

ԽՈՍՔԻ ԵՎ ՀՈԳԵԿԱՆԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱԴԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Հոգեկանի զարգացման փուլայնության սահմանումը տարիքային հոգեբանության հիմնական խնդիրներից է: Այն կարևոր տեսական նշանակություն ունի, քանի որ հոգեկանի զարգացման մի փուլից մյուսին անցնելու օրինաչափությունների բացահայտումը հոգեկանի զարգացման շարժիչ ՊԼԺՆ է: Փուլայնության խնդրի արդյունավետ լուծումից է կախված աճող սերնդի ուսուցման և դաստիարակության համակարգի կառուցման համապատասխան ռազմավարության մշակումը: 30-ականներին փուլայնության խնդրին մեծ ուշադրություն են դարձրել Պ. Պ. Բլոնսկին և Լ.Ս. Վիգոտսկին: Ցավոք, տվյալ ժամանակաշրջանից ի վեր մենք չունենք այդ խնդրի շուրջ հիմնավոր աշխատություններ: Պ. Պ. Բլոնսկին դեմ էր մանկան հոգեկանի զարգացման էվոլյուցիոն /աստիճանական զարգացման/ մոտեցմանը: Նա գտնում էր, որ զարգացումն առաջին հերթին որակական վերափոխման գործընթաց է: Նա գրել է. «Այդ փոփոխությունները կարող են կտրուկ կամ աստիճանական ընթացք ունենալ: Պայմանականորեն երեխայի կյանքում քիչ թե շատ կտրուկ ընթացք ունեցող ժամանակաշրջանն անվանել են փուլ» [1, էջ 71]:

Իր կյանքի վերջին տարիներին Լ.Ս. Վիգոտսկին մանկական հոգեբանության վերաբերյալ մեծ աշխատանք կատարեց: Տպագրվեցին այդ աշխատության միայն մի քանի գլուխներ, որտեղ տրվում էր երեխայի հոգեկանի զարգացման փուլայնության խնդրի ընդհանրական և տեսական վերլուծությունը:

«Մենք, գրել է Լ.Ս. Վիգոտսկին, -կարող ենք նախապես կանխորոշել հոգեբանական տարիքը՝ որպես զարգացման որոշակի շրջան, աստիճան: Դրա նշանակությունը որոշվում է զարգացման ընդհանուր ցիկլում այդ շրջանի դերով և նշանակությամբ, երբ զարգացման ընդհանուր օրենքները որակական յուրօրինակ դրսևորում են ցուցաբերում: Այդ առումով զարգացման տարիքային աստիճանները կարելի է համեմատել մարդկության պատմական զարգացման աստիճանների հետ: Տարիքային մի փուլից մյուսին անցնելու ընթացքում առաջանում են նոր կազմավորումներ, վերափոխվում է զարգացման ընթացքը: Այսպիսով երեխայի զարգացումը ոչ այլ ինչ է, եթե ոչ նրա անձի զարգացման փոփոխություններով պայմանավորված անցում՝ տարիքային մի շրջանից մյուսին: Ուսումնասիրել մանկան հոգեկանի զարգացումը նշանակում է ուսումնասիրել երեխայի անցումը մի տարիքային փուլից մյուսին և նրա անձնային այն փոփոխությունները, որոնք կատարվում են կոնկրետ սոցիալ-պատմական պայմաններում» [2, էջ 51]: Սակայն, հիմնահարցի վերաբերող

դրույթների հետագա զարգացումը փաստում է, որ Պ. Պ. Բլոնսկին և Լ.Ս.Վիգոտսկին չառաջնորդվեցին փուլայնության իրենց իսկ կողմից առաջադրված սկզբունքներով, քանի որ այդ ժամանակ դեռևս չէր առաջադրվել երեխայի հոգեկանի զարգացման շարժիչ ուժերի հարցը: Տարիքային շրջափուլերի լուծումը դիտվում էր հոգեկանի զարգացմանը նպաստող գործոնների՝ այսինքն զարգացմանը նպաստող միջավայրի և ժառանգականության դերերի վերլուծության շրջանակներում: Ուստի, թեև Լ.Ս. Վիգոտսկին մեծ ներդրում ունեցավ ուսուցման և դաստիարակության խնդրի մշակման հարցում, սակայն նրա տեսական դիտարկումները չտվեցին փուլայնության խնդրի վերջնական լուծումը: 30-ականների վերջին հոգեբանության մեծ ծեղրերուններից դարձավ հոգեկանի և գիտակցության հարաբերակցության վերաբերող հետազոտությունները, գործունեության հասկացության ներմուծումը (Ա.Ն. Լեոնտևի և Ա.Է. Ուրբինշտեյնի ուսումնասիրությունները): Ընդ որում, փոխվեցին ինչպես հոգեկանի զարգացման շարժիչ ուժերի մասին պատկերացումները, այնպես էլ նրա փուլերի առանձնացման սկզբունքները: Առաջին անգամ հոգեկանի զարգացման հարցի լուծումն անմիջականորեն համակցվեց երեխայի հոգեկանի զարգացման փուլերի առանձնացման սկզբունքների հետ: Այս նոր պատկերացումն առավել ծավալուն ընթացք ստացավ Ա.Ն. Լեոնտևի աշխատանքներում: Նա գրել է. «*Երեխայի հոգեկանի զարգացումն ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել նրա գործունեության զարգացումը. կյանքը կազմված չէ առանձին մեխանիկական գործողություններից: Դրանց մի մասը զարգացման տվյալ փուլում առաջատար են և անձի հետագա զարգացման համար ավելի կարևոր նշանակություն ունեն, այսինքն՝ զարգացման մեջ գլխավոր դեր են խաղում, իսկ մյուսները՝ օժանդակ: Այդ պատճառով հոգեկանի զարգացումը կախված է առաջատար գործունեությունից: Այս առումով կարելի է նշել, որ հոգեկանի զարգացման յուրաքանչյուր փուլ բնութագրվում է որոշակի, այդ փուլում առաջատար գործունեությամբ* [3, էջ 501-502]: Բայց, ցավոք այս նոր տեսակետը մույնպես չհանգեցրեց հոգեկանի զարգացման և դրա փուլայնության համապատասխան տեսության մշակմանը:

Սեր կարծիքով դրա հիմնական պատճառներից մեկն այն էր, որ հիմնական ուշադրությունը դարձվել էր գործունեության ոչ թե բովանդակության, այլ կառուցվածքի վրա: Հոգեկանի զարգացման փուլայնության խնդրի լուծումը սահմանափակվեց նաև այն պատճառով, որ ուսումնասիրվեցին հոգեկանի զարգացման անմիջականորեն նպաստող գործունեության միայն երկու ծախսը և ուսուցումը: Իրականում հոգեկանի զարգացումը չի կարելի պատկերացնել առանց գործունեության բովանդակային-առարկայական կողմի խոր ուսումնասիրությունների, այսինքն պետք է ուսումնասիրել, թե երեխան այս կամ այն գործունեության ընթացքում ինչպես է բացահայտում իրականությունը

և կողմորոշվում տարբեր իրավիճակներում [6, էջ 291]: Երբ խոսվում է առաջատար գործունեության և երեխայի զարգացման այս կամ այն փուլում դրա նշանակության մասին, ապա պետք է նշել նաև, որ միաժամանակ զարգացում է ընթանում նաև մյուս ուղղություններով: Երեխան իր կյանքի յուրաքանչյուր փուլում բազմակողմանի զարգացում է ապրում: Ի հայտ են գալիս գործունեության նոր տեսակներ, իրականության հետ երեխայի նոր հարաբերություններ: Որևէ գործունեության առաջատար դառնալը չի արգելակում մինչ այդ գոյություն ունեցողների ընթացքը, այլ միայն փոխում է դրա տեղը՝ իրականության հետ երեխայի հարաբերությունների ընդհանուր համակարգում: Եթե խմբավորելու լինենք անձի՝ մեր կողմից առանձնացված գործունեության տեսակներն այն հերթականությամբ, ըստ որի նրանք դառնում են առաջատար, ապա կստացվի հետևյալ շարքը. անմիջական-հուզական հաղորդակցում; առարկայական- ձեռնաշղթայական գործունեություն; դերային խաղ; ուսումնական գործունեություն; անհատաանձնական հարաբերություններ; ուսումնամասնագիտական գործունեություն: Այսպիսով, երեխայի զարգացման մեջ առանձնացվում են. այն փուլերը, որոնցում տեղի է ունենում միջանձնային հարաբերությունների նորմերի և դրդապատճառների յուրացում, ինչի արդյունքում ձևավորվում է դրդապատճառների և պահանջմունքների ոլորտը; և փուլեր, որոնց ընթացքում յուրացվում է հասարակության կողմից մշակված առարկաների հետ գործողություններ կատարելու փորձը, որի արդյունքում ձևավորվում է երեխաների ինտելեկտուալ-ճանաչողական ոլորտը [6, էջ 303]: Լ.Ս. Վիգոտսկին և մյուսները հիմնականում ուշադրություն էին դարձնում այն հանգամանքին, որ երեխան ի սկզբանե հոգեկան ակտիվություն է դրսևորում և միայն արտաքին աշխարհում դրսևորած ակտիվության արդյունքում կուտակված փորձը հիմք է հանդիսանում, որոշակի տարիքային շրջափուլում երեխայի հոգեկանում որակական փոփոխությունների: Ահա այստեղ է, որ հատուկ ուշադրություն են դարձնում տարիքային տարբեր փուլերում առաջացած հոգեկան առանձնահատկություններին: Այս ամենը թույլ է տալիս պարզելու, թե ի վերջո ի՞նչ է հոգեկանի զարգացումը, ինչպիսի՞ որակական փոփոխությունների շնորհիվ է երեխան կարողանում կապ հաստատել իրեն անձանոթ, օտար թվացող առարկայական աշխարհի հետ:

Այստեղ է, որ հոգեկանի զարգացման հետ մեկտեղ երեխան աստիճանաբար սկսում է յուրացնել ոչ միայն իրերի, այլև՝ բառերի աշխարհը: Նա կյանքի է կոչում հոգեկանի զգայաշարժողական, հուզական ոլորտը: Բնականաբար, մեծահասակի կողմից իրեն ուղղված լեզուն և խոսքը, երեխան անմիջապես չի յուրացնում, թեև մշտապես գտնվում է այդ տիրույթում: Հետագայում նա ոչ միայն յուրացնում է բառերի աշխարհը, այլև կարողանում է այդ բառերով ինքնուրույն դրսևորել իրեն, կապ հաստատել մեծահասակների և իրերի միջև:

Անշուշտ, այստեղ նույնպես հսկայական նշանակություն է ունենում երեխայի տեսողական, լսողական, զգայաշարժողական ընկալումը: Բնականաբար խոսքի, լեզվի և զգայությունների միջև եղած հարաբերություններն ու կապերը հոգեկանի զարգացման գործում անքակտելիորեն փոխկապված են: Այստեղ դժվարությունն այն է, որ երեխան նույնքան նշանակություն է տալիս իր զգայաբաններին, որքան այն բառերին, որոնք միջնորդավորում են իր զգայաճանաչողական կապը՝ իրերի աշխարհի հետ: Այստեղ բխվում ենք *հոգեկանի զարգացման սկզբունքին*: Որոշակի ժամանակահատվածում, միայն երեխայի զգայական ճանաչողության զարգացման արդյունքում է հնարավոր նրա կողմից լեզվի և խոսքի յուրացումը (մատնացույց անելու օրինակը): Օրինակ, մեծահասակն օգնության է հասնում, երբ երեխան ձգվում է դեպի իրեն գրավող առարկան, բայց չի կարողանում վերցնել այն: Արդյունքում երեխան մատնացույց է անում իրեն գրավող առարկան, որն էլ դառնում է նրա և մեծահասակի միջև հաղորդակցման գործողություն: Առաջին տարվա երկրորդ կեսին ինտենսիվորեն զարգանում է խոսքի ընկալումը: Յենց այդ տարիքից է, որ երեխայի հանդեպ հոգ տանող մեծահասակը պայմաններ է ստեղծում երեխայի խոսքի ընկալման համար: Խոսքը որևէ գործողությամբ զուգակցելը շատ կարևոր է, քանի որ լսելով՝ երեխան նախ ընկալում է հուզական տոնը, ապա՝ տարբերակում է առանձին բառերը: Խոսքի ընկալման իրավիճակից կախված՝ երեխայի հակազդումների մակարդակը կարող է բարձրանալ: սկզբում երեխան հակազդում է մյուս առարկաներից մեկուսացած որոշակի առարկայի, ապա ընտրում և գտնում է կողք կողքի գտնվող 2-3 առարկաներից մեկը [6, էջ 47-49]: Ինչպես ցույց են տալիս բերված փաստերը, խոսքի ընկալման այս փուլում որոշակի կապ կա խոսքի և տեսողական ընկալման միջև: Մի կողմից խոսքի ընկալման հիմքում ընկած է կողմնորոշիչ գործունեությունը, մյուս կողմից ընկալումը նպաստում է տեսողական կողմնորոշման զարգացմանը՝ դարձնելով այն գործողություն, որը ղեկավարվում է բառով: Երեխայի կողմից ընկալվող այսպիսի բառերի քանակը նրա կյանքի առաջին տարվա վերջում չի գերազանցում 10-20-ը: Որից հետո ի հայտ է գալիս երեխայի կողմից արտաբերվող առաջին բառը, որը որպես կանոն, իր գտած առարկայի անվանումն է, որի իմաստը նա հասկանում է:

Ամփոփելով երեխայի զարգացման ընթացքը ծնողյան պահից մինչև 1 տարին կարելի է առանձնացնել կյանքի առաջին տարվա վերջում նրա հոգեկանը բնութագրող հետևյալ հիմնական բնորոշիչները. մեծահասակի խոսքի ընկալում և առաջին ինքնուրույն արտաբերած բառ; առարկաների հետ տարբեր գործողությունների կատարում; քայլելու առաջին փորձեր; գործողության զուգակցումը բառով; բառով երեխայի ընկալման ուղղորդում [6, էջ 50]: Կյանքի նոր փուլ անցնելու համար այս ձեռքբերումների նշանակու-

թյունը նշել է նաև Ի.Ս. Սեչենովը: «Օժտված լինելով տեսնելու, լսելու, շոշափելու, քայլելու և ձեռքի շարժումներ կատարելու կարողությամբ, երեխան դադարում է, այսպես ասած, տեղում զամված մնալ և անցնում է արտաքին աշխարհի հետ ավելի ազատ և ինքնուրույն հաղորդակցման փուլի» [5, էջ 265]:

Յուրաքանչյուր նոր առարկա, որն ինչ-որ բանով նման է երեխային արդեն ծանոթ առարկաներից որևէ մեկին, հեշտությամբ կապի մեջ է մտնում այդ առարկան կապող բառի հետ, ինչի արդյունքում բավական արագ աճում է երեխայի կողմից ընկալվող բառերի քանակը, այսինքն, նրա պասսիվ բառապաշարը: Երբ երեխային խնդրում են որևէ պարզ գործողություն կատարել, ապա անհրաժեշտ է նաև ուղղորդել նրա վարքը: Մեծահասակի դիմելածևը կարևոր պայման է երեխայի գործողության համար [6, էջ 61]:

Առարկաների անվանումների կուտակումն իրականանում է հետևյալ ընթացքով. սկզբում յուրացվում են երեխային անմիջականորեն շրջապատող առարկաների անվանումները, հետո մեծահասակների ու խաղալիքների անվանումները, հագուստի և վերջապես մարմնի ու դեմքի մասերի անվանումները: Մինչև 2 տարեկան հասակը այսպիսի բառերի քանակը զգալիորեն աճում է: Խոսքի զարգացման նորմալ պայմանների դեպքում սովորաբար երեխայի մոտ կտրուկ անցում է կատարվում երկրորդ տարվա երկրորդ կեսին, երբ կիրառվող բառերի քանակի աճմանը զուգընթաց առաջանում են առաջին 2-3 բառից կազմված նախադասությունները: Երեխայի ինքնուրույն խոսքն արդեն ներգրավված է իր գործունեության մեջ. նա օրորում է տիկնիկին, դիմում է արջուկին, կերակրում է նրանց: Մեծահասակների հաղորդակցման արդյունքում աստիճանաբար երեխայի խոսքը սկսում է կազմակերպել նրա գործողությունները» [6, էջ 63]: Երեխայի կյանքի երկրորդ տարվա վերջը նշանավորվում է խոսքի զարգացման նոր փուլով, որի հիմնական բովանդակությունը նախադասությունների քերականական կառուցվածքի յուրացումն է: Կտրուկ աճում է երեխայի խոսքային ակտիվությունը խաղերի ընթացքում, մեծանում է հետաքրքրությունը մեծահասակների խոսքի հանդեպ: Երեխաները ոչ միայն լսում են իրենց ուղղված խոսքը, այլև, ուշադիր են այն խոսքին, որն անմիջականորեն ուղղված չէ իրեն» [6, էջ 64]:

Ի.Պ. Պավլովը նշում է, որ բառը երեխայի համար գրգռիչ է: Լեզվին տիրապետելու ամենասկզբնական պահերին այն երեխայի առջև հանդես է գալիս իր նյութական, հնչյունային կողմով: Հենց այդ կողմով է պայմանավորված երեխայի կողմից առաջին բառերի իմաստի յուրացումը: Այն հսկայական աշխատանքը, որ կատարում է երեխան՝ սովորելով տարբերել մի բառը մյուսից, առաջին հերթին աշխատանք է լեզվի նյութական, հնչյունային կողմի վրա: Բոլոր հիմքերը կան ենթադրելու, որ հենց լեզվի հնչյունային կողմն է, որ ամենասկզբից դառնում է գործունեության և աշխարհընկալման առակա: Համե-

մատաբար ավելի շուտ է ձևավորվում նաև քերականական նշանակությունների միջև կապը, որոնք արտացոլում են բառի հնչյունային կողմի փոփոխությունների հետ կապված առարկայական ռեալ հարաբերություններ [6, էջ 68]:

Հետևելով վերոգրյալոված փաստերին, առաջադրում ենք խոսքի զարգացման և խանգարման միջև փոխկապվածության վարկածը, որը հնարավորություն կտա արդյունավետ ընտրություն կատարել և մշակել խոսքային խանգարումները պարզելու, կանխարգելելու և շտկելու աշխատանքների կազմակերպման մեթոդները: Այս առումով շատ կարևոր նշանակություն ունի ԲԿՖ (բարձրագույն կեղևային ֆունկցիաների) ախտահարմամբ հիվանդների խոսքային ֆունկցիաների հետազոտումը: Դա պայմանավորված է նրանով, որ ԲԿՖ-ի մեծ մասը ձևավորվում և ընթանում է երկրորդային ազդարարային համակարգի անմիջական մասնակցությամբ և նաև այն կարևոր դերով, որ ունի խոսքը միջանձնային հարաբերությունների և մտածողության գործընթացներում [4, էջ 381]: Տեղային ախտահարումների դեպքում բարձրագույն կեղևային ֆունկցիաների ուսումնասիրման հիմնական խնդիրը նրանում է, որ նկարագրելով հոգեկան գործունեության հիմնական փոփոխությունների պատկերը կարողանանք առանձնացնել հիմնական արատը, առանձնացնենք երկրորդային համակարգային խանգարումները և կարողանանք ախտորոշել այն ախտանիշը, որը հիմնական արատի հետևանք է: Հենց այս ճանապարհով կլինիկոհոգեբանական հետազոտությունները կարող են օգնել ուղեղային ախտահարումների ընդհանուր ախտորոշմանը [4, էջ 303]:

Խոսքային գործառնությունների հետազոտում

Բառընկալման (ինպրեսիվ խոսքի) հետազոտություն. Ինչպես արդեն վերը նշվեց, բառի ընկալումը ենթադրում է մի կողմից հստակ հնչության լսողություն, մյուս կողմից այդ հնչյունների համակարգը խորհրդանշող պատկերների (առարկա, հատկություն, գործողություն, հարաբերություն) պահպանվածություն: Բառմաստի ընկալումը կարող է տուժել նաև հնչության լսողության թրոթյունների ժամանակ: Հնչության լսողության կամ խոսքային հնչյունների տարբերակման համար առաջին պայմանը կենսաբանական լսողության առկայությունն է: Խոսքային հնչյունների տարբերակման (հնչության լսողության) հետազոտումը հիմնականում կատարվում է պարզ հնարներով: Հետազոտվողին խնդրում են կրկնել առանձին պարզ հնչյուններ (բ, ռ, մ, դ, կ, ս, շ) կամ կրկնել (տարբերակել) զույգերը, որոնք ինչպես արտասանությամբ խիստ տարբեր են (մ-ռ, ա-ս, բ-ն)՝ դիզյունկտիվ, այնպես էլ արտասանությամբ մոտ հնչույթներ (բ-պ, դ-տ, կ-գ, ռ-լ)՝ օպադիցիոն: Այս փորձի բարդացման նպատակով հիվանդին առաջարկվում է տարբերակել երեք հնչյուններից կազմված հնչյունաշար կամ պարզ վանկեր, որոնք կազմված են ինչպես տարբեր՝ (ա-օ-ու, ու-ա-ի, բ-ռ-կ., մ-ա-դ) այնպես էլ արտասանությամբ մոտ

հնչույթներից (բ-պ-բ, պ-բ-պ, դ-տ-դ, տ-դ-տ, տ-դ-դ): Եթե առաջին փորձն ուղղված է միայն խոսքային հնչյունների տարբերակմանը, ապա երկրորդի ժամանակ հարկ է պահպանել նաև հնչյունների արտասանության հերթականությունը: Պարզ է, որ այս փորձի կիրառումից բացարձակ տվյալներ կարելի է ստանալ միայն այն դեպքում, երբ արտաբերումը տուժած չէ: Նման դեպքերում կրկնության փոխարեն կարելի է կիրառել համապատասխան հնչյունների ձայնագրություն, կամ քարտային տարբերակը: Հնչույթային լսողության հետազոտման ավելի բարձր մակարդակում կարելի է առաջարկել տվյալ հնչյունը համապատասխանեցնել տառին: Նման հետազոտության ժամանակ փորձարկվողին տրվում է մի քանի տառ (դ-տ-կ) և առաջարկվում է ցույց տալ այն հնչյունին համապատասխանող տառը, որն արտաբերեց հետազոտողը: Այս առաջադրանքը չկատարելու դեպքում պարզ է դառնում, որ նկատվող դժվարությունների հիմքում ընկած են արտասանությամբ մոտ հնչույթների տարբերակումը, թե ախտահարումն ավելի խորը բնույթ ունի և փորձարկվողը չփոթում է արտաբերությամբ խիստ տարբերվող հնչույթներ:

Բառի ընկալման հետազոտության համար հետազոտվողին առաջադրում են առանձին բառեր, որոնց իմաստը նա կամ պիտի բառացի բացատրի, կամ ցույց տա այն առարկան, որը համապատասխանում է դրա նշանակությանը: Որպես կանոն, հետազոտությունը սկսվում է նրանով, որ փորձարկվողին առաջարկում են հաջորդաբար ցույց տալ անվանած առարկաները: Մի դեպքում առաջարկվում են առարկաներ, որոնք նա անմիջականորեն չի տեսնում, օրինակ՝ աչք, քիթ, ականջ: Այնուհետև խնդրում են ցույց տալ այնպիսի առարկաներ, որոնց պատկերները դրված են իր առջև, օրինակ՝ բաժակ, մատիտ, դանակ: Եթե առաջին փորձը հիմնված է կինեսթետիկ տարբերակումների վրա և մի փոքր-ինչ բարդ է, ապա երկրորդը՝ որ անմիջականորեն զուգակցվում է տեսողական ընկալման հետ, թույլ է տալիս բառի ընկալումն ուսումնասիրել ավելի պարզ պայմաններում: Որպես զգայագրգիռ /սենսիբիլիզացիոն/ հնար, որը թույլ է տալիս ուսումնասիրել բառի ընկալումն ավելի բարդ պայմաններում, կիրառվում է միևնույն բառից կազմված բառախմբի բազմակի կրկնություն: Օրինակ՝ ցույց տուր աչք-ականջ-քիթ-ականջ-աչք-քիթ: Միևնույն բառին բազմիցս անդրադառնալը «օտարացնում» է դրա իմաստը: Նման փորձերի թվին է պատկանում նաև այն, որ փորձարկվողին առաջարկում են արտաբերել իրարից միայն մեկ հնչյունով տարբերվող բառերի խումբ: Նման բառերի նշանակության չփոթումը, ինչպես հնչույթային լսողության, այնպես էլ բառիմաստի ընկալման անկայունության նշան է [4 էջ 387]: Հիմքեր կան ենթադրելու, որ այս առաջադրանքների սխալ կատարումը կարող են գլխուղեղի կեղևի վերլուծահամադրական գործունեության ընդհանուր մակար-

դակի իջեցման արդյունք լինել, որը բերում է երկրորդային ազդանշանային համակարգի ընդհանուր խանգարումների:

Պարզ նախադասությունների ընկալման հետազոտություն: Նախադասության ընկալումը ենթադրում է առանձին բառերի ընկալման պահպանվածություն, բայց չի սահմանափակվում միայն դրանով: Արտահայտությունների հաջող ընկալման համար անհրաժեշտ է ոչ միայն հիմնական քերականական կառուցվածքի ընկալում, որի շնորհիվ բառերը միավորվում են նախադասության մեջ, այլև անհրաժեշտ է կարողանալ արգելակել ամբողջ արտահայտության իմաստի վերաբերյալ նախնական դատողությունները: Նախադասության ընկալման հետազոտությունը սկսվում է նրանից, որ փորձարկվողին առաջադրվում են մի քանի հարցեր: Դրանց իմաստի ամբողջական ընկալմանը կարելի է հասնել հարցաշարում նաև այնպիսի հարցեր ներառելով, որոնք իրենց իմաստով չեն համապատասխանում ենթատեքստին: Պարզ նախադասությունների ընկալման հետազոտության ընթացքում հետազոտվողին առաջադրում են մի շարք պարզ նախադասություններ, որից հետո նա պիտի գտնի այն նկարը, որը համապատասխանում է տվյալ իրադրությանը: Այս մեթոդներից է նաև լայն տարածում գտած բառային հրահանգների կատարման հնարը, ինչպես Պիեռ Մարիի հայտնի փորձում, որի ընթացքում պետք է կատարել մեկ նախադասության մեջ ձևակերպված երեք հաջորդական գործողություն: Օրինակ՝ վերցրու գիրքը, դիր պատուհանի գոգին, իսկ ափսե՛ս ինձ տուր [4, էջ 390]: Կարևոր նշանակություն ունի նաև այնպիսի կառույցների հետազոտությունը, որոնց իմաստը չի սահմանափակվում նրանց մեջ հիշատակված առարկաներով և որոնց կատարումը պահանջում է համապատասխան խոսքային կառույցների նախնական վերլուծություն: Օրինակ՝ «Ցույց տվե՛ք՝ ու՛մ մատիտն է» կամ «ու՛մ ակնեցներն են» կամ «ինչա՞վ է ն վառաքանը վառում», երբ ամկա են նկարներ, որոնցում պատկերված են լուցկի, վառարան: Այս հարցին առանց վերլուծելու պատասխանելը բերում է նրան, որ հետազոտվողներն ընկալում են ոչ թե արտահայտության մեջ բառերի կապը, այլ մեկուսացած բառերը: Առաջին երկու դեպքերում նա ցույց է տալիս մատիտ և ակնոց, այլ ոչ թե նրանց կրողներին, իսկ վերջինին պատասխանում են ցույց տալով վառարանը, որը պայամանավորված է նախադասության իմաստի իրական ընկալմամբ:

Հետազոտությունների մյուս խմբին պատկանում են նաև «Լեռնֆլիկտային կառույցները»: Օրինակ՝ «Եթե հիմա գիշեր է խաչ դրեք սպիտակ վանդակում, իսկ եթե կեսօր է սև վանդակում» նման իմպուլսիվ պատասխաններ կարող են համդիպել ինչպես ընդհանուր ուղեղային, այնպես է ճակատային և ճակատաքունքային խանգարումներով հիվանդների մոտ [4 էջ 391]:

Տրամաբանաքերականական կառուցվածքի ընկալման հետազոտության համար նպատակահարմար չէ կիրառել երկար և բարդ կառուցվածքով արտա-

հայտնություններ: Այս հետազոտությունները սկսվում են հիմնականում պարզ ֆելեկտիվ կառույցների ընկալման հետազոտությամբ: Այդ նպատակով հետազոտվողին, որի դիմաց դրված է 3 առարկա, օրինակ՝ մատիտ, բանալի և սունկ հաջորդաբար առաջարկում են կառույցների 3 տարբերակ, որոնք տարբեր տրամաբանաքերականական հարաբերություններ են արտահայտում.

• **աֆելեկտիվ կառույց**- առաջարկվում է ցույց տալ հաջորդաբար անվանվող 2 առարկա, օրինակ՝ մատիտ-բանալի, բանալի-սունկ, սունկ-մատիտ: Այս առաջադրանքների կատարումը դուրս չի գալիս առանձին առարկաների անվանումների իմաստն ընկալելու սահմանից: Հետո առաջադրվում է մի կառույց, որի կազմում նույն բառերն են, բայց դրանք արտահայտում են որոշակի հարաբերություն: Օրինակ. «Ցույց տուր մատիտը բանալիով, սունկը մատիտով, բանալին սնկով»: Այս կառույցն արդեն դուրս է գալիս բառի նմինատիվ ֆունկցիայի սահմաններից: Գլխուղեղի կեղևի տարբեր բաժինների ախտահարման դեպքում փորձարկվողը նկարագրված փորձերը տարբեր կերպ է կատարում: Օրինակ՝ ծախ կիսագնդի քունքային բաժինների ախտահարման դեպքում ակուստիկ աֆագիայով հիվանդները հաճախ ի վիճակի չեն լինում կատարել նկարագրված առաջին կառույցը: Ձախ կիսագնդի գազաթափոփոակային համակարգի ախտահարումների դեպքում հետազոտության երկրորդ առաջադրանքի կատարման ժամանակ շարունակում են նորից ցույց տալ նշված առարկաներն առանձին-առանձին՝ հաշվի չառնելով դրանց հարաբերությունները: Սեմանտիկ աֆագիայի ժամանակ նկատվող իմպրեսիվ ագրամատիզմները ուսումնասիրելու նպատակով կիրառվում է նաև հետևյալ փորձերը. 1. հետազոտվողին տրվում է նկար. որտեղ պատկերված են կին և աղջիկ և առաջարկում են ցույց տալ, թե որտեղ է աղջկա մայրիկը և մայրիկի աղջիկը: 2. Կամ օրինակ՝ «խաչ դնել շրջանի տակ», «շրջանը խաչի տակ», «կետ եռանկյան տակ», «շրջանը խաչից աջ, ծախ»: 3. Ընտրել ճիշտ տարբերակը. «գարունը ամառվանից առաջ է», «ամառը գարունից առաջ է»: 4. Կարելի է նաև առաջարկել համեմատական կառույցներ, օրինակ՝ «Արան Տիգրանից բարձրահասակ է», «Տիգրանը Արայից բարձրահասակ է»: 5. Ընտրել ճիշտ տարբերակը «ձանձը փղից մեծ է» կամ՝ «փիղը ձանձից մեծ է»: 6. Երկու երանգի թղթիկ ցույց տալով՝ կարելի է հարցնել, թե որն է ավելի բաց, ավելի մուգ: Սա պահանջում է ոչ միայն իմաստի յուրացում, այլև կառույցի իմաստային շրջադասություն /ինվերսիա/: Այս սերիայի փորձերից է նաև փոխակերպված քերականական կառույցների ընկալման ստուգումը: Դրանց բնորոշ է այն, որ բառերի հերթականությունը չի հանապատասխանում գործողության կազմին և իմաստն ընկալելու համար անհրաժեշտ է մտովի «շրջել» նախադասությունը: Օրինակ՝ Արամին հարվածեց Արտակը: Ո՞վ տուժեց: Բոլոր այս առաջադրանքները նուրբ ձևով

բացահայտում են այն դժվարությունները, որոնք կապված են բարդ տրամաբանաքերականական կառույցների վերլուծության խանգարումներով: Սակայն սա կարելի է կիրառել այն դեպքում, երբ այս գործընթացի մյուս պայմանները /բառիմաստի ընկալում և այլն/ պահպանված են [4 էջ 396]: Այսպիսով, վերը նշվածից կարելի է եզրակացնել, որ զգայությունների ձևավորումը, որն անշուշտ հոգեկանի զարգացման ամենակարևոր պայմանն է, իր հսկայական դերն ունի նաև երեխայի խոսքի զարգացման գործում: Ա. Ռ. Լուրիայի կողմից կատարված գիտափորձերի արդյունքները նույնպես փաստում են, որ որոշակի անալիզատորների, մասնավորապես լսողական անալիզատորի խանգարման դեպքում երեխայի մոտ բառի հնչութային կողմի վերարտադրումը տուժում է: Սա է պատճառը, որ մենք հակված ենք այն կարծիքին, որ զգայաշարժողական գործընթացի զարգացումն ու ձևավորումը անշուշտ կապված է խոսքի զարգացման և ձևավորման հետ: Սա հիմք է տալիս ասելու, որ խոսքի թերզարգացման պատճառ կարող է դառնալ նաև երեխայի զգայաշարժողական ընկալման, զգայությունների փոխներգործության խանգարումները և ունենալ խոսքի խանգարումների համապատասխան տեսակներ, որոնք բոլորովին էլ ինտելեկտի թերզարգացման արդյունք չեն: Այդ մասին են վկայում մեր կողմից կատարված հետազոտությունները, որնք անց են կացվել երկու փուլով:

Ուսումնասիրվել է երեխաների զգայաշարժողական ընկալման մակարդակը: Փորձել ենք վեր հանել հոգեկան զարգացման հապաղմանը նպաստող գործոնները [7, էջ 72-75]: Անշուշտ խոսքի թերզարգացումը կարող է դառնալ ինտելեկտի թերզարգացման արդյունք, սակայն տվյալ դեպքում մենք նշում ենք թերզարգացվածության այնպիսի պայմաններ, ինչպիսիք են երեխայի ոչ լիակատար զգայաշարժողական համակարգի ձևավորումն ու զարգացումը: Անշուշտ, գոյություն ունեն խոսքի զարգացմանը նպաստող հատուկ մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ, սակայն բացիթողի վիճակը, ժամանակին առարկայական գործողությունները և թերի շփումը, զգայաշարժողական համակարգի թերզարգացման պատճառով ոչ լիարժեք խաղային գործունեության զարգացումը, կարող են նպաստել արտաքին միջավայրից երեխայի մեկուսացմանը, սոցիալականացման գործընթացում հապաղումների, խոչնդոտների զարգացմանը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Блонский П.П., "Возрастная психология", - М.: 1930г.
2. Выготский А.С., "Проблемы возраста", - Рукопись.
3. Леонтьев А.Н., "Проблемы развития психики", - М.: 1965г.
4. Лурия А.Р., "Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга", - М., 1969г.
5. Сеченов И. М., "Избр. философские и психологические произведения", М.: 1947г.
6. Эльконин Д.Б., "Детская психология", - М.: 2004г.
7. «Մանկավարժություն» ամսագիր 1-2; Երևան, 2008թ.