

Ռ. Ն. ԱԶԱՐՅԱՆ  
Մ. Կ. ՄԱՐՈՒԹՅԱՆ



# ԹՈՒՅԼ ՏԵՄՆՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ



ՄԵՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

Ռ. Ն. ԱԶԱՐՅԱՆ

Մ. Կ. ՄԱՐՈՒԹՅԱՆ



**ԹՈՒՅԼ ՏԵՄՆՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ  
ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ  
ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ**

**ՄԵՆԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ**



**ԶԱՆԳԱԿ**  
ՀՐԱՏԱՐԱԿՉՈՒԹՅՈՒՆ

ԵՐԵՎԱՆ 2013

ՀՏԳ 376.3  
ԳՄԳ 74.3  
Ա 227

Գրախոսներ՝  
Աղաջանյան Մ. Գ.  
*Բժկական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*  
Ավանեսյան Գ. Մ.  
*Հոգևրանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր*

Ա 227 **Ազարյան Ռ. Ն., Մարության Մ. Կ.**  
Թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացումը:  
Մենագրություն/ Ռ. Ն. Ազարյան, Մ. Կ. Մարության. — Եր.: Ջանգակ,  
2013. — 144 էջ + 12 էջ ներդիր:

Մենագրությունում ներկայացված են թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հիմնախնդիրը, դրա դրվածքը ընդհանուր, ներառական և հատուկ դպրոցներում, ինչպես նաև ներկայացված են մանկավարժական մոտեցումները և դրանց արդյունավետության փորձարարական հիմնավորումը:

Աշխատանքը ուղղված է ուսուցիչներին, դաստիարակներին և մասնագետներին, որոնք աշխատում են տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ: Մենագրության նյութերից կարող են օգտվել մանկավարժական բուհերի հատուկ կրթության ֆակուլտետի ուսանողները, ինչպես նաև թույլ տեսնող երեխաների ծնողները:

ՀՏԳ 376.3  
ԳՄԳ 74.3

ISBN 978-9939-68-093-4

© Ազարյան Ռ., Մարության Մ., 2013  
© «Ջանգակ-97» ՍՊԸ, 2013

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Տեսողական ընկալման զարգացումը թույլ տեսնող երեխաների զարգացման կարևոր հիմնախնդիրներից մեկն է: Տեսողական համակարգի անբավարար զարգացումը էականորեն դժվարեցնում է ուսումնական գործընթացը և ակնառու նյութի ճիշտ ու արագ ընկալումը, միկրո միջավայրում և մակրո տարածության մեջ կողմնորոշվելը: Այդ պատճառով, որպես կանոն, տուժում են այս երեխաների ճանաչողական, խաղային, ուսումնական, աշխատանքային, շարժողական և գործունեության մյուս ձևերը (Մ. Ի. Զեմցովա, 1956, Ռ. Ն. Ազարյան, 1978, 1990, Լ. Ի. Պլակսինա, 1998, Բ. Կ. Տուպոնոգով, 2001, 2004, և ուրիշներ):

Թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացումն ընթանում է մեծ դժվարություններով: Դա բացասաբար է անդրադառնում նրանց առաջադիմության, դպրոցական ծրագրի յուրացման որակի ու ժամկետների վրա:

Հիմնախնդրի արդիականությունն է հավաստում նաև այն հանգամանքը, որ տիֆլոմանկավարժության և տիֆլոհոգերանության բնագավառում գրեթե բացակայում են թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման խանգարման առանձնահատկություններն ու դրանց շտկման ուղիներն ուսումնասիրող հիմնահարցերը: Առկա հետազոտություններում այդ աշխատանքներն անցկացվում են կոնկրետ ուսումնական նյութի հիման վրա: Իսկ տեսողական ընկալման զարգացումը խաղային գործունեության ընթացքում, հանդես գալով որպես մեր հետազոտության օբյեկտ, տրված հիմնախնդրի սահմաններում գրեթե ուսումնասիրված չէ:

Միաժամանակ թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման խանգարումների շտկումը և զարգացումը չի կարող արդյունա-

վետ լինել առանց տեսողական ընկալման առանձնահատկությունների խորքային և բազմակողմանի ուսումնասիրման, աշխատանքների համարժեք միջոցների և մեթոդների կատարելագործման:

Այս հիմնախնդրի տեսական և գործնական անբավարար մշակվածությունն ավելի է բարդացնում թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման կարողությունների և հմտությունների ձևավորման մանկավարժական միջոցների ընտրությունը, շտկողազարգացնող աշխատանքների անցկացումը: Այդ պատճառով տվյալ համակարգի երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հատուկ միջոցների ու մեթոդների ուսումնասիրումը և մշակվածությունը խաղերի, խաղային հանձնարարությունների, վարժությունների անցկացումը համապատասխան պայմաններում կնպաստեն նրանց գործունեության ակտիվացմանը, տեսողական ընկալման, տարածական կողմնորոշման հմտությունների ու կարողությունների զարգացմանը:

Վերը ասվածը մեզ թույլ է տալիս հետազոտման հիմնախնդիրը բնորոշել որպես առավել արդիական: Այն տիֆլոմանկավարժության մեջ ունի կարևոր տեսական և գործնական նշանակություն:

**Հետախուզության նպատակը:** Մշակել թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների խաղային գործունեության ընթացքում տեսողական ընկալման զարգացման միջոցներ և մեթոդներ:

**Հետազոտության վարկածը:** Մենք ենթադրում ենք, որ թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների տեսողական ընկալման զարգացումն առավել արդյունավետ կլինի, եթե այն իրականացվի հետևյալ պայմաններում.

- բացահայտվեն տեսողական ընկալման զարգացման առանձնահատկությունները,
- կիրառվեն առաջարկված և մեր կողմից փորձնականորեն հիմնավորված հատուկ խաղերը, խաղային վարժությունները և դրանց անցկացման պայմանները:

Նպատակը և աշխատանքային վարկածը պայմանավորել են Հետազոտության խնդիրները: Դրանք են.

1. ուսումնասիրել թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման ժամանակակից մոտեցումները,
2. որոշել թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների տեսողական ընկալման զարգացման մակարդակը,
3. մշակել թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հատուկ խաղեր, խաղային վարժություններ, հանձնարարություններ և դրանց անցկացման մեթոդական պայմաններ,
4. փորձնականորեն հիմնավորել հետազոտման առջև դրված խնդիրների լուծման համար առաջարկվող մոտեցումների արդյունավետությունը:

**Հետազոտության մեթոդոլոգիական հիմքն են** կազմում գիտական սկզբունքները և դրույթները, որոնք հաստատվել են ընդհանուր և հատուկ մանկավարժության բնագավառում, մասնավորապես՝

- Անձի զարգացման և ձևավորման ընթացքում գործունեության առաջատար դերը (Դ. Բ. Էլկոնին, 1978, Ա. Ն. Լեոնտև, 1997)
- Գործողությունների և հասկացությունների փուլային ձևավորման գիտական տեսություն (Պ. Յա. Գալպերին, 1976, 1977, Մ. Մ. Բոգեն, 1988)
- Փոխհատուցման տեսություն (Լ. Ս. Վիգոտսկի, 1983)
- Տեսողության խանգարումով երեխաների ուսուցման, դաստիարակման և զարգացման տեսական հիմունքները (Մ. Ջ. Ջեմցովա, 1960, Լ. Ի. Սոխցևա, 1980, Ռ. Ն. Ազարյան, 1990, 2008, Բ. Կ. Տուպոնոգով, 2004):

Առաջադիր խնդիրների լուծման համար կիրառվել են Հետազոտության հետևյալ մեթոդները.

- Հատուկ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրում և տեսական վերլուծություն:
- Ուսուցիչների, դաստիարակների աշխատանքային փորձի ուսումնասիրում և ընդհանրացում:
- Ուսումնական ծրագրերի, ուսումնամեթոդական ձեռնարկների և ուսումնասիրվող հիմնախնդրի ուղղությամբ ատենախոսական նյութի բովանդակության վերլուծում:

- Աշակերտների բժշկական փաստաթղթերի ուսումնասիրում:
- Մանկավարժական և սոցիոլոգիական հետազոտման մեթոդներ՝ դիտում, հարցում, գրույց, անկետավորում:
- Ստուգիչ գիտափորձեր:
- Փորձարարական մեթոդներ՝ հավաստիացնող, ձևավորող:
- Մանկավարժական գիտափորձ:
- Մաթեմատիկական վիճակագրական մեթոդներ

Մենագրությունը շարադրված է 154 էջ համակարգչային տեքստով: Այն բաղկացած է ներածությունից, չորս գլխից՝ եզրակացությունից, օգտագործված գրականության ցանկից, հավելվածից:

Սույն հետազոտությունը կնպաստի տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանը, համապատասխան միջոցների, մեթոդների և դրանց կիրառման պայմանների մշակմանը:

## ԲԱԺԻՆ 1.

ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄԸ,  
ԷՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ

Լ.Լ. ՀԻՄՆԱԽՆԴՐԻ ԴՐՎԱԾՔԸ ՀԱՏՈՒԿ  
ԳԻՏԱՄԵԹՈՒԴԱԿԱՆ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

Տեսողության խանգարումով երեխաներին առնչվող (ինչպես նախադպրոցական, այնպես էլ դպրոցական տարիքում) ուսուցման և դաստիարակման մի շարք հարցեր եղել են տիֆլոմանկավարժների և տիֆլոհոգեբանների ուշադրության կենտրոնում:

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների դաստիարակության հարցերով զբաղվել են այնպիսի առաջատար մասնագետներ, ինչպիսիք են Լ. Ի. Սոլնցևան (1998), Լ. Ի. Պլակսինան (1997, 2005) և ուրիշներ:

Տեսողության խանգարումով դպրոցահասակ տարիքի երեխաների ուսուցման և դաստիարակության հարցերն իրենց աշխատանքներում ուսումնասիրել են, Լ. Պ. Գրիգորևան (1985, 1990), Մ. Ի. Զեմզովան (1960) և ուրիշներ:

Դպրոցական տարիքի տեսողության խանգարումով երեխաների դաստիարակման հարցերը ևս խիստ կարևորվում են հատուկ գրականությունում: Այդ հարցերն իրենց աշխատանքներում լուսաբանել են Վ. Զ. Դենիսկինան (1996, 1997), Տ. Ա. Դոռոֆևան (2002) և ուրիշներ:

Ֆիզիկական դաստիարակության հիմնախնդիրը տիֆլոմանկավարժությունում իր ուրույն տեղն է գրավում: Այն լայնորեն ուսումնասիրվել է Բ. Վ. Սերմենի (1976), Ռ. Ն. Ազարյանի (1987, 2008), Ա. Ռ. Ազարյանի (2004) և ուրիշների կողմից:

Կույր և թույլ տեսնող երեխաների ուսուցման և դաստիարակության հարցերին անդրադարձել են նաև հայ տիֆլոմանկավարժները (Ռ. Ն. Ազարյան, Բ. Հ. Գալստյան, Ա. Ռ. Մկրտչյան, Գ. Ռ. Սահակյան, Ս. Վ. Մուրադյան, Մ. Կ. Մարության և ուրիշներ): Նրանց աշխատանքներում լուսաբանված են այնպիսի հարցեր, ինչպիսիք են տեսողության խանգարումով երեխաների երկրաչափական պատկերացումների ձևավորումը, նրանց գրավոր խոսքի, քայլե-

լու առանձնահատկությունները և այլն: Սակայն վերը նշված բոլոր աշխատանքները չեն վերաբերում թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հարցերին, թեև դրանք մասնակիորեն ուսումնասիրվել են Լ. Պ. Գրիգորյայի, Լ. Ի. Սոլնցևայի, Լ. Ի. Պլակսինայի, Մ. Ի. Ջենցովայի, և ուրիշների աշխատանքներում: Այս հիմնախնդրի մի շարք կարևոր հարցեր մնացել են դեռևս չուսումնասիրված:

Վերը նշվածից հետևում է, որ թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման մի շարք հարցեր կապված են արտացոլման տեսության հետ: Պետք է նշել, որ տեսողական ընկալման ուսուցման հիմքում դրված են ֆիզիոլոգիական և հոգեբանական հարցեր: Առանց դրանք վերլուծելու մենք չենք կարող ճիշտ պատկերացում կազմել տեսողական ընկալման մասին:

Այսպիսով՝ հետազոտության տեսական հիմքն է կազմում արտացոլման տեսությունը, որի համաձայն՝ մարդու ուղեղը համապատասխանորեն արտացոլում է շրջակա իրականության առարկաներն ու երևույթները, որոնք, ազդելով մեր զգայական օրգանների վրա, իրականացնում են զգայություն:

Արտացոլման տեսությունում առկա է օբյեկտիվ աշխարհը: Մեր զգայությունները և ընկալումը համարվում են այդ օբյեկտիվ աշխարհի պատկերները, որոնց ճշտությունը որոշվում է պրակտիկայում: Ընկալման գործընթացում ստեղծվում են ռեալ առարկաների և երևույթների կոնկրետ պատկերներ: Յուրաքանչյուր մարդ ընկալում է այն, ինչը հատուկ է միայն իրեն: Անհատական առանձնահատկություններն ի հայտ են գալիս ընկալվածի արագության, ճշտության, խորության և տեղեկատվության վերամշակման միջոցների մեջ: Ընկալման անհատական բնույթը մարդուն չի զրկում շրջակա միջավայրի օբյեկտիվ արտացոլման հնարավորությունից: Դա արտահայտվում է անմիջականորեն և միջնորդավորված ձևով նկարների, գծապատկերների, գծագրերի և այլնի միջոցով:

Մարդու համար կարևոր զգայական այնպիսի համակարգերի խանգարումները, ինչպիսիք են տեսողությունը և լսողությունը, չեն զրկում նրան օբյեկտիվ, ռեալ իրականության համարժեք արտա-

ցուման հնարավորությունից: Նույնիսկ խուլ-կույր՝ համր երեխաների առարկայական գործողությունների և լեզվի օպերացիաների յուրացման արդյունքում ձևավորվում է գիտակցություն, որը համապատասխանորեն արտացոլում է իրականությունը, սակայն տարբերվում է տեսնողների և լսողների գիտակցությունից իր աղբատ զգայական հիմքով: Ինչպես նշել է Լ. Ի. Սոլնցևան (2000), «տեսողական համակարգի տարբեր բնույթի և ասիճանի խանգարումները առաջ են բերում տեսողության խանգարումով երեխաների պատկերների ձևավորման յուրահատկություններ, որոշում է ընկալվող ռեալ աշխարհի արտացոլման որակը, նրա օբյեկտիվությունը» [էջ 18-19]:

Վերը նշվածը հասանելի է տեսողության խանգարումով երեխաների համար:

Օբյեկտիվ գործընթացները և առարկաները կարող են ճիշտ արտացոլվել նույնիսկ տեսողության խոր խանգարումների դեպքում: Պատկերները, որոնք ձևավորվում են թույլ տեսնող երեխաների մեջ, արտացոլում են իրականության ռեալ երևույթներն այնպես, ինչպես նորմալ տեսնողների մոտ, սակայն ավելի պարզունակ և ոչ լիարժեք:

Աչքն ընկալման արագությամբ և լիարժեքությամբ գերազանցում է մարդու մյուս զգայական օրգանները: Տեսողական տեղեկատվությունը կազմում է ամբողջ տեղեկության մոտավորապես 80%-ը: Ի. Մ. Սեչենովը (1952) գրել է, որ օրվա ընթացքում հաշվելով այն տասներկու ժամով և դնելով յուրաքանչյուր նոր տեսողական զգայության համար միջին թվով հինգ վայրկյան՝ աչքի միջով անցնում է ութ հարյուր զգայություններից ավելին: Տեսողության միջոցով իրականանում է շրջակա առարկաների, երևույթների, հատկությունների և հատկանիշների մասին տեղեկատվության ընկալում: Բնականաբար, տեսողության խանգարումներն որոշակիորեն անդրադառնում են դպրոցականների ճանաչողական գործընթացների ձևավորման վրա (ընկալում, տարածական կողմնորոշում, պատկերավոր մտածողություն, խոսք և այլն):

Թույլ տեսնողների մոտ նկատվում են տեսողական համակարգի գործունեության տարբեր անբավարարություններ: Խանգար-

վում է տեսողության սրությունը, տեսադաշտը, գունաընկալումը, լուսազգացողությունը, բիոկուլյար տեսողությունը և այլ տեսաշարժողական գործառույթներ:

Գիտնականների և պրակտիկ օֆտալմոլոգների բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքում պարզվել է, որ բարդացած կարճատեսության, կատարակտի դեպքերում հաճախ նկատվում են տեսադաշտի նեղացում (Ա. Ն. Գնեուշևա, 1981 և ուրիշներ): Տեսողական նյարդի ատրոֆիայի, կատարակտի, ալբինիզմի դեպքերում էականորեն իջած է կոնտրաստային զգայությունը:

Որոշ երեխաների մոտ առկա է գունազգացողության խանգարում՝ կարմիր և կանաչ գույների հանդեպ, մինչդեռ նորմալ է կապույտ գույնի հիմքը: Դրա հետ մեկտեղ հանդիպում են դեպքեր, երբ չեն տարբերում բոլոր գույները: Դա դիտվում է ցանցաթաղանթի և տեսողական նյարդի ատրոֆիայի դեպքում (Հատ. մանկ. բառ.): Գունատարբերակման խանգարման աստիճանը և ձևը կախված է թույլ տեսողության կլինիկական ձևից, դրա բնույթից, ընթացքից, տեղայնությունից (Ա. Ի. Կապլան 1973): Որոշ կարճատես կամ աստիգմատիզմով երեխաների մոտ նկատվում են բիոկուլյար տեսողության խանգարումներ (Մ. Մ. Ջոլոտարյովա 1965): Տեսողության խանգարման կլինիկական ձևից է կախված նաև լուսային զգացողությունը: Տեսողական նյարդի ատրոֆիայի, գլաուկոմայի, կատարակտի և բարդ կարճատեսության դեպքերում նկատվում է լուսազգացողության իջեցում (Ա. Ն. Գնեուշևա, 1967, 1982, Վ. Պ. Երմակով, 2000, Ե. Ի. Կովալևսկի, 1995):

Ըստ Լ. Պ. Գրիգորևայի (1990)՝ «տեսողական համակարգի խանգարումները նրա տարբեր մասերում բերում է կույրերի և թույլ տեսնողների ընկալվող պատկերների փոփոխություններին» [էջ 68]: Պատկերների լոկալ հատկությունների առանձնացման, տեսողական պատկերների դետալիզացիայի ժամանակ բացառապես մեծ դեր ունի աչքի շարժումը: Դրանց շնորհիվ իրականանում է տեսողական ռեցեպտորի դնումը օբյեկտի վրա: Աչքի շարժողական ապարատն ընկալման գործընթացում մոդելավորում է ընկալվող օբյեկտի տարբեր հատկություններ՝ ձև, մեծություն, ընդհանուրի

և մասի համադրություն, և այդ կերպ մասնակցում է տվյալ օբյեկտի պատկերի ձևավորմանը: Եթե արհեստականորեն վերացնենք աչքի շարժումները՝ դրանով ստեղծելով անշարժ պատկեր ցանցաթաղանթի վրա, ապա կդադարեցվի օբյեկտի ուսումնասիրումը (Ա. Ի. Կապլան, 1973):

Կրտսեր դպրոցի դիդակտիկայում միշտ մեծ ուշադրություն է դարձվում ձևի ճիշտ ընկալմանը: Բանն այն է, որ դա կարևոր նշանակություն ունի ոչ միայն գործունեության տարբեր ձևերի ձևավորման և յուրացման առումով, այլև սովորողներին նախապատրաստում է ուսումնական գիտելիքների հեշտ յուրացմանը:

Առաջին կարևոր հիմնական հատկանիշներից մեկը, որով կողմնորոշվում են նորմալ տեսող երեխաներն առարկաների պատկերի ճանաչման դեպքում, առարկաների ձևն է: Դա օբյեկտի տեղատվական կարևոր բնութագրերից մեկն է: Առարկաների ձևի ճիշտ ընկալման կարողությունը հատկապես կարևոր նշանակություն է ձեռք բերում տեսողության խանգարումով երեխաների ուսուցման ժամանակ:

Առարկաների ձևի տարբերակումը պայմանավորված է առաջին հերթին դետալների քանակով, որակով և առարկայի հիմնական ձևի ու երկրաչափական մարմնի հետ նմանության աստիճանով (կլոր, քառակուսի, եռանկյունի և այլն): Ն. Պ. Սակուլինայի (1966) մանկավարժական հետազոտությունները ցույց են տալիս, օրինակ, որ եթե երեխան նախօրոք ծանոթ է տարրական երկրաչափական ձևերին, ապա կարող է կիրառել այդ պատկերները բարդ ձևերի վերլուծման ժամանակ: Այդ դեպքում տեսանելի առարկայի տեսողական վերլուծման մակարդակը էականորեն բարձրանում է: Հայտնի է, որ ուսուցման գործընթացում ձևավորվում է այբուբենը: Այդպիսի այբուբենի բացակայությունն անհնար է դարձնում տեղեկատվության ընդունումը «համապատասխան լեզվով»: Յուրաքանչյուր գործունեության արդյունավետության կարևոր պայմաններից է համապատասխան այբուբենի կատարյալ յուրացումը:

Ուսումնասիրելով գրելու ուսուցման միջոցները՝ Պ. Յու. Գալպերինը (1985) եկավ այն եզրակացության, որ նշանների այբուբենի

ճանաչումը կարելի է արագացնել, եթե երեխաներին սովորեցնենք վերլուծել տառերի ուրվագծերը և դրանք առանձնացնել՝ ըստ որոշակի հատկությունների: Տառերի ուսուցման դեպքում երեխաների ուշադրությունը կենտրոնացվում է դրանց ուրվագծերի առանձնահատկությունների վրա (Ա. Ռ. Մկրտչյան, Ռ. Ն Ազարյան):

Այս հիմնախնդրի արդիականությունը պայմանավորված է տեսողական ընկալման հնարավորությունների հաշվառմամբ, դպրոցատղական ընկալման հնարավորությունների հաշվառմամբ, ինչպես նաև դրան ներում ուսուցման նոր ծրագրերի ներդրմամբ, ինչպես նաև դրան նպաստող մեթոդական նյութերի, խաղերի ու խաղային վարժությունների մշակմամբ:

Թույլ տեսնող երեխաներին ցուցադրվող նյութերի կառուցման գործնական ռացիոնալ մոտեցումը կարող է իրականացվել միայն խանգարումների բնույթի գիտական ճանաչման հիմքով՝ հաշվի առնելով այն, թե ինչպես են դրանք ազդում երեխաների տեսողության ընկալման զարգացման վրա:

Տեսողության խանգարումով երեխաների ուսուցման առավել օպտիմալ ուղիների ընտրման համար անհրաժեշտ է հասկանալ թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման առանձնահատկությունները, ուսումնասիրել դրանք տարբեր տարիքներում, հաշվի առնել նրանց օֆտալմոլոգիական տվյալները, տեսողության ֆունկցիաների զարգացման, ինքնուրույնության աստիճանը (Ե. Ի. Կովալևսկի, 1994): Ուսումնասիրելով վերը նշված հարցերը՝ հնարավոր կլինի ճիշտ կազմակերպել տեսողական ընկալման զարգացումը:

Եվ այսպես՝ կարելի է եզրակացնել, որ հատուկ գրականության բնագավառում տեսողության խանգարումով երեխաների ուսուցման և դաստիարակման հարցերը ուսումնասիրված են միայն որոշ չափով, սակայն մենք չգտանք թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանը վերաբերող կոնկրետ գրականություն: Բավարար չափով լուսաբանված չէ նաև ուսումնական գործընթացում խաղերի, խաղային վարժությունների կիրառմամբ տեսողական ընկալման զարգացման հիմնահարցը: Այս հարցերի քննությունը պահանջում է նաև խորն ուսումնասիրել և վերլուծել

տեսողական ընկալման զարգացման ժամանակակից մոտեցումները՝ ինչպես են արտացոլված դրանք հատուկ գրականության մեջ, ինչ դիրքորոշում ունեն այս հարցի շուրջ ուսուցիչները, ուսանողները և ուրիշներ:

## 1.2. ԹՈՒՅԼ ՏԵՄԵՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱԿԻԳ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐԱԿԵԼԻՍ ՈՒՆԻ ԿԱՐՆՈՐ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆ:

Ինչպես հայտնի է, թույլ տեսնող երեխաների անլիարժեք տեսողության, տեսողական ընկալման ձևավորման միջոցների, մեթոդների մշակման հիմնախնդրի ուսումնասիրումը հատուկ և հանրակրթական դպրոցների երեխաների ուսուցման գործընթացը կազմակերպելիս ունի կարևոր նշանակություն:

Տեսողության խանգարման համակարգային բնույթով պայմանավորված՝ թույլ տեսնող երեխաները հաճախ չեն կարողանում օգտագործել իրենց անլիարժեք տեսողությունը, չեն կարողանում «նայել», «տեսնել», ինչի հետևանքով չեն ստանում տեսողական պատկերացումների անհրաժեշտ քանակը: Հատկապես դա վերաբերում է այն երեխաներին, որոնք ունեն տեսողության ցածր սրություն (կարճատեսություն, միջին աստիճանի հեռատեսություն և այլն), և հիմնականում յուրացնում են կարդալու, գրելու, պատկերների տեսողական ընկալման միջոցները:

Թույլ տեսնող երեխաների անլիարժեք տեսողության զարգացման և պահպանման, դրանց գործընթացների իրականացման մի շարք հարցեր լուսաբանված են Վ. Ա. Ֆեոկտիստովայի (1975), Ա. Ն. Գնետուշևայի (1967), Մ. Ի. Ջենցովայի (1949), Յու. Ա. Կուլագինի (1967), Լ. Ի. Սոլնցևայի (1967), Մ. Բ. Էյդինովայի (1967), Ա. Ռ. Լուրիայի (1995), Ա. Գ. Լիտվակի (1976, 1985), Ռ. Ն Ազարյանի (2008) և այլոց աշխատություններում:

Սակայն այդ աշխատանքները միայն որոշ չափով են ընդգրկում թույլ տեսնող երեխաների տեսողական պատկերների ձևավորման հարցերը:

Տեսողության խանգարումների դեպքում առարկաների տարբեր պատկերների տեսողական ընկալման վերլուծման և համադրման գործընթացները բնութագրվում են ժամանակի երկարաձգմամբ, արտահայտված ֆրագմենտարությամբ, ինչը կապված է ինչպես տեսողության խանգարման ներհամակարգային (տեսողության սրություն, տեսադաշտ, գունաընկալում, լուսաընկալում, աչքի շարժողական ֆունկցիաներ և այլն), այնպես էլ միջհամակարգային խանգարումներով:

Տեսողական ընկալման նշված յուրահատուկ առանձնահատկությունները դպրոցական դասընթացների ուսուցման ընթացքում առաջացնում են տարբեր դժվարություններ, որոնք պահանջում են պահպանված տեսողության կիրառում:

Գիտելիքների կուտակմամբ, որոնք նպաստում են շրջակա երևույթների վերաբերյալ հասկացությունների ձևավորմանը, առաջանում են տեսողական պատկերներ: Տեսողության խանգարումով երեխաների պատկերի ձևավորումը, ինչպես նշում են վերը նշված հեղինակները, կրում է բազմափուլային բնույթ: Այն կախված է ընկալվող օբյեկտի մեծությունից, ձևից, գույնից, ինչպես նաև լուսավորությունից և այլն:

Ըստ Լ. Ս. Վիգոտսկու՝ զարգացման և դաստիարակման հարաբերակցությունում կարևոր նշանակություն ունի ուսուցումը, որն ուղղված է խանգարված տեսողական ֆունկցիաների շտկմանն ու փոխհատուցմանը: Պատկերների ընկալման ուսուցումը նպաստում է տեսողական ընկալման կայացմանը և կատարելագործմանը: Վերջիններս համարվում են ցուցադրվող պատկերների ընդհանրացնող ընկալման և ճանաչման կարևոր բաղադրիչներ:

Ինչպես հայտնի է, զարգանում և կատարելագործվում են միայն այն ֆունկցիաները, որոնք ունեն կարևոր նշանակություն ընկալման միջոցների որոշման համար և հաճախ են կիրառվում: Դրա վերաբերյալ Ի. Մ. Սեչենովը (1952) գրել է. «Վարժելու միջոցով էականապես մեծանում է (իհարկե մինչև հայտնի սահմանը) աչքի ընդունակությունը տարբերելու իրար մոտ գտնվող կետերը կամ գծերը» [էջ 45]: Մ. Ի. Ջենցովայի (1956, 1949) հետազոտություններում

բացահայտված է կերպարվեստի պարապմունքների ժամանակ տեսողական ընկալման ձևավորման միջոցների շտկողական կարևոր նշանակությունը: Նկարչական գործունեությունը նպաստում է տեսողության խանգարումով երեխաների առարկայական գործունեության, տարածական պատկերացումների և մտածողության ձևավորմանը: Մ. Ի. Ջենցովայի կողմից մշակվել է խոր տեսողության խանգարումով երեխաների՝ նկարները կարդալու սխեմատիկ ուսուցման համար ձեռնարկ: Յու. Ա. Կուլագինի (1969), Վ. Պ. Երմակովի (2000) և այլոց հետազոտություններում լուսաբանվում է տեսողության խանգարումով երեխաների կողմից ռեալիստիկ պատկերները, գծագրերը, սխեմաները կարդալու ուսուցումը:

Կարճ ժամանակում ցույց տալով հերթականությամբ տախիատոսկոպի վրա չորս մարմինների պատկերները (խորանարդ և երեք տարբեր չափերի բուրգեր)՝ Գ. Ռ. Սահակյանը (2007) նշեց հատուկ ուղղորդված վարժությունների նշանակությունը երկրաչափական պատկերների ընկալման բարելավման համար:

Թույլ տեսնող երեխաների՝ պատկերների տեսողական ընկալման խնդիրներին զարգացման, խանգարված ֆունկցիաների գործունեության կատարելագործման համար կարևոր նշանակություն ունի աչքի շտկողական մարմնամարզությունը, որը նպաստում է ակնախնամի շարժումների զարգացմանը, մեծացնում է տեսողական ընկալման ծավալը, զարգացնում տեսողության հետնողական ֆունկցիաները՝ աչքի և ձեռքերի շարժումների փոխազդեցության հիման վրա (Ի. Բ. Էյդինովա, 1967):

Թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ֆունկցիաների զարգացման հարցերին են նվիրված նաև արտասահմանյան հեղինակների աշխատանքները, որոնք ներառում են մասցորդային տեսողությամբ երեխաների՝ տպագիր տառատեսակների ընթերցման, տեսողական ընկալման առանձնահատկությունների ուսումնասիրումը, թույլ տեսնող դպրոցականների ընթերցանության հիմնախնդիրը (Լ. Պ. Գրիգորևա, 1985):

Ն. Բ. Կյուկան (1959), բացահայտել է տեսողության խանգարումով երեխաների ընկալման համար օպտիմալ ձևերը և ուսումնա-

սիրել այն գործունեները, որոնք ազդում են այս երեխաների տեսողական ընկալման վրա և այլն:

Առօրյա պրակտիկայում տեսողական ընկալման հիմնահարցը գրեթե նույնացվում է առարկաների ճանաչման և տարածության մեջ դրանց տեղադրության որոշման հետ և այլն:

Օբյեկտի յուրահակությունների ընկալումը հաճախ դժվարացնում է, քանի որ մեր հիշողությունը, ինչպես նշում է Պ. Վիլեյը (1936), շատ հաճախ հավասարեցնում է տարբեր, բայց շատ մոտ ձևերը՝ ըստ որոշակի ստանդարտների:

Ընկալման գեներալ փորձարարական հետազոտությունները, որոնք կատարվել են արտասահմանյան հեղինակների կողմից, առաջ են քաշում ընկալման ոչ կամաժին զարգացման տեսությունը: Իսկ որոշ հոգեբաններ (Ա. Գ. Լիտվակ, 1968, Վ. Զ. Դենիսկինա, 1996) հակադրվում էին այդ տեսությանը և գտնում, որ ընկալումը զարգանում է հատուկ ուսուցման ազդեցությամբ: Այս տեսություններն ընկալման միջոցների ուսումնասիրության առթիվ ծագած տարբեր հարցերին տվեցին որոշակի պատասխաններ:

Շտկողական մանկավարժության ոլորտում գիտական հետազոտություններով և պրակտիկայով ապացուցված է արատի վաղ հայտնաբերման և շտկման կարևոր նշանակությունը (Տ. Ա. Վլասովա, 1972, Ն. Ա. Զայցևա, 2002, Ն. Ն. Մալոֆեն, 2003, Գ. Ա. Հարությունյան, 2003 և ուրիշներ): Թույլ տեսնող երեխաների մոտ դա առաջին հերթին վերաբերում է տեսողական ընկալմանը:

Ինչպես հայտնի է, տեսողական ֆունկցիաների զարգացումը տեղի է ունենում առավել վաղ տարիքում: Այդ շրջանում տեսողական միջավայրը հատկապես ենթարկվում է արտաքին անբարենպաստ գործոնների ազդեցությանը, և օրգանիզմը միաժամանակ առավելապես ենթարկվում է շտկողական և մյուս ազդեցությունների: Աչքի տարածական կողմնորոշիչային շարժումները, որոնք հետևում են շարժվող առարկային, ակտիվ շարժման զարգացման առումով ունեն մեծ նշանակություն: Այդ պատճառով տվյալ ֆունկցիաների խանգարման դեպքում կարող են առաջանալ էական հպաղումներ ոչ միայն ուշադրության, այլև տարածական ընկալման

և պատկերացումների ոլորտում, որոնք ունեն կարևոր դեր երեխայի ճանաչողական գործունեության զարգացման համար:

Բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների՝ մտածողության, հիշողության, ուշադրության և այլնի զարգացումը կապված է զգայական ճանաչման գործընթացների հետ: Խանգարված տեսողությունը որոշ առումով ազդում է այդ գործընթացների վրա: Այսինքն՝ տեսողությունը երեխաների հոգեկան զարգացման ոլորտում խաղում է ների դեպքում մեծ վնաս է հասցվում երեխաների ճանաչողական գործընթացների զարգացմանը, և տուժում է տեսողական հիշողությունը (T. Cusforh, 1952): Ոչ հազվադեպ նկատվում է բառերի կոնկրետ նշանակությունների սխալ հասկացում (Ն. Ա. Կոխլովա, 1977): Թույլ տեսնող երեխաների մոտ նկատվում է տեսողական պատկերացումների ձևավորման դժվարություն:

Ա. Մ. Զոտովայի (1968) հետազոտությունները ցույց են տվել, որ թույլ տեսնողների և հանրակրթական դպրոցի երեխաների տեսողական պատկերացումների ձևավորման կառուցվածքում որևէ էական տարբերություններ չկան: Հայտնաբերվել են տարբերություններ առկա պատկերացումների բովանդակության մեջ:

Ուսումնասիրելով թույլ տեսնող երեխաների կարճ ժամանակում ծանոթ առարկաների պատկերների տեսողական ընկալման առանձնահատկությունը՝ Մ. Բ. Էդիինովան (1967) նշել է տեսողության ընկալման հետքերի թուլության մասին, ինչը խոչընդոտում է տեսանելի առարկաների խոսքային անվանմանը: Իսկ կարճաժամկետ ցուցադրման ժամանակ մեծ մասամբ հայտնաբերվում են առարկաների միջև տեսողական ընկալման տարածական հարաբերություններ, որոնք պատկերված են նկարներում:

Նկարների տեսողական ընկալման դանդաղություն, մասնատվածություն, անճշտություն, մեծ քանակությամբ շեղումների առկայություն, մեկ առարկայի փոխարինումը մյուսով այս ամենը պայմանավորված է զգայական փորձի անբավարարությամբ, ինչի մասին Մ. Ի. Զենցովան (1967, 1973), Յու. Ա. Կուլազինը (1967) և ուրիշներ հիշատակել են իրենց աշխատանքներում: Արդյո՞ք տեսողական

ճանաչումը բաղկացած է մի շարք հաջորդական փուլերից:

Տեսողական ընկալման նկարագրության դեպքում մի շարք հե-  
ղինակներ հաճախ կիրառում են «փուլ», «ֆազ» և այլ եզրույթներ:  
Փուլայնություն ասելով՝ հաճախ հասկանում են ընկալման իմաս-  
տային գնահատականների հերթականությունը:

Տեսողական պատկերների փուլայնության մասին առաջինը  
իր աշխատանքներում նշել է D. Warren (1877): Նա հաստատում էր  
տեսողական պատկերների կայացման գործընթացում մի շարք հա-  
ջորդական փուլեր, առանց որոնց տեսողական ընկալման մեխա-  
նիզմները կընթանան որոշ առանձնահատկություններով և դժվա-  
րություններով: Դրանք են.

- զգայական ոլորտում ընդհանուր փոփոխություններ,
- որոշ մոդալության զգայությունում փոփոխություններ, բայց  
երբ դեռ հայտնի չէ զգայության որակը,
- որոշակի զգայություն (օրինակ՝ կարմիր, կանաչ գույն),
- ձևի կամ մարմնի ընկալում:

Բ. Մ. Տեպլովը (1948) նշում էր տեսողական պատկերների կա-  
յացման երեք հիմնական փուլ, որոնք արտահայտվում են դիտման  
դիստանցիայի փոփոխման դեպքում: Դրանք են.

- պարզ չբաժանված ընթացք,
- բաժանված ընթացք,
- ձևի ճանաչում:

Ինչպես նշում էր Ս. Գելլերը (1988) իր հետազոտություններում,  
ձևի ու մարմնի ընկալման փուլերի միջև գոյություն ունեն միջան-  
կյալ փուլեր, որոնց թիվը կախված է օբյեկտի բարդությունից և  
փորձարկվողի անհատական առանձնահատկությունից:

Տեսողության փուլայնությունը հետազայում ուսումնասիրվել է  
մի շարք հեղինակների կողմից: Ա. Ն. Լեոնտևան, Լ. Ա. Վենգերը  
կողմնակից էին ընկալման գործընթացի բարձրությանը:

Այստեղ առանձնացնում էին հետևյալ գործընթացները.

- օբյեկտի հայտնաբերում,
- հատկությունների առանձնացում (օրինակ՝ գույն, մեծություն,  
ձև և այլն),

- ծանոթացում՝ հատկության առանձնացումով,
- ծանոթ առարկաների ճանաչում:

Բ. Գ. Անանևը (1964) երկրաչափական մարմինների տեսողա-  
կան ընկալման տարածական առաջընթացի ուսումնասիրություն-  
ներով հաստատել է ընկալման պատկերի ձևավորման հետևյալ  
ուղղությունները.

- առարկայի ընդհանուր չափերի և դրա տեղադրության կոպիտ  
տարբերակում,
- հիմնական դետալների կոպիտ տարբերում,
- գլոբալ-ադեկվատ ընկալում,
- օպտիմալ ընկալում:

Նորմալ տեսողների տեսողական պատկերների կայացման  
փուլայնության հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ  
ցուցադրման փուլերի աստիճանակությունը համարվում է դինամիկ  
գործընթաց:

Ընկալման պատկերների ձևավորման փուլայնության մասին  
բազմաթիվ հետազոտությունների տվյալները համադրելով՝ Ե. Օ.  
Նեգնամովան (1981) հաստատեց և փորձարարական եղանակով  
հիմնավորեց հետևյալ փուլերը.

- որոշակի մոդալությունում փոփոխություն,
- ընդհանուր չափերի կոպիտ տարբերակում,
- ուրվագծի կտրուկ փոփոխությունների տարբերակում,
- գլխի ուրվագծի առանձնացում,
- ձևի գլոբալ-ադեկվատ ընկալում,
- լոկալ դաշտի պարունակության ուսումնասիրում,
- պատկերի համարժեք ընկալում:

Մեզ համար առավել ընդունելի են այս առաջարկած փուլե-  
րը: Նրա հետազոտության հիմքում դրված է նորմալ տեսողների՝  
պատկերի տեսողական ընկալման արհեստական անհարմար պայ-  
մանների ստեղծումը, ինչը նրանց որոշակիորեն մոտեցնում է թույլ  
տեսողներին: Սակայն նշված պայմաններում թույլ տեսողների  
մոտ այդ գործընթացի ժամանակ ընկալման ձևավորումը չի տալիս  
օբյեկտիվ պատկեր, քանի որ հաշվի չեն առնվում որոշ գործոններ,

որոնք հատուկ են միայն տեսողության խանգարումով երեխաներին (օրինակ՝ փոխհատուցող):

Ելնելով վերոգրյալից՝ մենք գտնում ենք, որ տեսողությունը հնարավորություն կտա առավել մանրամասն և խոր ուսումնասիրել տեսողական պատկերների կայացման գործընթացը և բացահայտել տեսողական ընկալման յուրահատուկ առանձնահատկություններ:

Ա. Ն. Լեոնտևը (1997), Վ. Ա. Կրուչինին (1983), և ուրիշներ տեսողական պատկերների ձևավորումը կապում են աչքի շարժման հետ և գտնում, որ վիրահատված աչքի շտկողամանկավարժական աշխատանքներից հետո աչքը մարզելով՝ կարելի է հասնել բիոկուլյար տեսողության զարգացմանը (Է. Ս. Ավետիսով, 1975, Ա. Ն. Ազարյան, 1990, Վ. Ա. Ֆեոկտիստովա, 1978, Լ. Ա. Գրիգորյան, 1974, Գ. Վ. Գուրովեց, 1996): Աչքի մարզման վարժությունները կարելի է կատարել ինչպես ուսումնական գործընթացի, այնպես էլ խաղային գործունեության ընթացքում:

ԵՎ այսպես՝ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրությունը և վերլուծությունը վկայում են, որ թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հարցերին նվիրված են մի շարք աշխատություններ: Հեղինակները կարևոր տեղ են հատկացնում տեսողական ընկալման զարգացման առանձնահատկությունների ուսումնասիրմանը և հատուկ միջոցների ու մեթոդների մշակմանը: Սակայն խաղերի, խաղային վարժությունների միջոցով տեսողական ընկալման զարգացմանն ուղղված մոտեցումների գրեթե չենք հանդիպել:

Ելնելով վերը նշվածից՝ մենք գտնում ենք, որ խաղային գործունեությամբ տեսողական ընկալման զարգացման հիմնախնդիրը պահանջում է լայն և խոր ուսումնասիրում: Փորձարարական մեթոդներով մշակված և ստուգված մանկավարժական մոտեցումները կնպաստեն տեսողության խանգարումով երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանը:

### 1.3. ԽԱՂԸ ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՈՎ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԿՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՎԱՐԳՈՒՄ

Ինչպես նշում էին մի շարք մանկավարժներ և հոգեբաններ, անձի զարգացման հիմքը ձևավորվում է նրա գործունեությամբ, առանց որի չկա զարգացում (Ն. Լեոնտև, 1997, Պ. Յա. Գալպերին, 1976, Մ. Մ. Բոգեն, 1988, Ա. Վ. Դարբինյան, 2002, Մ. Մ. Մարության, 2005, E. Awedon, 1979 և ուրիշներ): Այդ համակարգում խաղն ակտիվության և առողջության հիմքն է, ճանաչման և զարգացման միջոցը: Գոյություն ունի ինչպես տեսական, այնպես էլ մեթոդական բնույթի գրականություն, որ ուսումնասիրվում է խաղերի դերը, դրանց տարածվածությունը, մեթոդական առանձնահատկությունները և այլն:

Երեխաների խաղային գործունեության ընթացքում օրյեկտիվորեն զուգակցվում են երկու խիստ կարևոր գործոններ. մի կողմից երեխաները ներառվում են պրակտիկ գործունեության մեջ, զարգանում ֆիզիկապես, սովորում ինքնուրույն գործել, մյուս կողմից՝ դրանից ստանում են բարոյական և գեղագիտական հարուստ: Այս ամենը նպաստում է անձի զարգացմանը: Երեխան ներառվում է հասարակության մեջ: Դա նպաստում է գիտելիքների կուտակմանը և այլն: Մեզ քաջ հայտնի է, որ ուսումնական, աշխատանքային և գործունեության մյուս ձևերում, հատկապես դրանց սկզբնական փուլում, երեխաների կազմակերպական հիմնական ձևը համարվում է խաղը:

Ե. Օ. Նեգնամովան նշում էր. «Խաղը տալիս է կյանքի այն մթնոլորտը, առանց որի կյանքի այս փուլը մարդկության համար կլիներ անօգտակար: Խաղի ընթացքում երեխան ճանաչում է արտաքին աշխարհը, սկսում սովորել և կիրառել իր գիտելիքները: Այդ ժամանակ երեխայի ուշադրությունը կարելի է կենտրոնացնել այն առարկաների վրա, որոնք խաղից դուրս նրան չեն էլ հետաքրքրել [էջ 102-107]:

Է. Ա. Ալեքսանդրյանը խաղը համարում էր երեխայի զարգացման հզոր միջոց և դաստիարակման հիմնական խթան: Ըստ նրա՝

խաղը ուրախություն է մտցնում երեխայի կյանքում, ամրապնդում օրգանիզմը, կատարելագործում շարժողական հնարավորությունները:

Պ. Կ. Անդխինը (1958), Դ. Մ. Մալանը (1997) ընդգծում են, որ խաղն առաջին հերթին սկիզբն է գործունեության, որի միջոցով մարդը վերափոխում է իրականությունը և փոխում աշխարհը: Մարդկային խաղի էությունը թաքնված է իրականության արտացոլման մեջ:

Ինչպես աշխատանքում, այնպես էլ խաղի ընթացքում նրանք ծանոթանում են առարկաների հատկություններին և որակներին: Վարժվում են հաշվի, չափումների մեջ, լրացնում շրջակա իրականության մասին պատկերացումները: Զարգանում է նրանց հիշողությունը, մտածողությունը, խոսքը և այլ հոգեկան գործընթացներ:

Դ. Մ. Մալանը (1997), ուսումնասիրելով նախադպրոցական և վաղ դպրոցական տարիքի երեխաների առաջատար գործունեությունը, գտնում էր. «Խաղը համարվում է երեխաների բազմակողմանի զարգացման միջոց, անձի ձևավորման և որակական հատկությունների դաստիարակման հիմնական ձևն է [էջ 34]: Նա նշում էր, որ ուրախությունը համարվում է խաղային գործունեության կարևոր պայման, առանց որի այն կորցնում է իր իմաստը:

Շտկողական և դաստիարակչական աշխատանքներում կիրառվում են խաղերի բոլոր տեսակները՝ շարժական, դիդակտիկ, սյուժետադերային, սպորտային և այլն: Դրանք հատկապես կարևորվում են տեսողության խանգարումով երեխաների հետ աշխատելիս:

Դիդակտիկ խաղերի կիրառումը երեխաների ճանաչողական գործունեության զարգացման շտկման ուղիներից մեկն է: Մի շարք հայ, ռուս և արտասահմանյան մանկավարժներ կարևորում են ուսուցման գործընթացում դիդակտիկ խաղերի դերն ու նշանակությունը: Ա. Ն. Սորոկինան, Լ. Լ. Վիգոտսկին հատկապես շեշտում էին դիդակտիկ խաղերի մեծ դերը երեխաների զարգացման և դաստիարակման ժամանակ:

Սյուժետադերային խաղերում երեխաները, կատարելով որոշակի դեր և կիրառելով տարբեր խաղային առարկաներ, վերար-

տադրում են տիպային իրադրություններ, արարքներ, գործողություններ, որոնք ասես առնչվում են իրական կյանքին: Նրանք ձեռք են բերում առօրյա հմտություններ և համաձայնեցնում սեփական գործողությունները կոլեկտիվի հետ:

Շարժախաղերն իրենց ուրույն տեղն ու դերն ունեն ինչպես նախադպրոցական, այնպես էլ հանրակրթական, ներառական և հատուկ դպրոցներում: Իրենց աշխատանքում այս հարցը լուսաբանել են մի շարք հայ գիտնականներ (է. Ա. Ալեքսանդրյան, 1956, Հ. Ե. Փարսադանյան, 1963, Ռ. Տ. Մելիքսեթյան, 1964, Վ. Բոդյան, 1983, Մ. Մամիկոնյան և ուրիշներ): Շարժախաղերը կարելի է լայնորեն կիրառել ինչպես շարժողական, այնպես էլ իմացական ոլորտի և ընկալման զարգացման համար: Դրանք զարգացնում են տարածաժամանակային հարաբերությունները, սովորեցնում արագ կողմնորոշվել և արտաքին ազդեցություններին տալ համապատասխան հակազդում:

Հայտնի է, որ ճիշտ կազմակերպված խաղը նպաստում է երեխաների դրական հույզերի զարգացմանը: Դրական հույզերի հիման վրա երեխայի մեջ աստիճանաբար առաջանում է խաղին մասնակցելու ցանկություն: Այն առավել մեծ ազդեցություն ունի սահմանափակ կարողություններով, տեսողության խանգարումով երեխաների զարգացման և դաստիարակման գործընթացում: Լավ կազմակերպված խաղի ընթացքում տեղի է ունենում նրանց ֆիզիկական և հոգեկան ակտիվության խթանում (Լ. Ի. Պլակսինա, 1998, Ե. Ա. Տիմոֆեևա, 1979 և ուրիշներ): Ստեղծվում են բարենպաստ պայմաններ խոսքի, մտածողության, տարածական կողմնորոշման զարգացման համար: Սակայն տեսողության խանգարումով երեխաների խաղային գործունեության իրականացումը կրում է մի շարք դժվարություններ՝ կապված տեսողական անբավարարության հետ: Այդ պատճառով անհրաժեշտ է այս երեխաներին հատուկ սովորեցնել խաղալ և խթանել այդ ցանկությունը (Լ. Ի. Սոլոնցևա, 1974): Տիֆլոմանկավարժությունում երեխաների խաղային գործունեության յուրահատկությունը դիտվում է մի քանի տեսանկյունից.

- փոխհատուցող գործընթացի զարգացման մեջ դրական դեր (Լ. Ի. Սոլնցևա, 1974)
  - շփման միջոցների շտկում և զարգացում (Ի. Ս. Մուզուլիս, 1984 և ուրիշներ)
  - տեսողական ընկալման զարգացում (Լ. Ի. Պլակսինա, 1980, 1998)
  - ֆիզիկական դաստիարակության և բարոյական զարգացում (Ռ. Ն. Ազարյան, 1990, Դ. Տ. Մալան, 1995, Լ. Ս. Մեկովեց, 2002 և այլոք):
- Կույրերի և թույլ տեսողների փոխհատուցման զարգացումը համարվում է նրանց դաստիարակման և ուսուցման հիմնական կողմերից մեկը: Փոխհատուցող գործընթացների ձևավորման հիմքում ընկած է մարդու պոստենցիալ հնարավորությունների օգտագործումը, որոնք ուղղված են զարգացման շեղումների հաղթահարմանը (Լ. Ի. Պլակսինա, 1998, Մ. Ի. Ջենցովա, 1967, Տ. Ա. Վլասովա, 1972 և ուրիշներ):

Խաղը՝ որպես կուրության և թույլ տեսողության փոխհատուցման ձևավորման միջոց, նախադպրոցական տարիքում ավելի խորությամբ ուսումնասիրել է Լ. Ի. Սոլնցևան (1967, 1999): Նա նշում է, որ խաղը նորմալ տեսողների և կույրերի համար համարվում է առաջատար գործունեություն, ինչը պետք է օգտագործվի երեխայի բազմակողմանի զարգացման համար: Նա նշել է, որ կույրերի մոտ այնպես, ինչպես տեսողների, առաջին խաղերը ձևավորվում են որպես առարկաների հետ գործողություններ և կրում են լավ արտահայտված ընդօրինակման բնույթ: Նա առանձնացնում էր մանկավարժի դերը, որի գործունեությունն արտահայտվում է կույրերի հետ խոսքային շփումով: Խոսքը նրանց համար դառնում է խաղի բովանդակության իրացման միջոց:

Կույրերի և թույլ տեսողների փոխհատուցման գործընթացների զարգացման դեպքում հատուկ ուշադրության է ենթարկվում առարկայական գործունեությունը: Տարբեր առարկաների և խաղալիքների դրական դերի մասին իրենց աշխատանքներում գրել են Է. Ա. Ալեքսանդրյանը (1956) և ուրիշներ:

Այդ հեղինակները գտնում են, որ տարբեր առարկաներ և խա-

ղալիքներ օգնում են խաղերում արտացոլել արտաքին իրականությունը: Նրանք նշում են, որ խաղալիքը պետք է լինի ոչ միայն հետաքրքրական, այլև լինի բազմակողմանի զարգացման միջոց:

Օրինակ Ս. Մ. Խորոշն առանձնացնում է զգայական խաղալիքները, առավելապես՝ ճայնայինները: Նա գտնում է, որ շարժողական խաղալիքները ոչ միայն խթանում են շարժողականությունը, այլև կարող են հանդես գալ որպես աշխատունակության, շփման զարգացման միջոց:

Հատուկ կրթության վերաբերյալ գրականությունում (Լ. Բ. Սամբիկին, 1979, Դ. Մ. Մալան, 1997, Ա. Ռ. Ազարյան, 2004, Ս. Պ. Մանուկյան, 2005 և այլոք) ներկայացված են տարբեր խաղեր, խաղային վարժություններ, որոնք ուղղված են տարածական կողմնորոշմանը, առողջության ամրապնդմանը, ֆիզիկական զարգացման անբավարարությունների շտկմանը, հոգևածության վերացմանը, մկանային համակարգի ամրապնդմանը: Սակայն այս և մյուս աշխատանքներում մենք չհանդիպեցինք թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանը նպատակաուղղված խաղերի հիշատակում կամ նկարագրություններ: Թեև պետք է ասել, որ կային առանձին աշխատանքներ, որոնցում առկա էր տեսողական ընկալման կարևորության հիմնահարցը ուսումնական, աշխատանքային գործընթացում: Սակայն լուսարանված չէին տարրական դասարաններում խաղի միջոցով տեսողական ընկալման զարգացման հիմնահարցերը: Թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանն ուղղված շտկողական աշխատանքների անցկացումը համարվում է հատուկ դպրոցներում ամբողջ ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների անհրաժեշտ պայման: Այդ աշխատանքների իրականացումը ներառական, հանրակրթական դպրոցներում ևս կարևոր է, քանզի այնտեղ նույնպես կան տեսողության խանգարումով երեխաներ: Դպրոցի ուսուցիչները, ծանոթ չլինելով թույլ տեսող երեխաների հետ ուսումնական գործընթացում աշխատանքների առանձնահատկություններին և չկիրառելով հատուկ խաղեր և հանձնարարություններ, հանդիպում են մի շարք դժվարությունների:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ թույլ տեսնող երեխաների՝ գույնի, կոնտրաստային և լուսավորության զգայությունն էականորեն իջած է, վատ է զարգացած տեսողական ուշադրությունը և ընկալումը՝ անհրաժեշտ է դրանք զարգացնել՝ կիրառելով տարբեր խաղեր, խաղային վարժություններ:

Տեսողության խանգարումով երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանն ուղղված հատուկ գրականության հիման վրա կարող ենք կատարել հետևյալ եզրահանգումները. Դպրոցական ծրագրում կա տեսողական ընկալման հատուկ բաժին, և այս հարցը ծրագրում կա տեսողական ընկալման հատուկ ժամանակ. ուսումնասիրվում է տարբեր առարկաների ուսուցման ժամանակ. Առաջարկվում են նաև տարբեր միջոցներ և մեթոդներ այն զարգացնելու համար, սակայն մենք չգտանք խաղերի միջոցով տեսողական ընկալման զարգացման համակարգչային մոտեցումներին:

Թույլ տեսնող երեխաներին խաղերի միջոցով ուսուցանելու անհրաժեշտության մասին աշխատանքներ են գրել Լ. Ի. Սոլնցևան (1998), Դ. Մ. Մալանը (1992, 1995), J. Rotshaid (1960) և ուրիշներ: Ըստ Լ. Ի. Սոլնցևայի՝ խաղն ինքնին ապահովում է երեխայի բազմակողմանի զարգացումը: Երբ անցկացնում ենք հատուկ ծրագրով նախատեսված պարապմունքներ, որոնք ներառում են խաղեր, խաղային վարժություններ, թույլ տեսնող երեխայի մոտ ստեղծում ենք կոնկրետ պատկերացումներ և ներառում ենք խաղի մեջ: Միայն այս դեպքում հնարավոր կլինի զարգացնել երեխայի տեսողական ընկալումը, բարոյական նորմերը, ֆիզիկական ակտիվությունը և այլն:

Գրականության վերլուծության արդյունքում կարող ենք պնդել, որ թույլ տեսնող երեխաների համար վաղ դպրոցական հասակը համարվում է տեսողական ընկալման զարգացման բարենպաստ պայման: Միաժամանակ նշվում է, որ տեսողական ընկալման զարգացման տարբեր միջոցների ու մեթոդների կիրառումը ուսումնական գործընթացում ազդում է առաջադիմության վրա:

Խաղերի կիրառումը թույլ տեսնող երեխաների համար շատ բարդ է և սահմանափակ, քանի որ տեսողական համակարգում առկա խնդիրները առաջանցնում են ոչ միայն տեսողական ընկալման, այլև տարածական կողմնորոշման, շարժողական ակտիվության,

իմացական ոլորտի խանգարումներ: Այս պարագայում խաղերի ու խաղային վարժությունների անցկացման ժամանակ անհրաժեշտ է հաշվի առնել տվյալ հիվանդության ցուցումներն ու հակացուցումներն (Ա. Ի. Կապլան 1973 և ուրիշներ): Այդ պատճառով տեսողության խանգարումով երեխաների յուրահատկությունը պահանջում է ոչ միայն ուսումնական գործընթացում տեսողական ընկալման զարգացման խաղերի, խաղային վարժությունների կիրառման յուրահատուկ մոտեցում, այլև դրանց անցկացման ժամանակ հստակ տարբերակում՝ ըստ տեսողական վերլուծիչի հնարավորությունների:

Այսպիսով՝ թույլ տեսնող երեխաների մոտ խաղը ստեղծում է պայմաններ, որոնց առկայությամբ հնարավոր է յուրացնել գործնական նոր գիտելիքներ, ապահովում է պատկերացումների զարգացումը և առարկայական աշխարհի պատկերների պահպանումը:

Լ. Ս. Վիգոտսկու, Ա. Ի. Սկրեբիտսկու, Լ. Ի. Պլակսինայի, Լ. Ի. Սոլնցևայի հետազոտությունները վկայում են, որ խաղը տեսողության խանգարումով երեխայի համար համարվում է փոխհատուցող մեխանիզմների զարգացման միջոց, գործունեության, շրջակա միջավայրի և աշխարհի ճանաչման միջև կապ: Սակայն թույլ տեսնող երեխաների հետ խաղերի կիրառման դժվարությունն արտահայտվում է ոչ միայն օգտագործվող խաղերի քանակի սահմանափակմամբ, այլև ուսուցման գործընթացի կազմակերպման բարդությամբ:

Ա. Ի. Սկրեբիտսկին (1903) իր աշխատությունում գրում է. «Կույրերի համար խաղերը, անկասկած, դաստիարակության համակարգում ուժեղ նպաստող գործոններ են, դրանք պետք է կույրերին պարզենն բավարարվածություն և արթնացնեն նրանց մեջ նիրհած ընդունակությունները» [էջ 144]: Նա ուշադրություն էր դարձնում այն հանգամանքին, որ կույր երեխայի համար խաղն ուսուցման միջոց կդառնա այն դեպքում, երբ նա սովորի խաղալ:

Ինչպես ցույց են տալիս տիֆլոհոգեբանների և տիֆլոմանկավարժների հետազոտությունները (Մ. Ի. Ջեմցովա, Ա. Գ. Լիտվակ, Է. Մ. Ստերնինա, Բ. Կ. Տուպոնոգով և ուրիշներ), այն դժվարույթունները, որոնք առաջանում են թույլ տեսնող երեխաների խա-

ղային գործունեության յուրացման ժամանակ, պայմանավորված են ինչպես արատի կենսաբանական, այնպես էլ սոցիալական հետևանքներով՝ տեսողական պատկերացումների, ընդօրինակման հնարավորությունների բացակայություն, տեսողական ընկալման թերզարգացում, վախ՝ տարածությունից, նորությունից, անհայտությունից, խաղային գործողությունների կատարման ժամանակ հասակակիցների հետ շփման բացակայությունից և այլն:

Եվ այսպես՝ հիմնահարցի վերաբերյալ գրականության ուսումնասիրումը վկայում է, որ թույլ տեսնող երեխաների ուսուցման և դաստիարակման համակարգում խաղն ունի խիստ կարևոր նշանակություն: Այն նաև նպաստում է տարածական կողմնորոշման և տեսողական ընկալման զարգացմանը:

Եթե թույլ տեսնող երեխաների ուսուցման և զարգացման գործընթացում խաղերի կիրառմանը նվիրված են շատ աշխատանքներ, ապա նրանց տեսողական ընկալման զարգացման համակարգում խաղերի կիրառման դերը բավարար չափով ուսումնասիրված չէ: Մի շարք հեղինակներ նշում են, որ այս երեխաների խաղային գործունեությունը կապված է մի շարք դժվարությունների հետ. նրանք շարժունակ չեն, չեն դրսևորում հետաքրքրություն, մեկուսանում և վախենում են: Հավանաբար դրան ավելանում է նաև խաղերի ոչ լիարժեք կիրառումը:

Կասկածից վեր է, որ խաղերը և խաղային վարժությունները կնպաստեն տեսողական ընկալման զարգացմանը: Ուստի այդ հարցերի ուսումնասիրմանը պետք է հատկացվի լուրջ ուշադրություն, քանի որ դրանք ներառում են մեծ պոտենցիալ հնարավորություններ տեսողական ընկալման զարգացման և երեխաների ակտիվության բարձրացման գործընթացում:

#### 1. 4. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵՍԱՆԿՅԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ

Եվ այսպես՝ հետազոտության հիմնահարցի շուրջ հատուկ գիտամեթոդական գրականության ուսումնասիրությունները վկայում են, որ մեր կողմից դիտարկվող հիմնախնդիրը առավել կարևոր է տիֆլոմանկավարժության և տիֆլոհոգեբանության բնագավա-

րում, քանի որ թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման մակարդակը էապես պայմանավորում է նրանց ֆիզիկական ակտիվությունը, տարածության մեջ կողմնորոշումը, ուսումնական, աշխատանքային և այլ գործունեությունների իրականացումը:

Պետք է նշել, որ հատուկ գրականությունում տեսողության խանգարումով երեխաների տեսողական ընկալմանը վերաբերող բավականին աշխատանքներ կան: Մի շարք հեղինակներ (Մ. Ի. Ջենցովա, Լ. Ի. Սոլնցևա, Տ. Ա. Դոռոֆևա, Ա. Ն. Գնետուևա, Ա. Ռ. Մկրտչյան և ուրիշներ) տարբեր տարիների ընթացքում ուսումնասիրել են թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հարցերը՝ ուսումնական, աշխատանքային, տարածական կողմնորոշմանն ուղղված գործունեության, նկարչության, ֆիզիկական կուլտուրայի պարապմունքների ժամանակ:

Գրուսուցման միջոցներն ուսումնասիրելիս մի շարք հեղինակներ գտնում են, որ տառերի տեսողական ճանաչումը կհեշտանա, եթե թույլ տեսնող երեխաներին սովորեցնենք վերլուծել տառերի ուրվագծերը (Պ. Յու. Գալպերին, Ա. Ռ. Մկրտչյան և ուրիշներ):

Մ. Ի. Ջենցովան կարևորել է թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հարցը նկարչության պարապմունքների ընթացքում: Նա գտնում է, որ նկարչական գործունեությունը նպաստում է առարկայական գործունեության, տարածական պատկերացումների ձևավորմանը:

Թույլ տեսնող երեխաների տեսողական խանգարված գործառույթների զարգացման համար մեծ նշանակություն ունի ֆիզիկական կուլտուրան, աչքի մարմնամարզությունը (Ռ. Ն. Ազարյան, Ի. Բ. Էյդիևովա և ուրիշներ): Դրանք զարգացնում են տեսողական մի շարք գործառույթներ՝ տեսադաշտ, աչքի և ձեռքի շարժումների փոխազդեցություն և այլն:

Այս հետազոտության արդյունքները մեծ ներդրում ունեցան թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման պրակտիկայում: Սակայն ինչպես ցույց են տալիս մեր տեսական հետազոտությունները, թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ըն-

- վերլուծել հիմնական խաղերը, որոնք կիրառվում են տեսողության խանգարումով երեխաների դպրոցում՝ 1-4-րդ դասարաններում:
  - Որոշել խաղերի, խաղային վարժությունների կազմակերպման և անցկացման առանձնահատկությունները տեսողության խանգարումով երեխաների դպրոցում:
  - Ուսումնասիրել և համակարգել տեսողության խանգարումով երեխաների դպրոցում կիրառվող հիմնական խաղերը, խաղային վարժությունները, որոնք ուղղված են թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացմանը
  - Ընտրել, մշակել և համակարգել խաղերը, խաղային հանձնարարությունները և վարժությունները՝ տեսողական ընկալման զարգացման որոշման համար (չափորոշիչներ):
  - Ապահովել թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման համար առաջարկվող խաղերի ու խաղային վարժությունների արդյունավետությունը:
- Հատուկ գրականության ուսումնասիրումը, վերլուծությունը և ստացված տեղեկությունները, դրանց կրիտիկական վերլուծությունն ու ընդհանրացումը հանգեցրին մեր կողմից ուսումնասիրվող հիմնախնդրին վերաբերող հետևյալ հարցերի որոշմանը.
- Ուսումնասիրվող հարցի դրվածքի մակարդակը, աստիճանը գրականության մեջ:
  - Մույն հիմնախնդրի մշակվածության աստիճանը:
  - Թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման առանձնահատկությունները:
  - Խաղերի, խաղային վարժությունների նշանակությունը և դերը թույլ տեսող կրտսեր դպրոցականների տեսողական ընկալման զարգացման համակարգում:
  - Տեսողական ընկալման զարգացման առանձնահատկությունները: Մանկավարժական և սոցիոլոգիական մեթոդները (դիտում, հարցում, գրույց, անկետավորում) հնարավորություն տվեցին գնահատել թույլ տեսող երեխաների խաղային գործունեության բու-

վանդակությունը, որոշել այդ աշխատանքի կազմակերպման և անցկացման առանձնահատկությունները:

Բժշկահոգեբանական փաստաթղթերի ուսումնասիրմամբ մենք ծանոթացանք հետազոտվողների տեսողական ընկալման զարգացման հնարավորություններին, ինչը նպաստեց հավաստի և ձևավորող գիտափորձի անցկացմանը (հետազոտվողների խմբերի կազմալրում, խաղերի, խաղային վարժությունների և հանձնարարությունների ընտրում, արդյունքների վերլուծություն և այլն):

Մանկավարժական ստուգողական մեթոդները՝ գույների, թվերի, նշանների, պատկերների ընկալման ստուգումը, անցկացվել է գոյություն ունեցող, հատուկ գրականության մեջ կիրառված և մեր կողմից մշակված ստորև բերվող մեթոդիկայով:

Օրինակելի թեստերը մենք պայմանականորեն բաժանել ենք՝ ըստ հետևյալ խմբերի.

1. տեսողական ընկալման ուսումնասիրում միկրոտարածությունում (աշակերտական սեղան, աշխատանքային սեղան, թուղթ),
2. տեսողական ընկալման ուսումնասիրում մակրոտարածությունում (դասարան, սենյակ, դահլիճ):

Ստորև ներկայացնում ենք տեսողական ընկալման մակարդակը որոշող օրինակելի թեստերը և դրանց անցկացման մեթոդիկան:

**Թեստ. Գունել գույների, երկրաչափական պատկերների, առարկայական նկարների կրկնման քանակը**

Համաձայն հետազոտության ծրագրի՝ աշակերտներին առաջարկվել է օրինակելի թեստ. Գունել հարյուր վանդականոց աղյուսակում տարբեր գույների, երկրաչափական պատկերների, թվերի, առարկայական նկարների կրկնման քանակը (Լ. Տիխոմիրովա, 2000) (տես ներդիր, նյութ. 1): Թեստերի կիրառման ժամանակ հաշվի չի առնվում դրանց հերթականությունը, և տրվում է կատարման մեկ փորձ: Գրանցվում է թեստի կատարման ճշտությունը, նշվում են իրական թվից ավել և պակաս պատասխանները: Որպեսզի ավելի ճիշտ որոշենք տեսողական ընկալման զարգացման մակարդակը, կիրառվել է մեր կողմից մշակված տեսողական ընկալման մակար-

դակի որոշման օրինակելի ինդեքսը, որը հաշվում ենք հետևյալ բա-  
նաձևով:

$$SCLUT = \frac{US\text{Թ}4\text{Բ}}{L\text{Գ}Թ4\text{Բ}} \cdot X \cdot 100$$

Այստեղ SCLUT-ն տեսողական ընկալման մակարդակի ինդեքսն է, USԹ4Բ-ն՝ աղյուսակում տրված թվի կրկնման քանակն է, LԳԹ4Բ-ն աղյուսակում գտած թվի կրկնման քանակն է, 100-ը պայմանական թիվ է:

Իսկ տեսողական ընկալման զարգացման համար հավելված 6-ում ներկայացված են օրինակելի վարժություններ, հանձնարարու-  
թյուններ և խաղեր:

**Թեստ. Գտնել տարբերությունները նկարներում**

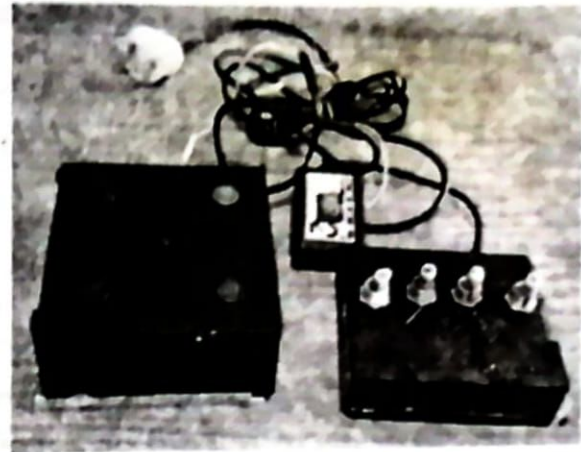
Երեխային առաջարկվում են նկարներ՝ ընկալման տարբեր բարդությամբ և տարբեր սյուժեներով (Զեմցովա Օ. Ն., 2005) (տե՛ս ներդիր, նյութ 1): Հանձնարարվում է գտնել դրանց տարբերությունները, նշել իրական տարբերությունների և գտած տարբերությունների քանակը: Վերջին երկու տվյալներով հաշվում ենք տեսողական ընկալման մակարդակի ինդեքսը հետևյալ բանաձևով:

$$SCLUT = \frac{N\text{Ի}S\text{Բ}}{N\text{Գ}S\text{Բ}} \cdot 100$$

SCLUT-ն տեսողական ընկալման մակարդակի ինդեքսն է, NԻSԲ-ն նկարում իրական տարբերությունների քանակն է, NԳSԲ-ն նկարում գտած տարբերությունների քանակն է, 100-ը պայմանա-  
կան թիվ է:

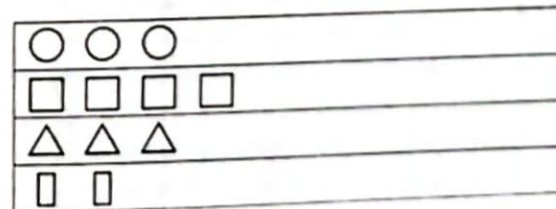
**Թեստ՝ Լուսացույց**

Երեխայի առջև՝ սեղանի վրա, դնում ենք մեր կողմից մշակված հատուկ սարք՝ լուսացույց, որը բաղկացած է չորս գույնի լամպերից, անջատիչից: Վերջինս հնարավորություն է տալիս միացնելու և անջատելու յուրաքանչյուր գույնի լամպը (նկ. 1): Այս թեստն անցկացնում ենք որոշակի հերթականությամբ:



Նկար 1. Թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման մակարդակի որոշման՝ մեր կողմից առաջարկված սարք՝ լուսացույց:

Երեխային տրամադրում ենք թուղթ, որը բաժանված է չորս հարթության, օրինակ՝

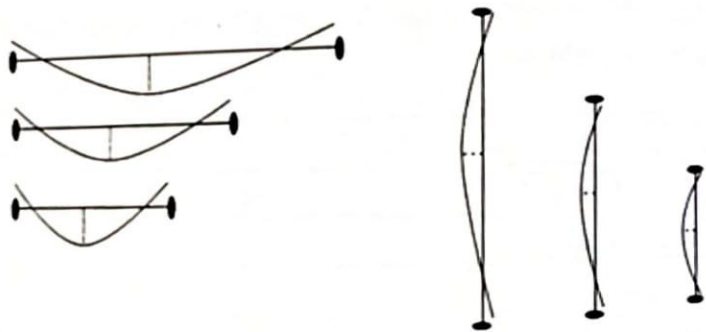


Հետագոտվողը պետք է նայի սարքին և հետևի լամպերի աշխատանքին: Սկզբում միացնում և անջատում է մեկ գույնի լամպը՝ որոշակի քանակով: Երեխան հաշվում է, թե քանի անգամ է վառվում, օրինակ, կարմիր լամպը, և թղթի առաջին հարթությունում վում է նույնքան շրջաններ: Այնուհետև հաշվում է, թե քանի անգամ է վառվում դեղին լամպը, և երկրորդ հարթությունում նկանգամ է նույնքան քառակուսիներ: Հետո հաշվում է, թե քանի անգամ է վառվում կանաչ լամպը, երրորդ հարթությունում նկարում նույնքան եռանկյունիներ: Եվ վերջապես հաշվում է, թե քանի անգամ է վառվում կապույտ լամպը՝ չորրորդ հարթությունում նկարելով

նույնքան ուղղանկյուններ: Ստացած արդյունքներով հաշվում ենք տեսողական ընկալման մակարդակի ինդեքսը:  
Այս սարքը կարելի է կիրառել նաև երեխաների տեսողական հիշողությունը, ուշադրությունը, հակազդման մակարդակը որոշելու համար:

**Թեստ. Ուղիղ գծով միացնել կետերը**

Երեխային առաջարկում ենք միացնել տարբեր հեռավորության վրա գտնվող երկու զուգահեռ կետերը (փոքր՝ 5 սմ միջին՝ 7 սմ, մեծ՝ 12 սմ) չընդհատվող, հնարավորինս ուղիղ գծով, սկզբում՝ հորիզոնական, այնուհետև՝ ուղղահայաց գծով (նկ. 2): Առաջադրանքը կատարելուց հետո մենք նույն կետերով անցկացնում ենք առանցքային գիծ և դրանով հաշվում երեխայի քաշած գծի շեղման սխալները (մմ-ով):



Նկար 2. Տեսողական ընկալման մակարդակի որոշման օրինակելի թեստ:

**Թեստեր գնդակով: Գնդակի ներսում ցանցի մեջ**

Ցանցը դնում ենք գետնի վրա: Երեխան, աթոռին կանգնած, գնդակը պահելով կրծքի ուղղությամբ ուղղահայաց դիրքով, ձգտում է բայց է թողնելու այն ցանցի մեջ: Գնահատումը կատարվում է հետևյալ կերպ. դիպուկ մտավ ցանցի մեջ, դիպավ ցանցին նոր ընկավ մեջը, կպավ ցանցին, բայց չընկավ մեջը, հրաժարվեց կատարելուց:

**Ներսում ազդանշանին**

Հետազոտվողը գնդակով պետք է խփի փայտե ազդանշանին, որը գտնվում է նրանից երեք մետր հեռավորության վրա:

Արդյունքները հաշվում ենք հետևյալ կերպ

- դիպուկ կպավ ազդանշանին
- չդիպավ ազդանշանին
- հրաժարվեց կատարելուց

**Ներսած գնդակի բռնում**

Ազատ տարածությունում, որևէ բարձր տեղից թելով կապում ենք գնդակը: Թելի երկարությունը պետք է լինի այնպես, որ գնդակը համապատասխանի փորձարկողի կրծքավանդակին: Հետազոտողը և հետազոտվողը կանգնում են դեմ դիմաց (3 մ): Հետազոտողը նետում է գնդակը, երեխան պետք է այն բռնի:

Արդյունքները հաշվում ենք հետևյալ սկզբունքներով.

- դիպուկ բռնում է
- դիպչում է մարմնի մասերին, նոր բռնում
- կպչում է մարմնի մասերին, բայց չի բռնում
- գնդակն անցնում է կողքով
- հրաժարվում է կատարելուց

Վերը նշված յուրաքանչյուր թեստի արդյունքների գրանցման համար մշակել ենք տեսողական ընկալման զարգացման մակարդակի ուսումնասիրման արձանագրության ձևեր, որոնցում նշվում են փորձարկվողների տարիքը, դասարանը, տեսողության խանգարման աստիճանը, արդյունքները և այլն (հավելված 2-4, էջ 129-133):

Մեր կողմից ընտրված, մշակված և համակարգված օրինակելի թեստերը հնարավորություն տվեցին մի շարք հավաստիացնող փորձերով որոշելու թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման մակարդակը, իսկ մանկավարժական գիտափորձում դրանց հիման վրա մշակված հատուկ վարժությունների, խաղերի, հանձնարարությունների կիրառումը նպաստեց այդ ցուցանիշների աճին: Հետազոտությունում կիրառվել է նաև ստացված արդյունքների մաթեմատիկական վերլուծության հետազոտման մեթոդը (Լ. Ս. Կամինսկի, 1964, Գ. Ա Նովիկով, 2004 և ուրիշներ):

## 2.2 ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ԵՎ ՓՈԽԼԵՐԸ

Փորձարարական հետազոտություններն անցկացվել են 2002-2007 թվականներին Երևանի տեսողության խանգարումով երեխաների թիվ 14 հատուկ դպրոցում: Այդ տարիների ընթացքում ամբողջությամբ հետազոտությանը մասնակցել են 1-4-րդ դասարանների տեսողության խանգարում ունեցող 156 աշակերտ, որոնցից 90-ը՝ հավաստիացնող, 66-ը՝ միամյա ուսուցանող գիտափորձում:

Անցկացվող աշխատանքները պայմանականորեն բաժանվել են մի քանի փուլերի: Առաջին փուլում (2002-2003 թթ.) մենք ուսումնասիրել, ընտրել, համակարգել ենք տեսողության խանգարումով կրտսեր դպրոցականների տեսողական ընկալման վերաբերյալ հատուկ գրականության նյութերը, ինչպես նաև հետազոտել այդ հիմնահարցի դրվածքը տեսողության խանգարումով երեխաների, հանրակրթական, ներառական դպրոցներում: Այս փուլում որոշվել են հետազոտության նպատակը, օբյեկտները, առարկան, վարկածը, հստակեցվել են հետազոտության մեթոդներն ու խնդիրները:

Երկրորդ փուլն (2003-2006 թթ.) ուղղված էր մի շարք հավաստիացնող փորձերի կազմակերպմանը և միամյա մանկավարժական գիտափորձի անցկացմանը: Մի շարք հավաստիացնող գիտափորձերով ուսումնասիրվել է 1-4-րդ դասարանների թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման մակարդակը:

Մանկավարժական գիտափորձում մշակվել է օրինակելի ծրագիր: Հատուկ ընտրվել, մշակվել և համակարգվել են խաղեր, խաղային վարժություններ, որոնք կիրառվել են մանկավարժական գիտափորձի տարբեր փուլերում: Հավաստիացնող փորձերի ընթացքում ուսումնասիրվել են առաջինից չորրորդ դասարանների թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման հնարավորությունները, ինչպես նաև խաղերի, խաղային վարժությունների և հանձնարարությունների դերը տեսողական ընկալման զարգացման գործընթացում, այդ աշխատանքների դրվածքը հատուկ դպրոցում (կիրառում են արդյոք հատուկ նպատակաուղղված խաղեր, ինչպիսի բնույթ են կրում դրանք, որ առարկայական դասերին են անցկացվում և այլն): Մի շարք հավաստի գիտափորձերի մասնակ-

ցել է 90 աշակերտ, որոնք հիմնականում ունեին կարճատեսություն, հեռատեսություն, աստիգմատիզմ տեսողության խանգարումները: Համաձայն տիֆլոմանկավարժությունում ընդունված դասակարգման (Բ. Ի. Կովալենկո, Ն. Բ. Կովալենկո, 1962, Մ. Ի. Ջենցովա, 1973 և ուրիշներ)՝ փորձարկվողներն, ըստ տեսողության խանգարման աստիճանի, պայմանականորեն բաժանվել են երեք խմբի՝ թույլ, միջին, բարձր:

Հետազոտության այս փուլում մեր կողմից անցկացվել է թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալմանն ուղղված հարցերին ուսուցիչների (120), ծնողների (130), ուսանողների (74) իրազեկության սոցիալական հարցում: Այն իրականացրել ենք մեր կողմից ընտրված, համակարգված, մշակված հարցաթերթիկներով:

Միամյա մի շարք մանկավարժական գիտափորձերում (2005-2006) մասնակցել է 1-2-րդ դասարանի 66 թույլ տեսնող աշակերտ: Այստեղ շտկողական, զարգացնող պարապմունքներում լայն կիրառում են ստացել տեսողական ընկալման զարգացման օրինակելի ծրագիրը, խաղերը, խաղային վարժությունները և հանձնարարությունները:

Երրորդ փուլը (2006-2007 թթ.) ուղղված էր հետազոտման արդյունքների վերլուծությանը և ընդհանրացմանը: Այստեղ կիրառվել են հետազոտության հիմնական եզրակացությունները, կազմվել է ատենախոսական տեքստը, կառուցվել հավելվածը, կազմակերպվել արդյունքների ներդրումը մանկավարժական պրակտիկայում:

Հետազոտվողների բնութագիրը, աշխատանքների ընթացքը, ուսումնասիրությունների արդյունքները ներկայացված են հետազոտության հերթական բաժիններում: