психологии: науковедческий анализ/Отв.ред. А.А. Журавлев и др., М.: Изд-во "ИП РАН", 2012. — 468с.
6. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии. М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2005. - 288с.
7. Дорфман Л. Я. Горизонты современной эмпирической психологии/Психология. Журнал Высшей школы экономики. № 3, т. 5, 2008, с.5-6
8. Дробышева Т.В. Естественный формирующий эксперимент в социально-психологическом исследовании: достоинства и трудности применения/Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. М.: Изд-во "ИП РАН", 2010. с. 32-37.
9. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Изд-во "Питер", 2000. — 320с.
10. Корнилова Т.В. Основные тренды в развитии методов психологических исследований/Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы/Под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Изд-во "ИП РАН", 2010, с. 42-45.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Изд-во "Наука", М., 1984, 445с.
12. Мазилев В.А. Уровневая структура эмпирического метода в психологии / Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / Под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Изд-во "ИП РАН", 2010.с.46-50
13. Мазилев В.А. Стены и мосты: Методология психологической

- науки. — Ярославль: МАПН, 2004. — 243с.
14. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.-480с.
15. Молостова А.Н. Психотехническое исследование творческого мышления: новый взгляд на проблему взаимодействия участников эксперимента/Известия ТРТУ. Тематический выпуск. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. N7, (51), с. 177 — 179.
16. Нагдян Р.М. Эмпирическая психология и метафизика (от современной эмпирической психологии к трансцендентальной) / Методология современной психологии. Вып.6 / ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2016. с. 266 — 285
17. Наследов А.Д. Предисловие научного редактора / Солсо Р.Л., Джонсон Х.Х., Бил М.К. Экспериментальная психология: практический курс. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002, с. 16-20.
18. Никандров В.В. Экспериментальная психология. Учебное пособие. СПб.: Изд-во "Речь", 2003. — 480с.
19. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие.- М.: Изд. центр "Академия", 2001. — 496с.
20. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. Под ред. А.В. Брушлинского.- М.: Изд-во "ИП РАН", 1997. — 576с.
21. Психология. Словарь/Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990, с. 464.
22. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2006. — 1096с.
23. Ребер Артур. Большой толковый психологический словарь. - Т.2 (П-Я), пер.с англ. — М.: 2000, - с. 514.
24. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей уч. степени канд. наук / В.С. Степин. М.: Гардарики, 2006. — 384с.
25. Хикс М. Основные принципы планирования эксперимента. — М.: Мир, 1967. — 406с.
26. Худяков А.И. Экспериментальная психология в схемах и комментариях. СПб.: Питер, 2008. — 320с.
27. Шнейдер Л.Б. Экспериментальная психология. М.: Академический Проект; Фонд "Мир", 2007. -288с.
28. Эллин М. Экспериментальные методы. с. 1011-1012;
29. Юревич А.В. Методология и социология психологии. М.: Изд-во "ИП РАН", 2010, -312с.
30. Юревич А.В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии / Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв.ред. А.А. Журавлев и др., М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2012.— 468 с.
31. Янчук В.А. Парадигмальное разнообразие как ресурс углубления понимания психологической феноменологии / Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / Отв.ред. А.А. Журавлев и др. — М.: Изд-во "ИП РАН", 2012. с. 136-157.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՓՈՐՁԱՐԱՐԱԿԱՆ ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅԱՆ «ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԸ» ԷՄՊԻՐԻԿ ՀՈԳԵՐԱՆՈՒԹՅԱՆ ՏԻՐՈՒՅԹՈՒՄ. ՄԵԹՈԴԱԲԱՆԱԿԱՆ ՏԵՍԱԿԵՏ

Ավանեսյան Հ.Ս.

Երևանի պետական համալսարանի ընդհանուր հոգեբանության ամբիոնի վարիչ հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Մուրադյան Ե.Բ.

Երևանի պետական համալսարանի ԳՀ «Անձ և մասնագիտական գործունեություն» լաբորատորիայի գիտական աշխատող, կենսաբանական գիտությունների թեկնածու

Սույն հրապարակման մեջ վերլուծվում է Էմպիրիկ և փորձարարական հոգեբանություն հասկացությունների հարաբերակցության խնդրահարույց իրավիճակը, որը կրում է մեթոդաբանական բնույթ: Նաև բացահայտվում են այս հարցի մեկնաբանման առկա հակասական միտումները: Ընգծվում է հոգեբանության այդ թվում նաև հատուկ հոգեբանության զարգացման հարցում գիտափորձի նշանա-

կությունը: Փորձ է արվում վերծանել փորձնական հոգեբանության պարադիգմալ բնույթը, նաև նրա «կարգավիճակը» Էմպիրիկ հոգեբանության տիրույթում: Առաջարկվում է առանձնացնել հետևյալ նախընտրելի համակարգված վերանայում հոգեբանության համար՝ փաստացի Էմպիրիկական հոգեբանություն, դասական Էմպիրիկական հոգեբանության և փորձարարական հոգեբանություն:

SUMMARY

“STATUS” OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY IN EMPIRICAL SPACE OF PSYCHOLOGY: METHODOLOGICAL ASPECT

Avanesyan H.

Head of the Chair of General Psychology, Yerevan state university, Doctor of Psychological Sciences, professor

Muradyan Ye.

Researcher Laboratory of “Personality and Professional Activity” Yerevan State University, Candidate of Biological Sciences

In this publication is analyzed the problematic situation of methodological character concerning correlation of concepts of empirical and experimental psychology. Opposing tendencies in understanding of this question are derived. An important meaning of an experiment for the development of psychology is empha-

sized. An attempt of investigation of experimental paradigm, its “status” in empirical space of psychology is made. It is proposed to allocate the following preferred taxonomy of psychology: in fact empirical psychology, classical empirical psychology and experimental psychology.

О ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

Адамян А.М.

логопед высшей категории Центра патологии речи и
нейрореабилитации, Москва, Россия

Ключевые слова и выражения: процессуальная психология, психотерапия, сновидения, осознание, воображение.

Процессуальная психология — это синтез наработок западной психологии и древних духовных практик. Основатель процессуально-ориентированной психологии - Арнольд Минделл, квантовый физик по первому образованию, психолог и даосист, помимо своих знаний в области физики и юнгианской психологии использовал тибетские духовные практики и наблюдения за австралийскими шаманами. Процессуальная работа близка философии даосизма и дзен-буддизма, она использует телесно-ориентированную терапию, НЛП, глубинную психологию и другие направления XX и XXI века [3]. Из таких, казалось бы, разных областей возникло направление в психологии, объединившее открытия науки о вселенной, древние представления о человеке, танец и воображение, ощущения в теле, душевные переживания, сновидения.

Процессуальная работа — это теоретическое и практическое направление в психологии, объединяющее широкий спектр областей, включая психотерапию, личностный рост и групповые процессы. Это мультикультурная многоуровневая практика осознания, которая сосредотачивается на осозна-

вании "реальных" и "выдуманных" психологических процессов, раскрывающих и, вероятно, разрешающих вопросы внутриличностного, межличностного, группового и глобального характера.

Термин "процесс" в процессуальной работе основывается на нескольких источниках. Один из них — это концепция Юнга о процессе индивидуации, при котором клиент интегрирует содержимое бессознательного, проявившееся через сновидения, фантазии и синхронистичности [4]. Другой источник термина можно найти в физике и формулировке Дэвида Бома о потоках, лежащих в основе всех событий. Процесс описывает коммуникацию и течение сигналов между психологом и клиентом. Процессуальная работа акцентирует внимание на важности осознания — и со стороны клиента, и со стороны психолога.

В любом событии, происходящем с человеком изначально заложен смысл. И осознание этого облегчает состояние человека, который находится в поиске. Чтобы помочь своим клиентам интегрировать формы бессознательных проявлений, А.Минделл расширил такие юнгианские техники, как активное воображение и интерпретация сновидений, добавив к ним методы по прямой работе с невербальным, телесным опытом. Бла-

годаря своему физическому образованию А. Минделл сформировал собственную точку зрения на бессознательное как с феноменологических, так и с символических позиций, что выразилось в применении концепций теории информации к наблюдению поведения своих клиентов [5].

В процессуальной работе переживания, телесные симптомы, конфликты во взаимоотношениях, социальные напряженности рассматриваются как временные состояния на дороге жизни. Их можно довести до полного выражения, а это будет началом разрешения проблемы. Жизненные затруднения могут стать отправной точкой нового процесса личностного роста и осознания.

Арнольд Минделл, исследуя связи между телесными переживаниями и сновидениями и каким образом сознание сновидения производит бессознательные сигналы, проявляющиеся в человеке в процессе общения, обнаружил, что это осознание увеличивает эффективность межличностной коммуникации.

Некоторые аспекты процессу-

альной работы не всегда можно выразить, но ее конкретная часть имеет дела с сигналами, которые могут рассказать о том, что они означают.

Выделяют три уровня процессуальной работы:

1. Уровень общепринятой реальности. Здесь процессуальная работа имеет дело с "реальными" событиями, нерешенными вопросами, которые связаны с развитием отдельных людей, предприятий, и городов.
2. Уровень Страны грез. Это сновидения, глубинные чувства, невысказанными истинами, непреднамеренные сигналы, "призраки" и призрачные роли в историях и мифах отдельных людей и организаций.
3. Уровень "сущности". Здесь мы имеем дело с ощущением тенденций. Их направляющее воздействие человек может чувствовать, но пока не может выразить словами. Даосизм говорит об этом уровне как о "Дао, которое нельзя выразить словами"

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамян А.М. Использование техник процессуальной психотерапии при работе с травмами. Тезисы Международной конференции "Фундаментальные и прикладные аспекты восстановления сознания после травмы мозга". Москва, 2012, с.11
2. Майков В. Справочное руководство по процессуальной работе, Москва, 2004.
3. Психотерапия как духовная практика (пер.с англ. Л.и И.Романенко), М.: Независимая фирма "Класс", 1997 - 160 с. 3.
4. Юнг К.Г. Психология бессознательного. М.: Канон+РО-ОИ "Реабилитация", 2009.
5. Mindell A., Mindell E. Riding The Horse Backwards: Process Work in Theory and Practice. - Moscow:

AST, 2004, 234 p.
6. A. Mindell. Coma: Key to
Awakening. Working On Yourself.

Inner Dreambody Work: working
on yourself alone. - Moscow: AST,
2005.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԱՅԻՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈ- ԳԵԹԵՐԱՊԻԱՅԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Ադամյան Ա.Ս.

Խոսքի պաթոլոգիայի և նեյրոռեաբիլիտացիայի կենտրոնի բարձրագույն կարգի լոգոպեդ, Մոսկվա, ՌԴ

Գործընթացային հոգեբանությունը միջառարկայական մոտեցում է, ուղղված անհատների, կազմակերպությունների, հարաբերությունների թաքնված հնարավորությունների բացահայտմանը: Գործընթացային հոգեթերապիան նպաստում է կյանքի ոչ գիտակցական և իռացիոնալ կողմերի, ինչպես նաև արտաքին աշխարհից եկող տեսանելի և խուսափո-

ղական, հազիվ նշմարելի ոչ վերաբալ ազդակների բացահայտմանը: Ըստ մեր դիտարկումների խոսքի և այլ գործառույթների վերականգնման ժամանակ գործընթացային հոգեթերապիայի սկզբունքները զգալի նշանակություն ունեն վնասվածք ստացած հիվանդի հոգեհուզական և անձնային ոլորտի շտկման համար:

SUMMARY

ABOUT PROCESS ORIENTED PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY

Adamyan A.

Speech therapist Center of Speech Pathology and Neurorehabilitation,
Moscow, Russia

Process work is trans-disciplinary approach supporting individuals, relationships and organizations to discover themselves. Process work seeks to encounter with the unknown and the irrational side of life, to follow the visible and subtle signals coming from people and events.

Our observations showed that processwork in the restoration of speech and other functions has ponderable significance for correction of the emotional and personal spheres of patient, who had trauma.

ФОРМИРОВАНИЕ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Азарян Р.Н.

Заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии
Армянского государственного педагогического университета имени
Хачатура Абовяна, доктор педагогических наук, профессор

Баласанян Г.А.

Специальный педагог Нор Харбедского специализированного
детского дома

Саркисян А. Г.

доцент кафедры дошкольной педагогики и методики Армянского
государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна,
кандидат педагогических наук

Ключевые слова и выражения: умственно отсталые дети, самообслуживание, система, помощь, обучение .

Известно, что на протяжении многих десятилетий в Армении, как и во многих странах мира, основным образовательным учреждением, осуществляющим воспитание, обучение и подготовку детей с психофизическими отклонениями в развитии к самостоятельной жизни, являлась специальная школа интернатного типа.

К 1990 годам в 53 специальных образовательных учреждениях республики обучались дети восьми нозологических групп: незрячие, слабовидящие, не слышащие, слабослышащие, умственно отсталые, с тяжелыми речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата (С.П.Паликян, 1990; Т.Ю.Азатян, 2007; Э.М.Кафьян, 2010; Р.Н.Азарян, 2016 и др.). Эти виды специальных школ

функционировали во многих городах республики: Ереване, Гюмри, Ванадзоре, Эчмиадзине, Горисе и др.

В эти годы для умственно отсталых детей в Армении имелись 17 специальных (вспомогательных) школ, в которых учащиеся с помощью специальных методов и условий обучения и в более длительные сроки осваивали учебный материал в объеме близком для нормально развивающихся сверстников. В этих школах умственно отсталые дети, наряду с воспитанием и обучением, получали медицинскую помощь, устраняли вторичные отклонения в развитии, приобретали, по мере их возможности, умения и навыки самообслуживания, адаптировались к окружающей среде. А дети с тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости посещали Харбедский специализированный детский дом, где с ними проводилась разнонаправленная специальная педаго-

гическая работа, в том числе и по формированию и развитию умений и навыков самообслуживания.

Ознакомление с условиями работы специальных школ позволяет отметить, что в них создана довольно-таки хорошая материально-техническая база: это прежде всего глазные и слуховые кабинеты, специальные приспособления для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, технические средства обучения, оснащенная специальной литературой школьная библиотека и т. д. Это давало возможность на должном уровне проводить лечебно-профилактическую, учебно-воспитательную, коррекционную и развивающую работы. Такой подход содействовал укреплению здоровья этих детей, получению ими соответствующего образования, устранению вторичных отклонений в развитии (Т.А.Власова, М.С.Певзнер, 1973; Е.С.Черник, 1997; Н.Н.Малофеев, 2012 и др.).

По этому поводу академик Н.Н. Малофеев в 2010 году отмечал, что главной ценностью специального образования можно считать стремление этих школ дать детям с ограниченными возможностями развития общеобразовательные знания, сопоставляемые с уровнем нормально развивающихся сверстников.

Наряду с этим, данные научно-методической литературы и практика работы показывает, что обучение и воспитание детей с проблемами в развитии, в том числе и умственно отсталых, в специальных образовательных учрежде-

ниях интернатного типа приводит к оттеснению на задний план задач личного и социального развития этих детей, затрудняет подготовку их к самостоятельной жизни, в том числе и в самообслуживании, адаптации и интеграции в общество.

Еще Л.С.Выготский (1983), характеризуя деятельность специальных школ, отмечал, что при всех своих достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что замыкает своего воспитанника (слепого, глухого или умственно отсталого ребенка) в узкий круг школьного коллектива, создает такой мир, в котором "все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксируют его внимание на своем недостатке, а не вводит его в настоящую жизнь" (с.34²). Поэтому, ребенок, находясь в специальной школе, оказывается изолированным от общения с нормальными сверстниками, что развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции от внешнего мира.

Вся система специального образования подверглась резкой критике, особенно с позиции ее замкнутости, изоляции, неспособности обеспечения этим учащимся самостоятельности, в том числе и в самообслуживании, общении, совместной игровой, учебной, трудовой и других видах деятельности со своими нормально развивающимися сверстниками (N.Dahike, 1991; А.Н.Коноплева, Т.Л.Лещинская, 1996; Л.Ю.Александрова, Н.П.Спирина, Л.В.Козлова, 1996; Н.Н.Малофеев, 2001; Л.М.Шипицына, 2001; Р.Н.Азарян, 2003; Е.Ю.

2 Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6т. –Т.5, М.- 1983, -С.34.

Сухаревская, 2008 и др.).

Вышеуказанные и многие другие авторы и специалисты среди существенных недостатков общей системы специального образования, в том числе и специальной (вспомогательной) школы, отметили отсутствие должного внимания к развитию самостоятельности этих детей: в самообслуживании за столом во время еды, в личной гигиене, выполнении учебных и трудовых заданий, ориентировки в пространстве и т. д. В связи с чем в последние годы во многих странах мира, в том числе и в Армении, активно шел поиск и разработка подходов реконструкции существующей многие десятилетия традиционной системы специального образования. Об этом убедительно свидетельствуют многочисленные публикации специалистов и ученых США, России, Германии, Италии, Англии, Голландии, Армении и т. д. (W.L.Heward, M.D.Orlanshy, 1986; L.Tress, A.L.Com, 1990; W.Dichans, 1990; A.Ron, 1996; Н.Д.Шматко, 1990; С.П.Паликян, 1990; Н.Н.Малофеев, 2000, 2001; Э.М.Кафьян, 2002; Р.Н.Азарян, 2003; Е.Н.Моргачева, 2010, 2011; и др.).

С 1990-1992 годов в республике начинает строиться новая образовательная система для детей с психофизическими отклонениями в развитии — интегративное обучение и воспитание этих детей. Интегративное обучение это совместное обучение и воспитание детей, имеющих психические и (или) физические отклонения в развитии с нормально развивающимися сверстниками, с использованием специальных средств и методов и

при активном участии специальных педагогов (Б.П.Пузанов, 2007).

Выбор такой образовательной системы для детей с отклонениями в развитии, в том числе и умственно отсталых детей, в первую очередь, связан со следующими основными факторами:

1. изменением отношения общественности к этим детям (“Общество для всех”);
2. основа интеграции — законодательно-правовая база государства;
3. направленностью на социализацию и интеграцию этих детей;
4. переосмыслением многих функций специальной школы;
5. расширением контингента детей, нуждающихся в специальном образовании.

Такой подход признан:

- дать возможность детям с отклонениями в развитии, в том числе и умственно отсталым, обучаться и воспитываться совместно с нормально развивающимися сверстниками;
- наделить специальные школы функциями: организационной, консультационной, пропагандирующей, контролирующей;
- создать специальную воспитательную, образовательную, трудовую и развивающую среду для формирования и развития у этих детей самостоятельности в различных сферах деятельности: самообслуживании, игровой, учебной, ориентировке в пространстве и во времени и т. д.;
- развить потенциальные возможности каждого ребенка;
- обеспечить развитие личност-

ных качеств ребенка, подготовку его к самостоятельной жизни и труду по мере их возможности.

На сегодняшний день образовательная структура республики охватывает сеть специальных школ, интегративных и массовых, в которых обучаются и воспитываются дети различных нозологических групп. Интегративные школы действуют как в Ереване, Гюмри, Ванадзоре, так и в других городах и регионах республики. Это свидетельствует о том, что данная система обучения детей с различными отклонениями в развитии, в том числе и умственно отсталых, сегодня широко и прочно внедряется в города, регионы и районы республики.

Итак, становится очевидным, что сегодня интеграция детей с отклонениями в развитии, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью, в образовательную среду совместно с нормально развивающимися детьми является необходимым условием. Об этом убедительно свидетельствует постановка этой работы во многих странах мира, однако многие вопросы этой проблемы требуют глубокого изучения и разработки.

Не снижая значение многих других вопросов этой проблемы, отметим, что воспитание умений и навыков самообслуживания, как первоначальной ступени трудового воспитания умственно отсталых детей в специальной (вспомогательной), интегративной и массовой школе, а также в специализированных детских домах имеет исключительно важное значение. Поскольку приобретенные теоре-

тические знания и практический опыт культурно-гигиенических, хозяйственно-бытовых навыков, ориентировки в пространстве, умений пользоваться столовыми приборами и другие формы самообслуживания станут основой успешной интеграции умственно отсталых детей в специальную среду. Вместе с тем литературные данные и практика работы с этими детьми свидетельствуют, что многие вопросы этой проблемы недостаточно разработаны, что значительно затрудняет эффективную постановку этой работы в вышеуказанных образовательных учреждениях. Можно выделить следующие объективные припятствия:

- недостаточное понимание важности и значимости рассматриваемой проблемы для умственно отсталых детей;
- недостаточная разработанность психологических и специальных педагогических средств, методов и условий воспитания и развития умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности для умственно отсталых детей;
- слабая информированность учителей и воспитателей общеобразовательных школ в психофизических особенностях развития детей различной степени умственной отсталости;
- применяемые на практике средства, методы и условия формирования и развития умений и навыков самообслуживания не дифференцируются с учетом характера и степени умственной отсталости детей;
- отсутствие четкой программы

развития умений и навыков самообслуживания у детей с различной степенью умственной отсталости.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что интеграция — это закономерный этап развития и совершенствования системы специального образования во многих странах мира, в том числе и в Армении. Поэтому ведущим направлением образовательной системы детей с отклонениями в развитии, в том числе и умственно отсталых детей является совместное их обучение и воспитание с нормально

развивающимися сверстниками в условиях интегративных и массовых школ; других образовательных центров и комплексов.

В этой системе обучения и воспитания умственно отсталых детей важное место должно отводиться формированию и развитию умений и навыков самообслуживания в различных сферах деятельности. При этом основным требованием при разработке средств, методов и условий развития самообслуживания является учет характера и степени умственной отсталости этих детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ազարյան Ռ.Ն. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթադաստիարակչական գործընթացի բովանդակությունն ու առանձնահատկությունները: Հատուկ մանկավարժություն: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի, ուսանողների համար: Երևան 2016թ. էջ 190-229:
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. —М., 1973, -375 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. — Т5, М., 1983, С.34.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия (...). Учебное пособие для студентов пед. вузов. В 2ч., ч.1. Малофеев. —М., Просвещение, 2010, - 319 с.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия (...). Учебное пособие для студентов пед. вузов. В 2ч., ч.2. Малофеев. —М., Просвещение, 2012, - 320с.
6. Писчек М. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью /Под ред. М.Писчек. —СПб. -2006. -276 с.
7. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Б.П.Пузанова. —М.: Академия, 2007. -272 с.
8. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования /Под.ред. В.Л.Рысиной, Е.В. Самсоновой, -М., ФОРУМ, 2012, -208 с.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ
ՄՏԱՎՈՐ ՀԵՏԱՄՆԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՎԱՆԵՐԻ
ԻՆՔՆԱՍՊԱՍԱՐԿՄԱՆ ՀԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ
ՀԱՏՈՒԿ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Ազարյան Ռ.Ն.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Բալասանյան Գ.Ա.

Նոր Խարբերդի մասնագիտացված մանկատան հատուկ մանկավարժ

Սարգսյան Հ. Գ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, նախադպրոցական մանկավարժության և մեթոդիկայի ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հոդվածում ներկայացված է մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների կրթական հաստատությունների համակարգը և

նրանց ինքնասպասարկման հմտությունների ձևավորման հիմնահարցերը:

SUMMARY
SELF-SERVICE ABILITIES DEVELOPMENT
OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS
IN SPECIAL EDUCATIONAL SYSTEM

Azaryan R.

Head of Chair Special Pedagogy and Psychology Armenian state university after Khacatur Abovyan, Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Balasanyan G.

Special educator Nor Kharberd special orphanage

Sargsyan H.

Associate professor Chair of Preschool pedagogy and Methodics Armenian state university after Khacatur Abovyan, Candidate of Pedagogical Sciences

The article presents issues of educational system and self-service of children with intellectual disabilities. Discussed self-service

abilities and skills development of children with intellectual disorders during education.

НОВЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТИФЛОПЕДАГОВ (НА ЖИЗНЕННОМ ПРИМЕРЕ В.З. ДЕНИСКИНОЙ)

Аслаева Р.Г.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы" доктор педагогических наук, профессор

Сафонова Т.В.

профессор, доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Государственный университет по землеустройству", г. Москва, РФ

Широкорад И.И.

Профессор, доктор исторических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Государственный университет по землеустройству", г. Москва, РФ

Ключевые слова и выражения: личностно-ориентированное обучение, профессионально-педагогическая подготовка дефектологов, личный пример педагога (биографический метод изложения).

Актуальность личностно-ориентированного подхода к отбору содержания образовательной деятельности как правило рассматривается с точки зрения учета требований развивающего обучения с целью создания оптимальных условий для формирования компетенций и компетентности будущих специалистов [3]. Попробуем посмотреть на этот подход с другого ракурса. На наш взгляд, профессиональное становление будущих дефектологов будет успешнее, если они на конкретных примерах, т.е., с использованием биографического метода, будут постигать сложности профессии и знакомиться с людьми, которые сами не только прео-

долели свой недуг — слепоту (и не только), но и совершили поистине человеческий подвиг — стали учителями, педагогами. Таким образом, личностно-ориентированный подход в новом аспекте предполагает персонализацию содержания образования в дефектологическом образовании. Данный подход содержит формальное сходство с изучением истории дефектологического образования, но не с точки зрения обзора развития научно-теоретических идей, а с позиции, когда обучение будущих педагогов-дефектологов происходит на основе знакомства с биографией, значимыми вехами жизни, исследованием пути прихода к профессии, постижением тех проблем, которые реально возникают у конкретного человека, который проживает различные ситуации в детстве, подростковом возрасте, юношестве, при становлении взрослого с вы-

полнением всех социальных ролей (школьник, студент, супруг, ученый, педагог и др.) [2].

Проиллюстрируем технологию подготовки обучения студентов на основе персонализации на примере изучения жизненного пути педагога Вены Закировны Денискиной.

Первый шаг технологии предполагал создание учебно-методического сопровождения обучения тифлопедагогов на примере исследования судьбы конкретного человека. Предстояло определить содержание образовательной деятельности, которое кратко включало следующие этапы: а) определение цели и задач по реализации метода персонализации обучения студентов-дефектологов; б) выбор персоны для изучения; в) подготовка учебно-методического обеспечения процесса подготовки студентов; г) организация личных встреч с педагогом. Очевидно, что следовало сделать акцент на том, как личность с ограниченными возможностями здоровья справляется со своими проблемами с раннего детства, акцентировать внимание студентов на путях преодоления этих трудностей; обратить внимание на роль тех, кто был рядом с человеком и помогал разрешать не только бытовые проблемы, но и трудности социализации. На следующем этапе было необходимо разработать пособие, в котором следовало отразить этапы биографии В.З. Денискиной.

Работа по созданию книги о В.З. Денискиной, которая и сегодня не только принимает самое активное участие в реализации ФГОС специ-

ального образования, разрабатывает учебно-методическое обеспечение процесса обучения слепых и слабовидящих детей, создает адаптированные образовательные программы, но и распространяет свой научно-педагогический опыт через курсы повышения квалификации по России, была насыщенной и интересной.

Такая книга была создана, включена в список обязательной литературы и изучается студентами ряда вузов, в том числе в ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы (г. Уфа), ФГБОУ ВО ГУЗ (г. Москва) и др. Издание "На пути к своей Звезде: биографическое повествование об уникальной личности — Венере Закировне Денискиной" рекомендовано кафедрой специальной педагогики и психологии института педагогики БГПУ им. М. Акмуллы и кафедрой коррекционной педагогики ИРО РБ к применению в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций, при реализации инклюзивного, специального образования и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [1].

Судьба Вены Закировны Денискиной на пути к своей Звезде поистине **достойна самого высокого** и непреходящего **восхищения**. Практически ослепнув в два года и став инвалидом с детства по зрению, она завоевала любовь многих аудиторий, стала замечательным ученым в области дефектологии, тифлологом, реабилитологом, кандидатом педагогических наук, доцентом, внесла огромный вклад в развитие системы специального образования.

Книга предназначена для педагогов, родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и будет интересна широкому кругу читателей. Для удобства зрительного восприятия текстового формата слепыми и слабовидящими использован шрифт Arial.

Венера Закировна Денискина родилась 1 января 1946 г. в Уфе. Отец Венеры Закировны — Хабилов Закир Ахметович — познакомился с Аклимой Хабибулловой до Великой Отечественной войны. Работал он в ту пору уполномоченным Министерства заготовок. К моменту рождения Венеры за плечами у него были школа политруков и бои на Курской дуге, где он был тяжело ранен и был признан инвалидом ВОВ. В послевоенные годы до самого выхода на пенсию Закир Ахметович работал начальником переплетного цеха в артели "Новый быт инвалидов". Отец общал детей к труду и к чтению. До сих пор Венера вспоминает, как вечерами дома устраивались громкие семейные чтения, и то, как они (дети) хором плакали над судьбами главных героев романа А. Фадеева "Молодогвардейцы", романа Э.Л. Войнич "Овод", Николая Островского, Как закалялась сталь и других. Однако воспитанием детей, особенно подготовкой Венеры к самостоятельной жизни, больше занималась мать.

Мать — Хабилова Аклима Хабибулловна хотела, чтобы у девочки было больше праздников, и попросила при регистрации рождения Венеры записать 2-е число вместо 1-го. С тех пор ежегодно день рождения отмечается дома 1 и 2

января.

К зиме 1946 г. у отца — Хабилова Закира Ахметовича наконец-то зажили раны, полученные в боях на Курской дуге (в 1943 г.), и он устроился на работу. Венера была первым послевоенным ребенком среди родственников матери, которые, практически все, жили рядом, на одной улице. Девочка была окружена заботой и любовью, хорошо развивалась — в 2 года 4 месяца свободно говорила на родном языке, самостоятельно одевалась и ела. Именно в этом возрасте родители отдали ее в детский сад с шестидневным пребыванием, т.к. в дошкольных учреждениях послевоенного времени детям обеспечивали такой уход и питание, какие они не могли получить дома.

В октябре 1948 г. Венера заболела корью. Болела очень тяжело; к сожалению, именно в это время мамы несколько дней не было дома в связи с рождением брата Рамиля. У постели Венеры в основном дежурила восьмилетняя сестра Зарема. Когда девочка пошла на поправку, родители заметили, что Венера стала натекать на окружающие предметы, ощупывать их, у нее появилась боязнь даже знакомого пространства — в результате болезни у девочки произошла частичная атрофия зрительного нерва, она стала инвалидом, практически ослепла.

Денискина Венера Закировна более сорока лет проработала в ФГБНУ "Институт коррекционной педагогики Российской академии образования", десять из которых заведовала лабораторией содержания и методов обучения детей

с нарушением зрения, и более 20 лет работу в ИКП РАО совмещала с должностью доцента кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПКиП-ПРО). В эти же годы в течение 7 лет являлась внешним совместителем на должности профессора кафедры специальной педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмулы, вела научное руководство выпускными квалификационными работами студентов, читала лекции, проводила научно-методические семинары, выступала перед педагогами специальных (коррекционных) учреждений, занималась психолого-педагогической диагностикой детей с нарушениями зрения и консультировала их родителей.

Она опубликовала работы по вопросам методики преподавания математики детям с нарушением зрения, по проблемам специфики их воспитания, социализации и др.; является автором и/или составителем общеобразовательных и коррекционных программ (математика, развитие осязания и мелкой моторики), по которым работают коррекционные учреждения для детей с нарушением зрения.

Пользуются популярностью лекции, которые читает Венера Закировна по проблемам развития, воспитания, обучения и подготовки к самостоятельной жизни различных категорий детей с нарушением зрения (слепых, слабовидящих, детей с пониженным зрением, большую часть которых составляют дети

косоглазием и амблиопией): "Особенности учета зрительных возможностей детей с нарушением зрения (на общеобразовательных занятиях и уроках) при планировании, организации и проведении коррекционных занятий, при проведении внеклассных мероприятий"; "Офтальмо-гигиенические рекомендации к организации учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения"; "Вторичные отклонения в развитии детей с нарушением зрения"; "Обучение детей с нарушением зрения письму и чтению по системе Луи Брайля"; "Особенности построения системы коррекционной работы в образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения"; "Методики обучения слепых и слабовидящих детей ориентировке в пространстве"; "Формирование у детей с нарушением зрения мимики и пантомимики" и т.д.

В.З. Денискина является членом редколлегии журнала для детей с нарушением зрения "Школьный вестник" и журнала Всероссийского общества слепых "Наша жизнь", членом Совета по реабилитации Центрального правления Всероссийского общества слепых, членом Совета незрячих специалистов при Центральном правлении ВОС. В.З. Денискина консультирует родителей и педагогов по вопросам обучения и воспитания детей с нарушением зрения. Она всегда готова идти вперед как в профессии, так и по жизни, осваивать новые горизонты, активно осваивать интернет-пространство, демократична и доступна в общении. Следует

отметить ее высокую публикационную активность и бесконечную озабоченность решением актуальнейших проблем социализации людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения новых образовательных стандартов.

Имя Денискиной В.З. по праву занимает достойное место среди ученых, общественных деятелей, выдающихся людей из числа незрячих людей, получивших мировую известность в различных

сферах деятельности.

Итак, чтобы качественно подготовить педагога-дефектолога как никогда важно по крупицам собирать и обобщать опыт отдельных личностей и на их примере учить профессии. Жизненный путь Венеры Закировны — это путь покорения всевозможных вершин на профессиональном пути педагога и ученого, снискания уважения в научном сообществе и любви студентов, аспирантов и коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аслаева Р.Г. Мультимедиа технология сопровождения процесса обучения детей в инклюзивной школе [Текст]//Р.Г. Аслаева, Т.В. Сафонова, А.С. Сунцова.- 01-31 октября 2016 года /Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса" (официальный сайт журнала: <http://vestnik.volbi.ru/>).
2. Сафонова Т.В. К проблеме инновационного развития отечественной педагогической системы[Текст]//Т.В. Сафонова, И.И. Широкопад. - Материалы Ш международной научно-практической конференции "Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств", 17 - 18 ноября 2016 г., г. Ижевск:УдГУ, 2016. —С. 156.
3. На пути к своей Звезде: биографическое повествование об уникальной личности — Венере Закировне Денискиной/ авторы-составители Аслаева Р.Г., Абуталипова Э.Н. / Под общей редакцией Т.В. Сафоновой— Уфа: Здравохранение Башкортостана, 2016. — 79 с.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՏԻՖԼՈՍԱՆԿԱՎԱԺՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՆՁՆԱԿՈՂՄՈՐՈՇԻՉ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՄԱՆ ԸՆՏՐՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ (Վ.Զ.ԴԵՆԻՍԿԻՆԱՅԻ ԿՅԱՆՔԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)

Ասլան Ռ.Գ.

Մ.Ակումմուլայի անվան Բաշկիրիայի պետական մանկավարժական
համալսարանի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

Սաֆոնովա Տ.Վ.

Մոսկվայի հողակազմավորման պետական համալսարանի պրոֆեսոր,
մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

Շիրոկազրադ Ի.Ի.

Մոսկվայի հողակազմավորման պետական համալսարանի պրոֆեսոր,
պատմական գիտությունների դոկտոր

Հոդվածում ներկայացված են
նոր մոտեցումներ և ուղղություն-
ներ տիֆլոմանկավաժների մաս-
նագիտական և մանկավարժական

ուսուցման անձնակողմորոշիչ նոր
մոտեցման ընտրության բովանդա-
կության վերաբերյալ:

SUMMARY

A NEW ASPECT OF A PERSONALLY-ORIENTED APPROACH TO THE SELECTION OF THE CONTENT OF THE PROFESSION- AL PEDAGOGICAL TRAINING OF THE TYPHOPHEDAGOGUES (THE LIFE EXAMPLE V. DENISKINA)

Aslaeva R.

Bashkir State Pedagogical University after M.Akmulla, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor

Safonova T.

State University of Land Management, Doctor of Pedagogical sciences,
Professor Moscow, Russian Federation

Shirokorad I.

State University of Land Management Doctor of Historical Sciences, Professor,
Moscow, Russian Federation

The article presents a new aspect
to the person-oriented training
of special educators the basis of

studying the life experience of the
scientist a V.Z. Deniskina.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аслаева Р.Г.

профессор, доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы"

Сафонова Т.В

профессор, доктор педагогических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Государственный университет по землеустройству", г. Москва, РФ

Ключевые слова и выражения: ограниченные возможности здоровья, инкультурация, инклюзия, интеграция, жизненные компетенции, безбарьерная доступная среда.

Актуальность темы исследования обусловлена рядом позиций. В условиях внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС обучающихся с УО/ИН, особую актуальность приобретают исследования, направленные на выработку конкретных учебно-методических рекомендаций по эффективному психолого-педагогическому сопровождению обучения и адаптации нуждающихся детей к социуму. Данное обстоятельство определило необходимость поиска новых образовательных технологий, применимых к современным задачам развития специального и инклюзивного образования. Проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) привлекают внимание все большего количества ученых и специалистов, поскольку образование — это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени

влияет на развитие человека [4]. В настоящее время возможности реализации права на образование лицами с ОВЗ связаны с наличием целого комплекса проблем научно-педагогического, социально-психологического, правового, организационно-методического и социального характера. В этой связи особую остроту и актуальность приобретает исследование процессов социализации и инкультурации детей с ОВЗ в образовательных организациях разных типов и видов. Наша научно-исследовательская деятельность направлена на поиск решения одной из значимых проблем современной педагогической науки — каким образом можно удовлетворить особые образовательные потребности детей с ОВЗ, которые обуславливают необходимость создания специальных условий для получения ими качественного образования и их последующее гармоничное включение в общество как равноправных субъектов социальных и культурных отношений? Вывод очевиден — необходим поиск эффективных образовательных технологий, позво-

ляющих достичь запланированных результатов.

Остановим свое внимание на проблеме, связанной с технологией проектирования разнообразных программ. На современном этапе преобразования отечественной педагогической системы, разработки образовательных стандартов, введения инклюзии и интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную структуру, предполагается внедрение новых, инновационных для системы общего образования программ, их модернизации и адаптации под различные категории детей с ОВЗ: адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП), основных образовательных программ (АОП), специальных индивидуальных программ развития (СИПР), индивидуальных программ реабилитации (ИПР), рабочих, коррекционных, парциальных программ предметов (курсов). Согласно принятым ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предъявлены требования к 26 вариантам АООП НОО с учетом профиля обучающихся с ОВЗ: 4 варианта АООП для глухих обучающихся (1.1., 1.2., 1.3., 1.4.); 3 варианта АООП для слабослышащих и позднооглохших обучающихся (2.1., 2.2., 2.3.); 4 варианта АООП для слепых обучающихся (3.1., 3.2., 3.3., 3.4.); 3 варианта АООП для слабовидящих обучающихся (4.1., 4.2., 4.3.); 2 варианта АООП для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (5.1., 5.2.); 4 варианта АООП для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (6.1., 6.2., 6.3., 6.4.); 2 варианта АООП для обучающихся с задержкой психического

(7.1., 7.2.); 4 варианта АООП обучающихся с расстройствами аутистического спектра (8.1., 8.2., 8.3., 8.4.). В ФГОС обучающихся с УО/ИН предъявлены требования к двум вариантам групп обучающихся: вариант 1 — для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); вариант 2 — для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой формой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

При этом они различаются по уровням образования: цензовый, нецензовый и индивидуальный. Обучающиеся по вариантам 1.1., 2.1., 3.1., 4.1., 5.1., 6.1., 7.1., 8.1. получают цензовое образование и уровень их школьного образования в целом соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту окончания школы, предполагая при этом удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ как в "академическом" компоненте, так и в области §жизненной компетенции" ребёнка.

Обучающиеся по вариантам 1.2., 2.2., 3.2., 4.2., 5.2., 6.2., 7.2., 8.2. также получают цензовое образование и их уровень школьного образования соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту окончания школы в условиях пролонгации, предусматривается значительное сокращение §академического" компонента и специфическое расширение компонента "жизненной компетенции".

Обучающиеся по вариантам 1.3., 2.3., 3.3., 4.3., 5.3., 6.3., 7.3., 8.3. получают нецензовое образо-

вание и их уровень школьного образования не соответствует уровню образования здоровых сверстников к моменту окончания школы, предусматривается значительное сокращение "академического" компонента и специфическое расширение компонента "жизненной компетенции".

Обучение учащихся по вариантам 1.4., 3.4., 6.4., 8.4. является индивидуальным. При этом "академический" компонент редуцируется здесь до полезных ребёнку элементов академических знаний, и максимально расширяется область развития его жизненной компетенции. Накопление доступных навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации готовит обучающегося с ОВЗ к, насколько возможно, активной жизни в семье и социуме.

Как видно, диапазон обучающихся с ОВЗ широк. В специальной педагогике и психологии в основном разработаны узкоспециализированные программы для использования их в рамках коррекционного обучения. Для обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивных практик многие из них не адаптированы, поэтому выходом из сложившейся ситуации можно считать адаптацию, модификацию программ или использование их отдельных элементов.

Далее остановимся на особенностях технологии решения задач инклюзивного образования на примере нашего вуза [2]. В БГПУ им. М. Акмуллы 28 студентов-инвалидов с ОВЗ. Для их обучения необходимо решение организационного и содержательного характера. Среди лиц с ОВЗ особую трудность составляют лица с нарушением зрения, слуха и ОДА. Для них необходимо

проектирование безбарьерной доступной среды и создание условий (доступность во все помещения, входные пути, пути перемещения внутри здания для различных ОВЗ; средства информационно-навигационной поддержки, дублирование лестниц пандусами, подъемными устройствами, контрастная окраска дверей и лестниц, выделение мест для парковки автотранспортных средств инвалидов; пандусы, подъемные платформы; визуальная, звуковая и тактильная информация; оборудование специальных мест, дверные проемы, туалетные кабины, универсальные кабины, санитарно-бытовые помещения, откидные опорные поручни, штанги, поворотные или откидные сидения, системы сигнализации, оповещения, переоборудование студенческих общежитий, зону для проживания и т.д.). Необходимо вносить коррективы и в технологию обучения, совершенствовать средства обучения, применять звукоусиливающую аппаратуру, мультимедийные, сурдо и тифлотехнические средства, средства для улучшения разборчивости речи, радиоклассы, компьютерную технику, аудиотехнику (акустический усилитель и колонки), видеотехнику, (мультимедийный проектор, телевизор), электронные доски, документ-камеру, мультимедийную систему, видеоматериалы, брайлевскую компьютерную технику, электронные лупы, видеоувеличители, программы не визуального доступа к информации, программы-синтезаторы, средства для усиления остаточного зрения, средства преобразования визуальной информации в аудио и тактильные сигналы, альтернативные устройства

ввода информации, печатные, электронные образовательные ресурсы.

Особо остро встает задача, связанная с коррективкой содержания обучения. Необходимо адаптировать разные дисциплины, разработать для вариативной части курсы, направленные на коррекцию личности, ее коммуникативных умений, улучшение слуховых, зрительных восприятий, опорно-двигательной системы, речи, ментальной сферы, необходима консультативная помощь в переработке материала, прохождении практик, аттестации, в подготовке к семинарским занятиям, разработке индивидуального плана обучения, дистанционных электронных образовательных технологий и т.д. Безусловно, что для слепых студентов лекционный материал надо подготовить с помощью шрифта Брайля или создать компьютерную программу с содержанием лекций, или аудиолекцию, "говорящую" книгу, а для глухого студента — содержание лекций сопровождать должен сурдопереводчик, который будет также помогать на практических, семинарских занятиях, поможет обучающемуся участвовать в обсуждении вопросов. В каждом УМК должны быть прописаны адаптированные варианты для студентов с ОВЗ.

Следующая потребность инклюзивного образования находится в поле кадрового обеспечения, технологии профессионально-педагогической подготовки учителей. С 2012 года в Послании Президента были выдвинуты требования: подготовить комплексную программу обновления кадров для школ, по которой должен быть подготовлен новый педагог, который может исполь-

зовать в обучении современные технологии, уметь работать с детьми с ОВЗ. Аккредитация ОО (школ, ДОУ) и эксперимент, проводимый в московских школах показывает, что уже выдвигаются серьезные обвинения педвузам России в той части, что выпускники не умеют работать с такими детьми. Аккредитация педвузов будет зависеть от показателей выпускников, в том числе их готовности работать с детьми с ОВЗ. Одним из показателей эффективности будет выступать наличие в учебных планах соответствующего модуля или дисциплины, а в содержательной части УМК, как прописано в 6 пункте методических рекомендаций, адаптационная часть дисциплин. В учебные планы должны быть включены модули или дисциплины по инклюзивному образованию для всех профилей вуза и, на наш взгляд, как минимум 6 видов УМК: для дошкольного образования, для начального образования, для психологов, для профессионального обучения (по отраслям), для педагогических профилей (учителей предметников), для непедагогических профилей. Разрабатываемая такого рода модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в педвузе в концептуальной части должна базироваться на основных принципах и подходах: системно-деятельностный подход, концентрическое построение предметных областей педагогического образования; **спиралевидное моделирование профессиональной подготовки**; принцип компаративизма, использование проектирования в

профессиональной деятельности, и реализация гуманистической направленности образования. Эти принципы легли основу разработки современных ФГОС. Цель образования в них определяется как формирование специальных компетенций у каждого студента в области взаимодействия лиц с ОВЗ. Речь идет о требованиях профстандарта и специальных ФГОС по отношению к подготовке каждого выпускника педвуза, о включении по всем ООП педагогических, психолого-педагогических и психологических направлений отдельных дисциплин, модуля по обучению всех студентов для обучения детей с ОВЗ. На выходе все выпускники педвузов, независимо, будут они работать с лицами с ОВЗ, или не будут, должны уметь работать с такими детьми.

Особое значение приобретает технология создания фонда оценочных средств для студентов-практикантов дефектологического образования. Нами была разработана технология гайденс-портфолио студента-практиканта специального образования, которая представляет собой персональное руководство по прохождению "шаг за шагом" практического освоения профессии [1]. Документально технология обеспечена паспортом, путевкой, руководством по научно-практической деятельности на практике. Производственная/преддипломная практика, по сути, является исследовательской. Поэтому, главная задача данного этапа — поисково-исследовательская и экспериментальная деятельность. Например, современный

учитель-олигофренопедагог прямо или косвенно, непосредственно или опосредованно участвует в экспериментах. Вести исследовательскую деятельность, экспериментировать, постоянно обновлять содержание и методы работы становится обязанностью учителей, что официально закреплено в Законе РФ "Об образовании" и в Примерном положении о средней общеобразовательной школе. При обучении и воспитании детей с интеллектуальными нарушениями в период, когда меняется идея и стратегия развития специального образования, компетентность в организации и проведении эксперимента приобретают ведущее значение. Поэтому исследовательская деятельность требует осознания идеей социальной адаптации учащихся с умственной отсталостью и их интеграции в обществе, ответственности учителя-олигофренопедагога в обеспечении качественных результатов образования.

Заметим, что наш подход к исследованию сложных педагогических процессов, к которым мы относим проблемы специального и инклюзивного образования не может не учитывать современные технологии, в том числе и SWOT-анализ[3]. SWOT-анализ— это метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды организации и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы). Сильные (S) и слабые (W) стороны являются факторами внутренней среды объ-

екта анализа, (то есть тем, на что сам объект способен повлиять); возможности (О) и угрозы (Т) являются факторами внешней среды (то есть тем, что может повлиять на объект извне и при этом не контролируется объектом). SWOT-анализ личности каждого преподавателя, каждого студента, SWOT-анализ деятельности выпускающей кафедры — одно из главных требований к составлению стратегии. Он особо необходим руководителю при расстановке кадров, когда каждый заведующий кафедрой в современных условиях становится "ректором" по той основной образовательной программе, которую реализует, а также отвечает за лицензионные и аккредитационные показатели, индикаторы которых уже известны. SWOT-анализ позволяет выявить сильные (определение ориентиров стратегического развития), слабые (определение ориентиров внутренних преобразований) стороны любого процесса, явления, субъекта, их латентные и открытые возможности, (выделение потенциальных стратегических преимуществ), трудности, угрозы (выделение существенных ограничений стратегического развития). Разработка стратегии без SWOT-анализа невозможна. Он дает объективные показатели. SWOT-анализ позволяет сформулировать перечень стратегических действий, направленных на усиление конкурентных позиций подготовки и развития учителей-дефектологов. Первая позиция: сегодня в реализации ФГОС ВО необходимо осуществлять декомпозицию компетенций, прописанных в стандар-

те, применительно к учебным программам. Мы успешно справились с этой задачей, продемонстрировав в своей работе, как следует осуществлять планирование образовательного процесса на основе составления иерархии компетенций и их декомпозиции применительно к разделам программы по подготовке учителей, будущих дефектологов в педагогическом вузе. Это уникально, сделано впервые.

Весьма значима проблема технологии создания словарей для дефектологического и инклюзивного образования, нельзя не учитывать языковое образование как фактор содействия межкультурным контактам. Например, безусловна роль англо-русских словарей в области инклюзии: тифлословарь, сурдословарь, логословарь, связи с новыми требованиями. Русско-английский словарь в области инклюзивного образования, как любая отрасль знаний, имеет свою специфическую терминологию и человеку, входящему в мир профессионального инклюзивного образования особенно на современном этапе, важно уметь его правильно понимать. Трудности в усвоении терминов связаны со следующими обстоятельствами: термины психологии, педагогики и медицины в области дефектологического (специально-дефектологического, инклюзивного характера) произошли от иностранных слов и используются в системе здравоохранения, образования, соцзащиты. Некоторые слова могут иметь разное значение в зависимости от страны, места употребления, контекста, что важно учитывать для

правильного понимания профессиональных текстов. Термины достаточно многозначны, где-то употребляются однозначно, где-то имеет множество трактовок, что порождает терминологическую путаницу. Это особенно востребовано в условиях создания единого образовательного пространства (Болонский процесс, образовательные стандарты, уровневое обучение и т.д.) Создание словарей в данной области помогут вести начинающих дефектологов (студентов - будущих бакалавров и магистров), педагогов, психологов в мир инклюзивного образования. Это будет своего рода терминологический справочник, который поможет овладению профессиональным языком. При подготовке словаря важно использование ряд источников, данных в формулировках большинства статей в редакции составителей дефектологических словарей: словарь по тифлологии В.З Денискиной Б.П. Пузанова, В. Гудониса,

В.И. Селиверстова, Н.В. Новоторцевой и т.д.

Таким образом, нами были рассмотрены актуальные вопросы применения инновационных технологий в сфере специального и инклюзивного образования. Практика показывает, что приоритетное значение имеют технологии по проектированию образовательных коррекционных программ; совершенствования средств обучения, создания дидактических материалов для облегчения усвоения программ обучения лиц с ОВЗ в школе и вузе; методы организационно-управленческого характера и прогнозирования и достижения запланированных результатов инклюзивного образования, профессионально-педагогическая подготовка учителей для работы с детьми ОВЗ. Эти и многие другие вопросы специального и инклюзивного образования отражены в наших работах [1, 2, 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аслаева Р.Г., Суфьянова Л.В. Гайдeнс-портфолио студента. Учеб. пособие / Р.Г. Аслаева, Л.В. Суфьянова. — Уфа: Мир печати, 2011. — 86 с.
2. Р.Г Аслаева. Актуальные вопросы стандартизации образовательной деятельности на современном этапе развития отечественной педагогической системы [Текст]// Т.В. Сафонова, Р.Г. Аслаева. - В сб. матер. межд. научн. -практ. конф. «Интеграция образования, науки и производства» 27-28 июня 2016 г. Актыбинский университет имени С. Баишева, Казахстан.- 2016. — 6 с.
3. Майсак О.С. SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. — 2013. — № 1 (21). — С. 151—157
4. Сафонова Т. В. Новый подход к анализу развития инклюзивного и дефектологического образования в контексте современных научных исследований и технологий обучения [Текст]// Р.Г Аслаева, Н.М Ахмерова, Т.В.Са-

фонова. - в сб. матер. межд. науч.-практ. конф. «МГТУ имени К.Г. Разумовского (ПКУ)" 17-18 февраля 2016 «Теоретические и методические проблемы разви-

тия современного образования". — М., Библиотека института социально-гуманитарных технологий, 2016. — 502 с. С. 79 — 85.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՆՈՐԱՐԱՐԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ՄԵԿՆԱԲԱՆՈՒՄԸ ՀԱՏՈՒԿ ԵՎ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՍՎԱՐԳՈՒՄ

Ասլան Ռ.Գ.

Մ.Ակումմուլայի անվան Բաշկիրիայի պետական մանկավարժական համալսարանի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

Սաֆոնովա Տ.Վ.

Մոսկվայի հողակազմավորման պետական համալսարանի պրոֆեսոր, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր

Հոդվածում քննարկվում է հատուկ և ներառական կրթության բնագավառում նորարարական տեխնոլոգիաների կիրառման արդի հիմնախնդիրները: Նորարարա-

կան տեխնոլոգիաները նպաստում են ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կողմից ուսումնական ծրագրերի հեշտ յուրացմանը:

SUMMARY

CURRENT ISSUES OF APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Aslaeva R.

Bashkir State Pedagogical University after M. Akmulla, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Safonova T.

State University of Land Management, Doctor of Pedagogical sciences, Professor Moscow, Russian Federation

The article considered current issues of applying innovative technologies in the field of special and inclusive education. Practice shows that technology for the design of educational correctional programs

has priority; improvement of teaching facilities, creation of didactic materials to facilitate the assimilation of the curricula for students with special needs.

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИАЛКОГОЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОК В РАЗНЫХ ФОРМАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Бакико И.В.

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент,
Луцкий национальный технический университет, г. Луцк, Украина.

Савчук С.А.

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, профессор,
Луцкий национальный технический университет, г. Луцк, Украина.

Ключевые слова и выражения: студентки, алкоголизм, компетентность, группа, знания.

В Украине от употребления алкогольных напитков в сутки умирает сто десять человек [3]. На наш взгляд, это — эпидемия в крупнейших масштабах и нужно принимать неотложные меры для сохранения украинской нации [4].

Чтобы донести до студентов информацию на занятиях по физическому воспитанию на антиалкогольную тематику, нужно учесть следующие факторы:

- четко представлять назначение выбранной формы воспитательного воздействия, (беседы, лекции или объяснения) в ходе того или иного занятия;
- у студентов должно сложиться четкое представление о том, что они лично хотят сделать для уменьшения или, наконец, преодоление такого зла, как пьянство;
- преподаватель должен знать, против каких ошибочных взглядов, позиций, установок направлять свою деятельность [5].

Для этого он должен знать своих воспитанников, быть готовым к тому, что часть из них скептически

настроены к таким беседам [2].

В процессе формирования антиалкогольной компетентности нужно охватить наиболее острые проблемы алкогольной зависимости, привлечь к ним внимание студентов, заставить их задуматься над этой проблемой [1].

Целью этой статьи является попытка проверить эффективность методики по формированию у студенток антиалкогольной компетентности.

Задачи исследования:

1. Определить уровень осведомленности студенток о влиянии и последствиях злоупотреблении алкогольных напитков.
2. Выявить уровень знаний у студенток об алкоголизме после педагогического эксперимента.

Для этого использовался такой **метод исследования**, как анкетирование. В анкетировании взяли участие 173 респондента Луцкого национального технического университета (далее — Луцкий НТУ). Анкетирование было личным, так как осуществлялось при непосредственном контакте исследователя с респондентом, и групповым, так как одновременно опрашивалась вся группа. Анкета включала вопро-

сы, касающиеся их осведомленности о влиянии и последствиях злоупотребления спиртных напитков.

Чтобы донести до студенток антиалкогольные знания, мы разработали методику, с помощью которой на занятиях физического воспитания подавали информацию о пьянстве и алкоголизме. В помещениях университета и спортивном комплексе были размещены агитационные и информационные стенды, на которых была освещена пропаганда ведения здорового образа жизни, а также рекламные буклеты и плакаты, которые показывали последствия от злоупотребления алкоголя и его влияние на организм человека.

На первом и втором курсах для студентов по дисциплине физического воспитания в программу включены лекции для формирования антиалкогольной компетентности. Дополнительно к лекциям был подобран материал видеофильмов на антиалкогольную тематику. Были организованы встречи с врачами наркологического диспансера, которые проводили разъяснительную работу о последствиях злоупотребления алкоголя. Проводились встречи с молодыми людьми, которые имели проблемы с употреблением спиртных напитков.

Нами была подобрана литература на антиалкогольную тему, которую предлагали студенткам для ознакомления. Были розданы списки литературы каждой студентке с рекомендациями, касающиеся негативного воздействия алкоголя на

организм молодой женщины. Были подобраны веб-сайты на которых освещалась информация о последствиях злоупотребления алкоголем. Во внеурочное время студенткам было предложено посетить спортивные секции в спортивном комплексе Луцкого НТУ. Спортивный клуб организовал работу секций по волейболу, баскетболу, ритмической гимнастики, плавания, атлетической гимнастики, легкой атлетики, восточных единоборств. Студенток привлекали к участию и проведению спортивно-массовых мероприятий и соревнований, на которых велась антиалкогольная пропаганда.

К формированию у студенток антиалкогольной компетентности был привлечен студенческий совет университета и спортивный клуб. Студенческий совет вместе с кафедрой физического воспитания университета и спортивным клубом проводили акцию "Молодежь против алкоголя". Студентам раздавали брошюры, в которых освещается проблема алкоголизма. Во всех учебных корпусах университета, в комнатах самоподготовки в общежитиях и в помещении спортивного комплекса были вывешены плакаты на антиалкогольную тематику. Возле общежитий были сооружены спортивные площадки для самостоятельных занятий физическими упражнениями. Эта методика формирования антиалкогольной компетентности у студенток отражена в табл. 1.

Таблица 1. Методика формирования антиалкогольной компетенции у студентов

Студенческий совет			Преподаватель физического воспитания	Спортивный клуб
наглядные средства		Работа в общегитии	Разъяснительная работа о влиянии алкоголя на организм человека	Массовые спортивные мероприятия
Расклейка плакатов на антиалкогольную тематику	Распространение брошюр на антиалкогольную тематику		Привлечение студентов к самостоятельным занятиям физическими упражнениями	
			Лекции и видеолекции на антиалкогольную тематику	Физкультурные праздники и вечера
			Встреча с врачами наркологического диспансера	
			Проведение бесед на антиалкогольную тематику	Секции по видам спорта
			Подбор специальной литературы и веб-сайтов на антиалкогольную тематику	Соревнования

После применения предложенной нами методики прослушивания лекций и просмотра видеофильмов, бесед на антиалкогольную тематику, проведение акций, привлечение студенток к систематическим занятиям физическими упражнениями им было предложено ответить на вопрос, что касалось их осведомленности о влиянии и последствиях злоупотребления спиртных напитков и определения уровня знаний об алкоголизме.

Результаты начального этапа эксперимента показали, что в контрольной группе 56,3 % студенток имеют высокий уровень знаний, 42,5 % — средний и 1,2 % — низкий. В экспериментальной группе эти показатели составляют 25,6 %, 72,1 % и 2,3 % соответственно.

В экспериментальной группе студенток с высоким уровнем знаний оказалось — 74,4 %, 25,6 % —

со средним, а с низким уровнем не было выявлено. Прирост с высоким уровнем знаний составляет 48,8 %. В контрольной группе эти показатели незначительно, но улучшились. Высокий уровень показали 62,1 %, что составляет прирост уровня знаний на 5,7 %. Средний уровень знаний — 36,7 % студенток и на том же уровне 1,2 % остались студентки с низким уровнем знаний (рис. 1).

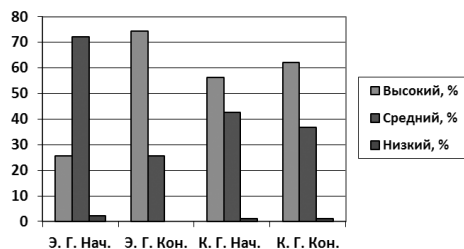


Рис. 1. Уровень знаний студенток об алкоголе

Нами получены данные по уровню знаний студенток об алкого-

лизме в зависимости от места их проживания (в общежитии, на квартире, с родителями).

Студентки I-го курса экспериментальной группы, проживающих в общежитии: 7,3 % — показали высокий уровень; 17,1 % — средний, а низкого уровня не было обнаружено. Студентки, проживающих с родителями: 26,8 % — высокий уровень знаний; 41,5 % — средний, низкого уровня знаний обнаружено не было. Девушки, которые снимают квартиру: 2,4 % — высокий уровень; 4,9 % — средний, низкого уровня не обнаружено.

У студенток II-го курса эти показатели выглядят так: 6,7 % — высокий уровень; 17,8 % — средний, низкого уровня знаний у студенток, проживающих в общежитии, не было обнаружено. Высокий уровень знаний в 6,7 % студенток, проживающих с родителями, 40,0 % среднего уровня, низкого уровня знаний обнаружено не было. Те, которые снимают квартиру: 2,2 % — высокий уровень; 22,2 % — средний; 4,4 % — низкий.

В конечной фазе констатирующего эксперимента в экспериментальной группе у студенток I-го и II-го курсов произошло существенное повышение уровня знаний об алкоголизме. В студенток I-го и II-го курсов, проживающих в общежитии, с высоким уровнем знаний — 22,0 % и 17,8 % студенток, соответственно. Это показывает улучшение уровня знаний студенток на 14,7 % и 11,1 % среди студенток соответственно.

Студентки, проживающих с родителями, показали такой уровень знаний: на I-ом курсе с высоким

уровнем знаний 58,5 %, на II-ом — 31,1 %. Прирост улучшение знаний составляет 31,7 % на I-ом курсе и 24,4 % — на II-ом. У студенток, которые снимают квартиру, эти показатели уровня знаний об алкоголе на I-ом курсе составляют 7,3 % с высоким уровнем знаний и 13,3 % — на II-ом курсе, прирост составляет 4,9 % студенток с высоким уровнем на I-ом курсе и 11,1 % во II-ом, студенток с низким уровнем знаний обнаружено не было. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Полученные данные обработанных анкет дают нам информацию относительно употребления алкогольных напитков студентками в зависимости от их уровня знаний об алкоголизме и места проживания во время обучения в высшем учебном заведении. Так, студентки I-го курса экспериментальной группы употребляют алкоголь со средним уровнем знаний 9,8 %, не употребляют 7,3 % студенток с высоким уровнем знаний и 7,3 % — со средним уровнем знаний, проживающих в общежитии. На II-ом курсе употребляют спиртные напитки 4,4 % — с высоким уровнем знаний, 8,9 % — со средним уровнем. Не употребляют алкоголь: 2,2 % с высоким уровнем, 8,9 % — со средним. В конце эксперимента в экспериментальной группе у студенток, проживающих в общежитии: на I-ом курсе употребления алкоголя уменьшилось на 2,5 % и повысился уровень знаний, у студенток II-ого курса уровень потребления алкоголя не изменился, а уровень знаний улучшилось: стало 4,5 % студенток с высоким уровнем зна-

ний об алкоголізмі. У студенток, які не вживали алкогольні напої і проживали в обществі, рівень знань покращився на 9,8 %, більше стало студенток з високим рівнем знань і на 2,2 % збільшилось кількість студенток, які не вживають алкоголь. В контрольних групах суттєвих змін не відбулось.

Студенти, які проживають з родичами, в експериментальній групі на I-му курсі в кінці експерименту покращили свій рівень знань; на 9,8 % збільшилось кількість студенток з високим рівнем знань, які вживають алкоголь і зменшилось кількість студенток на 19,5 %, які вживають алкоголь; на II-му курсі цей показник збільшився на 20,0 % серед студенток з високим рівнем знань об алкоголізмі і зменшився на 2,3 % серед студенток, які вживають алкоголь.

Те студентки, які здають квартиру: на I-му курсі на 2,4 % підвищився рівень знань об алкоголізмі, зменшилось вживання алкоголю серед студенток на 2,4 %; на II-му курсі вживання алкогольних напоїв в експериментальній групі скоротилось на 8,9 %, а рівень знань об алкоголізмі збільшився; студенток з низьким рівнем знань на кінцевому етапі експерименту не виявлено, порівняно з початком дослідження.

Висшеописана методика вважається ефективною в формуванні у студенток антиалкогольної компетентності, оскільки рівень знань об алкоголізмі покращився в експериментальній групі на 48,8 %. Цю методику цілесообразно впровадити в вузах для покращення компетентності студенток по веденню здорового способу життя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Максимова Н. Ю. Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків / Максимова Н. Ю. - К.: [б. в.], 1997. — 208 с.
2. Маюров А. Н. Антиалкогольне виховання: посіб. для учителя / Маюров А. Н. — М.: Просвещение, 1987. — 189 с.
3. Турчак А. Л. Предупреждение вредных привычек у старших подростков средствами физкультуры: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 — Теория и история педагогики / А. Л. Турчак. — К., 1993. — 184 с.
4. Шеремет І. Антиалкогольне виховання старшокласників засобами фізичної культури та спорту / І. Шеремет // Наук. записки Терноп. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. — 2004. — № 4. — С. 69 — 74.
5. Шеремет І. Теоретичні засади антиалкогольного виховання старшокласників / І. Шеремет // Наук. записки Терноп. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогіка. — 2002. — № 10. — С. 14 — 20.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱԿԱԼԿՈՅՈՒԹՅԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՏՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍԱՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՏԱՐԲԵՐ ՁԵՎԵՐՈՒՄ

Բակիկո Ի.Վ.

Լուցկի ազգային տեխնիկական համալսարանի դոցենտ,
ֆիզիկական դաստիարակության և սպորտի գծով
գիտությունների թեկնածու, Ուկրաինա

Սավչուկ Ս.Ա.

Լուցկի ազգային տեխնիկական համալսարանի պրոֆեսոր, ֆիզիկա-
կան դաստիարակության և սպորտի գծով գիտությունների թեկնածու,
Ուկրաինա

Հոդվածն անդրադառնում է մալսարաններում ֆիզիկական
ուսանողուհիների հակաալկո- դաստիարակության տարբեր ձևե-
հալային իրազեկվածության րում:
մեթոդների ձևավորմանը հա-

SUMMARY

FORMATION OF ANTI-ALCOHOL COMPETENCE OF STUDENTS IN DIFFERENT FORMS OF PHYSICAL EDUCATION

Bakiko I.

Associate professor.

Lutsk National Technical University, PhD in physical education and sport,
Lutsk, Ukraine.

Savchuk S.

Professor Lutsk National Technical University, PhD in physical education and
sport ,Lutsk, Ukraine.

The article covers methods of
forming anti-alcohol competence
of students in physical education
universities. It is noted that the

author's technique is effective
because the level of knowledge
among girls is much improved.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ворошилова Е.Л

Заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ФГАОУ ДПО "Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования", доцент, кандидат педагогических наук

Ключевые слова и выражения: профессиональная самореализация, карьерные устремления, личностный потенциал, личностное развитие, люди с инвалидностью, молодые инвалиды.

Главной задачей в построении системы образования и социальной поддержки людей с ОВЗ и инвалидностью в Российской Федерации в настоящее время является содействие их совершенствованию в личностном, творческом и профессиональном плане.

Реализация личности в профессиональной деятельности имеет ключевое значение как для ее самореализации, так и для возможности вести самостоятельную жизнь.

Наиболее важными составляющими системы профессиональной самореализации людей с ОВЗ и инвалидностью во многих странах являются: профессиональное самоопределение, качественное образование, специальное оборудование рабочих мест, проведение просветительской работы среди населения, в том числе формирование позитивных представлений у работодателей о работнике с инвалидностью, доступность информации о системе поддержки трудоустройства, формирование психологической установки на реализацию собственного потенциала

у человека с инвалидностью.

В большинстве стран значительные изменения в плане реализации карьерных устремлений людей с ОВЗ и инвалидностью связаны с ратификацией Конвенции о правах инвалидов и принятием ряда нормативных актов и программ, регулирующих оказание поддержки на всех этапах профессиональной самореализации: профессиональное самоопределение, становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности. В Европейском союзе, например, таким документом является Европейская стратегия по инвалидности на 2010 - 2020гг., утвержденная Европейской комиссией, в Новой Зеландии - Стратегия в области инвалидности, в США - Закон об инвалидах (ADA).

Важным посылом, отраженным в Конвенции и в документах, принятых в соответствии с ней, в части реализации карьерных устремлений людей с ОВЗ и инвалидностью, и требующим учета при построении системы их профессиональной занятости является не только предупреждение дискриминации по признаку "инвалидности", но и указание на важность формирования личностного стремления к профессиональному развитию.

Анализ условий, имеющих важное значение для обеспечения занятости людей с инвалидностью в Российской Федерации, свидетельствует о позитивных тенденциях в плане обеспечения доступности окружающей среды, развития просветительно-воспитательной работы, оказания услуг в сфере здравоохранения, социальной защиты и образования.

Направления работы по содействию профессиональной самореализации и стремление к самостоятельной жизни людей с ОВЗ и инвалидностью в Российской Федерации нашли свое отражение в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", Федеральном законе от 19 апреля 1991 года № 1032-1 "О занятости населения в Российской Федерации", Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р "Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года", Федеральном законе от 28 декабря 2013 г. № 422-ФЗ "Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации", Федеральном законе № 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24 ноября 1995 года и в других законодательных актах.

Инструментом практического решения многих вопросов в сфере реализации профессиональной самореализации людей с ОВЗ и инвалидностью в России стало осуществление федеральных целевых программ "Образование",

"Доступная среда". В результате реализованных мероприятий увеличился объем финансирования социальных расходов из федерального бюджета и бюджетов субъектов Российской Федерации, определен порядок предоставления технических средств реабилитации людям с инвалидностью, предприняты меры по улучшению качества предоставляемых социальных услуг посредством предоставления данного права социально ориентированным некоммерческим организациям.

Одним из путей решения проблемы обеспечения качественного образования людей с ОВЗ и инвалидностью в Российской Федерации, уровня оказываемых услуг в социальной сфере, здравоохранении, в том числе и в плане решения проблем профессионального развития является разработка государственных стандартов.

Стандартом, призванным решить проблемы определения единого подхода к профессиональной самореализации людей с ОВЗ, является стандарт по организации основных направлений реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений жизнедеятельности (профессиональная реабилитация)³ (далее — Стандарт).

Проект данного Стандарта определяет ключевые позиции и единые требования к оказанию реабилитационных или абилитационных услуг, предоставляемых как в государственных, так и в негосударственных организациях различ-

3 Данные Национального опроса 2013 года.

ной направленности (социального обслуживания, образования, занятости населения).

Комплекс услуг по профессиональной реабилитации или абилитации, отраженный в данном Стандарте, направлен на устранение или возможно более полную реализацию потенциала лиц с ОВЗ и инвалидностью в трудовой деятельности и имеет конечной целью мотивацию инвалида на трудовую деятельность, рациональное трудоустройство, содействие их социальной адаптации, достижение ими материальной независимости и их интеграции в общество.

В проекте Стандарта важное значение уделено формированию внутренней готовности человека к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального и личностного развития.

С этой целью предусмотрена целенаправленная работа по выявлению личностных особенностей инвалида с целью изучения: факторов мотивации к труду; готовности к поиску работы; осознанного выбора вида профессиональной (трудовой, служебной) деятельности; готовности к получению профессионального образования, прохождения профессионального обучения и (или) получения дополнительного профессионального образования; уровня знаний о характере труда, содержании профессиональной деятельности, требований к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, уровне и объеме компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность

или выполнять работу по конкретной профессии или специальности, способах достижения успешности в профессиональной или предпринимательской деятельности; состояния высших психических функций, нейродинамических характеристик, уровня сформированности профессионально-значимых качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности; внутренней картины инвалидности как основного фактора мотивации инвалида к трудовой деятельности, адекватности профессиональных интересов.

Результаты данной диагностики должны стать основой для содержательного наполнения раздела программы профессиональной реабилитации или абилитации инвалида - психологическая поддержка (мотивация на трудовую деятельность).

Необходимость проведения целенаправленной работы по формированию и развитию мотивационных установок у людей с ОВЗ и инвалидностью подтверждается и анализом международных данных.

Так, например, в Новой Зеландии фиксируется недостаточная собственная активность в поисках работы, несмотря на наличие желания работать. Данные опроса жителей Новой Зеландии, имеющих инвалидность, показали, что на момент проведения опроса о своем желании работать заявили только 74 % людей с инвалидностью (среди них люди в возрасте 15-44 лет — 81%, 45-64 лет — 66%), но активные усилия по поиску работы за последние четыре недели, предшествовавшие опросу, пред-

принимали только 27% (среди них в возрасте 15-44 лет - 34%, 45-64 лет - 20%)⁴.

В США среди неработающих американцев с инвалидностью (65,4%) в возрасте от 21 года до 64 лет только 9,2 % находятся в активном поиске работы.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что построение единой системы профессиональной самореализации, включающей работу на всех этапах профессиональной самореализации: профессиональное самоопределение, становление в избранной профессии,

профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности, является необходимой для полноценного раскрытия личностного потенциала людей с ОВЗ и инвалидностью. Необходимой составляющей данной системы должно стать формирование личностной готовности людей с ОВЗ и инвалидностью к профессиональной деятельности и к преодолению возникающих в ходе нее различных трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ворошилова Е. Л., Ворошилова О. Л. К вопросу о реализации карьерных устремлений молодых людей с инвалидностью // Дефектология. - №1. — 2016, С.70-80.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной
- сфере. — СПб.: Изд-во «Речь», 2005. — 222 с.
3. http://www.disabilitystatistics.org/StatusReports/2014-PDF/2014-StatusReport_US.pdf?CFID=120154&CFTOKEN=b48f1a8980e423f-46D8FB19-FD0A-DF89-E71F396F6DAEB887

⁴ Данные Национального опроса 2013 года.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀԱՇՄԱՆԴԱՄՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԻՆՔՆԱԻՐԱՑՈՒՄԸ ՌԴ-ՈՒՄ

Վորոշիլովա Ե.Լ.

Մասնագիտական պատրաստման և վերապատրաստման կրթության ակադեմիայի Շտկոդական մանկավարժության և հատուկ հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հոդվածում ներկայացված են հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց մասնագիտական ինքնաիրացման խնդիրները Ռուսաստանի Դաշնությունում: Առանձնացվել

են նորմատիվ իրավական ակտեր և իրականացվող ծրագրեր, որոնք աջակցում են մասնագիտական ինքնաիրացմանը:

SUMMARY

PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF PEOPLE WITH DISABILITY IN RUSSIAN FEDERATION

Voroshilova E.

Head of the Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology Academy of professional development and retraining of educators, associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences

The article presents the directions of solution of problems of professional self-realization of people with disability in the Russian Federation. Normative-legal acts and

implemented programs, including to promote professional fulfillment and commitment for independent living of people with disability.

ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗРЕНИЯ

Денискина В.З.

доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
ФГБОУ ДО "Академия повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования", кандидат педагогических наук
г. Москва, Россия

Данная статья адресована волонтерам, которые планируют или уже общаются и взаимодействуют (играют, учатся, проводят вместе досуг, помогают в быту, по работе и т.д.) с людьми, имеющими глубокие нарушения зрения

Каждый второй россиянин имеет проблемы со зрением. По результатам эпидемиологического мониторинга показатели глазной заболеваемости в России неуклонно возрастают, и в большинстве регионов превышают среднеевропейские показатели в 1,5-2,0 раза. А по данным на 2003 г. в России ежегодно прибавляется 4 300 детей — инвалидов по зрению.

О трудностях, испытываемых в жизни слепыми и слабовидящими (детьми, взрослыми, семьями, в которых они проживают), здоровому человеку даже догадаться непросто.

Большую помощь во вхождении инвалидов по зрению в открытое общество могут оказывать волонтеры. Для того, чтобы грамотно заниматься волонтерской помощью людям с глубоким нарушением зрения, необходимо, как минимум, понимать следующее:

1. Как видят люди с глубоким нарушением зрения (можно использовать термины "незрячие", "инвалиды по зрению").

2. Какие трудности испытывают инвалиды по зрению в повседневной жизни (учебе, работе, общении и взаимодействии с нормально видящими.

3. Каковы возможности и достижения незрячих.

4. Какую помощь лично вы или ваша организация можете оказывать незрячим людям.

5. Этические нормы общения и взаимодействия с незрячими.

Итак, первое, на что хочу обратить внимание волонтеров, так это на необходимость понимания того, как видят инвалиды по зрению, если у них есть какие-нибудь остатки зрения.

Это нужно для того, чтобы лучше понимать, что некоторые особенности поведения (часто воспринимаемые как странности) лиц с глубоким нарушением зрения, вызваны особенностями их дефектного зрения.

Одни из инвалидов по зрению совсем ничего не видят, другие могут видеть только свет, третьи свет и цвета окружающих предметов, четвертые - только движения руки перед лицом, пятые - могут видеть на очень близком расстоянии предметы и т.п.

Каждому человеку неоднократно проверяли остроту зрения по специальным таблицам в кабинете

врача-офтальмолога. У инвалидов по зрению острота зрения резко снижена по сравнению с нормальным зрением.

Для того, чтобы понять, как острота зрения влияет на зрительные возможности, напомним, что человек с нормальным зрением с расстояния в 5 м видит буквы на 10-ой строке таблицы для проверки остроты зрения. Такое зрение принято оценивать как 100% или 1 (единицу). Если человек не видит с 5 м буквы на 10-й строке, но видит с 5 м буквы на 9-й строке (а они по размеру крупнее букв, написанных на 10-й строке), то говорят, что человек видит на 10% меньше 100%, то есть 90% или 0,9 (при сравнении с единицей).

Продолжая продвигаться вверх по строкам таблицы, дойдем до первой строки. Зрение, при котором человек с 5 м видит только буквы 1-й строки, соответствует 10%, что составляет 0,1 от единицы.

Если человек не видит с 5 м буквы 1-й строки таблицы, то его просят подойти поближе к ней. Далее зрение измеряется таким образом, что при приближении к таблице на каждые 0,5 м острота зрения оценивается на 1% ниже, чем оценивалось зрение с предыдущего расстояния, с которого человек видел буквы 1-й строки.

Например, с 5 метров буквы 1-й строки человек не видит, а с 4,5 метров видит. В этом случае острота его зрения не 10%, а на 1% меньше, то есть 9%, что соответствует дроби 0,09.

Рассуждая аналогичным образом, зрение, при котором человек видит буквы 1-й строки с 4 м, соот-

ветствует 8% остроты зрения или дроби 0,08. При приближении к таблице до 3,5 м получим остроту зрения 7% или 0,07; до 3 м — 6% или 0,06; и т.д. Если приблизиться до 1 м — 2%, или 0,02; до 0,5 м — 1% или 0,01. То есть, если человек видит буквы 1-й строки (Ш и Б), подойдя вплотную к таблице, то его зрение принято считать равным 0,01.

А какая острота зрения еще хуже, чем 1% или 0,01? Тысячные доли от единицы! Как это представить? Человек вообще никаких букв в таблице не видит, но видит движения руки перед лицом. Такую остроту зрения принимают за 0,5%, но так как 1% — это 0,01, то 0,5% — это половина от 0,01, то есть 0,005. Следовательно, теперь яблоко придется разделить мысленно на 1000 равных частей, и взять 5 таких частей.

Но бывает зрение еще хуже. Человек может не видеть движения руки перед лицом, но при этом может отличать свет от тьмы. Такое зрение обозначают термином "светощущение".

Если человек не отличает света от тьмы, то его острота зрения равна нулю. Такое зрение называют тотальной слепотой.

Теперь рассмотрим периферическое зрение человека. Оно измеряется полем зрения. Поле зрения — это пространство, которое человек видит при неподвижной голове и неподвижном взгляде. У нормально видящего человека поле зрения кнаружи составляет 90 градусов, к носу и кверху — 55-60 градусов, а к низу — 65-70 градусов.

У инвалида по зрению, как правило, поле зрения деформировано.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся варианты деформации поля зрения:

Концентрическое сужение поля зрения. Такое поле зрения называют трубчатым, так как человек видит мир так, как будто смотрит в узенькую трубочку. При чтении человек совершает движения головой справа налево и наоборот, потому что видит только 3-4 буквы. Если ему надо оглядеться, рассмотреть пространство, то он крутит головой. Человек с таким зрением, с одной стороны, даже может рассмотреть серьги на человеке, если он близко стоит и взгляд инвалида упал именно на них. При этом всего остального пространства человек не увидит, если не будет интенсивно крутить головой.

Половинчатое выпадение поля зрения. При выпадении, например, левых половинок поля зрения на обоих глазах, поле и без того слабого зрения незрячих, оказывается "полосатым". Причем вертикальные полосы, в которые человек пусть нечетко, но видит крупные и/или яркие окружающие предметы, чередуются с вертикальными темными полосами, в которые человек ничего не видит. Так вот, чтобы увидеть и то пространство, которое скрыто за выпадающими участками, человек вынужден поворачивать голову при каждом шаге, чтобы сканировать скрытые за темными полосами участки пространства и составлять как из пазлов более полную картину окружающего мира.

Выпадение нижних половинок поля зрения на обоих глазах. Люди с таким полем зрения видят только крыши домов, кроны деревь-

ев, небо, трубы, но не видят (если стоят прямо) все то, что находится ниже их поля зрения. Чтобы рассмотреть дорогу, они вынуждены низко наклоняться, поэтому без трости самостоятельное передвижение просто опасно.

Выпадение верхних половинок поля зрения обоих глаз. Такие люди не видят неба, сосулек и всего того, что находится выше нижней половины поля зрения. А бывает так, что в этих половинках человек видит только свет.

Выпадение центральной части поля зрения. Центральный участок поля зрения либо полностью выпадает из акта зрения, либо частично (человек видит как при тумане). При таком поле зрения человек смотрит боковым зрением, что заметно по характерному повороту головы.

Выпадение нескольких участков поля зрения. В поле зрения может быть несколько темных пятен (скотом), которые могут находиться как в центре глаза, так и на его периферии. Этот дефект проявляется в том, что человек постоянно потряхивает головой при рассмотрении чего либо, особенно, при чтении. Это происходит потому, что ему приходится "собирать картинку окружающего мира" из тех кусочков, которые он хоть слабо, но все-таки видит.

Итак, нарушения поля зрения часто являются причиной "странного" поведения инвалидов по зрению. Зачастую именно внешние проявления последствий нарушения зрения воспринимаются нормально видящими людьми как "странные манеры" слепых людей, их ненормальность, даже как интеллекту-

альная недостаточность. Замечу, что сами инвалиды, как правило, не догадываются о внешних проявлениях последствий своего нарушенного зрения, если им специально об этом не говорят.

Зрячие люди в подавляющем большинстве имеют бинокулярное зрение, то есть оба их глаза не только участвуют в акте зрения, но и видят одинаково или примерно одинаково. Благодаря бинокулярному зрению они видят предметы объемными, правильно могут оценить расстояние до них, расстояние между ними, оценить рельеф поверхности (увидеть ямку, бугорок и т.п.).

Большинство инвалидов имеют монокулярное зрение (то есть у них либо вообще видит только один глаз, либо один глаз видит лучше другого), которое не позволяет точно оценить расстояние до объекта, между предметами, видеть рельеф поверхности так, как это происходит при нормальном зрении. При таком зрении, даже, если человек хорошо видит косяки дверей, при быстром перемещении он ударяется о них, если забывает подстраховываться, прикоснувшись рукой.

У читателя может возникнуть вопрос: "А почему термин "слепые" не заменен термином "незрячие"?" Действительно, в годы перестройки слово "слепой" часто стали заменять словом "незрячий" с целью замещения грубого (например, с точки зрения некоторых родителей) термина более мягким. Такая замена привела к еще большей путанице. Дело в том, по устоявшейся традиции во Всероссийском обществе слепых (которое существует

с 1925 г.) незрячими называют инвалидов по зрению I и II групп. При этом инвалиды по зрению II группы по остроте зрения относятся к слабовидящим, но видят (как правило) не более 0,1 (10% от нормального зрения) и поэтому к зрячим их никак нельзя отнести. Слово "слепые" указывает на то, что для успешного обучения и выполнения предметно-практических действий человек должен опираться, прежде всего, на осязание.

Многие из слепых людей страдают либо светобоязнью (их глаза просто закрываются при ярком свете, очень белом снеге, ярком солнце), либо куриной слепотой (нарушением темновой адаптации, то есть при хорошем освещении плохо, но видят, а в сумерках ничего не видят, кроме огоньков). Например, люди с трубчатым зрением видят значительно хуже или совсем не видят в сумерках. Поэтому при плохом освещении, в пасмурную погоду и в темное время суток они мало мобильны или вовсе не мобильны, то есть им трудно передвигаться там, где достаточно свободно они ориентируются в светлое время суток. Более того, они не видят того, что находится у них под ногами, справа и слева от них, выше их взора. А это очень опасно при самостоятельном передвижении.

Зрячие так устроены, что мимике и пантомимике они доверяют больше, чем словам. А именно эта сторона коммуникативной деятельности инвалидов по зрению заметно страдает. У некоторых мимика маловыразительная, у других — нет мимики вообще, а у третьих — она не соответствует тем эмоциям, ко-

торые они испытывают. Кроме того, многие инвалиды по зрению с детства не научены поворачивать лицо к собеседнику, и этим тоже кажутся странными. На самом же деле мимика и пантомимика формируются с трехмесячного возраста по подражанию окружающим, а инвалиды по зрению (незрячие) не видят лиц, поэтому и подражать не могут. Если человек является инвалидом с детства, то только специальное обучение может помочь ему научиться правильно выражать свои эмоции с помощью мимики и жестов. Неумение реагировать мимикой на разные эмоциональные состояния мешает инвалидам по зрению общаться с нормально видящими, раскрывать свои потенциальные возможности.

Как же отражается плохое зрение на жизни незрячих? Какие трудности они испытывают постоянно и даже ежедневно?

Незрячие дети без специального обучения или помощи со стороны взрослых или старших по возрасту детей не могут играть со сверстниками, ориентироваться во дворе, знакомиться с окружающими предметами, общаться с зрячими и особенно делать что-нибудь совместно с ними.

Всем инвалидам по зрению дефектное зрение затрудняет получение информации, общение и взаимодействие с нормально видящими людьми, передвижение в замкнутом и открытом пространстве и т.д. Например, незрячий не видит рекламы, витрины, объявления, окружающих людей, их манеры поведения и т.п.; без посторонней помощи или без специальных оптических средств не может прочитать пло-

скопечатный текст. Следовательно, незрячие испытывают трудности при обучении, при выполнении профессиональных обязанностей, при самообслуживании и т.д. Таким образом, плохое зрение или его отсутствие затрудняет самостоятельную жизнь инвалидов по зрению во всех ее проявлениях. Но это с одной стороны.

А с другой стороны, инвалиды по зрению при помощи таких специалистов как тифлопедагоги, тифлопсихологи, тифлореабилитологи (от греч. *typhlos* — слепой), а также понимающих их и помогающих им окружающих людей могут становиться (и становятся!) полноценными гражданами и участвуют в общественной и культурной жизни страны, работают в различных отраслях науки и производства, в сфере обслуживания, в медицине.

Среди инвалидов по зрению есть известные математики-теоретики, успешные математики-программисты, адвокаты, юристы, филологи, философы, политологи, переводчики, композиторы, музыканты-исполнители и т.д., и т.п. Еще по статистическим данным 1987 г. незрячими освоено более 70-ти профессий в сфере интеллектуального труда. С развитием доступности компьютерных технологий для лиц с нарушением зрения этот список значительно расширился и продолжает расширяться. В последние годы среди инвалидов по зрению расчет число успешных частных предпринимателей и бизнесменов.

Зрячие люди нередко сомневаются в инвалидности человека, видя, как он самостоятельно перемещается по всему городу, пользу-

ется Интернетом. Самостоятельность характерна тем инвалидам, которых научили пользоваться специальными компьютерными программами не визуального доступа к информации, специальными тактильными приставками к компьютеру, которые заменяют незрячим обычный монитор; которых научили использовать трость при передвижении и т.п. Именно не владение или владение навыками передвижения тростью определяют беспомощность одних и самостоятельность других при одинаковой зрительной недостаточности.

Теперь остановимся на некоторых вопросах волонтерской помощи, которую лично вы или ваша организация может оказывать незрячим людям.

Если вы устраиваете какое-нибудь совместное с незрячими мероприятие, то необходимо позаботиться о безопасности пространства, а также о доступности информации. Например, инвалиды по зрению нуждаются в словесных пояснениях зрячих относительно художественных полотен, кинокартин, других объектов и явлений. Причем в этих пояснениях нуждаются все инвалиды по зрению. Но практика показывает, что зрячие больше пояснений делают для тотально слепых, а тем инвалидам, которые немного видят, пояснений не дают. А между тем, люди с плохим зрением иногда еще больше нуждаются в пояснениях (в так называемом тифлокомментировании).

Почему? Потому что при дефектном зрении человек часто неправильно воспринимает сюжет картин, фильмов, а тотально слепые знают

об объекте или явлении лишь то, что рассказали сопровождающие их люди с нормальным зрением. Выпадение отдельных (особенно мелких) для конкретного инвалида деталей приводит к неправильному толкованию событий, поступков, действий.

Особенностями восприятия информации слепыми является и то, что для облегчения ориентировки в пространстве им нужны предметы и объекты для осязательного обследования. Не случайно осязательное обследование объекта инвалиды по зрению приравнивают к его рассмотрению и говорят "я посмотрел". Именно поэтому при проведении массовых мероприятий волонтерам необходимо всегда продумывать, что именно можно дать инвалидам по зрению в руки для обследования, не полагаясь только на словесную информацию.

Специальное внимание необходимо обращать на оформление текстового материала, предназначенного для инвалидов по зрению. Это может понадобиться для объявлений и при подготовке презентаций. Инвалиды по зрению, у которых есть форменное зрение, могут с помощью своих оптических средств (бинокли, монокли) видеть то, что изображено на фотографиях и слайдах.

Обратите внимание на полужирный шрифт Ariel. Он является наиболее комфортным для зрительного восприятия. Делайте объявления именно этим шрифтом. Чтение наиболее часто употребляемого шрифта Times New Roman вызывает большие трудности. Чередование тонких и жирных линий у многих ин-

валидов вызывает головокружение.

Никогда не делайте слайдов на цветном фоне, на фоне облаков, моря и других украшательств. Не используйте буквы с тенями, с обводками, светлые буквы на светлом фоне. Очень затрудняют зрительное восприятие слайдов движущиеся, выплывающие, разворачивающиеся картинки, а также большое число картинок на одном слайде, использование мелких деталей в иллюстрациях. От таких слайдов у многих инвалидов по зрению тоже кружится голова, даже появляется тошнота. Эти рекомендации необходимо соблюдать только в том случае, если вы хотите, чтобы как можно больше число людей могли воспринять ту информацию, которая преподносится в форме презентации.

Для плохо видящих людей (друга) можно фотографировать в зоопарке зверей, в ботаническом саду цветы, а потом рассматривать с ним эти фотографии на большом экране монитора или телевизора.

Беда нашего общества в том, что многие люди относятся к инвалидам с жалостью и даже с брезгливостью. И общаться с инвалидами (в том числе и инвалидами по зрению) не хотят. Замечу, что мой интерес к этой проблеме правильного отношения к дефекту имеет свои корни.

Слепая десятилетняя девочка пришла домой в слезах. На вопрос матери "Почему ты плачешь?" ответила: "Меня мальчишки обзывают слепой!" Успокаивая девочку, мама сказала ей следующее: "Не обзывают, а называют. К сожалению, потерять зрение может любой человек. А дразнятся те дети,

которые плохо воспитаны. Не надо плакать от слов невоспитанных людей. Твои глаза не видят, но ты много знаешь и умеешь. Подумай, как ты можешь доказать обидчикам, что ты не хуже. Пусть увидят, что кое в чем ты даже превосходишь их. Надо учиться защищать себя". Девочка долго думала над этими словами мамы. Когда же ситуация повторилась, она не заплакала, а предложила обидчику посоревноваться на равных: "Пусть тебе завяжут глаза. Ребята будут следить, чтобы все было честно. Два человека одновременно разбросают вокруг тебя и меня одинаковое количество конфет. Посмотрим, кто соберет быстрее!" Незрячая девочка на удивление сверстникам быстро собрала конфеты, а соперник долго искал их, но все найти так и не сумел. "Я тебя победила!" — торжествовала девочка. Рассказывала мне она об этом случае, будучи уже взрослой: "Когда конфеты падали на землю, я прислушивалась и точно знала, где их надо искать. Поэтому и собрала быстро. А у мальчика такого навыка не было. Но с тех пор отношения со сверстниками, живущими в соседних домах, наладились".

До 4—5 лет ребенок вообще не осознает своего отличия от окружающих. Однако ко времени поступления в школу он постепенно начинает осознавать свой дефект и связывать с ним личный негативный опыт общения со зрячими сверстниками, а также неумение выполнить то, что другие могут сделать очень быстро (вдеть нитку в иголку, найти упавшую вещь, налить сок из

пакета в стакан, рассказать, что нарисовано на картинке и т. д.).

Осознав свою "неполноценность", многие дети начинают стесняться дефекта и переживать настолько, что, находясь в среде нормально видящих, часто доводят себя до крайней нервозности. Стараясь избежать неприятной для себя реакции окружающих (оскорблений сверстников, нетактичных высказываний взрослых), ребенок стремится к самоизоляции. Многие инвалиды по зрению уходят от контактов со зрячими сверстниками, не обращаются к ним за помощью даже в случаях, когда очень в ней нуждаются. Часто к окончанию школы переживания по поводу неполноценности могут принять стойкий характер и, естественно, затруднить жизнь в обществе.

А где же волонтеры могут встретиться с инвалидами по зрению и предложить им свою помощь?

В каждом главном городе области (республики, крае) есть библиотека для слепых местное отделение Всероссийского общества слепых. Во многих регионах есть школы для слепых и слабовидящих детей, детские сады для детей с нарушением зрения. Дети и подростки с глубоким нарушением зрения часто посещают массовые школы, где нередко подвергаются унижениям со стороны нормально видящих сверстников, так как не всегда могут постоять за себя. Инвалиды по зрению находятся в реабилитационных центрах, в глазных стационарах, в госпиталях.

В каждом городе и поселке есть службы социального обслуживания инвалидов. Работники этих служб

знают о проблемах своих подопечных. Наверняка некоторые из этих проблем могли бы помочь решить волонтеры. В детстве как член тимуровской команды (чтобы знать об этом движении, почитайте книгу А. Гайдара "Тимур и его команда") я посещала пожилую женщину, которая ослепла в Берлине уже после подписания мира, потому что во время выполнения ею хирургической операции в окно недобитые фашисты бросили гранату. В мои обязанности входило приносить ей из школьной библиотеки книги для слепых, напечатанные рельефно-точечным шрифтом Брайля. Книги были тяжелые, я носила их по 1-2-две штуки, поэтому совершала несколько "рейсов". А еще я сопровождала ее до квартиры ее приятельницы (очень образованного и интереснейшего человека, которая лично переписывалась со многими известными тогда людьми). Иногда ходила с ней гулять (прохаживаться по двору или улице). Кстати, сколько интересного я узнала от нее о ее жизни и о жизни людей нашей страны в довоенные годы!

Если волонтер знает о библиотеке для слепых, то он может рассказать об этом человеку, потерявшему зрение недавно.

Например, как правило, молодежь и взрослые люди, ослепнув, теряются потому, что многое из того, что казалось им таким естественным при нормальном зрении, становится невозможным или вызывает большие трудности. Проблемы вызывают и самообслуживание, и самостоятельное ведение домашнего хозяйства, и ориентировка в пространстве, и организация досуга, и

взаимодействие с окружающими, и соблюдение некоторых норм этики, и многое другое. Таким инвалидам нужна волонтерская помощь.

Приведу высказывания инвалидов, которые записались в библиотеку для слепых, взяли и прослушали "говорящие" (это аудио) книги, в которых рассказывалось о том, как можно приспособиться жить без зрения:

"Оказывается и без зрения можно понять, когда надо сходить с эскалатора. Когда он движется вверх, то надо одну ногу немного выдвинуть вперед, чтобы она нависала над ступенькой. Соприкосновение ноги со ступенькой, над которой она нависала, означает, что пора сходить с эскалатора. Так просто. А я так боялась эскалатора!"...

"Прочитала, как можно использовать бинокли и монокли при ориентировке в пространстве. Потренировалась, и у меня все получилось. Теперь я могу прочитать название улицы, рассмотреть номер дома, номер кабинета в учреждении, номер автобуса и многое другое. Эти приемы делают меня более независимой"...

"Я вижу очень плохо. Самостоятельно ходила только по тем маршрутам, по которым не надо было переходить дорогу. Теперь я знаю несколько способов безопасного перехода инвалидами по зрению через проезжую дорогу и использую их!".

Приведенные примеры иллюстрируют как стимулирование незрячих читателей к чтению книг по реабилитации, способствует их самосоциализации.

Волонтеру необходимо знать

этические нормы, которые необходимо соблюдать при общении с инвалидом по зрению, помнить их, соблюдать и распространять в своем окружении:

- Всегда называть себя и представлять своих собеседников, а также остальных присутствующих.
- Если хотите пожать руку инвалиду по зрению, то скажите об этом.
- В присутствии инвалида по зрению не следует восхищаться до бесконечности по поводу красоты недоступного для восприятия инвалида объекта (картины, предмета под стеклом, природного явления и т. п.) Лучше конкретизировать словами, что именно вызывает или вызвало восхищение.
- При необходимости получения какой-либо информации о ребенке-инвалиде, достигшем старшего школьного возраста (фамилия и имя, дата рождения, адрес и т.д.) следует обращаться лично к нему, а не к сопровождающему. Для детей младшего возраста эти вопросы следует максимально упрощать (Как тебя зовут? С кем ты пришёл?), однако говорить при получении информации о ребенке в его присутствии категорически нельзя.
- Не следует унижать достоинство инвалида покровительственной опекой. Уважение в человеке Человека как главный принцип этического взаимодействия инвалидов по зрению и людьми без нарушения зрения. В частности, этично предложить помощь инвалиду, но не этично её навязывать.

вать.

- Не проявлять открыто чувство сострадания и жалости к инвалиду любого возраста. Помнить о том, что ребёнок-инвалид по зрению — это такой же человек, как и видящий, только лишённый способности видеть. Жизнь многих инвалидов полна впечатлений, насыщена радостями и заботами. Им нужна помощь, но не жалость.
- Наличие очков у инвалида по зрению облегчает восприятие, но не решает проблем, вызванных низким зрением, поэтому на все просьбы, связанные с использованием зрения, следует отвечать так же, как и тотально слепому человеку.
- Выясняйте, в какой форме инвалид по зрению хочет получить информацию (написанную рельефно-точечным шрифтом Брайля, крупным шрифтом, на аудиокассете, в электронном варианте). Если нет возможности предоставить информацию в нужном формате, то предоставьте её в том виде, в котором она есть, но ни в коем случае не оставляйте инвалида без информации или без раздаточного материала.
- Не заменяйте чтение какого-либо документа его пересказом, особенно, если инвалиду по зрению нужно его подписать. Обязательно информируйте ребёнка и подростка о правовых последствиях его действий, связанных с подписанием любых бумаг. Помните, что инвалидность не освобождает человека от ответственности, обуслов-

ленной документом.

- Во время приёма пищи не следует ничего класть в тарелку, не предупредив инвалида о своём намерении, и при этом следует помнить, что инвалид по зрению, как и любой другой человек, может быть избирательным в еде и не любить какие-либо блюда. За столом надо обеспечить безопасное место, чтобы незрячий (ребёнок, подросток) не облился кипятком, то есть надо предусмотреть, чтобы инвалид по зрению при тесноте не опрокинул чайник, посуду, блюдо с угощением.
- В малознакомом месте не отходите от незрячего без предупреждения даже на небольшое расстояние, если он останется при этом один. В то же время без необходимости не опекайте его. Инвалиду, даже ребёнку, гиперопека мешает развиваться, а взрослого инвалида унижает и раздражает.
- Не хватайте слепого и не тащите его за собой. Объясните коротко, куда и зачем надо идти. Сопровождая ребёнка-инвалида, не стискивайте его руку.
- Не усаживайте инвалида по зрению, "вталкивая" его в кресло или подталкивая к стулу. Предложите сесть, а затем положите его руку на спинку стула или подлокотник.
- При общении с группой слепых и слабовидящих не забывайте каждый раз называть того, к кому Вы обращаетесь.

В заключение хочу пожелать успехов всем людям, которые занимаются или будут оказывать во-

лонтерскую помощь инвалидам по зрению. Всегда можно найти дело по силам и по душе. Уверяю вас, что на этом пути вас ждут удиви-

тельные встречи с интереснейшими людьми, которых слепота не сломила.

ԱՄՓՈՓՈՄ

ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ ԿԱՄԱՎՈՐԱԿԱՆ ՕԳՆՈՒԹՅԱՆ ՏՐԱՄԱՂՈՒՄԸ

Դենիսկինա Չ.Վ.

Մասնագիտական վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման ակադեմիայի շտկողական մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Մոսկվա

Հոդվածում ընդգրկված է հաշմանդամների, մասնավորապես, տեսողության խանգարում ունեցող անձանց համար կամավոր օգնության կրթական և մեթոդաբա-

նական ծրագիրը, որից կարող են օգտվել տարբեր հասարակական կազմակերպություններ և ասոցիացիաներ:

SUMMARY

FEATURES OF VOLUNTEER ASSISTANCE FOR PEOPLE WITH VISUAL IMPAIREMENTS

Deniskina V.

Associate Professor Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology Academy of professional development and retraining of educators, Candidate of Pedagogical Sciences

This article outlines the educational and methodological program of volunteer assistance for disabled people who can benefit from various public organizations and associations. Create volunteer groups, cooperate with local branches of the All-Russian Society of the Blind, with social services for disabled people, libraries for the

blind, schools for blind and visually impaired children, kindergartens, rehabilitation centers, eye hospitals; Just make friends with people with disabilities in sight, spend time with them, go with them to performances, take them on hikes, etc .; Help specialists - typhlogologists change the attitude of society to people with visual impairments.

СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Долинный Ю. А

Доцент кафедры физического воспитания и спорта Донбасской государственной машиностроительной академии Украина

Олейник О. Н.

Заведующий кафедры физического воспитания и спорта Донбасской государственной машиностроительной академии Украина

Ключевые слова и выражения: спортивно-ориентированное физическое воспитание, спортивно-ориентированные технологии, студенческая молодёжь.

Отношение современной молодежи к занятиям по физическому воспитанию можно изменить, модернизируя процесс физического воспитания, используя новые современные спортивно-ориентированные технологии в высших учебных заведениях (вузах) Украины [5].

Современные подходы в образовании требуют радикальных изменений в использовании образовательных технологий учебно-воспитательного процесса студенческой молодежи и интеграции ее в европейское и мировое образовательное пространство.

Спортивно-ориентированные технологии как особая отрасль физической культуры направлена в первую очередь на стимулирующий аспект к занятиям физическим воспитанием, на укрепление здоровья, повышение умственной работоспособности и успеваемости во время учебы, длительной творческой активности и жизнедеятельности современной студенческой молодежи.

Спортивно-ориентированные

технологии способствуют росту и совершенствованию всестороннего и гармоничного развития и использования приобретенных двигательных качеств в будущей трудовой, бытовой и общественной деятельности современного человека [2; 6].

Большой интерес представляют работы, в которых раскрываются аспекты организации спортивно-ориентированного физического воспитания студенческой молодежи, овладение основами теории и практики спорта, технологиями реализации в условиях демократизации и гуманизации молодежи (А. Бабешко, В. Бальсевич, Л. Барыбина, В. Бондин, В. Выдрин, М. Виленский, А. Забора, А. Иващенко, В. Кузин, Л. Лубышева, А. Лотоненко, Ю. Николаев, Г. Сиренко, В. Темченко, С. Тянянский, В. Шилько) [4; 6; 7; 9; 11; 13; 15].

Остается неразработанной проблема оптимизации физического воспитания студентов высших учебных заведений на основе программных занятий, направленных на повышение функционального состояния и физического совершенствования студентов; укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни, необходимых

в будущей профессиональной и повседневной деятельности; формирование мотивационных посылок к систематическим занятиям физическим воспитанием и спортом, развитие личностной физической культуры.

На основе литературных источников отечественных и зарубежных авторов проанализировать состояние вопроса, что касается спортивно-ориентированного физического воспитания студенческой молодежи с целью оптимизации программы физического воспитания студентов в высших учебных заведениях на основе спортивно-ориентированных технологий.

Изучение и обобщение данных литературных источников, которые раскрывают вопросы оптимизации физического воспитания студентов на основе спортивно-ориентированных технологий.

Системный анализ в решении практических вопросов развития личности студентов высшей школы является характерной тенденцией внедрения современных образовательных технологий.

Современные образовательные технологии предполагают формирование данной цели через результаты обучения, которые отражаются в действиях студентов, осознаются ими, принимаются, определяются и проверяются.

Разработка педагогических технологий — это объективный процесс, новый этап в эволюции образования, на котором будут пересмотрены подходы к сопровождению и обеспечению процесса естественного развития человека. Современные педагогические тех-

нологии направлены на обеспечение формирования таких качеств личности, как осознание единства природы и человека, отказ от авторитарного стиля мышления, терпимость, склонность к компромиссу, уважительное отношение чужого мнения, других культур, ценностей и веры.

Сегодня образование направляется на проработку технологий индивидуально-ориентированного обучения, целью которой является не накопление знаний и умений, а постоянное обогащение творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого студента. В этом контексте интересной является проектная технология, в которой практика личностно-ориентированного обучения базируется на свободном выборе студента с учетом его интересов.

Надо признать, что духовно и физически развитая личность является приоритетным направлением развития образования в мире. Физическая культура предоставляет широкие возможности студентам для самовыражения, саморазвития, самосовершенствования не только своих физических, но и духовных возможностей для формирования активной жизненной позиции.

При этом физическое воспитание студентов в Украине построено в основном на тотальной унификации и стандартизации учебных занятий, что приводит к снижению двигательной активности и мотивации к занятиям студентов [6].

Анализ исследований и публикаций последних десятилетий, оте-

чественных и зарубежных авторов в области физической культуры и спорта раскрывает составляющие спортивно-ориентированного физического воспитания студенческой молодежи по следующим направлениям:

- современные представления об организации спортивной тренировки (Ю. В. Верхошанский, В. М. Зацюрский, Л. П. Матвеев, В. М. Платонов, Н. А. Фомин, А. И. Завьялов и др.);
- основные положения теории и методики физического воспитания (Б. А. Ашмарин, В. К. Бальсевич, В. М. Зацюрский, Л. П. Матвеев и др.);
- концепция формирования физической культуры личности (В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева и др.);
- современные теории организации образовательного процесса на основе педагогических технологий (П. Беспалько, В. И. Богомолов, Г. К. Селевко, В. Г. Шилько и др.);
- современные педагогические концепции и технологии физического воспитания студентов (Н. А. Алексеев, С. В. Барбашев, Г. Н. Пономарев, В. В. Пономарев, В. В. Сериков, Л. К. Сидоров, А. П. Матвеев и др.);
- концепция физкультурно-спортивной мотивации (Г. Д. Бабушкин, Г. А. Пілюн и др.).

В основу спортивно-ориентированного физического воспитания молодежи заложен переход от традиционной формы организации учебных занятий к учебно-тренировочным, что позволяет каждому студенту приобщиться к занятиям

спортом и ценностям спортивной культуры [7].

Спортивно-ориентированное физическое воспитание позволяет наиболее эффективно

- осваивать каждому студенту ценности физической культуры и спорта в соответствии с задатками, способностями, личностными установками, потребностями и интересами, уровнем физического развития, подготовленностью и состоянием здоровья;
- использовать технологии спортивной, общефизической и оздоровительной тренировки;
- объединять студентов в учебно-тренировочные группы, относительно однородные по интересам, потребностям, уровню физической подготовленности, степени биологической зрелости, особенностям морфофункционального статуса.

Современные оздоровительные технологии, ориентированные на гармоничное физическое развитие личности, сейчас требуют всестороннего и глубокого анализа для внедрения их в отечественные оздоровительные системы (В. Бальсевич, Л. Лубышева, И. Манжелей, В. Шилько и др.).

Анализ педагогической литературы отечественных и зарубежных исследователей указывает на положительную роль занятий физическим воспитанием на основе ВТО в укреплении здоровья, развития физических качеств будущего специалиста, повышение интереса и мотивационных ценностей у студентов к систематическим занятиям физическим воспитанием и спортом, навыков здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляничева В. В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов / В. В. Беляничева, Н. В. Грачева // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. — Саратов: ООО Издательский центр "Наука", 2009. — Вып. 2. — С. 6.
2. Дуркин П. К. Спортивно-ориентированное физическое воспитание студентов как Перспективное направление формирования физической культуры личности / П. К. Дуркин // Проблемы и перспективы физического воспитания и студенческого спорта в условиях модернизации высшей школы: тезисы докладов VI Всероссийской научно-практической конференции. — Казань: Стар, 2007. — С. 109—110.
3. Козлов А. В. Внедрение структуры спортивно-ориентированного физического воспитания студентов / А. В. Козлов, А. С. Игнатьев, Б. В. Федоров // Культура физическая и здоровье. — Воронеж: ВГПУ, 2004. — № 2. — С. 33—35.
4. Танянский С. Результаты застосування спортивних спеціалізацій у технічному ВНЗ / С. Танянский, Л. Барибіна, О. Церковна // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ; за заг. ред. Р. Р. Сіренко. — Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. — С. 166—169.
5. Темченко В. А. Секционная форма организации физического воспитания студентов / В. А. Темченко, Р. Р. Сиренко // Физическое воспитание студентов / Научный журнал. — Харьков: ХООНОКУ: ХГАДИ, 2010. — № 3. — С. 99—104.
6. Трещалин В. Ф. Концепция развития спортивно-ориентированного воспитания студентов и её реализация в учебном процессе / В. Ф. Трещалин, А. В. Лотоненко, В. В. Трунин // Культура физическая и здоровье. — 2005. — № 1(3). — С. 19—22.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ԲՈՒՅԵՐԻ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՊՈՐՏԱ-ԿՈՂՄՆՈՐՈՇԻՉ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ

Դոլինի Յու. Ա.

Դոնբասի պետական մեքենաշինական ակադեմիայի ֆիզիկական կրթության և սպորտի ամբիոնի դոցենտ, Ուկրաինա

Օլեյնիկ Օ.Ն.

Դոնբասի պետական մեքենաշինական ակադեմիայի ֆիզիկական կրթության և սպորտի ամբիոնի վարիչ, Ուկրաինա

Հոդվածը վերաբերում է ԲՈՒՅ-երում ֆիզիկական պատրաստման գործընթացի օպտիմալացման հիմնախնդրին: Հիմնվելով հայրենական և օտարերկրյա փորձի

ներդրման միջոցով հզորացնել սպորտային տեխնոլոգիաների կիրառումը ուսումնական գործընթացում:

SUMMARY

SPORTS-ORIENTED PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Dolinny Yu.

Associate Professor Chair of Physical Education and Sports Donbass State Engineering Academy Ukraine

Oleinik O.

Head of the Chair of Physical Education and Sports Donbass State Engineering Academy Ukraine

The article deals with the issue of optimization of process of physical training of students in higher educational institutions on the basis of the sports-oriented physical education. Based on the literature

review of domestic and foreign authors input experience in physical education classes with the introduction in the educational process of sports-oriented technologies.

УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ, РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

ЗУРОБЬЯН С.А.

учитель русского языка и литературы

Государственное казенное общеобразовательное учреждение города Москвы "Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 30 имени К.А. Микаэльяна", кандидат педагогических наук Россия

Ключевые слова и выражения: учебное сотрудничество, повышение эффективности обучения, учащиеся с нарушениями слуха.

В сурдопедагогике идеи оптимизации существующей системы обучения детей с нарушениями слуха нашли своё отражение в использовании коллективно-распределённых форм учебной деятельности, в процессе предметно-практической деятельности (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова и др.).

Развивающие возможности учебного сотрудничества рассматривались в большей мере по отношению к глухим школьникам (Л.М. Быкова, Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович и др.).

Проблеме учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) посвящено значительное количество исследований российских и зарубежных ученых (Айдарова, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман, Л. Дойч, Д. и Р. Джонсоны и др.).

Применительно к специальной (коррекционной) школе проблема

организации учебного сотрудничества остаётся недостаточно разработанной. Этим определяется **актуальность** исследования.

Отсутствуют работы, исследующие влияние групповых форм обучения на степень обученности глухих и слабослышащих учащихся, или СОУ, под которой понимается совокупность определённых программой знаний, умений и навыков, приводящих к повышению эффективности обучения.

Выявление эффективности применения учебного сотрудничества как средства повышения степени обученности учащихся с нарушениями слуха составило **цель** настоящего исследования.

Организация учебного сотрудничества на уроке будет проходить успешно при реализации следующих условий:

- знании и понимании учителем сущности учебного сотрудничества;
- использовании разработанной модели организации учебного сотрудничества в целях повышения степени обученности глухих и слабослышащих учащихся.

Задачи исследования заклю-

чались в изучении состояния проблемы учебного сотрудничества в теории и практике общего и специального (коррекционного) образования, а также в разработке, описании и реализации модели организации учебного сотрудничества, экспериментальной проверке влияния учебного сотрудничества на повышение эффективности обучения учащихся с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья по слуху).

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 30 г. Москвы. Всего исследованием было охвачено 122 школьника начальной, основной и средней школы. В ходе исследования выявлены основные положения, а именно:

1. Учебное сотрудничество на уроке необходимо рассматривать как особую форму организации коллективной деятельности сурдопедагога и детей с нарушениями слуха, способствующую повышению эффективности обучения.
2. Структурно-функциональная модель учебного сотрудничества включает в себя целевой, коммуникативный, содержательный, процессуальный блоки, а также блок условий коллективного взаимодействия сурдопедагога, глухих и слабослышащих учащихся.
3. Использование разработанной модели обеспечивает рост эффективности учебного процесса, приводит к повышению показателей степени обученности глухих и слабослышащих

учащихся, способствует социальному развитию учащихся с нарушениями слуха, овладению навыками межличностного общения и группового поведения.

Содержание экспериментальной программы составили пилотажный и основной эксперименты.

Опираясь на выявленную в психолого-педагогических исследованиях сущность учебного взаимодействия учащихся массовых школ, а также организацию совместно-распределённой деятельности глухих детей начальных классов на уроках предметно-практического обучения, нами разработана структурно-функциональная модель учебного сотрудничества и условия реализации этой модели через использование кооперативных педагогических приёмов обучения.

Модель учебного сотрудничества для глухих и слабослышащих детей, имеет две составляющие:

- первая составляющая модели отражает сущность учебного сотрудничества;
- вторая — представляет организационный аспект учебного сотрудничества на уроках.

В первой концептуальной части модели мы рассматривали учебное сотрудничество как педагогическое средство, с помощью которого организуется совместная результативная деятельность глухих и слабослышащих учеников.

Во второй структурной части модели мы рассмотрели следующие блоки: целевой, коммуникативный, содержательный, процессуальный и блок условий.

На основе представленной мо-

дели с сурдопедагогами проводилось пилотажное исследование возможностей учебного сотрудничества как метода группового обучения.

На первом (диагностическом) этапе основное внимание было направлено на выяснение состояния обучения глухих и слабослышащих детей и резервов дальнейшего его совершенствования.

Содержание работы на втором (формирующем) этапе заключалось в организации учебно-методических занятий с сурдопедагогами, участвовавшими в экспериментальной работе.

В программе подготовки учителя к работе по методу "обучение в сотрудничестве" нами были выделены три направления.

Первое направление предполагало организацию еженедельных занятий по изучению теоретических основ метода обучения в сотрудничестве.

Второе направление включало освоение на практике технологий группового обучения.

Третье направление посвящалось разработке методики обучения лидеров (ассистентов, дублёров, наблюдателей, контролёров и т.д.) из числа учащихся.

Кроме этого, группы учителей были ознакомлены с особенностями диагностики результатов деятельности учителя и учащихся на основе системного подхода, предложенного В.П. Симоновым (1997 г.).

На третьем (контрольном) этапе было зафиксировано повышение эффективности обучения и качества уроков, а также активизация

речевой коммуникации учащихся. Наибольшая речевая активность, увеличение количества реплик и самостоятельных высказываний детей приходилась на уроки, где использовались коллективные формы работы.

По результатам проведённого исследования нами была составлена "Деятельностная характеристика успешного учителя", представляющая собой свод методических рекомендаций по преподаванию в условиях учебного сотрудничества.

В продолжение пилотажного эксперимента был проведён основной эксперимент, включающий три этапа (констатирующий, обучающий и контрольный).

Содержанием эксперимента были серии уроков по русскому языку и литературе в двенадцатых, восьмых и пятых классах. Общее число испытуемых — 52 учащихся основной и средней школы.

В проблеме эффективной организации учебного сотрудничества в качестве исследовательской задачи нас, в первую очередь, интересовало влияние групповых форм обучения на повышение показателей степени обученности глухих и слабослышащих учащихся.

Констатирующие эксперименты были направлены на выявление готовности учителей и учащихся к обучению в сотрудничестве.

При проведении уроков нами были реализованы основные положения отечественной системы обучения языку слабослышащих школьников (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, К.В. Комаров, Е.А. Малхасьян, М.И. Никитина, Е.Г. Речицкой, К.И. Туджанова и др.).

С помощью "Таблицы наблюдателя" оценивалось умение пользоваться разными видами речевой деятельности.

Для определения степени обученности глухих и слабослышащих учащихся использовалась технология анализа уроков, ранее отработанная при проведении пилотажного эксперимента.

В ходе обучающего эксперимента, уроки в экспериментальных классах строились по технологии, основанной на обучении в сотрудничестве. Они включали в себя известные сурдопедагогические и специальные (кооперативные) приёмы обучения коллективной деятельности (по рекомендациям Е.Г. Речицкой, Д. Джонсона и Р. Джонсона), модифицированные нами к условиям работы с глухими и слабослышащими детьми среднего и старшего возраста.

При организации взаимодействия глухих и слабослышащих детей использовались деловые и ролевые игры, совместно-распределённая деятельность при работе в диадах, триадах и более крупных группах.

Каждый урок имел как образовательные цели, определяющие, что именно предстоит изучить школьникам, так и цели, связанные с приобретением ими социальных навыков группового взаимодействия.

При обучении успешному сотрудничеству выделялись 4 группы навыков:

1. Навыки владения правилами поведения в ходе группового взаимодействия.
2. Навыки, необходимые для активной работы всех членов

группы при выполнении заданий и для поддержания между ними плодотворных партнёрских отношений.

3. Навыки, необходимые для осознанного, мотивированного отношения к приобретению знаний.
4. Навыки творческого отношения к приобретению знаний.

В результате экспериментального обучения мы добились повышения активности, самостоятельности, заинтересованности учащихся в процессе совместной учебной деятельности. На данном этапе были зафиксированы результаты, свидетельствующие о положительном влиянии метода обучения в сотрудничестве на академическую успеваемость глухих и слабослышащих детей; наблюдалось улучшение межличностных отношений в учебных коллективах.

Данные о степени обученности учащихся с нарушениями слуха экспериментальных и контрольных классов на начало и конец опытно-экспериментальной работы в соответствии с тремя уровнями требований, были представлены в таблицах. Результаты трёхлетнего исследования были приведены на диаграммах.

Было показано, что во всех экспериментальных классах, по сравнению с контрольными, резко возросли показатели степени обученности учащихся.

1. В 12-ом "А" классе увеличилось количество учащихся, повысивших показатели успеваемости на первом (высоком) уровне требований по сформированности учебных знаний, умений

и навыков. Большинство выпускников экспериментального класса поступили в престижные высшие учебные заведения г. Москвы (МГТУ им. Баумана, МППУ и др.);

2. В 8-ом "А" классе ученики к концу эксперимента, оставшись на втором (среднем) уровне требований, сумели в полтора раза повысить показатели степени обученности;
3. В 5-ом "Б" классе благодаря повышению эффективности учебной деятельности сурдопедагогов, перешедших с третьего (низкого) уровня требований на второй, было зафиксировано значительное увеличение показателей СОУ экспериментального класса при незначительных изменениях в показателях учащихсЯ контрольной группы.

В целом нами получены значи-

мые данные, свидетельствующие о том, что разработанная модель учебного сотрудничества является средством повышения эффективности обучения, позволяет существенно активизировать процесс формирования учебного взаимодействия и социального поведения на уроке, что подтверждается

Источником дальнейшего сурдопедагогического поиска путей эффективной организации учебного процесса в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе являются развивающие возможности технологий учебного сотрудничества, разработка методических рекомендаций по организации учебного сотрудничества на уроке с учётом инклюзивного обучения учащихся с ОВЗ (по слуху) в специальной (коррекционной) школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы коррекционно-развивающего образования. Сборник научных статей. — Орёл, 2003. — 236 с.
2. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. — СПб.: ПРАЙМ — ЕВРОЗНАК, 2003. — 416 с. (Проект "Главный учебник").
3. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения, Обучение в сотрудничестве. / Пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001 г. 256 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2003. — 384 с.
5. Речицкая Е. Г. Вопросы сурдопедагогики: история и современность. — М.: Прометей, 2001. — 280 с.
6. Скороходова Н. Ю., Психология ведения урока — СПб.: Издательство "Речь", 2002.— 148 с.
7. Slavin R. Cooperative Learning // Review of Educational Research. 1980. 50. P. 315 — 342.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ, ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱԿԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑ, ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾԱԿԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ

Չուրաբյան Ս.Ա.

Կ.Ա. Միքայելյանի անվան հատուկ օժանդակ դպրոցի ռուսաց լեզվի ու-
սուցչուհի, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հոդվածի համատեքստում նոր
կրթական հայեցակարգն է, քննար-
կել կրթության չափանիշի ներդ-
րումը զարգացնելու կրթական
տեխնոլոգիաների բնագավառում

համագործակցության, որը ստեղ-
ծելու է պայմաններ լսողության
խանգարումներ ունեցող երեխա-
ների հաղորդակցման ձևավորման
համար:

SUMMARY

EDUCATIONAL COOPERATION AS A METHOD IMPROVING EFFICIENCY OF TRAINING, DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AND SOCIAL SKILLS OF STUDENTS WITH HEARING DISORDERS

Zurobyan S.

Teacher of Russian language and literature, Special (Correctional) Boarding
School No. 30 after K. A. Mikaelyan, Candidate of Pedagogical Sciences,
Moscow

The article tells us about
the learning cooperation at the
lessons in schools for children with
hearing disorders.. It describes the
methodological approaches to the
learning cooperation at humanitarian
subjects. It shows the approaches
to develop mutually divided learning
activities of the pupils with hearing
impairments in particular the
possibility to develop the creative

activities of this group of pupils.
This specific cooperation influences
positively the social habits of pupils
with hearing disorders.. The article
includes practical recommendations
for teachers of special schools who
use or are lager to use this method of
learning cooperation at school.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОНТОГЕНЕЗУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Кошечкина Т. В.

Доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
ФГАОУ ДПО АПКипПР, кандидат педагогических наук г. Москва, Россия.

Ключевые слова и выражения: развитие речи; онтогенез; функциональный подход; дети с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в РФ предполагает создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей, формирование предпосылок учебной деятельности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности. Общим фактором, влияющим на все указанные стороны развития ребенка, является текстовая деятельность или связанная речь.

Содержание Программы дошкольного воспитания должно охватывать следующие образовательные области: коммуникативно-личностное развитие; познавательно-речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Вербальная коммуникация затрагивает 3 из 4 указанных в требованиях образовательных областей. Развитая вербальная коммуникация строится на основе высокого уровня коммуникативной компетенции; вербальная коммуникация реали-

зует как познавательную функцию (восприятие информации), так и коммуникативную функцию (продуцирование текстов в устной или письменной форме в соответствии с языковыми нормами и требованиями композиции); доступ к вербальному общению позволяет развивать эстетические представления, воображение, знакомит с культурным наследием народа.

Развитие данной формы речи начинается задолго до того, как она может быть признана сложившейся в полной мере.

Согласно дифференционно-интеграционному подходу к развитию, разработанному Н. И. Чуприковой, развитие любой системы (а текстовая деятельность ею также является) представляется в дифференциации исходного первичного однородно простого состояния, в переходе его к состоянию разнородно сложному. "Всеобщий универсальный принцип или закон развития систем состоит в том, что сложная большая развитая система никогда не складывается из отдельных элементов. Она дробится на все более и более мелкие части с все более и более специфическим строением и специализированными функциями" [2].

А. Н. Леонтьев и другие исследователи (Ю. Б. Гиппенрейтер, 1973; В. П. Зинченко, В. М. Гордон, 1976), описывая процесс развития дея-

тельности, используют понятие ее трансформации, связанное с процессами "дробления" и "укрупнения" структурных единиц деятельности. В рамках представлений о макроструктуре деятельности выделяются особые единицы, в качестве которых выступают деятельность, действие и операция (П. Я. Гальперин, 1957, 1976; А. В. Запорожец, 1960; В. П. Зинченко, Б. М. Гордон, 1976)]. Каждая из единиц деятельности представляет собой систему взаимосвязанных единиц предыдущего уровня [1].

Психические механизмы обеспечения трансформации деятельности связаны, во-первых, с выделением промежуточных целей из основной, общей цели, когда действие не может выполняться с помощью сформированных ранее операций (возникает дробление действия на более мелкие, переформулировка задачи и т. п.) [1]; и, во-вторых, с тем, что промежуточные цели перестают выделяться и осознаваться субъектом (тогда происходит "укрупнение" структурных единиц деятельности).

Если трансформировать данную теорию в отношении речи, то можно представить следующую последовательность трансформации речевой деятельности.

Гуление — тренировка голосовых мышц, начальная координация артикуляционных движений. При освоении голоса эта деятельность переходит в разряд действия в лепете — изменение голосового напряжения и артикуляционных поз. Операционально сохраняется и у взрослого человека, например, при обучении сценической речи, пению

и т.д.

Лепет — тренировка артикуляционных мышц, произвольных движений и фонематического слуха, формирование полимодального образа звука. При отработке переходит в разряд действия при произнесении слов. Операционально сохраняется как способность анализировать новый звук, например, при изучении иностранного языка или при поражениях органов артикуляции.

Произнесение слов — соотношение звукокомплекса с объектом действительности, построение системы значений слова. При автоматизации переходит в разряд действия при построении фразы, операционально сохраняется как анализ звукового и смыслового состава слова аналогично прошлому примеру. Имеет прямое отношение к речевой деятельности.

Построение фразы — абстрагирование смыслового значения основы слова вне зависимости от изменения его служебных частей, построение системы грамматических единиц. При автоматизации переходит в разряд действия при спонтанной или подготовленной речи. Имеет прямое отношение к речевой деятельности. Операционально сохраняется при изучении иностранного языка, в состояниях измененного сознания, при поражениях речи и т.д.

Фразовая речь имеет прямое отношение к речевой деятельности и, вместе с тем, ею еще не является. Формирование речевой деятельности обеспечивает постепенное развитие более сложных ее элементов в течение всей жизни человека.

Формирование речи ребенка раннего возраста до определенного момента подчинено наследственной программе развития голосовых и артикуляционных умений. После возникновения первых слов параллельно освоению языковых единиц и правил речь начинает играть роль одного из ключевых регуляторов развития мышления. Расширение словаря предполагает не только усвоение новых слов, но и уточнение значения уже усвоенных единиц. Усвоение грамматической формы предполагает не только механическое усвоение изменения слов в определенном контексте, но и формирование отвлеченного представления — правила, регулирующего все подобные изменения в словах при схожих условиях. Говоря обобщенно, развитие речи связано с расширением мира, а еще точнее — с укрупнением фрагментов окружающей действительности, воспринимаемых человеком как единое целое. Маленький ребенок в большинстве случаев воспринимает предмет или действие расчлененно, как сумму его качеств или даже как реализацию одного качества (например, момент, когда маленькие дети называют кошкой — мя — все мягкое, выделяя только один признак кошки).

Расширение представлений о мире приводит к тому, что происходит укрупнение воспринимаемых фрагментов действительности — ребенок воспринимает кошку как сумму пушистости, зрительного образа, звуков, действий; на картинке видит не отдельные предметы, а ситуацию, которой они объединены, и т.д. Укрупнение фрагментов

воспринимаемой действительности, как единиц восприятия, связано, на наш взгляд, с установлением временных, пространственных и причинно-следственных связей между явлениями окружающей действительности.

Формирование связной речи, с одной стороны, продолжает последовательность укрупнения (генерализации) речевой деятельности — фразы объединяются в сверхфразовые единства (СФЕ), СФЕ — в текст. Но если развитие речи у ребенка есть в большей мере процесс освоения языковых единиц и иерархии правил их взаимодействия, то развитие связной речи, на наш взгляд, в большей мере связано с развитием представлений о мире, развитием восприятия, мышления; формированием различных видов связей между предметами, явлениями и действиями. Совершенствование представлений о мире, в свою очередь, дает ребенку возможность осознавать свое место в нем, а также свои потребности и желания. Поскольку реализация потребностей и желаний ребенка в большей степени зависит от взрослых, то при осознании потребности у ребенка возникает необходимость передать, изложить эту потребность взрослому, то есть мотивация текстовой деятельности. Комплекс мотивов является основополагающим фактором для текстовой деятельности, как и любой другой, побуждающим ребенка к реализации данного вида деятельности. У дошкольника комплекс мотивов, естественно, значительно более сложный, чем у младенца. Если гипотетически

рассматривать комплекс мотивов текстовой деятельности ребенка дошкольного возраста, то можно выделить следующие мотивы: привлечь внимание, получить необходимую информацию, получить необходимый ресурс (игрушку, сладость, одежду и так далее), ретроспективно пережить субъективно приятный опыт, следование игровой роли. Каждый из этих мотивов делает связную речь субъективно значимой для ребенка, от успешности связной речи зависит успешность достижения поставленной цели. По сути, диагностика уровня ближайшего развития связной речи должна строиться именно на умениях, продемонстрированных в подобных ситуациях. По нашему предположению, результаты детей в подобных ситуациях должны значительно превышать уровень, показанный ими в стандартных тестовых заданиях, когда мотивация текстовой деятельности, по сути, навязывается ребенку извне и не всегда совпадает с его мотивами.

Описанная последовательность формирования связной речи и, в целом, внешней звуковой речи, полностью соответствует онтогенетическим этапам развития речи у любого ребенка, как нормотипичного, так и имеющего нарушения развития. Вне зависимости от возраста ребенка развитие его речи может находиться на любом из описанных этапов или переходном этапе, включающем характеристики и цели предыдущего и последующего. Данный функциональный подход дает специалистам возможность спроектировать работу по развитию речи ребенка, направ-

ленную на достижение конкретных достижимых в настоящий момент целей вне зависимости от категории нарушения у ребенка.

Характеристика этапа развития речи с точки зрения его функциональной значимости (в отличие от классификации на основе используемых единиц) позволяет работать с речью как средством восприятия и описания реальности, а также средством коммуникации и регуляции своей и чужой деятельности. Например, использование простых артикуляционных звуков, преимущественно гласных, в речи ребенка чаще всего трактуется как гуление. Однако, если производство этих звуков ребенком преследует коммуникативную цель — позвать маму, привлечь внимание воспитателя и др. — в данном случае неправомерна классификация данной речевой продукции как гуления, поскольку функционально данная речь имеет цели, характерные для вербального периода, а конкретно — использования лепетных слов и словосочетаний. Для ребенка же, произносящего слово или простую фразу без фиксации его/ее смысла или коммуникативного намерения, несмотря на сложность используемой единицы, может быть отнесено к стадии "вербального гуления", поскольку данная "речь" инстинктивна и не осознана.

Таким образом, построение последовательности коррекционной работы по развитию вербальной речи ребенка должно опираться на функциональные качества используемых единиц, а не на их сложность. Данный функциональный подход определяет возмож-

ность формирования эффективной коммуникации у ребенка на любом этапе речевого развития, когда имеющиеся вербальные единицы наделяются номинативным или коммуникативным смыслом и вводятся в контекст каждодневной коммуникации для достижения жизненно важных и внутренне мо-

тивированных целей ребенка. Следовательно, работа с речью ребенка, построенная таким образом, не ограничена только лишь областью речевого развития, но имеет выход на развитие мышления и личности ребенка через формирование системы смыслов и мотивов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиппенрейтер Ю.Б., Фаликман М.В. Психология мотиваций и эмоций. Хрестоматия. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — 704 с.
2. Дифференционно-интеграцион-

ная теория развития. Книга 2/ сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е. В. Волкова. — М.: Языки славянской культуры, 2014. — 720с.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԽՈՍՔԱՅԻՆ ՉԱՐԳԱՅՄԱՆ ՕՆՏՈԳԵՆԵՉԻ ՖՈՒՆԿՑԻՈՆԱԼ ՄՈՏԵՑՈՒՄԵՐԸ

Կոշեչկինա Տ.Վ.

Կրթության ոլորտի աշխատակիցների մասնագիտական վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման ակադեմիայի շտկողական մանկավարժության և հատուկ հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Մոսկվա, ՌԴ

Հոդվածը քննարկում է խոսքային զարգացման խնդիրները օնտոգե-

նեզում, ինչպես նաև առկա ֆունկցիոնալ մոտեցումները:

SUMMARY

FUNCTIONAL APPROACH TO THE ONTOGENESIS OF SPEECH DEVELOPMENT

Koshechkina T.

Associate Professor Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology Candidate of Pedagogical Sciences Moscow, Russia

The article deals with the ontogenesis of speech activity from the position of the functional significance of the stages of speech

development, reveals a functional hierarchy of stages of speech development.

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РОССИИ

МАЛЛЕР А.Р.

Доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования "Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования" кандидат педагогических наук г. Москва, Россия.

Ключевые слова: социализация, дети-инвалиды, интеллектуальные нарушения, психофизическое развитие.

Социально-экономические преобразования последних десятилетий затронули все сферы жизни. Параллельно с изменениями материального мира мы осваиваем и демократические идеи, строящиеся на признании равенства прав всех граждан страны.

Включение (инклюзия) детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в жизнь общества постепенно становится магистральной линией социального развития нашей страны. И именно образование является ключевым фактором, способствующим решению этой задачи.

Согласно статье 79 ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" содержание образования и условия организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) определяются образовательной программой, адаптированной для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей, а для инвалидов —

также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов.

Большое значение имеет Федеральный закон "О ратификации Конвенции о правах инвалидов" (2013). Конвенция направлена на обеспечение полного участия инвалидов в социальной и культурной жизни общества (социальную интеграцию), ликвидацию дискриминации по признаку инвалидности, защиту инвалидов и осуществление ими всех прав человека и основных свобод, а также на создание эффективных правовых механизмов обеспечения этих прав.

Ведущую роль для дальнейшего совершенствования воспитания и социализации детей-инвалидов сыграл, как уже указывалось, ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации с учетом Конвенции ООН о правах ребенка и Конвенции ООН о правах инвалидов, региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

Для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной

отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития на основе требований ФГОС и адаптированных основных общеобразовательных программ организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся.

Согласно ФГОС содержательная область образования для этих детей включает два компонента: "академический" и "жизненной компетенции".

При реализации программно-го материала применяется логика сознательного разумного превышения актуальных возможностей и потребностей ребенка — обучение "ведет" за собой развитие.

Обучающиеся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития получают образование, уровень которого в наибольшей степени определяются индивидуальными возможностями ребенка. При этом "академический" компонент максимально сужается, главное внимание уделяется жизненной компетенции и социальной адаптации детей, способности жить в нормальных средовых условиях.

Рассматривая вопросы социализации детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, отметим, что в отношении этой категории инвалидов идет поиск инновационных форм их воспитания и обучения, обеспечивающих социализацию детей в обществе. Потенциальные возможности детей-инвалидов, апробация вариативных

программ обучения, возможность овладения социально-бытовыми навыками и процессы интеграции этих детей рассматриваются учеными, педагогами-практиками, родительской общественностью.

Научной разработкой вопросов психолого-педагогической и медико-социальной помощи этим детям занимаются Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО), Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Московский городской институт открытого образования (МГИОО), Институт специальной педагогики и психологии Международного университета семьи и ребенка им. Рауля Валленберга и ряд других учреждений.

В последнее время все больше внимания уделяется ранней помощи детям с интеллектуальными нарушениями. Этой проблемой занимаются Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии Минобрнауки РФ, Центр лечебной педагогики (Москва), Институт раннего вмешательства (Санкт-Петербург) и др. Для детей с выраженными нарушениями умственного развития раннего возраста (от 0 до 3 лет) в службах ранней помощи открываются группы кратковременного пребывания. В ходе работы этих групп дети и родители получают специальную помощь психолога, учителя-дефектолога, специалиста по ЛФК и пр.

К настоящему времени в большинстве субъектов Российской Федерации имеются свои центры ранней диагностики. Среди них

можно выделить работу центров Республики Марий Эл, Красноярского края, Калининградской и Самарской областей, г. Москвы и Санкт-Петербурга.

Большая роль отводится разработке и совершенствованию программно-методического материала по работе с детьми, имеющими выраженные нарушения развития. Для коррекционных образовательных организаций подготовлены методические рекомендации по обучению детей грамоте, счету и другим учебным предметам [1].

Согласно ФГОС большая работа проводится по обучению детей-инвалидов различным видам альтернативной и дополнительной коммуникации. Сюда может входить весь спектр разнообразных средств помощи:

- простые средства: предметы, жесты, фотографии, символы;
- средства коммуникации с использованием несложной техники: диктофон, звучащие игрушки, коммуникатор и др.;
- многофункциональные средства коммуникации на основе сложных технических средств: планшеты, сенсорные экраны, синхронизаторы речи и др.

Проводятся исследования по выявлению возможностей детей с умеренной умственной отсталостью использовать на практике информационно-коммуникативные технологии [2].

Это достаточно новое направление коррекционной работы с данной категорией инвалидов, позволяющее им не выпадать из социокультурной среды, формировать и совершенствовать уровень

социальной адаптации.

Помимо образовательных организаций (коррекционных школ) одной из форм помощи детям с выраженными нарушениями развития стало создание реабилитационных центров, работающих как в системе учреждений Министерства социальной защиты населения, так и Минобрнауки РФ.

Наряду с государственными учреждениями для детей-инвалидов этой категории в различных регионах (Москва, Екатеринбург, Чебоксары, Иркутск) созданы и негосударственные образовательные учреждения (НОУ). Так, в Москве дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью обучаются в школе Святого Георгия. Программа обучения составляется с учетом особенностей каждого ребенка и помимо общеобразовательных дисциплин включает в себя занятия по арт-терапии. В школе дети овладевают такими видами труда, как деревообработка, швейное дело и т.п.

Помощь детям оказывается и общественными организациями: Благотворительным просветительским фондом содействия абилитации детей с особенностями развития "VITA", Центром педагогической и психологической помощи детям с синдромом Дауна Даунсайд Ап, РООИ "Перспектива" и др.

В последние годы родители, реализуя предоставленное им ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" право на выбор образовательного учреждения, интегрируют своих детей в общеобразовательные (массовые) учреждения. Так, во многих дошкольных образова-

тельных учреждениях дети с синдромом Дауна воспитываются вместе с нормально развивающимися детьми. Стоит отметить, что именно в дошкольных образовательных организациях закладываются основы инклюзивного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов с нормально развивающимися сверстниками.

Включение детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью в систему специального образования вызвало необходимость подготовки педагогических кадров к работе с ними. На дефектологических факультетах ряда педагогических институтов и университетов введена специализация по данной проблеме, разработаны соответствующие программы и методики.

Расширяется практика проведения курсов дистанционного образования педагогов, работающих с детьми-инвалидами. Так, подобные курсы и семинары были организованы нами для образовательных организаций Республики Карелия, Пермского края, Архангельской, Владимирской и Ярославской областей. Лекции охватывали проблематику инновационных форм и методов работы с детьми-инвалидами с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Большая работа проводится по организации помощи детским дома-интернатам, относящимся к системе учреждений Министерства социальной защиты населения, со стороны образовательных организаций для детей с нарушениями интеллекта (опыт школ № 123 г. Екатеринбурга, № 5 г. Новодвинска и пр.). Для детских домов-интернатов подготовлены специаль-

ные учебные планы, программы, учебные пособия и т.д. Инновации направлены на разработку новых форм, технологий и методов учебно-воспитательного процесса.

Продолжает действовать государственная программа "Доступная среда" (2011—2015 гг.), реализация которой позволила создать комфортные условия для детей-инвалидов со сложными нарушениями развития.

Большое внимание уделяется проблеме консультирования семей детей с ОВЗ. Ориентиром в этом направлении являются ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" (ст. 42, п. 2) и ФГОС.

С целью продвижения в практику данных документов автором подготовлена и апробирована программа дистанционного обучения родителей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Семья получила возможность изучить основополагающие принципы и методы коррекционной работы с ребенком-инвалидом. Матери смогут реализовать свой духовный и педагогический потенциал, что будет способствовать нормализации их эмоционального состояния [3].

Кроме этого, нами (в соавторстве с Е.Л. Ворошиловой) разработана программа повышения квалификации "Подготовка специалистов по обучению родителей детей-инвалидов методикам и технологиям коррекционной работы" (144 часа) [4].

Программа состоит из 3-х разделов: государственная политика в образовании; актуализация знаний и умений по проблемам воспитания

и обучения детей с отклонениями в развитии; коррекционно-реабилитационная работа с детьми-инвалидами. Программа снабжена электронным ресурсом и содержит большой современный список литературы по данной проблеме.

Особо следует отметить прошедшие в Москве 12—14.12.13 г. и 11—13.14 г. Всероссийские научно-практические конференции по вопросам организации и содержания обучения детей с умеренной умственной отсталостью и сложной структурой дефекта. Во всех выступлениях отмечалась важность данной проблемы, необходимость инновационных программно-методических материалов, комплексной системы социального воспитания детей с умеренной умственной отсталостью.

Таким образом, в последние годы в России произошли кардинальные изменения в организации помощи детям с выраженными нарушениями психофизического развития. Эта категория детей-инвалидов включена в ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" и Федеральный государственный образовательный стандарт обуча-

ющихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Подготовлены научно-методические материалы по коррекционной работе с детьми-инвалидами. Во всех образовательных организациях для детей с нарушениями интеллекта имеются особые классы для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Большое внимание уделяется работе с родителями детей-инвалидов, для которых созданы специальные программы, проводятся обучающие семинары, в том числе и в дистанционной форме.

Активно идет подготовка специалистов к работе с данной категорией детей-инвалидов, требующая достаточного понимания специфики их обучения и знания новейшей специальной литературы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением путей коррекции и способов реализации потенциальных возможностей детей-инвалидов, формированием различных форм социального сопровождения лиц с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. И.М. Бгажноковой. — М., 2012; Маллер А.Р. Социализация детей с выраженной умственной недостаточностью. — М., 2008; Маллер А.Р. Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация. — Самара, 2010; Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. — М., 2012; Цикото Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция в предметно-практической дея-

- тельности. — М., 2011.
2. Ворошилова Е.М., Маллер А.Р. Подготовка специалистов по обучению родителей детей-инвалидов методикам и технологиям коррекционно-реабилитационной работы. М., 2012.
 3. Дистанционные курсы для родителей детей-инвалидов специальных образовательных организаций г. Верещагино Пермского края и школы-интерната № 8 г. Ярославля.
 4. Маллер А.Р. Использование компьютерных технологий в работе с учащимися с умеренной ум-

ственной отсталостью / III Всероссийская научно-практическая конференция "Инновации в специальном (коррекционном) образовании". Сборник материалов, 3—4 февраля 2010. — Челябинск, 2010; Маллер А.Р., Косарева С.А. Использование информационно-коммуникативных технологий в коррекционной школе VIII вида. / Специальное образование. Материалы IX Международной научной конференции, 24—25 апреля 2013. — СПб., 2013.

ԱՄՓՈՓՈՄ

ՄՏԱԿՈՐ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՆՈՐ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ՌՈՒՍԱՍՏԱՆՈՒՄ

Մալեր Ա. Ռ.

Կրթության ոլորտի աշխատակիցների մասնագիտական վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման ակադեմիայի շտկողական մանկավարժության և հատուկ հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Մոսկվա, ՌԴ

Հոդվածը ներկայացնում է Ռուսաստանի կրթական համակարգում տեղի ունեցող բարեփոխումները: Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ներգրավումը հասարակություն աստիճանաբար դառ-

նում է մեր երկրի սոցիալական զարգացման հիմնական ուղղություններից: Եվ կրթությունը հանդիսանում է այս գործընթացին նպաստող հիմնական գործոնը:

SUMMARY

MODERN SYSTEM OF EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN RUSSIA

Maller A.

Associate Professor Chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology,
Candidate of Pedagogical Sciences, "Academy of Professional Development
and Re- training of Educators", Moscow, Russia.

Inclusion of children with disabilities in society is gradually becoming the main line of social development in our country. And education is the key factor contributing to this task. Students with moderate, severe or profound intellectual disorders and multiple developmental disorders, receive education, the level of which is

determined to extent by the individual capabilities of the child. At the same time, the "academic" component is narrowed as much as possible, the main attention is paid to the life skills and social adaptation of children, the ability to live environmental conditions.

ЦИФРОВЫЕ АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Пермяков П.Ю.

Директор

Красноярской краевой специальной библиотеки —
центра социокультурной реабилитации инвалидов по зрению
Красноярск, Россия

Ключевые слова и выражения: инвалиды по зрению, информационные революции, доступность информации, адаптивные технологии, социокультурная реабилитация.

Двадцать первый век по праву связывают с информатизацией и формированием информационного общества, рассматривая их как процесс эффективного освоения накопленных человечеством информационных ресурсов. Согласно данным аналитики российского образования, каждое десятилетие объем информации в мире удваивается и каждые 7 лет обновляется на 50%. Успешный человек XXI века должен быть не просто функционально, но и информационно грамотен, т.е. должен уметь определять информационную проблему и выбирать адекватные ресурсы для ее решения.

Общеизвестно, что в истории развития цивилизации произошло несколько информационных революций — преобразований общественных отношений из-за кардинальных изменений в сфере обработки, передачи и хранения информации.

Первая информационная революция — изобретение письменности — инструмента передачи

знаний от поколения к поколению (около 4000 лет до н.э. — шумерская письменность).

Вторая информационная революция — изобретение книгопечатания (середина XVI в.).

Третья информационная революция — открытия в области электричества: телеграф, телефон, радио, позволяющие оперативно передавать информацию в любом объеме на любое расстояние (конец XIX в.).

Четвертой информационной революцией стало изобретение микропроцессора, появление персонального компьютера, возрастание скорости передачи и обработки информации (70-е гг. XX в.). Развитие Интернет и сопутствующих технологий, вероятно, является самым большим техническим достижением во всем мире со времен появления автомобиля. Последняя информационная революция способствовала появлению новой отрасли — информационных телекоммуникационных технологий (IT).

Процессы информатизации, которые в настоящее время определяют развитие любого общества, имеют прямое отношение и к такой "информационно бедной", на наш взгляд, категории населения на-

шего общества, которую называют "люди с ограниченными возможностями здоровья".

Библиотеки для слепых являются многофункциональными организациями, выполняя "...образовательную, информационную, досуговую и реабилитационную функции" (Модельный стандарт деятельности специальной библиотеки). И особенность их в том, что они не подменяют собой никакие иные учреждения, но используют их технологии и приемы для решения своих собственных задач. А наша первоочередная миссия — обеспечение беспрепятственного доступа инвалидов по зрению ко всему тому информационному и культурному богатству, которое накоплено человечеством. Одним из основных инструментов деятельности в указанном направлении является активное внедрение и использование новых цифровых IT-технологий, адаптированных под возможности и запросы людей, испытывающих проблемы при чтении плоскочечатных текстов.

На сегодняшний день обслуживание пользователей с использованием цифровых адаптивных технологий — это уже не мечта, как казалось когда-то, совсем еще недавно, а, что называется, самая настоящая реальность. Автоматизация библиотек принципиально меняет и организацию работы, и систему отношений между библиотеками и читателями. Самые главные цели автоматизации, безусловно, это: повышение комфортности, качества обслуживания пользователей, оптимизация работы библиотекарей, и, в конечном счете,

повышение качества всей работы библиотеки. В настоящий момент сформированы предпосылки для перехода к новой парадигме обслуживания. Это, в первую очередь, превращение специальных библиотек в информационные центры, оснащенные необходимой техникой, адаптивными технологиями и устройствами, это создание вычислительной среды в библиотеках, оснащение их автоматизированными информационно-библиотечными системами; это формирование электронно-ресурсной базы, ну и, конечно, изменение потребности читателей.

К сожалению, многие из современных информационных технологий не вполне доступны людям, имеющим патологию органа зрения, что значительно ограничивает их права и социальную интеграцию. Снять данные ограничения призваны так называемые цифровые адаптивные технологии или тифлотехнологии.

Появление персонального компьютера, доступного для использования слепым и слабовидящим, оснащенного программой не визуального доступа к информации, синтезатором речи и брайлевским дисплеем, совмещает в себе преимущества "говорящей" и брайлевской книги. С этого времени начинается интенсивный период интеграции инвалидов в социум, значительное повышение формирования их информационной грамотности. В настоящее время общепризнано, что цифровые адаптивные технологии являются инструментом социальной и профессиональной реабилитации ин-

валидов по зрению.

По официальной статистике в Красноярском крае из года в год увеличивается число инвалидов. В крае проживает более 170 тыс. инвалидов, из которых более 10 тысяч — дети-инвалиды. Это люди с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения и с другой патологией. Таким образом, примерно десятую часть населения составляют люди с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому перед нами стоит актуальная задача: "Как включить в информационное общество лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья?"

На наш взгляд формирование информационной грамотности в условиях специальной библиотеки для слепых начинается с наиболее эффективного традиционного пути — чтения, т.к. именно чтение во все времена рассматривалось не только как средство учения и обучения, но и как средство культурной грамотности. Поэтому библиотека в первую очередь с особой тщательностью формирует книжный фонд на различных носителях информации, доступных для восприятия незрячими и слабовидящими.

На современном этапе развития технологий актуальным форматом "говорящей" книги для незрячих является цифровая аудиозапись на флэш-картах, снабженная программно-аппаратной криптозащитой в соответствии с требованиями по защите авторских прав подпункта 6 пункта 1 статьи 1274 Гражданского кодекса РФ.

Красноярская краевая специализированная библиотека приступила к формиро-

ванию фонда "говорящих" книг на новых перспективных носителях информации с 2010 года. На начальном этапе книги в формате LKF были доступны только ограниченному кругу читателей — инвалидов по зрению, получавших бесплатно через фонд социального страхования специальные устройства — тифлофлэшплееры, относящиеся к техническим средствам реабилитации (ТСР). В 2012 году в ходе реализации долгосрочной краевой целевой программы "Доступная среда для инвалидов на 2011-2013 годы" библиотекой были приобретены 100 тифлофлэшплееров. Компактные и простые в эксплуатации тифлофлэшплееры обладают широкими возможностями навигации по элементам форматирования "говорящей" книги — главам, страницам, абзацам, фразам, позволяют изменять скорость воспроизведения звука, производить озвученную перемотку вперед и назад, делать закладки и многое другое.

В результате создания прокатного фонда тифлофлэшплееров у библиотеки появилась возможность выдавать "говорящие" книги с криптозащитой на флэш-картах в цифровом формате LKF незрячим и слабовидящим читателям на дом. В 2011 году книгами с криптозащитой воспользовались 11 читателей, а книговыдача составила 69 документов, в 2014 насчитывалось уже 170 читателей и 5296 документов соответственно. Наиболее распространенными аппаратами в Красноярском крае являются российская среднеразмерная модель DTB-PS901 (ООО

"Тифлотек") и импортная портативная многофункциональная модель PLEXTALK POCKET PTP1 (Shinano Kenshi).

С 2013 года читателям доступна услуга по самостоятельному использованию книг с криптозащитой, размещенных в электронной библиотеке AV3715.ru. Электронная библиотека сегодня — это **26323 книги 7666 авторов и 3498 активных читателей из 83 библиотек (в т.ч. Грузинская, Израильская, Эстонская и др.)**.

Особенно необходимы компьютерные тифлотехнологии молодым инвалидам по зрению: старшеклассникам спецшкол, студентам. Одна из самых сложных проблем, с которой приходится сталкиваться инвалидам по зрению в процессе получения образования и дальнейшей профессиональной деятельности — это проблема информационного обмена. При глубоких нарушениях зрения основой информационного обмена становятся осязание и слух, при этом используются рельефно-точечная письменность и различные формы речевого воспроизведения текстов.

Наиболее остро проблема информационного обмена возникает в процессе получения инвалидами по зрению высшего образования, так как студент с патологией органа зрения должен иметь возможность оперативного доступа к большому объему учебной и научной литературы. Большой объем требуемой литературы не позволяет обеспечить незрячих и слабовидящих студентов необходимой литературой в рельефно-точечном или звуковом формате. Кроме того, оперативно

издать литературу в данных форматах невозможно.

Особое значение для слепых и слабовидящих студентов приобретает и другая сторона информационного обмена, — выполнение различных письменных заданий, рефератов, курсовых и т.п.

С целью организации доступа инвалидов по зрению к плоскочастным текстам в библиотеке установлены читающие машины — программно-аппаратные комплексы, которые путем сканирования и распознавания текста автоматически переводят его в аудиоформат с помощью различных программ синтеза речи. После размещения документа на сканере и нажатия всего одной кнопки машина начинает читать текст. Озвученный текст в виде аудио или текстового файла можно сбросить на съемный носитель и совершать в дальнейшем любые действия (копировать, редактировать, распечатывать). В библиотеке представлены аппараты ведущих мировых производителей тифлотехники — читающие машины "Книголюб" (Baum Retek AG), "Сара" (Freedom Scientific) и отечественные аналоги (Инфа-100).

Электронный читальный зал библиотеки, оборудованной компьютерами с брайлевским дисплеем и системой речевого доступа JAWS. JAWS, дает возможность получить доступ к необходимому программному обеспечению и Интернет-ресурсам. Благодаря речевому синтезатору, через аудио-карту компьютера, информация с экрана считывается вслух, обеспечивая возможность речевого доступа к самому разнообразному

контенту.

Желающие почитать "говорящие" книги, воспользоваться "читающей машиной" или компьютером с установленной системой JAWS, могут сделать это помимо электронного читального зала и в кабинетах индивидуального чтения. Во всех помещениях библиотеки читатели могут получить доступ в Интернет с помощью собственного смартфона или ноутбука, оснащенных модулями wi-fi.

Преобразование электронной информации в доступную и удобную для инвалидов по зрению форму представления осуществляется на специальных "брайлевских" принтерах или теснителях. В библиотеке наиболее широко используется модели линейки Everest шведской фирмы Index Braille.

В результате слепые и слабовидящие люди могут самостоятельно читать, набирать и редактировать на компьютере различные документы: курсовые и дипломные работы, плановые и отчетные документы и т.д. с последующей возможностью их копирования, распечатки или отправки по сети Интернет.

В настоящее время в деятельности библиотеки четко прослеживается комплексная многоступенчатая система создания условий для получения инвалидами по зрению "информации без барьеров", формирования их информационной грамотности, начиная с раннего возраста. Сочетание традиционных форм и методов библиотечного обслуживания инвалидов по зрению с новейшими технологиями позволяет библиотеке удовлетворять информационные потребности чи-

тателей на более высоком уровне.

Уже в вестибюле библиотеки с помощью современных технических средств читатель может оперативно в доступном для него формате (крупношрифтовом, рельефно-точечном либо озвученном) получить определенный объем интересующей его информации.

В 2009 году в Красноярской краевой спецбиблиотеке была разработана и введена в эксплуатацию сенсорная информационная система, которая представляет собой комплексное программно-аппаратное решение, основанное на типовом сенсорном библиокиоске Libra XL Vertical и индивидуально разработанной программной оболочки-интерфейса, учитывающей особенности слабовидящих пользователей. Посредством терминала можно узнать о расположении нужного материала, посмотреть презентацию, познакомиться с планом мероприятий и т.д. К тому же киоск — помощник и навигационный информатор для посетителей.

Помочь инвалиду сориентироваться в библиотеке призвана и тактильная интерактивная скульптура "Человек читающий", приветствующая посетителей у самого входа в библиотеку. Провести экскурсию по библиотеке, ответить на интересующие посетителей вопросы, а также провести увлекательную викторину или состязание эрудитов библиотекарям помогает библиоробот Знаток.

Появление и повсеместное распространение Интернета ознаменовало собой начало становления информационного общества, общества будущего, в котором нема-

ловажная роль отведена библиотеке. Поэтому, помимо традиционных форм проведения массовых мероприятий, все более популярными и востребованными становятся современные варианты, основанные на цифровых адаптивных технологиях. Одним из таких мероприятий является Турнир слепых и слабовидящих пользователей по поиску информации в сети "Интернет" под названием "Интернет без барьеров".

В Турнире участвуют инвалиды по зрению I, II и III группы, умеющие работать на компьютере и являющиеся читателями Библиотеки. Участники Турнира, в зависимости от имеющихся у них навыков работы на компьютере, состояются в одной из двух номинаций: номинация "Тифло" — работающие со специальными тифлотехническими и программными средствами (программой речевого доступа JAWS) и номинация "Стандарт" — работающие без помощи специальных тифлотехнических средств на стандартном оборудовании с помощью стандартного программного обеспечения.

Первый этап проводится в виде теоретического тестирования для отбора наиболее подготовленных участников турнира, которые допускаются для участия во втором этапе. Каждый участник первого этапа должен ответить на десять открытых тестовых вопросов из области компьютерных технологий и написать эссе. По результатам первого этапа определяются 10 победителей: по 5 победителей в каждой номинации. Они допускаются к участию во втором очном

финальном этапе в помещении библиотеки на автоматизированных рабочих местах с подключенным доступом в сеть Интернет. Претенденты на победу должны с помощью сети Интернет найти ответы на 10 вопросов из области истории, культуры и искусства. Всем участникам заключительного этапа вручаются поощрительные призы: дипломы, USB-накопители, оптические мыши, футболки с символикой Турнира.

Целями Турнира являются: продвижение современных общепринятых программных средств и компьютерных технологий в сообщество инвалидов по зрению; формирование общественного мнения о возможности и необходимости широкого использования компьютерной техники в процессах социокультурной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья и т.д. и т.п.

В настоящее время библиотека продолжает реализацию и развитие проекта "Картины заговорили", стартовавшего при поддержке Фонда Михаила Прохорова. В результате реализации проекта в библиотеке создана и продолжает работу интерактивная аудиовизуальная система знакомства инвалидов с произведениями изобразительного творчества с применением технологии QR-кодов и методики словесного описания картин и других произведений искусства. Реализация данного проекта способствует эстетическому развитию людей с патологией зрения, стимулирует у них устойчивый интерес к повышению своего культурно-образовательного уровня, содействует их

интеграции в общество.

С 2012 года в целях приобщения инвалидов по зрению к мировым культурным ценностям ряд мероприятий, проводимых как в библиотеке, так и в её филиалах, транслируются в on-line режиме на сайте библиотеки, что позволяет значительно расширить их аудиторию.

За два десятилетия, прошедших с момента появления компьютерных тифлотехнологий, слепые научились работать на компьютере наравне со зрячими: они могут создавать и обрабатывать тексты, читать плоскочечатную литературу, переводить обычные тексты в Брайль, пользоваться различными базами данных, электронной информацией сети Интернет.

Таким образом, внедрение цифровых адаптивных технологий, обладающих высочайшим компен-

саторным потенциалом, является одним из важнейших факторов социокультурной реабилитации и адаптации инвалидов по зрению в обществе, открывает для них новые, ранее недоступные возможности. При этом в качестве основных условий успешного внедрения цифровых адаптивных технологий в библиотечное обслуживание слепых и слабовидящих пользователей можно выделить следующие:

- оперативное информирование о появлении новых разработок;
- апробация уровня адаптации для лиц с ОВЗ;
- наличие / формирование запросов пользователей;
- достаточные финансовые ресурсы;
- наличие площадей для внедрения инновационных услуг;
- квалифицированные кадры.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԹՎԱՅԻՆ ԱՐԱՊՏԻՎ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՀԱՏՈՒՎ ԳՐԱՂԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱ

Պերմյակով Պ.Յու.

Կրասնոյարսկի տեսողության խանգարումներ ունեցող անձանց տղիալ-մշակութային վերականգնողական կենտրոնի մարզային հատուկ գրադարանի տնօրեն

Հոդվածում ընդգծվում է ժամանակակից հասարակության տեղեկատվականացման գործընթացների տեսական նախադրյալները, նկարագրում է թվային ադապտացիոն տեխնոլոգիաների

օգտագործման կարելորագույն ոլորտները, որոնք ցուցադրվում են Կրասնոյարսկի մարզային հատուկ գրադարանի օրինակով:

SUMMARY

DIGITAL ADAPTIVE TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF THE SPECIAL LIBRARY: THEORY AND PRACTICE

Permyakov P.

Director, Krasnoyarsk Regional Special Library Center of socio-cultural
rehabilitation of the visually impaired people Krasnoyarsk, Russia

The article outlines the theoretical preconditions for informatization processes in modern society, describes the most significant areas of the use of digital adaptive technologies in the socio-cultural

rehabilitation of the visually impaired by the example of the Krasnoyarsk Regional Special Library, the center for the socio-cultural rehabilitation of the visually impaired.

РЕСУРС КИНЕМАТОГРАФА В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ) КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тюрина Н.Ш.

доцент кафедры психолого-педагогических основ специального образования, Государственное Автономное Образовательное Учреждение Высшего образования "Московский городской педагогический университет", кандидат педагогических наук, Москва, Россия.

Ключевые слова и выражения: кинематограф, ресурс, дефектологические кадры, этика, мировоззрение, компетентностный подход.

Современное развитие системы высшего образования и в России, и в мире переживает очередной виток поиска новых подходов к повышению его качества и эффективности. Подготовка специалистов для работы с детьми имеющими ограниченные возможности здоровья и жизнедеятельности, также приобретает на новом этапе развития системы образования новое звучание. Закрепленная законодательно тенденция на развитие инклюзивного образования через систему ранней помощи, трансформация родительского сообщества определяют векторы модернизации системы педагогического образования в целом, так и системы специального (дефектологического) образования в частности. Новые вызовы образовательной практики требуют осмысления традиционных подходов к подготовке специалистов, поиска возможно альтернативных технологий, способствующих повышению качества подготовки и отвеча-

ющих общим тенденциям развития науки и общества.

В данной статье хочется обратиться к достаточно традиционной для системы российского высшего образования технологии организации учебного процесса через привлечение кинематографа, как специфического источника знания. В новом социальном и образовательном контексте привлечение кинематографа может быть особенно актуально связи с обозначаемыми прогнозами в области развития и изменения востребованных компетенций специалиста. В соответствии с прогнозами в 21 веке будут востребованы профессионалы, обладающие критическим и творческим мышлением, умением общаться, работать в коллективе, любознательные, инициативные, настойчивые, способные адаптироваться, социально и культурно осведомленные [1]. Как мы видим такие качества не могут быть сформированы при традиционной трансляционной модели обучения. Ценность кинематографа как образовательного ресурса в высшей школе может заключаться:

- в передаче новой информации;

- стимуляции эмоциональной оценки, рефлексии и эмпатии к персонажам кинофильмов и их жизненным ситуациям;
- визуализации и объективизации представлений студентов о реальности и обстоятельствах жизни людей с ограниченными возможностями.

Теоретическая рамка исследования складывается из представления о холистичном и экологичном познании окружающей реальности в постнеклассической науке, реализуемом в первую очередь в ее субъективизации (В.С. Степин, В.С. Швырев, И.В. Черникова и др.). Для гуманитарной науки включение субъективного фактора в процесс познания и принятие вероятностной природы "познаваемого" позволяет анализировать феномены с большей широтой взглядов избегая маркирования и формализации. Не менее значимой тенденцией развития науки является признание этической нагруженности знания и необходимости его моральной рефлексии. Рассматривать кинематограф как своеобразный источник знания позволяет развивающаяся в философии науки концепция неявного или личностного знания, предложенная полвека назад Майклом Полани. "Проявляясь в чувствах, вере, интуиции, символах, коллективном бессознательном, неявное знание соотносится с дискурсивно-логическим и является необходимой составляющей процесса познания" [6].

Таким образом, объединяя идеи неявного личностного знания в процессе подготовки педагогиче-

ских кадров можно говорить о том, что кинематограф является ресурсом (источником) интегрирующим рациональное и иррациональное знание. Именно кинематограф обладает способностями вербализировать значимые контексты, в том числе через символы и метафоры, предлагаемые авторами. Кинематограф отражает явления окружающей действительности. Он позволяет зрителю увидеть такие грани жизни, которые не могут быть охвачены простым наблюдением за действительностью, а требуют специального "допуска" физического или ментального. Отражение жизни "особого" человека, имеющего те или иные отличия и ограничения, зачастую оказывается постижимым только в условиях "игрового" мыслительного моделирования, в силу непостижимости некоторых процессов (например, мыслительный процесс человека с шизофренией, ощущения при сенсорной дезинтеграции, понимание жизненных процессов человеком с интеллектуальной недостаточностью и т.д.).

Современный кинематограф уже на протяжении почти 50 лет рефлексировал и отражает проблемы лиц с нетипичным развитием. Помимо собственных неоспоримых кинематографических ценностей, кино отражающее жизнь лиц с ОВЗ, имеет ряд особенностей, делающих его чрезвычайно полезным инструментом обучения, приближающим студентов к реальности данной социальной группы. Во-первых, это мощное средство для доступа к информации, в том числе недоступной в условиях ву-

зовской подготовки. Фактически, кино может быть использовано как образовательный ресурс для исследования и распространения информации о текущих вопросах и проблемах жизни лиц в ОВЗ. Важно, что студенты получают информацию о различных нарушениях и их индивидуальных проявлениях на разных возрастных этапах онтогенеза человека и в разных социальных условиях. Кроме того, оно вызывает эмоции и призывает зрителей принять или отклонить личность изображаемых персонажей. Для зрителей это еще и возможность "примерять на себя" символы, которые демонстрируются в фильме, отождествлять себя с ними, увидеть альтернативные точки зрения, испытать на себе мысли и чувства других людей. Просмотр фильмов привлекателен еще и добровольностью и неограниченностью во времени, кино можно смотреть не спеша, выбирая оптимальное время. Кино также является одним из наиболее эффективных методов поощрения и модификации социальных верований, взглядов и ценностей, связанных с феноменом нетипичности, снижения ее стигматизации.

Просматривая варианты художественных фильмов, отражающих одну или разную тематику, студенты учатся критически и творчески оценивать: достоверность передачи создателями фильма образа человека с тем или иным нарушением, оценивают поступки его социального окружения, в том числе в соответствии с социокультурным и социально-экономическим контекстом, отраженным в

кинопроизведении; вариативность и альтернативность авторского замысла и т.д. Просмотренное кино стимулирует диалог, создает условия для обмена альтернативными точками зрения, возможности договориться и понять друг друга в диаметральных ситуациях, услышать мнения о фильме от "обывателя" или напротив, эксперта, самого автора фильма.

Погружение студентов в кинематографический замысел естественным образом стимулирует последующую рефлекссию собственных переживаний в написании эссе, рецензий и групповых обсуждениях. Такой подход задействует эмоциональную сферу студентов, стимулирует их способность анализировать собственные ощущения, мысли, желания, ценности. В своих творческих работах и дискуссиях студенты говорят, о том, что никогда не задумывались о проблемах нетипичного развития, жизни людей с ограничениями, их потребностях и способностях. Студенты дискутируют, выявляют альтернативные точки зрения, проводят аналогии, актуализируют исторические знания. Преподаватель в такой ситуации выступает в роли фасилитатора активности студентов, содействующего поиску новых смыслов и точек зрения.

Сочетание традиционных форм организации учебной деятельности с привлечением в него кинематографического материала позволяет создать развивающую среду, в которой студенты приобретают праксиологические и когнитивные компетенции на основе ценностного осмысления нового опыта.

Такое постижение действительности стимулирует их дальнейшую активность и желание быть сопри-

частными к значимым социальным изменениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34-42.
2. Луо М.Э., Бутенко В.В., Полушин К.Е. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий// Образовательная политика. -2015.-№2(68). —с. 72-110.
3. Котомина Е. В. Концепции неявного знания в современной философии науки: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.08 / Котомина Елена Владимовна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Вологда, 2009. - 130 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-9/436
4. Черникова И.В. Типология науки в контексте современной философии науки// Вопросы философии. 2011. №11. С.71-79
У. Матурана, Варела Ф. Древо познания. Перевод с англ. Ю.А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С.224
5. Ярская — Смирнова Е, Романов.П. "Коламбия Пикчерз не представляет..." Поэтика и политика кинорепрезентации инвалидности. Визуальные аспекты культуры - 2006: сб. науч. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУВПО "Удм. гос. ун-т", фак. социологии и философии; Федер. агентство по образованию, ГОУВПО "Удм. гос. ун-т", фак. социологии и философии; [под ред. В. Л. Круткина, Т. А. Власовой]. - Ижевск: ГОУВПО "Удм. гос. ун-т", 2006. С. 214-233
6. Филатова И.А. Обоснование концепции деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Педагогическое образование в России. Выпуск № 4. 2011. С.153-159.
7. Rundle, M., & Gardner, H. *Young people, ethics, and the new digital media: A synthesis from the GoodPlay Project*. Cambridge, MA: The MIT Press. (2009)

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՀԱՏՈՒԿ ԱՆՁՆԱԿԱԶՄԻ ՎԵՐԱՍՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄԸ ԿԻՆՈՄԱՏՈԳՐԱ- ՖԻ ՄԻՋՈՑՈՎ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆ- ՁԱՆՑ ՆԵՐԱՌՄԱՆ ՀԱՄԱՐ

Տյուրինա Ն.Շ.

Մոսկվայի քաղաքային մանկավարժական համալսարանի հատուկ կրթության հոգեբանամանկավարժական հիմունքների ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հոդվածը բացահայտում ան-
ձնակազմի հատուկ վերապատ-
րաստման դերը և կարևորությունը
աշխատելու հաշմանդամություն
ունեցող երեխաների հետ: Քն-

նարկվում կինոն, որն ունի լայն
հնարավորություններ է բարելավե-
լու լսարանի մոտիվացիա է, նպաս-
տելու ներառմանը:

SUMMARY

RESOURCE OF CINEMATOGGRAPH IN THE PRACTICE OF TRAINING SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) STAFF FOR IMPE- LEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITY AND LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Tyurina N.

Associate Professor Chair of Psychological and Pedagogical Foundations
of Special Education, Moscow City Pedagogical University, Candidate of
Pedagogical Sciences Moscow, Russia.

It is shown that the current
stage of development of science
is characterized by a tendency
to subjectivization and ethical
knowledge of loading, as well as the
legitimacy of the implicit or personal
knowledge. The report reveals the
actual problem for modern education
special training staff to work with

children with disabilities. The paper
shows that the film has opportunities
to enhance student audience
motivation to gain knowledge, the
inclusion of emotional personality
component in reflection of acquired
knowledge, the range of possible
imaging professional challenges.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ МУЗЕЙНОЙ РАБОТЫ

Файтарон М.

аспирант кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, институт детства московского педагогического государственного университета, Москва, Россия.

Ключевые слова и выражения: коммуникация, социально-педагогическая реабилитация, учащиеся с нарушениями слуха, виртуальные экскурсии, музейная работа, культура.

В рамках приобщения учащихся с нарушениями слуха к миру культуры возникает потребность не только в обширных знаниях педагога, но и во владении средствами коммуникации при работе с лицами с ограниченными возможностями, а также технологиями музейной педагогики и это является актуальностью проблемы.

Как отмечает Е.Г. Речицкая [4], в процессе посещения музеев дети приобщаются к познанию культурных ценностей, учатся определять взаимосвязь культурно-исторического контекста при изучении окружающего мира, понимают взаимосвязь, существующую между историческими эпохами, осознают собственную причастность к культуре в результате общения с памятниками культуры и истории, испытывают потребность в освоении мира с определенной степенью самостоятельности.

Сложной является в данной ситуации процедура отбора исторических и культурных факторов,

которые должны в совокупности сформировать в сознании ребенка целостность процесса развития окружающего мира. В связи с этим используется изучение экспозиций музеев различной направленности, включая исторические, художественные, научные и т.д.

В игровой форме изучения материала, преимущественно при знакомстве с темой, возникает интерес со стороны учащихся, что также отмечается Е.Г. Речицкой. Одни и те же темы могут рассматриваться на протяжении многих лет, что предполагает различную глубину и сложность подаваемого учащимся материала.

В процессе построения коммуникации между педагогом и учащимися с нарушениями слуха важную роль играют игры, такие как:

- игры, направленные на развитие образного мышления и воображения ребенка, когда учащимся предлагается выступить в роли сказочного персонажа, героя мифов или участника определенного исторического события;
- игры, направленные на формирование выразительности движений, когда по памяти уча-

щимся предлагается воспроизвести рассмотренную в музее скульптуру, охарактеризовать персонажей по присущим им признакам и атрибутам; задания, связанные с отражением характера персонажа через походку, жесты, мимику, способствуют пониманию учащимися состояния героев и осмыслению эмоций, выраженных в произведениях искусства;

- игры, направленные на поиск аналогичных произведений на основе использования знакомых атрибутов, сюжетов, что развивает аналитическое мышление и способствует обогащению ассоциаций.

При организации работы с учащимися, имеющими нарушения слуха, необходимо продумывать речевой материал, характеризующийся не только целесообразностью, что и доступностью для целевой аудитории. В связи с этим перед проведением экскурсии в музее следует проводить занятия, связанные с введением учащихся в определенную атмосферу, знакомить их с объектами и предметами, произведениями искусства, которые будут выступать в качестве предмета познания при посещении музея. Основным моментом является составление словаря, в котором будут использовать слова, маркирующие значимые понятия, на которые должно обращать внимание сурдопедагога в процессе экскурсии. Необходима демонстрация иллюстраций, слайдов, чтение мифов с детьми.

Закрепление материала должно проводиться на уроках, когда уча-

щимся предлагается отметить, что им запомнилось во время посещения музея, используя новые слова и понятия. Собственные впечатления могут также быть выражены с использованием творческих работ (рисунки, сочинения). Дети также могут вести тетради по тематике экскурсий, составлять словари терминов.

Закрепление материала не должно ассоциироваться с жесткой тренировкой памяти детей. Усвоение материала происходит намного эффективнее, если подача материала осуществляется в процессе беседы, игры, викторины. При усвоении новых терминов не следует использовать заучивание, новые слова часто должны повторяться на занятиях и экскурсиях, когда должна устанавливаться связь со зрительным впечатлением учащегося.

Экскурсовод должен основывать свою деятельность на неторопливом рассматривании произведений, привлекая к данному процессу детей, активно задействуя учащихся во включение в диалог. В связи с этим, при планировании экскурсии в музей необходимо уведомить экскурсовода об особенностях развития учащихся.

При выборе тем и маршрутов следует учитывать возраст учащихся. На основе практической деятельности было определено, что посещения музеев необходимо начинать в младших классах, когда учащиеся привыкли к учебному процессу и могут концентрировать внимание на протяжении 40-50 минут, что необходимо для проведения экскурсионных занятий. Пер-

вые экскурсии должны включать небольшой по объему материал, который постепенно может расширяться, так как каждое посещение предполагает развитие способностей детей воспринимать новые зрительные образы, использовать новые термины.

Успешное освоение знаний в процессе виртуальной экскурсии базируется на постоянной и целенаправленной работе педагога, а также на поддержке со стороны родителей, посещающих музей вместе с детьми. В школе музейные экскурсии должны быть включены в систему эстетического воспитания, что должно основываться на преподавании гуманитарных предметов и посещении уроков изобразительного искусства.

Учащимися могут также проводиться самостоятельные исследования, такие как "Моя родословная", "Путешествие по квартире", "Культуры, которые живут в моем доме", "культурные памятники нашего города".

В рамках обучающего эксперимента мы использовали виртуальные экскурсии для экспериментальной группы. Виртуальная экскурсия — цифровой информационный ресурс, который обеспечивает доступ детей с нарушениями слуха к культурным ценностям, способствуя также обеспечению коммуникации пользователей.

Виртуальная экскурсия — это универсальный просветительный ресурс, осуществляющий дистанционный доступ к культурным ценностям, что весьма удобно для детей с нарушениями слуха. Новые технологии открывают новые воз-

можности и вводят новые ограничения. Несмотря на значительные преимущества, виртуальный музей также имеет свои недостатки, Ваньшин С. Н., Ваньшина О. П. [1].

Одна из проблем заключается в том, что современные графические системы, которые используются для компьютерных реконструкций виртуальных музеев, могут иногда быть слишком реалистичными. Они основаны на необходимости хорошего знания прошлого. Иногда продвинутые графические системы представляют "образ", создавая чувство недостоверной точности. Когда восстановленная деталь имеет много недостающих элементов, то - очевидно - посетители должны использовать свое воображение или полагаться на этно-историческую информацию о том, как аналогичные экспонаты могли бы выглядеть. Тем не менее, в этих случаях, результат не будет найден в качестве объяснения в прошлом, но личный и субъективный характер оказывают влияние на то, чтобы оценить и увидеть результат, что достаточно сложно в случае с детьми с нарушениями слуха, посещающими виртуальные экскурсии.

Хороший "образ" может создать впечатление на зрителя, но музееведы знают больше. В связи с этим организация виртуальной экскурсии проводится под руководством собственного сурдопедагога коррекционной школы. Некоторые продукты компьютерных реконструкций можно рассматривать с научной точки зрения. Для детей с нарушениями слуха как виртуальных посетителей музея использу-

ется термин "пользователь", так как, чтобы получить информацию о виртуальных выставках, необходимы компьютерные навыки. Это означает, что неграмотный в компьютерном плане ребенок автоматически исключается из разряда посетителей виртуального музея, а также много посетителей сталкиваются с трудностями понимания использования плагинов и других приложений, которые должны быть загружены из Интернет и установлены для извлечения информации из сложных виртуальных музейных экспозиций.

Когда дело доходит до построения виртуальных реконструкций, даже если присутствует высокая степень точности, односторонний взгляд на реконструированном участке в рамках виртуальной экспозиции не может передать впечатление, какое получил бы ребенок от физического посещения музея.

В виртуальных реконструкциях есть только один аспект предмета, который был реконструирован, и не было при этом создано никаких альтернативных реконструкций. Некоторые высококачественные и сложные виртуальные музеи основаны на сотрудничестве между социологами и компьютерными специалистами. В таких случаях, проблемы коммуникации часто возникают между теми, кто обладает теоретическими знаниями в области музееведения, и теми, кто обладает практическим знанием компьютеров, Гетманская Е. В. [3].

На протяжении всех этапов создания виртуального музея должны проводиться оценочные исследования, которые включают реаль-

ных пользователей, с тем, чтобы могли быть предприняты меры для того, чтобы определить те компоненты музейной программы, которые нуждаются в дальнейшем совершенствовании.

При организации виртуальной экскурсии целесообразно познать учащихся с главными мотивами, приводящими предмет в музей: древность, красота, память о выдающихся людях, источник информации об обрядах и обычаях, достижениях науки и техники. Убедительно и наглядно необходимо продемонстрировать все эти свойства вещи можно на экспозиции практически любого музея исторического профиля или раздела краеведческого музея в любом регионе. Освоению такого достаточно сложного теоретического материала помогают творческие задания, которые дети выполняют в залах музея и после возвращения в школу. Учащимся, например, предлагается определить, по какой причине тот или иной предмет попал в музейную экспозицию, и занести его в соответствующую графу творческого задания. Выполняя задание, дети убеждаются в многозначности предмета, так как вынуждены помещать его в разные графы.

В раскрытии содержания раздела помогут экспозиции отделов декоративно-прикладного и народного искусства исторического и краеведческого музеев, что позволяет проводить занятия на темы "О чем рассказывает старинный предмет", "Как жили наши предки в старину", "По тропинкам русских сказок, обычаев" и т.д.

Оценивать результаты детско-

го творчества следует с позиции сформированности у ребенка основ музейной культуры. В своих работах, ответах учащиеся должны проявить следующие умения и навыки:

- видеть в предмете окружающей действительности широкий историко-культурный контекст;
- выявлять предметы музейного значения дома, в школе, на улице, у знакомых — в окружающем мире;
- иметь представления о вкладе различных цивилизаций в мировую культуру;
- проявлять устойчивый интерес к музею как к уникальному феномену культуры;
- владеть навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции и соответствующей терминологической лексикой;
- эмоционально воспринимать культурное наследие в различных формах его существования;
- обладать навыками общения с культурным наследием: уметь вести себя в музее, на выставке, иметь навыки внимательного рассмотрения объекта, вещи и вести диалог на эту тему с педагогами, родителями, сверстниками.

Еще раз подчеркнем, что музейная педагогика значительно расширяет возможности сурдопедагога в решении задач, связанных с историческим, культурологическим образованием учащихся с нарушениями слуха. Она направлена на повышение внимания детей к окружающей действительности, помо-

гает обнаруживать вокруг себя вещи ушедших эпох, семейные реликвии. Все это делает жизнь ребенка более насыщенной и интересной, поднимает его культуру, развивает интеллект, дает ему в руки новый инструмент для познания мира.

Выбор методов музейно-педагогической деятельности связан с необходимостью учета особенностей восприятия, развития речемышлительной деятельности, характерных для определенной аудитории; с необходимостью учета характера внимания и специфики мышления лиц с нарушением слуха при реализации поставленных задач в социально-педагогической сфере с использованием средств музейной педагогики.

Основной этап социально-педагогической реабилитации детей с нарушениями слуха связан с организацией музейно-педагогического занятия, с предоставлением для его участников текстового варианта экскурсии (виртуального путешествия по музеям мира). Ведущим методом при обеспечении взаимодействия с лицами с нарушениями слуха выступает метод словесной речи

При демонстрации музейного экспоната необходимо четко проговаривать, что будет способствовать формированию когнитивного поля, которое позволяет лучше понять культурологическое сообщение. Необходима своевременная акцентуация внимания на этикетаже предмета, находящегося в музее, с тем, чтобы лицо с ограниченными возможностями могло соотносить название предмета с обозначени-

ем его в письменном виде, улавливая графический образ объекта или явления.

Формирование интеллектуального и творческого мышления в процессе музейных занятий основано на создании проблемной ситуации, использовании активных форм деятельности. Данные аспекты деятельности развивают индивидуальные интересы подростков, способствуют самоопределению их в процессе выбора профессии. Разноплановые задания на уроках в музее обусловлены неравномерностью развития целевой аудитории, различными способами усвоения материала, а также отношением к воспринимаемой информации.

В качестве наиболее адекватного занятия в музее рассматривается интерактивное занятие, строящееся на основе взаимодействия детей друг с другом. В процессе данной формы обучения происходит обмен информацией между детьми, совместное решение проблем, реконструкция определенной временного периода. Интерактивная деятельность способствует вовлечению детей в конкретную ситуацию, при этом познавательный интерес подростка формируется в процессе самостоятельной деятельности, в процессе совместного обсуждения проблемы. Знакомство с экспозицией музея трансформируется для детей в творческий поиск.

В рамках музейной педагогики можно выделить несколько моделей обучения в технологическом плане:

1. поисковая модель, которая ос-

нована на поисковой и исследовательской деятельности;

2. коммуникативная модель, которая в качестве основы имеет личностно-ориентированную педагогику сотрудничества;

3. модель имитационного моделирования, базирующаяся на анализе профессиональных ситуаций в будущем;

4. инновационно-игровая модель.

Указанные выше модели используются при организации культурно-образовательной деятельности в музее с детьми с ограниченными возможностями. Построение занятий в музее основывалось на коммуникативной модели, основой которой является общение.

Музейные занятия, осуществляемые в процессе эксперимента, классифицируются по нескольким группам:

1. игровые, связанные с ролевым участием в исторических событиях;

2. импровизированные, связанные с выступлением детей в роли экспонатов или рассказами об экспонатах самими детьми в произвольной форме;

3. поисковые, связанные с определением экспоната по заданным критериям;

4. моделирующие, в процессе которых осуществляется реконструкция явления в творческом плане;

5. интерактивные, когда осуществляется совместная деятельность подростков через увиденное.

Виртуальное путешествие по музеям мира имело целью обеспечение доступности мирового

культурного наследия для детей с нарушениями слуха, развитие коммуникаций. Не всегда у детей с нарушениями слуха есть возможность побывать в других странах и видеть их достопримечательностями. Но благодаря специальным интернет-сервисам посетить знаменитые музеи и памятники искусства можно, не выходя из дома.

Дети с нарушениями слуха предварительно уготовались к посещению виртуального музея. Опираясь на высказывание В. Сухомлинского, что "подлинный смысл педагогики заключается в том, чтобы даже человек, которому трудно то, что посильно другим, не чувствовал себя неполноценным,

испытывал высокую человеческую радость, радость познания, радость интеллектуального труда, радость творчества" Вербенец А.М [2], предварительная подготовка к посещению виртуального музея имела целью развитие познавательного интереса с помощью определенных методов, приемов и средств. При этом использовались активные методы познавательной активности учащихся, такие как метод познавательной игры; метод стимулирования; метод поощрения; метод организации учебно-познавательной деятельности; метод контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваньшин С. Н., Ваньшина О. П. Социокультурная Реабилитация Лиц С Ограниченными Возможностями Музейными Средствами. - 2-Е Изд., Испр. И Доп. - М.: Гдм, 2009. - 76 С..
2. Вербенец А.М. Развитие Творческих Проявлений У Старших Дошкольников Средствами Музейной Педагогики // Детский Сад От А До Я. 2010, №6.
3. Гетманская Е. В. Воспитательный Потенциал Музейной Педагогики // Внешкольник. — 2007. - N 1. - С. 45-46
4. Речицкая Е.Г. Музейная Работа В Системе Социально-Педагогической Реабилитации Лиц С Нарушениями Слуха. // Педагогические Технологии Воспитательной Работы В Специальных (Коррекционных) Школах I И Ii Вида.- 4.1. - М.,2009. - С. 226-244.

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ - ՄԱՆԿԱԿԱՐԺԱԿԱՆ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՈՒՄԸ ՎԻՐՏՈՒԱԼ ԹԱՆԳԱՐԱՆԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՄԻՋՈՑՈՎ

Ֆայտարոն Մ.

Մանկության ինստիտուտի Մոսկվայի պետական մանկավարժական համալսարանի ներառական կրթության և սուրդոմանկավարժության ամբիոնի ասպիրանտ

Հոդվածը ներկայացնում է լսողության խանգարումներ ունեցող ուսանողների սոցիալական և ման-

կավարժական վերականգնման նոր մոտեցումները վիրտուալ թանգարանի աշխատանքի միջոցով:

SUMMARY

POSSIBILITIES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIREMENTS THROUGH VIRTUAL MUSEUM WORK

Faytaron M.

Post-graduate student Chair of Inclusive Education and Surdopedagogy, Institute of Childhood of Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

The article presented new approaches about possibilities of social and pedagogical rehabilitation of students with hearing disorders through virtual museum work . As part of involving students with hearing impairments in the world of

culture, there is a need not only for the teacher's extensive knowledge, but also for communication tools for working with persons with disabilities, as well as for the technologies of museum pedagogy.

PLAY ASSESSMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Azatyan T.

associate professor Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian
State pedagogical University after Khachatur Abovyan Candidate of
Pedagogical Sciences

Asoyan L.

lecturer Chair of Special Pedagogy and Psychology Armenian State
Pedagogical University after Khachatur Abovyan

Key words: children with special needs, play, DPA, play diagnosis, assessment, development,

Children have played through the ages. Modern theories of play view children's play as a means for mastering traumatic experiences, for practicing and consolidating learned skills, for promoting abstract thought, problem solving and flexibility in thinking and for promoting the ability to comprehend multiple levels of meaning. The study of play in infants and children with disabilities has become an increasingly popular area of investigation especially as play relates to later competence in social and academic skills. The children with disabilities did not play with same kinds of materials as typically developing children and they engaged in more nonplay activities and fewer group interactions and had less cognitively sophisticated play than typically developing children. The data indicate that children with disabilities exhibit the same developmental play sequences as typically developing children but with some quantitative and qualitative differences. Without a doubt children have played through the ages. In the turn of the century, views toward play started to change, and it came to be considered a mean-

ingful activity. Certainly, Freud's writings on psychosexual development caused the scientific community to focus on early childhood development and child behavior as a way of understanding the development of adult personality [S. Freud 1905]. In this way, Freud recognized the importance of children's play, even though his own therapeutic efforts were geared solely toward an adult population. Several studies reported that children with developmental disabilities do not appear to develop play activities to the same extent as children developing without disabilities. These children with developmental delays and disabilities often do not appear to be intrinsically motivated to move forward in their play to developmentally more advanced levels. A further problem is that although the children may be competent at certain play activities and engage in these activities with interest and enthusiasm, relatively simple quality of their activities may go unnoticed or be confusing to caregivers and teachers. As a result it is difficult for caregivers and teachers to know how to engage children in play activities beyond highlighting what the children are attending to and appear to be doing. It was not until the work of Melanie Klein [1955, 1960]

and Anna Freud [1946,1966] the play was actually incorporated into the therapeutic process. Using the theoretical background of psychoanalytic concepts, they legitimized and popularized the use of play materials in effective treatment with children.. Erikson [1950,1951,1958,1968] began to formulate and publish his work on youth and child analysis, using his theory of psychosocial development as a foundation, he explained play as an expression of a combination of forces, including individual development, family dynamic, and cultural expectations. The works of these psychologists and many others impetus to a period of rich interest in play, particularly with regard to child treatment and intervention. Children's play was scrutinized with growing attention as psychologists and psychiatrists became increasingly sophisticated in their application of play and in their understanding of its role in children's development. .Certainly, in the assessment of young children, play constitutes a major area of behavioral expression. For preschoolers, play is central and is therefore a particularly powerful evaluation tool..It provides a familiar and less stressful arena in which children can demonstrate their strengths and weaknesses. Play reveals, children's emotional concerns that may be overwhelming or frightening, them, their cognitive style of understanding their experiences, their ability to imitate and interact in the social environment and much more. Because of limitations in language and conceptual development the ability of young children to verbally express what they feel and know is inadequate and often unreliable.

Play assessment offsets this difficulty. Children's use of play in their most comprehensive form of expression like adults drama, children's play has been found to offer a unique access to the unconscious.[Klein ,1955], The information that play observations yield cannot be equaled in its richness and depth. Therefore, this data must be studied in order to directly learn enough about specific problems so that accurate and completely informed diagnosis can be made. For children with special disabilities, play also provides a wealth of otherwise unobtainable material. Such children include those with general cognitive delays for which formal testing is limited in value, as well as children with specific disabilities including sensory and language limitations for which there is but a restricted array of assessment techniques. Further, play provides access to children who because of specific behavior problems [selective mutism, autistic spectrum disorders, conduct disorders] are not amenable to classic test batteries. It allows children to gain a safe distance from sensitive, threatening, distasteful, or taboo issues, thereby reducing their anxiety and freeing them to express and recall what may otherwise be denied or unidentified in a verbal interview. These children's limitations in play and their difficulties in moving to and sustaining more advanced forms of play may be due to their difficulties in learning generally. As a result, play as a while for learning about objects and events, concrete or a symbolic level will most likely be restricted. The assessment of play can function as an important adjunct to more formalized testing and inter-

viewing in any population of children. Play assessment serves to validate and expand the information acquired from more specific instruments such as IQ tests or the Children's Apperception Test [CAT]. The study of play in infants and children with disabilities has become an increasingly popular area of investigation, especially as play relates to later competence in social and academic skills [Bretherton, 1984, Christie 1991. 2006]. A number of investigators have explored, the emergence of symbolic play and language in children with disabilities and the nature of play behavior and interaction in children with disabilities,[Casby and Ruder 1983,2003]. The children with disabilities did not play with the same kinds of materials as typically developing children, and they engaged in more nonplay activities and fewer group interactions and had less cognitively sophisticated

play than typically developing children [Mindes 1982] The data indicate that children with disabilities exhibit the same developmental play sequences as typically developing children, but with some qualitative and quantitative differences [Field, Roseman 1982]. In diagnostical and assessment work use of play diagnosis and DPA as usefull instrument . The Developmental Play Assessment DPA Instrument [Lifer,Edwards,Avery,Anderson and Sulzer-Azaroff 1988, Lifer 1996] was developed to assess the play activities of children with developmental delays and disabilities in order to determine what they know and what they are ready to learn. This information is then used for the design and implementation of individualized play intervention programs to facilitate the children's progress in development, for planning educational programs.

REFERENCES

1. I.Bretherton Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy.New York: Academic Press 1984
2. M.W.Casby, K.Ruder The development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children, Summer 2003 :
3. E. H.Erikson Childhood and society. 1950, Toys and Reasons 1977
4. A. Freud The Writings of Anna Freud 8 Volumes New York: Indiana University of Pennsylvania Normality and Pathology in Childhood: Assessment of Developmet 1965 Vol.6, Problems of Psychoanalytic Training, Diagnosis, and the Technique of Therapy 1970 Vol. 7
5. T.Field, S.Roseman The play of handicapped preschool children with handicapped. Topics in Early Childhood Special Education, 2 [3] 1982
6. M.Klein The Collecting Writings 1955.1971
7. K.Lifer, G.Edwards, D. Avery, S.Anderson ,& B. Sulzer-Azaroff The developmental Play Assessment 1988
8. G.Mindes Social and cognitive aspects of play in young handicapped children Topics in Early Childhood Special Education, 2 [3] 1982
9. K.Giltin-Weiner, A.Sandgrund, C.Schaefer Play Diagnosis and Assessment, New York 2000

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԽԱՂԱՅԻՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Ազատյան Թ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Ասոյան Լ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս

Հոդվածում ներկայացված է հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների խաղային գործունեության առանձնահատկությունները: Խաղը երեխայի ինքնարտահայտման և սեփական աշխարհին հարմար-

վելու միջոցներից մեկն է: Մեր կողմից քննարկվել է նաև DPA-ի օգտագործումը հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների խաղային գործունեությունը հետազոտելու և գնահատելու համար:

РЕЗЮМЕ

ОЦЕНКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Азатян Т.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатуря Абовяна, кандидат педагогических наук

Асоян Л.

преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатуря Абовяна

Ребенок с нарушением развития испытывает удовольствие от процесса игры, ее результат не так важен и представляет собой попытку ребенка организовать свой опыт, свой личный мир. В процессе игры ребенок испытывает чувство контроля над ситуацией, даже, если

реальные обстоятельства противоречат этому. Это единственная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов. Детей не надо учить играть, их не надо заставлять играть. Они играют спонтанно, охотно, с удовольствием, не преследуя никаких

определенных целей. Исследование игры детей с ограниченными возможностями стало все более и более популярной областью исследования, тем более, что игра имеет отношение с более поздней компетентностью в социальных и академических навыках. Данные указывают, что дети с ограниченными возможностями показывают

ту же самую последовательность развития игры, что и типично развивающиеся дети, но с небольшим количеством качественных и количественных различий. В статье также рассматривается использование инструмента DPA [The Developmental Play Assessment Instrument] в обследовании игры детей с нарушениями развития.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԲԱՆ	10
Ազարյան Զ.Ա. ԹՈՒՅԼ ՏԵՍՆՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՏԵՍՈՂԱԳՐԱՖԻԿԱԿԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ	13
Արզումանյան Յ. Ռ. ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՆՈՐ ՄՈՏԵՑՈՒՄ ԿԱՐԾՐԱՏԻՊԵՐԻ ՆԿԱՏՄԱՄԲ.....	18
Ավանեսյան Յ.Մ., Հարությունյան Ռ.Ա ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՌԵՍՈՒՐՍՆԵՐԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՏԵՂԱՅԱՆՑՄԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	22
Գալստյան Ա. ՏԱՐՐԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ԿԱՊԿՈՒ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԻՆՔՆԱԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ	28
Գրիգորյան Ա. ՈՒՄԱՆՈՂԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԱՐԴԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ.....	34
Գրիգորյան Ա.Գ., Մելիքջանյան Ա.Կ. ԵՐԿԼԵԶՎՈՒԹՅԱՆ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՐԵԽԱՅԻ ԽՈՍԶԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....	40
Սվաքյան Ա. Հ., Գրիգորյան Ա. Լ. ԱՍՊԵՐԳԵՐԻ ՀԱՄԱԽՏԱՆԻՇԻ ՖԵՆՈՄԵՆԸ.....	46
Գուլջյան Յ.Վ., Պալլոզյան Ժ.Հ ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ ԽՈՐՀՈՒՐԴՆԵՐ ՎԵՐԻՆ ՇՐԹՈՒՆՔԻ ԵՎ ՔԻՄՔԻ ԲՆԱԾԻՆ ՃԵՂՔՎԱԾՔՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԾՆՈՂՆԵՐԻՆ	51
Դալլաքյան Ա.Հ ԹՐԵՅՆԻՆԳՊԼԱՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ ԻՆՔՆՈՐՈՇՄԱՆԸ	58
Դաշյան Ա.Վ. ԱԶԳԱՅԻՆ ԺԵՍՏԵՐԻ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՄԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ	71
Դավթյան Ս.Ռ., Յալլոյան Ա.Վ., Սարուխանյան Կ.Ա. ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՈՐՈՇՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐՆ ԸՆՏԱՆԵԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ	75

Կարապետյան Լ. Գ. Հուլիսի 2-ին ՍԹԵՍԻ ՍՈՄԱՏԻԿ ՀԱԿԱԶԴՈՒՄՆԵՐԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....	82
Հակոբյան Լ. Ա. ԼՈԳՈՌԻԹՄԻԿԱՆ ՈՐՊԵՍ ՆԱԽԱԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՌՈՂՋԱԿԱՆՆԱՐԳԵԼԻՉ ԾՐԱԳՐԻ ԲԱՂԱԴՐԻՉ	88
Հարությունյան Մ. Ռ. ԱՅԿ ՖՈՒՆԿՑԻՈՆԱԼՈՒԹՅԱՆ, ՀԱՇՄԱՆԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՌՈՂՋՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱԿԱՐԳՄԱՆ ՀԻՄԱՆ ՎՐԱ ՀԱՇՄԱՆԴԱՍՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՉԱՓԱՆԻՇՆԵՐԻ ԵՎ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՈՂԱԿԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏՐԱՄԱԴՐՄԱՆ ԱՌԿԱ ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ՏԵՍԼԱԿԱՆԸ	93
Հովեյան Ս. Հ. ՇԱՐԺԱՆԱԴԵՐԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՈՒՐԵՂԱՅԻՆ ԿԱԹԱՎԾ ՈՒՆԵՑՈՂ (ՍՈՒԿ) ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՎԵՐԱԿԱՆԳՆՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ.....	99
Հովյան Գ. Ռ., Համբարձումյան Մ. Ս. ԽՈՍԵԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԹԵՐԶԱՐԳԱՑՄԱՆ 4-ՐԴ ՄԱԿԱՐԴԱԿ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԼՈԳՈՊԵԴԱԿԱՆ Ա ՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆԵՐԸ	103
Մանուկյան Ա. Տ. ՆՈՐՄԱՅՈՒՄ ԵՎ ԱԽՏԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ԴՐՍԵՎՈՐՎՈՂ ՎԱԽԵՐԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ Ա ԾՆՈՂՆԵՐԻ ԻՐԱԶԵԿՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	109
Մանուկյան Ա. Վ. ԼՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ՍՈՒՐԴՈՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՎԱՂ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ.....	115
Մարությունյան Վ. Ս. ՄԱՆԿԱԿԱՆ ՈՒՐԵՂԱՅԻՆ ԿԱԹԱՎԾ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՇՈՇԱՓՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ՈՒՂՈՒԹՅԱՄԲ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱՑՎԱԾ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՏԵՂԵԿԱՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՄԱԿԱՐԴԱԿԸ	121
Միքայելյան Ա. Վ. ԹԵԹԵՎ ՄՏԱՎՈՐ ՀԵՏԱՄԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄԸ ՈՒՂԱԳՐԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՅՈՒՐԱՑՄԱՆԸ	127
Մկրտչյան Հ. Ռ., Մովսիսյան Ա. Վ. ԴԻԴԱԿՏԻԿ ՆՅՈՒԹԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱՐԴ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ԱՇԽԱ- ՏԱՆՔՆԵՐՈՒՄ	135

Մուշեղյան Ս.Վ., Չոհրաբյան Չ. Յ. ՆԵՐԱՌԱՎԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԻՐԱՎԱՆԱՑՆՈՂ ԴՊՐՈՑՆԵՐՈՒՄ ՄՏԱՎՈՐ ՀԵՏԱՆԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ԴԱՍԻՒՐԱՎՈՒԹՅԱՆ ՄԻ ՇԱՐՔ ԽՆԴԻՐՆԵՐ.....	141
Аванесян Г.М., Мурадян Е. Б. "СТАТУС" ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ЭМПИРИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПСИХОЛОГИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	146
Адамян А.М. О ПРОЦЕССУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ	163
Азарян Р.Н., Баласанян Г.А., Саркисян А. Г. ФОРМИРОВАНИЕ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	166
Аслаева Р.Г. , Сафонова Т.В., Широкоград И.И. НОВЫЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ТИФЛОПЕДАГОГОВ (НА ЖИЗНЕННОМ ПРИМЕРЕ В.З. ДЕНИСКИНОЙ)	172
Аслаева Р.Г. , Сафонова Т.В АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	178
Бакико И.В., Савчук С.А. ФОРМИРОВАНИЕ АНТИАЛКОГОЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОК В РАЗНЫХ ФОРМАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	186
Ворошилова Е.Л ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛЮДЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	192
Денискина В.З. ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗРЕНИЯ	197
Долинный Ю. А, Олейник О. Н. FEATURES OF VOLUNTEER ASSISTANCE FOR PEOPLE СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	208
Зуробьян С.А. УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ, РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	213

Кошечкина Т. В. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОНТОГЕНЕЗУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	219
Маллер А.Р. СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РОССИИ 224	
Пермяков П.Ю. ЦИФРОВЫЕ АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	231
Тюрина Н.Ш. РЕСУРС КИНЕМАТОГРАФА В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ) КАДРОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	239
Файтарон М. ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ МУЗЕЙНОЙ РАБОТЫ	244
Azatyan T., Asoyan L. PLAY ASSESSMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	252
Հոգնակիչ ԶԵՆԻՆԱԿԻՆ	262

Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Министерства образования и науки Российской Федерации- 90 лет

ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (далее – АПК и ППРО) является ведущим учреждением в Российской Федерации, осуществляющим повышение профессиональной компетентности педагогических работников. Учредителем АПК и ППРО является Министерство образования и науки Российской Федерации.

В 2017 году АПК и ППРО отмечает свой 90-летний юбилей.

Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии (далее – ККПиСП) была создана в 1997 году и в этом году празднует свой 20-летний юбилей.

Практически с самого начала жизни ККПиСП в ее работе были реализованы два направления подготовки кадров: повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

В настоящее время ККПиСП, наряду с повышением квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья по актуальным направлениям, осуществляет разработку научно-методического обеспечения реализации актуальных направлений образования детей

с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

В составе ККПиСП работают ведущие эксперты в области коррекционной педагогики и специальной психологии: профессор, доктор психологических наук Плаксина Любовь Ивановна; профессор кафедры, кандидат психологических наук Семаго Михаил Михайлович; профессор, кандидат педагогических наук Речицкая Екатерина Григорьевна; профессор, кандидат педагогических наук Грибова Ольга Евгеньевна; профессор, кандидат педагогических наук Яхнина Елена Захаровна; доцент, кандидат педагогических наук Маллер Александр Рувимович; доцент, кандидат педагогических наук Денискина Венера Закировна; доцент, кандидат биологических наук Морозов Сергей Алексеевич; доцент, кандидат педагогических наук Игнатова Ирина Александровна; доцент, кандидат педагогических наук Кошечкина Татьяна Вячеславовна.

**Заведующая кафедрой
коррекционной педагогики
психологии кандидат
педагогических наук
Ворошилова Елена
Леонидовна**

ՀՈՒՇԱԳԻՐ ՀԵՂԻՆԱԿԻՆ

1. Առաջին էջի սկզբում նշվում են. հոդվածի վերնագիրը (մեծատառերով, Bold), հեղինակի (հեղինակների) անվան, հայրանվան առաջին տառերը, ազգանունը, պաշտոնը, գիտական կոչումը, աստիճանը և հաստատության լրիվ անվանումը, քաղաքը, երկիրը, որից հետո առանձին պարբերությամբ նշվում են նյութի առանցքային բառերը (5-7 բառ):
2. Նյութի ցավալը պետք է լինի 7 էջի սահմաններում, MS Word ֆորմատով, 1,5 միջտողային ինտերվալով՝ կիրառելով Sylfaen (հայերեն), Times New Roman (ռուսերեն, անգլերեն) տառատեսակը, 12 տառաչափով, էջի յուրաքանչյուր կողմից 2 սմ տարածություն, թղթի չափը՝ A4 ֆորմատ (201x297մմ):
3. Ներկայացվող նյութերում անհրաժեշտ է բացահայտել ուսումնասիրվող հարցի արդիականությունը, նպատակը, աշխատանքի խնդիրներն ու մեթոդները, արդյունքների վերլուծությունը, եզրահանգումները:
4. Գրականության ցանկը տպվում է կրկնակի միջտողային տարածությամբ, այբենական կարգով թվարկվում են բոլոր հեղինակները՝ հերթական համարակալումով: Տեքստում [քառակուսի փակագծերում] տրվում են հղումների հերթական համարին: Վերջում՝մեկ առանձին պարբերությամբ, ներկայացնել հայերեն տեքստին՝ ռուսերեն և անգլերեն, ռուսերենին՝ հայերեն և անգլերեն ամփոփագիր, մինչև 50 բառի սահմանում:
5. Նյութերը համապատասխան ամբիոնների և ստորաբաժանումների երաշխավորությամբ, ներկայացնել 1օրինակից Խ.Ա.բովյանի անվան ՀՊՄՀ 9 հարկ, 910 սենյակ (ք.Երևան, Տիգրան Մեծ 17)
6. Էլեկտրոնային տարբերակը ուղարկել spcedujournal@gmail.com հասցեով:
7. Խմբագրությունը պատասխանատվություն չի կրում հեղինակների ներկայացրած տեղեկատվության համար:

ПАМЯТКА АВТОРУ

1. В начале первой страницы указываются: название статьи (заглавными буквами Bold), первые буквы имени и отчества, фамилия автора (авторов), должность, ученая степень, звание, полное наименование учреждения, город, страна. С новой строки, через один интервал указать ключевые слова (5-7 слов).
2. Объем статьи не должен превышать 7 страниц, формат MS Word, межстрочный интервал 1,5 см, используя для армянского языка Sylfaen, для русского и английского языков Times New Roman, шрифтом 12, полями 2 см с каждой стороны, на формате листа (A4 201x297 мм).
3. В статье необходимо раскрыть актуальность проблемы, цель, задачи и методы изучаемой проблемы, анализ полученных результатов, выводы.
4. Список литературы приводится через 2 интервала, в алфавитном порядке перечисляются все авторы под порядковым номером. В тексте делаются ссылки на порядковый номер [в квадратных скобках]. В конце представить резюме статьи для армянского текста, на русском и английском, для русского текста на армянском и английском языках.
5. Статьи с рекомендацией соответствующих кафедр и подразделений представить в АГПУ им. Х.Абовяна, 9 этаж, комната 910 (г.Ереван ул.Тигран Мец 17).
6. Электронный вариант статьи послать на адрес specedujournal@gmail.com
7. Редакция не несет ответственности за достоверность информации, приводимой авторами.

ARTICLE REQUIREMENTS

1. At the beginning of the first page the heading of the article (in capital letters, Bold), the author's/ authors' initials and surname, position, scientific degree and full name of the institution, city, country are mentioned, after which the key words (5-7 words) of the article are written in a separate paragraph.
2. The article should contain 7 pages, in MS Word format, line spacing - 1.5 cm, font – Sylfaen (for Armenian), Times New Roman (for Russian and English), font size – 12, all margins – 2cm, paper format – A4 (201x297mm).
3. The relevance, aim, objectives and methods, analysis of the results and conclusions of the work should be revealed in the presented article.
4. The bibliography should be typed with double line spacing, the authors are listed in alphabetical order with enumeration. References are mentioned in the text in brackets. In the end, summaries are written within the framework of 50 words – Russian and English for Armenian texts, Armenian and English for Russian texts.
5. The articles, with the recommendation of corresponding chairs and departments, should be presented to Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, 9-th floor, room 910 (Tigran Mets 17, Yerevan).
6. The file should be e-mailed to the address: specedujournal@gmail.com
7. The editorial is not responsible for the information presented by the authors.