



მაყვალა შალვას ასული ჯვარაცხელია დაიბადა 1943 წლის 30 ნოემბერს ქ. დუშეთში. 1962 წელს დაამთავრა ქ. გალის მე-2 საშუალო სკოლა, ხოლო 1967 წელს ამთავრებს ი. ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტს, ქართული ენისა და ლიტერატურის სპეციალობით.

მ. ჯვარაცხელია 1967-68 წლებში მუშაობდა ლიტმეზაჯად გალის რაიონული გაზეთის რედაქციაში. 1968-74 წლებში ასწავლიდა ქართულ ენასა და ლიტერატურას გალის რაიონის სოფელ ზემო ბარლების საშუალო სკოლაში. 1974-93 წლებში მუშაობდა ქ. სოხუმის მე-11-ე საშუალო სკოლასთან არსებული ლოგოპედიური პუნქტის ლოგოპედად, ხოლო 1986 წლიდან მუშაობას იწყებს ი. ჯავახიშვილის სახ. სახელმწიფო უნივერსიტეტის სოხუმის ფილიალში, სადაც გარდაცვალებამდე კითხულობდა ლექციებს ჯორჯჯიულ პედაგოგიკასა და მეტყველების კულტურაში. არის მრავალი სამეცნიერო შრომის ავტორი ჯორჯჯიული პედაგოგიკის დარგში.

მ. ჯვარაცხელია გარდაიცვალა 2004 წლის 8 აგვისტოს.

მაყვალა ჟვარაცხელია

ალაღია ღა მისი ღაძღუვა
ზოგადსაგანმანათლებლო
სკოლის ჰირობებში

(კორექციული პედაგოგია)

თბილისი
2007

რედაქტორი: პროფესორი მამია ყოლბაია

რეცენზენტი: პროფესორი ნანა ცარციბე

მხატვარი: ირმა ქობალია

კომპიუტერული უზრუნველყოფა: ი. სტროგანოვა, კ. ბუკია

© ბუთბაია ზაზა, 2007
ISBN 978-99940-0-981-7

დაიბეჭდა თსუ კლასიკური ფილოლოგიის, ბიზანტინისტიკისა და
ნეოგრეცისტიკის ინსტიტუტის სტამბაში
ილია ჭავჭავაძის გამზირი 13
ტირაჟი: 300

რელაქტორის წინასიტყვაობა

ორი წლის წინ ეს შრომა ავტორმა წარუდგინა პედაგოგიკაში ხარისხების მიმნიჭებელ სამეცნიერო საბჭოს, როგორც საკანდიდატო დისერტაცია. ოპონენტობა მე მომანდეს. შრომა მომეწონა, დაეწერე დადებითი რეცენზია და წარუდგინე სამეცნიერო საბჭოს. სამწუხაროდ, დისერტაციას დაცვა არ ეწერა. დაცვამდე რამდენიმე კვირით ადრე ქალბატონი მაყვალა მოულოდნელად გარდაიცვალა და თან წარიტანა მშობლიურ აფხაზეთში დაბრუნების განუხორციელებელი ოცნება. ლტოლვილობის მძიმე განცდა იყო უმთავრესი ფაქტორი, რასაც მისმა კეთილმა გულმა ვერ გაუძლო. უმძიმესი გრავმა მიიღო ოჯახმა. დანაკლისი განიცადა ქართულმა პედაგოგიკამაც, რადგან მ. კვარაცხელიას ბევრი სარგებლობის მოგანა შეეძლო მოზარდი თაობის სწავლება-აღზრდის საქმისათვის.

დამწუხრებულმა ოჯახმა გადაწყვიტა, წიგნად გამოსცეს მ. კვარაცხელიას სადისერტაციო ნაშრომი და ამით პატივი მიაგოს მის ნათელ ხსოვნას. როგორც ყოფილ ოპონენტს, მთხოვეს წიგნის რელაქტორობა, რაზეც სიამოვნებით დაეთანხმდი. მათ ისურვეს შრომა დაბეჭდილიყო იმ სახით, როგორც ის განსვენებულმა დატოვა. მაშინ მე მათ შეეთავაზე წინასიტყვაობად დამერთო ჩემი რეცენზია, ყოველგვარი ცვლილების გარეშე, რომელიც ქალბატონ მაყვალას ხელთ პქონდა, მაგრამ, სამწუხაროდ, საბჭოსთვის მისი მოხსენება ვერ მოასწრო, რაზეც მათი თანხმობა მივიღე.

რეკონსტრუქცია

მაყვალა კვარაცხელიას მიერ დასაყვად წარმოდგენილი საკანდიდატო დისერტაცია "ალალია და მისი დაძლევა მოგად-საგანმანათლებლო სკოლის პირობებში", ეხება დღევანდელი ფრიად აქტუალურ პრობლემას, - ალალიკ ბავშვთა სწავლება-აღზრდისა და მათი მეტყველების კორექციის საკითხების შესწავლას. კვლევით მიღებული შედეგები უაღრესად ღირებული და სასარგებლოა მეტყველების ასეთი დეფექტების მქონე ბავშვებთან მუშაობისათვის.

მრავალი წლის მუშაობის შედეგად, დისერტანტმა წარმოადგინა ალალიის კორექციის საკმაოდ დახვეწილი საკუთარი მეთოდოლოგია. ის, ხანგრძლივი პრაქტიკული მუშაობის პროცესში დაგროვილი მასალის ანალიზის შედეგად მივიდა იმ დასკვნამდე, რომ ალალიის დაძლევა შესაძლებელია გაცილებით უფრო სწავად, ვიდრე დღემდე ხდებოდა, თუ მათთან საკორექციო მუშაობას დაეიწყებთ, არა მხოლოდ ბგერითი დამახინჯებებზე მუშაობით, არამედ სიტყვის, როგორც მთლიანის, ბგერათა კომპლექსისა და აზრის მატარებლის სწორად წარმოთქმაზე მუშაობით. თავიდანვე უნდა ვიმზუნოთ ალალიკის ლექსიკის გამდიდრებაზე.

დისერტანტმა ექსპერიმენტით მოპოვებული მასალით დაამტკიცა, რომ მეტყველების ბგერითი მხარის ათვისებაზე ნაადრევი მრუნება არაეფექტურია, რამდენადაც ის ატარებს მექანიკურ ხასიათს და ბავშვში შესამჩნევ შემეცნებით ინტერესს არ აღძრავს. აზრიანი მასალის, სიტყვის მიწოდება კი იწვევს შემეცნებით ინტერესს, იზიდავს მის ყურადღებას, ანვითარებს აღქმის უნარს, აზროვნებას და ამდენად აქტიურს ხდის მთელ ლოგოპედიურ მუშაობას. სიტყვაზე, როგორც მთლიანზე, როგორც ბგერათა კომპლექსისა და აზრის ერთიანობაზე, მუშაობა მთელი ლოგოპედიური პროცესის გაცნობიერებულად, ეფექტურად წარმართვის საშუალებას იძლევა. ასეთი მიდგომა ხელს უწყობს როგორც წარმოთქმის ნაკლოვანებათა გამოსწორებას, ისე ბავშვის შემეცნებითი პროცესების განვითარებას. ალალიკის მეტყველების კორექციის დროს სიტყვებზე მუშაობა გულისხმობს მათ გაერთიანებას წინადად-

ბამი. ამით საფუძველი ეყრება ალალიკის მიერ ვაბმული მეტყველების დაუფლებას.

ლოგოპედიური მუშაობისათვის დისერტანტს შედგენილი აქვს ახალი თვალსაჩინო მასალა: "კონტექსტური დაფა", "ფრაზული დაფა", სხვადასხვა სახის "ფონეტიკური დაფა" და ა.შ. ეს მასალა ხელს უწყობს ლექსიკის გამდიდრებას, წინადადების სწორად შედგენის უნარის გამომუშავებას, ვაბმული მეტყველების დაუფლებას. დისერტანტის ორიგინალობა იმაშია, რომ მის მეთოდოლოგიას, დაულო რა საფუძველად სიტყვებზე და წინადადებებზე მუშაობა, ბგერების სწორად წარმოთქმამე მეცადინეობას მამინ იწყებს, როცა ალალიკებს ერთგვარი ენობრივი ჩვევები უკვე გამომუშავებული აქვთ.

ერთი წლის ექსპერიმენტული მუშაობის შემდეგ, დისერტანტმა ერთი და იმავე მეთოდით შეამოწმა ექსპერიმენტული და საკონტროლო ჯგუფების მოსწავლეთა მეტყველების განვითარებაში მიღწეული შედეგები და ფსიქიკური განვითარების დონე. შემოწმების შედეგები წარმოდგენილია ცხრილში, საიდანაც ჩანს, რომ ექსპერიმენტული ჯგუფის ბავშვთა მეტყველება სერიოზულადაა განვითარებული და ნორმასაა მიახლოებული. წარმატება განაპირობა იმან, რომ მეტყველების ნაკლის გამოსწორებაზე მუშაობის პარალელურად დისერტანტმა იზრუნა დაქვეითებული შემეცნებითი პროცესების განვითარებაზეც და, რაც მთავარია, იმ უნარ-ჩვევების ფორმირებაზე, რაც საჭიროა სწავლისათვის.

ასეთ წარმატებას ვერ მიაღწიეს საკონტროლო ჯგუფის მოსწავლეებმა. მეტყველებისა და შემეცნებითი პროცესების ნელი განვითარების გამო, ერთი წელი საკმარისი არ აღმოჩნდა მათი სათანადო დონეზე ჩამოყალიბებისათვის. გარკვეული წინსვლის მიუხედავად, ბავშვებს ჯერ კიდევ საკმარისად არ ჰქონდათ ფორმირებული სასწავლო უნარ-ჩვევები.

დისერტანტმა ბუსტი ექსპერიმენტით დაამტკიცა, რომ ალალის დაძლევის დღემდე მოქმედი მეთოდოლოგია ნაკლებ ეფექტურია და საჭიროებს კორექტირებას. ის ითვალისწინებს მეტყველების დეფექტის გამოსასწორებლად მუშაობის დაწყებას მხოლოდ წარმოთქმის ხარვეზების დაძლევით. საკითხისადმი ასეთი მიდგომა არ არის გამართლებული არც ლოგოპედიური და არც

ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით. ის ეწინააღმდეგება ბავშვის მიერ მეტყველების დაუფლების ონტოგენეტიკურ კანონზომიერებას და ადამიანის აღქმის მოგად კანონებს.

მ. კვარაცხელიას მიერ დასაყვად წარმოდგენილი დისერტაცია "ალალია და მისი დაძლევა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის პირობებში" არის მრავალი წლის დაუღალავი შრომის ნაყოფი. დამუშავებულია ალალის მქონე ბავშვთა მეტყველების კორექციის ეფექტური საშუალება, რომელიც მეტყველების გამოსწორებას ბავშვის საერთო ფსიქიკურ განვითარებასთან კავშირში განიხილავს. რეკომენდირებულია ალალიკის მეტყველების კორექციის ეფექტური მეთოდოლოგიური საშუალებები. შრომას ახლავს დასკვნები, რომელთა გათვალისწინება სასარგებლო იქნება პრაქტიკოსი ლოგოპედებისათვის. მათ უსათუდ დაეხმარება ის დიდაქტიკური მასალაც, რომელიც შრომაშია წარმოდგენილი. შრომაში დაცულია ყველა ის მოთხოვნა, რასაც ითვისების წინებს მეტყველება შეზღუდულ ბავშვებთან საკორექციო მუშაობა.

დისერტანტი ამჟღავნებს კარგ თეორიულ მომზადებას, საფუძვლიანადაა გაცნობილი უმთავრეს ნაშრომებს კორექციულ პედაგოგიკასა და ფსიქოლოგიაში. ამასთანავე მან გამოაქვინა პედაგოგიური ექსპერიმენტის დაყენებისა და მიღებული მასალის დამუშავების კარგი უნარი. ზემოთთქმულიდან გამომდინარე ვთვლით, რომ მაყვალა კვარაცხელია სავსებით იმსახურებს კედაგოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატის სამეცნიერო ხარისხს.

პროფ. მ. ყოლბაია

შესავალი

განათლების რეფორმის სახელმწიფო პროგრამას წითელი ბოლივით გასდევს ბავშვთა ინდივიდუალური თავისებურებების გამოვლენა-შესწავლა და მის საფუძველზე სასწავლო პროცესის აგების პრინციპი. მისი აუცილებლობა ნაკარნახევია დღევანდელი სკოლის მოთხოვნებით. სწავლის პროცესში მოსწავლეთა ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინება ძალზე ეფექტურ შედეგს იძლევა.

ცნობილი ფაქტია, რომ მოსწავლეთა ნაწილს უჭირს სასწავლო პროგრამის ათვისება. ამის ერთ-ერთი მიზეზია ბავშვის მეტყველების დარღვევა. მეტყველების ნაკლი მრავალნაირია. ჩვენი კვლევის მიზანია მეტყველების ყველაზე მძიმე დარღვევის – ალალიის დაძლევის გზების ძიება.

ალალია ენამომშლილობის ისეთი სახეა, როდესაც ადგილი აქვს მეტყველების სრულ ან ნაწილობრივ უქონლობას. პირველ შემთხვევაში ბავშვი სრულიად უმეტყველოა, მეორე შემთხვევაში კი მეტყველება მეტად შეზღუდულია. ალალია ცენტრალური წარმოშობის ორგანული ენამომშლილობაა. იგი გამოწვეულია თავის ტვინის სამეტყველო მონათა (ბროკას და ვერნიკეს ცენტრები) დაზიანებით.

ცნობილია ალალიის სამი დონე. პირველი და მეორე დონის ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლებას არ ექვემდებარებიან, ისინი სპეციალურ ლოგოპედიურ სკოლაში სწავლობენ; მესამე დონის, ანუ შედარებით მსუბუქად გამოხატული ალალიის მქონე ბავშვები, მართალია, ექვემდებარებიან ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში სწავლებას, მაგრამ ბევრითი მხარის ჩამოუყალიბებლობის, მეტყველების ლექსიკურ-გრამატიკული მხარისა და ფსიქიკური ფუნქციების არასათანადო განვითარების გამო, მათ არ შეუძლიათ სკოლის სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული საგნების, განსაკუთრებით მშობლიური ენისა და მათემატიკის დაძლევა სპეციალური ლონისძიებების გარეშე. ამიტომ საჭიროებენ ისინი დამატებით პედაგოგიურ-ლოგოპედიურ დახმარებას.

მესამე დონის ალალიკთა რაოდენობა დიდია. ყოველ ას ბავშვზე მოდის 3-5 ალალიკი. სამწუხაროდ, ეს რიცხვი სულ უფრო იზრდება.

ჩვენი პრაქტიკული მუშაობის გამოცდილებამ ერთხელ კიდევ დაგვიდასტურა სისწორე უკვე არსებული აზრისა იმის შესახებ, რომ დროული და სისტემატური ლოგოპედიური დახმარება იძლევა შესაძლებლობას, დაძლეული იქნას ალალია და მისგან გამოწვეული ხარვეზები ზეპირ და წერით მეტყველებაში, მათემატიკაში, საერთოდ, სიძნელეები საპროგრამო მასალის ათვისებაში.

თემის აქტუალობა: ალალიკ ბავშვებთან ლოგოპედიური მუშაობის მდიდარი გამოცდილება არსებობს. ყოფილ საბჭოთა კავშირში ამ მუშაობას ხელმძღვანელობას უწევდა დეფექტოლოგიის ინსტიტუტი. აქ შემუშავებული მეთოდები და რეკომენდაციები ინერგებოდა მთელ ქვეყანაში, მაგრამ ალალიის გამოვლინება და მის გამოსწორებაზე მუშაობა სპეციფიკურია, რადგან ერთი ენა მეორისაგან განსხვავებულია როგორც გრამატიკული, ისე ფონეტიკური აგებულებით. ამიტომ საჭირო გახდა ქართულ ბავშვებში ალალიასთან დაკავშირებული ყველა საკითხის დამუშავება. ქართულ სინამდვილეში მეტყველების მძიმე ნაკლოვანებებზე მუშაობს დოც. ა. ქელბაქიანი. არსებობს თ. ფერაძის პუბლიკაციები მეტყველების საერთო განუვითარებლობაზე.

მეცნიერული სიახლე: ალალიკებთან ლოგოპედიური მუშაობა, უმრავლეს შემთხვევაში, იწყება მეტყველების ბგერითი მხარის ათვისებით, შემდეგ მიმდინარეობს ლექსიკურ-გრამატიკული მხარის განვითარება. პირველ ხანებში ჩვენც ამ მიმართულებით წარემართავდით ლოგოპედიურ მუშაობას, მაგრამ პრაქტიკული მუშაობის გამოცდილებამ გვიჩვენა, რომ ამ გზით მიღწეული შედეგები არც ისე დამაკმაყოფილებელია. კერძოდ, მეტყველების განვითარების ტემპი მიმდინარეობს შენელებულად და დიდი დროა (წელიწადზე მეტი) საჭირო მისი სათანადო დონეზე ჩამოყალიბებისათვის. ამას კი შედეგად მოსდევს ალალიკის ხანგრძლივი წარუმატებლობა სწავლაში, რაც კიდევ უფრო ამძიმებს ბავშვის დაძაბულობის განცდას და იწვევს მისი მღგომარეობის გართულებას; იზღუდება ენამომლლის შესა-

ძლებლობების გამოვლენა. ყურადღება მივაქციეთ იმასაც, რომ უაზრო ბგერებსა და მარცვლებზე მუშაობა ბავშვებს მალე ბემრდებოდათ და ისინი ნაკლები ინტერესით ასრულებდნენ ამ საეარჯიშოებს. ეუექტს ლოგოპედიური მეცადინეობის თამაშის სახით ჩატარებაც ვერ მრდიდა. ზემოაღნიშნულმა მდგომარეობამ განაპირობა ის, რომ შევეყაღეთ გამოგვეძებნა ისეთი სამუალება, რომელიც ხელს შეუწყობდა უკეთესი შედეგის მიღებას. ამისათვის ჩვენ გაეაანალიზეთ სპეციალური ლიტერატურა, გავეყანით პრაქტიკოს ლოგოპედთა მუშაობის გამოცდილებას და ყურადღება გავამახვილეთ დებულებაზე იმის შესახებ, რომ ალალიკებთან ლოგოპედიური მუშაობა უნდა დაიწყოს ბგერითი მხარის ათვისებით კი არა, არამედ ლექსიკურ-გრამატიკული მხარის განვითარებით. მრავალი წელი მოვანდომეთ ამ საკითხის დამუშაებას. ხანგრძლივი ლოგოპედიური მუშაობის შედეგად მივედით იმ დასკვნამდე, რომ ალალის (მე-3 დონე) დაძლევა შესაძლებელია შედარებით უფრო მოკლე დროში, დაახლოებით ერთ წელიწადში. საკითხისადმი ასეთი მიდგომა ახალია ლოგოპედიურ პრაქტიკაში.

კელევის ობიექტი: ალალიკი ბავშვების მეტყველების თავისებურებები და ასეთ ბავშვთა მეტყველების გამოსწორების შესაძლებლობები.

კელევის საგანი: ალალის მე-3 დონის ბავშვების მეტყველების გამოსწორების შესაძლებლობების შესწავლა და ამისთვის სათანადო მეთოდის შემუშაება.

კელევის მიზანი: ალალის (მე-3 დონე) მქონე ბავშვებთან ლოგოპედიური მუშაობის გაუმჯობესება, უფრო ეფექტური მეთოდის შემუშაება.

აღნიშნული მიზნის მისაღწევად ჩავატარეთ შემდეგი სამუშაოები:

1. გაეაანალიზეთ სპეციალური ლიტერატურა და ის მონაცემები, რომლებიც დაგროვდა ჩვენს მიერ ჩატარებული პრაქტიკული მუშაობის შედეგად;

2. შევიმუშავეთ ჰიპოთეზა ლოგოპედიური ზემოქმედების მეთოდის გაუმჯობესებისათვის;

3. ჩავატარეთ ექსპერიმენტული მუშაობა და გაეაანალიზეთ მიღებული შედეგები;

გამოყენებული იყო კვლევის შემდეგი მეთოდები:

1. ლაკვირების;
2. საუბრის;
3. ექსპერიმენტის (ბუნებრივი);
4. ანამნეზური;
5. თეორიული ანალიზის.

კვლევის ეტაპები: კვლევა წარიმართა სამ ეტაპად: პირველი ეტაპი მოიცავდა 80-90 წლებს. ეს ჩვენი პრაქტიკული მოღვაწეობის ის პერიოდია, როცა ჩამოგვიყალიბდა აზრი, რომ უნდა გაუმჯობესებულიყო ალალიკ ბავშვებთან მუშაობის მეთოდი. მეორე ეტაპი მოიცავდა 90-93 წლებს. ამ პერიოდში შევადგინეთ ალალიკებთან მუშაობის ლოგოპედიურ ღონისძიებათა სისტემა, ჩავატარეთ ექსპერიმენტი და გავაანალიზეთ მიღებული შედეგები. მესამე ეტაპი მოიცავდა 95-98 წლებს. ამ პერიოდში შევიმუშავეთ ის საკორექციო ღონისძიებათა ერთიანი ციკლი, რომელიც გვაძლევს უფრო ეფექტურ შედეგებს ალალიკ ბავშვთა მეტყველების განვითარების საქმეში.

ნაშრომის პრაქტიკული ღირებულება იმაში მდგომარეობს, რომ იგი თავისი პრაქტიკული შედეგებით ადასტურებს ამ თეორიულ დასაბუთების სისწორეს, რომლის საფუძველზე ჩამოყალიბებული მეთოდი საშუალებას იძლევა, რომ ალალია და მისგან გამოწვეული უარყოფითი შედეგები დაძლეულ იქნას გაცილებით მოკლე დროში, ვიდრე ეს აქამდე ხდებოდა. შემუშავებული მეთოდის შეიძლება დაინერგოს პრაქტიკაში და გამოიყენოს ყველა ლოგოპედმა ალალიკ ბავშვებთან მუშაობის დროს.

ნაშრომის აპრობაცია: ძირითადი შედეგები მოხსენებულ იქნა აფხაზეთის უნივერსიტეტის სამეცნიერო კონფერენციაზე (1995 წ.), მასწავლებელთა რესპუბლიკურ „პედგოგიურ კითხვაზე“ (1998 წ.), იაკობ გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიკურ მეცნიერებათა ეროვნული ინსტიტუტის დეფექტოლოგიის სექტორში (1999 წ.).

თავი I

მეტყველება, მისი განვითარება.

მეტყველების ანომალიები

§ 1. ენა და მეტყველება

მეტყველება ადამიანთა ურთიერთობის საშუალებაა. იგი აკავშირებს ადამიანს სოციალურ გარემოსთან. მეტყველება ხორციელდება ენის გამოყენებით. ყოველ ენას ცალკე ინდივიდთა მეტყველებისაგან დამოუკიდებელი ობიექტური კანონები გააჩნია. ენის საერთო კანონები, ენის ფონეტიკური, მორფოლოგიური და სინტაქსური სისტემები წარმოადგენენ პიროვნების მეტყველების საფუძველს და მასალასაც. ენა, რამდენადაც მას გარკვეული კანონზომიერება ახასიათებს, ერთია (აქვს ბგერათა შერწყმის, სიტყვათა ცვლისა და წინადადებაში სიტყვათა ურთიერთობის გარკვეული კანონები), მეტყველება კი, როგორც კონკრეტული ადამიანის მოქმედება, გარკვეულ ფარგლებში იცვლება (სტილი, ტონი, ინტონაცია, ემოციურობა) პიროვნების თავისებურებათა, მისი შინაგანი მდგომარეობისა და სიტუაციის მიხედვით. ერთი პირის მეტყველება მუსტად როდი ჰგავს ან იმეორებს მეორე პირის მეტყველებას. სხვადასხვა პროფესიისა და ერთი და იმავე პროფესიის პირებიც კი რამდენადმე განსხვავებულად მეტყველებენ, რადგან მათ განვითარების სხვადასხვა დონე და ერთიმეორისაგან განსხვავებული ფსიქიკური თავისებურებანი გააჩნიათ. ერთი და იგივე პიროვნებაც კი, სხვადასხვა სიტუაციაში მუსტად ერთგვარად არ მეტყველებს. გარემო, სადაც უხდება პიროვნებას მეტყველება, მოქმედებს მასზე, მაგრამ ეს პროცესი პიროვნების ფსიქიკასა და მეტყველებაში ხდება და არა ენაში, რომელიც პიროვნებისაგან დამოუკიდებლად ორსებობს და რომელიც მიმართულებას აძლევს პიროვნების მეტყველებას. პიროვნების მეტყველებაში დარღვეული იქნება თუ დასული ენის საერთო კანონები, ამას

არსებითი მნიშვნელობა არა აქვს ენის საერთო კანონზომიერებისათვის.

მეტყველება ორი ნაწილისაგან შედგება: ექსპრესიული (მოტორული) და იმპრესიული (სენსორული) მეტყველება. ექსპრესიული მეტყველება საკუთარი აზრების გამოთქმაა ზეპირად ან წერილობით, იმპრესიული მეტყველება კი — სხვისი აზრების გაგება ნათქვამის ან ნაწერის საშუალებით.

ანატომების თანამედროვე მონაცემებით, მეტყველებითი მოქმედება დაკავშირებულია თავის ტვინის დიდი ნახევარსფეროების, კერძოდ, მისი მარცხენა ნახევარსფეროს ქერქის ფუნქციონასთან. ამას ადასტურებს ის ფაქტი, რომ მარცხენა ნახევარსფეროს მძიმე დაზიანების დროს (მაგ. სისხლის ჩაქეცვა, სისხლძარღვებში სისხლის მოძრაობის გადაკეცვა, სიმსივნე და სხვა) ადგილი აქვს მეტყველების გამოვარდნას, აფაზიას (მოტორული, სენსორული). თავის ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროს ზოგიერთი სახის დაზიანებათაგან შეინიშნება ისეთი დარღვევები, როგორცაა აგრაფია, დისგრაფია. ყოველივე ეს ამტკიცებს თავის ტვინის მარცხენა ნახევარსფეროს კავშირს მეტყველებასთან, მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ თავის ტვინის მარჯვენა ნახევარსფერო არავეითარ როლს არ ასრულებს მეტყველებაში. ასე მაგალითად, თავის ტვინის მარჯვენა ნახევარსფეროს დაზიანება იწვევს ამუზიას, მეტყველების ემოციურობისა და გამომსახველობის დაკარგვას.

თანამედროვე მეცნიერება ამტკიცებს, რომ თავის ტვინის ნახევარსფეროებში არსებობს მეტყველების ორი ცენტრი, რომლებიც არეგულირებენ მეტყველებას.

მეტყველების ძირითად ფუნქციად ითვლება ადამიანთა შორის კომუნიკაცია. როგორც ურთიერთობის საშუალება, მეტყველება აღმნიშვნელობის ფუნქციას ასრულებს; მისი საშუალებით გამოვხატავთ ჩვენს აზრებს, მაგრამ ამავე დროს, ის დიდ როლს ასრულებს აზროვნების პროცესშიც. მეტყველება ამრის წარმომქმნელი მექანიზმიცაა.

ადამიანი გარესამყაროს შეიგრძნობს, ამ შეგრძნებას გარდაქმნის ნერვულ იმპულსებად და გადასცემს ცენტრალურ ნერვულ სისტემას. ამ ფიზიოლოგიური პროცესის შედეგად ადამიანის ცნობიერებაში ჩნდება საგნებისა და მოვლენების ანა-

ბეჭდები ხატების სახით, წარმოდგენების სახით. ადამიანის წარმოდგენა იდეალური ფენომენია და ერთი ნიდივიდიდან მეორისათვის მისი უშუალო გადაცემა შეუძლებელია. ამიტომ ადამიანში წარმოდგენის რეალიზაცია უნდა მოხდეს მატერიალური საშუალებით, ბგერებით, სიტყვით და შემდეგ გადაეცეს მეორე ინდივიდს. ადამიანს წარმოდგენის გარდა გააჩნია ცნებები, რომლებიც აგრეთვე სიტყვების ბაზაზე არსებობენ. ამროვნების დანაწევრება ცნებებად ბგერების საშუალებით ხდება. ცნებები ერთმანეთისაგან ბგერითი შედგენილობით განსხვავდებიან. დანაწევრებულ ამროვნებას ბგერითი გამოხატულების დანაწევრება ესაჭიროება. „ამრი ბგერისაგან მოწყვეტით ფსიქიკური ბუნებისაა, წარმოდგენაა, ხოლო ბგერა ამრისაგან მოწყვეტით ფიზიკური მოვლენაა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ცალკე ამრი და ცალკე ბგერა არ შეიძლება ენის რაიმე თვისებას და არ არის ენობრივი ფენომენი, მაგრამ მათი სინთეზის შედეგად მიიღება ენობრივი ფაქტი – სიტყვა, რომელიც აღარც ფსიქოლოგიურია და აღარც ფიზიკური. მამასადამე, ენობრივი ფაქტი, სიტყვა, მიიღება ფსიქიკურის (წარმოდგენა) და ფიზიკურის (ბგერა) სინთეზის შედეგად, მათი დიალექტური გარდაქმნის შედეგად. წარმოდგენის ცნებებად გარდაქმნა არის არა მარტო კონკრეტულიდან აბსტრაქტულზე გადასვლა, არამედ ფსიქიკური თვისებრიობიდან ენობრივ თვისებრიობაზე გადასვლაც“ (8,9). ადამიანს ბგერითი მეტყველების გარდა ახასიათებს შინაგანი, გამოუთქმელი მეტყველება. ასეთი მეტყველება ხორციელდება ჩუმად და თავისთვის. მას თავისებური სტრუქტურაც გააჩნია, იგი არის უკიდურესად ფრაგმენტული, ნაწყვეტ-ნაწყვეტი და პრელიატული. შინამეტყველება ეხმარება სუბიექტს თავისი ამრის გაფორმებაში. ასეთი მეტყველების პროდუქცია სხვისთვის მისაწვდომი და გასაგები არაა, მაგრამ მოამზოვნე სუბიექტს ეხმარება მისი წარმოდგენებისა და ამრების ობიექტივაციაში.

გენეტიკურად შინაგანი მეტყველება მეორეულია. პირველადია გარეგანი მეტყველება. მეტყველების ორივე ფორმა რეალურია და ორივე სხვადასხვაგვარად ასრულებს თავის საკომუნიკაციო ფუნქციას. შინამეტყველების უნარი ვითარდება გარემეტყველების ბაზაზე და იგი ორგანულადაა დაკავშირებული ამროვნების პროცესებთან. შინაგანი მეტყველება განუყოფელია

გეპირი და წერითი მეტყველებისაგან, რადგან წარმოადგენს მათ მოსამზადებელ წინაპირობას. როცა ადამიანს გეპირად ან წერილობით უნდა გამოხატოს თავისი აზრი, ის წინასწარ თავისთვის ჩუმად ფიქრობს, აზროვნებს, ე. ი. შინაგანი მეტყველებით ამზადებს ნიადაგს აზრის სიტყვიერი გაფორმებისათვის, მაგრამ შინაგან მეტყველებაში ეს აზრი ღარიბ სიტყვიერ სამოსელშია. როცა აზრი შინაგანი მეტყველებიდან გარეგან მეტყველებაში გადადის, უფრო ნათლად და სრულყოფილად წარმოგვიდგება. გარეგანი მეტყველება ფართოდ სარგებლობს ენის ფონეტიკური, ლექსიკური, გრამატიკული და სტილისტური საშუალებებით, ინტონაციით, პაუზებით, მასხვილებით (გეპირი მეტყველება), მართლწერით, პუნქტუაციითა და სხვა გრაფიკული საშუალებებით (წერითი მეტყველება), გეპირი და წერითი მეტყველება ორგანულადაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, მაგრამ მიუხედავად ამისა, ბგერითი გეპირი მეტყველებისაგან ანსხვავებენ წერით მეტყველებას, რომელიც მოკლებულია იმ დამხმარე საშუალებებს, რაც გეპირ მეტყველებას აქვს. წერით მეტყველებაში ვერ ხერხდება ლოგიკური და ფსიქოლოგიური პაუზებისა და მახვილების დაცვა, ინტონაციის გამოვლენა. ამ დანაკლისთა კომპენსირება მხოლოდ ნაწილობრივ ხერხდება სასვენი ნიშნების მეოხებით, მაგრამ სასვენი ნიშნები მოკლებულია იმ მდიდარ საშუალებებს (ინტონაციას, ტემპს, ტემბრს, ეესტს, მიმიკას, საუბრის ობიექტის ცოდნას), რომლებიც გეპირ მეტყველებას ახასიათებს გადმოსაცემი შინაარსის ლოგიკური, ფსიქოლოგიური, გრამატიკული და სტილისტური სინამდვილის ნათელსაყოფად.

როგორც ანალიზიდან ჩანს, „ფაქტობრივად მეტყველება არის რთული ფუნქციური სისტემა, რომელიც მრავალი კომპონენტის შეთანხმებულ, კოორდინირებულ მოქმედებას მოითხოვს“ (28,165).

მეტყველების ნორმალური აქტის განხორციელებისათვის საჭიროა ფონეტიკური, სენსორული, მნესტიკური, მოტორული კომპონენტების არა მხოლოდ ნორმალური მუშაობა, არამედ მათი მუსტი თანაფუნქციობა. „ერთ-ერთი კომპონენტის დაზიანება მეტ-ნაკლებად უარყოფით გაეყენას ახდენს მთელი სისტემის ფუნქციობაზე, ე. ი. მეტყველების აქტის განხორციელებაზე. რად-

განაც მთლიანის ნაწილები სინქრონულ ურთიერთქმედებაში არიან, ერთ-ერთი რგოლის გამოყარდნა ცვლის მთელ სისტემას. შეცვლის ხარისხი დამოკიდებულია კომპონენტის დაზიანების ხარისხზე და ამ კომპონენტის როლზე სისტემის ფუნქციობაში. რაც უფრო დიდია მისი როლი, მით უფრო ღრმა ცვლილება ხდება სისტემაში, მით უფრო დიდია დეფექტის ხარისხი" (28,166).

მეცყველების ანომალიის დროს შეიძლება ადგილი ჰქონდეს რამდენიმე კომპონენტის დაზიანებას. ასეთ შემთხვევაში მძიმე დარღვევასთან გვაქვს საქმე. ანომალიები დასტურდება როგორც ზეპირ, ისე წერით მეცყველებაში.

ცნობილია, რომ თავის გვინის დიდი ნახევარსფეროების ქერქის მძიმე დაავადების შემდეგ მეცყველების ალდგენის პროცესი მიდის ძალიან ნელა და დიდი სიძნელებით. მეცყველების ფსიქოლოგიის ცოდნა დიდად უწყობს ხელს სხვადასხვა სახის მეცყველების დეფექტების (ზეპირი, წერითი, კითხვითი და ა. შ.) გამოსწორებას.

§ 2. მეცყველების განვითარება

ბავშვის მეცყველების განვითარება გაივლის გრძელ გზას და წარმოადგენს მისი გონებრივი განვითარების ანარეკლს. აღნიშნული საკითხის შესწავლას დიდ ყურადღებას უთმობენ არა მარტო ფსიქოლოგები, არამედ ფილოსოფოსები, ლინგვისტები, პედაგოგები, რომლებისთვისაც აღზრდა და მეცყველების კულტურა ერთ-ერთი მთავარი ამოცანაა. ზოგიერთი მიმდინარეობა ამტკიცებს, რომ ბავშვის მეცყველება ჩანასახშივეა ჩანერგილი და ერთხელ და სამუდამოდ მოცემული, რომელიც განიცდის ცვლილებებს წმინდა ბიოლოგიური კანონზომიერებებით. ასეთი თეალსაზრისი არ შეიძლება ჩაითვალოს მართებულად, რადგანაც იგი ხელება წინააღმდეგობას ცხოვრებაში არსებულ ფაქტებთან. ასე მაგალითად, ცხოველთა გარემოცვაში გაზრდილ ბავშვებზე (კასპარ გაუზერი, კამალა და ამაღა) დაკვირვებამ გვიჩვენა, რომ ისინი ვერ ფლობდნენ დანაწევრებულ მეცყველებას.

არ შეიძლება დაეთანხმით მოსაზრებას იმის შესახებ, თითქოს მეცყველება იმ გარემოს პასიური პროდუქტი იყოს,

რომელიც წმინდა მექანიკურ ზეგავლენას ახდენს ფსიქიკურ მოქმედებაზე. ამაზე მეტყველებს ცდები, რომლებიც ჩატარდა ცხოველებზე მეტყველების დასანერგად და რომლებმაც დადებითი შედეგი ვერ გამოიღო.

დღეს საყოველთაოდაა აღიარებული, რომ „ბავშვის მეტყველება ვითარდება განსაკუთრებულ ბიოლოგიურ პირობებში ცენტრალურ (ტვინი) და პერიფერიულ (სახმო აპარატი) ორგანოთა მეშვეობით გარემოსთან ურთიერთობის პროცესში“ (174,84). ეს ურთიერთობა სხვადასხვა ეტაპზე განსხვავებული ხასიათისაა: სკოლამდელებში ძირითადი ფორმა ქმედებისა თამაშია, სასკოლო ასაკში – სწავლა, ზრდასრულობაში – შრომითი საქმიანობა.

ცნობილია, რომ ბავშვის მეტყველების განვითარებაში დიდ როლს ასრულებს მიბაძვა, მაგრამ არა პასიური, მექანიკური, არამედ დაკავშირებული ურთიერთობის მოთხოვნილებასთან. დაკვირვებამ ცხადყო, რომ მეტყველებითი ურთიერთობა ვითარდება იმ შემთხვევაში, როცა არსებობს მოთხოვნილება მისდამი. ასე მაგალითად, ორ ტყუპ გოგონას, იყვნენ რა სულ ერთად და არ გააჩნდათ სამეტყველო ურთიერთობის მოთხოვნილება, სუსტად და ნელა უვითარდებოდათ სამეტყველო ურთიერთობა. როცა ისინი განაცალკევეს, მეტყველების განვითარება ნორმალური ტემპით წარიმართა, რადგანაც ახალ გარემოში გაუჩნდათ მოთხოვნილება გარშემომყოფებთან სამეტყველო ურთიერთობისა.

პირველად ურთიერთობაში ბავშვს ითრევს უფროსი, მოგვიანებით ბავშვს უჩნდება ურთიერთობის მოთხოვნილება და უშუალოდ სხვა ადამიანებთან კონტაქტში ჩართვის საშუალებები. ჩვილობის პერიოდში ურთიერთობის უმნიშვნელოვანეს საშუალებას წარმოადგენს ექსპერიმენტული მოძრაობები (ღიმილი, ვოკალიზაცია, აქტიური მოძრაობითი რეაქციები). ჩვილი, თავის მხრივ, საჭიროებს ურთიერთობის განსაკუთრებულ საშუალებებს, რომელსაც სთავაზობს უფროსი. უფროსთან ურთიერთობის მზარდი მოთხოვნილება წინააღმდეგობაში მოდის ურთიერთობის შესაძლებლობებთან.

ურთიერთობის მოთხოვნილება საფუძველს ქმნის ადამიანის სამეტყველო ბგერების წაბაძვისათვის. ბავშვი ადრე იწყებს

ყურისგდებას, როდესაც უფროსი ელაპარაკება. სამი თვის შემდეგ, თუ ბავშვი კარგ განწყობილებაზეა, იგი გამუდმებით გამოსცემს ბგერებს, დულუნებს. გამოსცემს რა ბგერებს, ჩილი ყურს უგდებს მათ. ხდება ისიც, რომ იგი თავის თავს ბაძავს; ხანგრძლივად წარმოთქვამს იმ ბგერებს, რომლებიც თავიდან შემთხვევით წარმოთქვა. ცოტა უფრო მოგვიანებით (დაახლოებით ოთხი თვის ასაკში) ბავშვს შეუძლია საკმაოდ გამომხატველად წაბაძოს წარმოთქმული ბგერების რიტმს (ა-ა-ა! ო-ო-ო-).

ბავშვი საკმაოდ ადრე იწყებს მეტყველების ემოციურ ტონზე რეაგირებას. ემოციური მდგომარეობა აძლიერებს შოგად აქტივობას. წლის მეორე ნახევარში ნორმალური განვითარების ჯანმრთელი ბავშვი ბერს და სიამოვნებით გიგინებს: დიდი ხნის განმავლობაში წარმოთქვამს სხვადასხვა მარცვლებს, ცდილობს წაბაძოს უფროსებს.

ტიტინით ბავშვი გამოხატავს თავის მზადყოფნას ურთიერთობისადმი. ტიტინებს რა, იგი ეუფლება სულ უფრო და უფრო ახალ-ახალი სამეტყველო ბგერების წარმოთქმას. ტიტინის დანიშნულებაა, მოამზადოს ხმის აპარატი რთული და ღიფერენცირებული მეტყველებითი ქმედებისათვის.

თუ ბავშვის სიციხლის პირველ თვეებში უფროსები მეტყველებას მიმართავენ იმისათვის, რომ გადასცენ მას თავიანთი ემოციური მდგომარეობა, შემდეგ, დაახლოებით ჩვილობის შუა პერიოდში, ისინი ცდილობენ შექმნან სპეციალური პირობები მეტყველების გაგების განვითარებისათვის. ბავშვის მიერ მეტყველების გაგება თავდაპირველად აღმოცენდება მხედველობითი აღქმის საფუძველზე. უფროსი ბავშვს ეკითხება: „სად არის ესა და ეს?“ შეკითხვა ბავშვში იწვევს საორიენტაციო რეაქციას უფროსების ქცევაზე. ჩვეულებრივ, დასახელებულ საგანზე, ისინი მაშინათვე მიუთითებენ. „მრავალგზის გამეორების შედეგად მყარდება კავშირი უფროსის მიერ წარმოთქმულ სიტყვასა და იმ საგანს შორის, რომელზეც მიუთითებენ. ჩვილობის პერიოდში ბავშვისადმი მიმართული შეკითხვითი ინფორმაცია განსაზღვრავს მეტყველების გაგებას“ (16, 76).

საგნის აღმნიშვნელ სიტყვაზე რეაქცია დამოკიდებულია ბავშვის შესაძლებლობების განვითარებაზე: თავდაპირველად იგი მხოლოდ „ჭერეკს“ საგანს, უფრო მოგვიანებით ისწრაფვის

მისკენ და უნდა ხელში ჩაიგდოს ის („ტაცების ხანა“). პირველი წლის ბოლოს მოზრდილის სიტყვაზე საპასუხოდ ჩვილს შეიძლება აღმოუცუნდეს მეტყველებითი რეაქცია. ამავე დროს, ყველაზე ხშირად კითხვაზე: „სად არის მამა? – პატარა თავს აბრუნებს მამისაკენ და მხიარულად აცხადებს: „მა-მა“. „სად არიან ბავშვები?“ – ბავშვი გამოცოცხლდება, შეხედავს ბავშვებს და ამბობს: „ბა-ია“. ჩვეულებრივ წლის ბოლოს ჩვილ ბავშვებს შეუძლიათ წარმოთქვან ოთხიდან ათი-თხუთმეტამდე სიტყვა. სიტყვების პასიური მარაგი გაცილებით მდიდარია. ეს სიტყვებია: ბურთი, თოჯინა, კოვზი, ჭიქა, კაბა, ქუდი, პალტო; მომეცი! დახურე! არ შეიძლება! მოდი! აილე! იპოვე! დედა, მამა, ბები, ძია და ა, შ,

მოზრდილის მეტყველების გაგების დაწყებასა და პირველი სიტყვების გამოყენებასთან ერთად, ბავშვი თვითონ მიმართავს მოზრდილს, ითხოვს მისგან ურთიერთობას, ახალი და ახალი საგნების დასახელებას, მაგრამ მიმართავს და საჭირო დახმარების მიღებას მას შეუძლია მხოლოდ სამეტყველო ურთიერთობის დაუფლებით. სწორედ ეს არის სტიმული მეტყველების დაუფლებისათვის. ბევრი აქ დამოკიდებულია მოზრდილებზე, იმაზე, თუ როგორ მოახდენენ ისინი ბავშვებთან ურთიერთობის ორგანიზაციას, რა მოთხოვნებს წაუყენებენ მას. ბავშვები, რომლებთანაც მოზრდილებს ნაკლებად აქვთ ურთიერთობა, შემოიფარგლებიან მხოლოდ მათი მოვლით, აშკარად ჩამორჩებიან მეტყველების განვითარებაში. მეორე მხრივ, თუ მოზრდილი ცდილობს, არ გამოჩვენოს ბავშვის არც ერთი სურვილი, შეუსრულოს ყველაფერი, რაც მას უნდა, პირველი მოთხოვნისათვის, ბავშვი დიდხანს გადის იოლად, მეტყველების გარეშე. სხვა საქმეა, როცა მოზრდილები აიძულებენ ბავშვებს ილაპარაკონ გარკვევით, შეძლებისდაგვარად ნათლად გამოხატონ სიტყვებით თავიანთი სურვილები და მხოლოდ ამ შემთხვევაში უსრულებენ მათ.

სამეტყველო ურთიერთობის მოთხოვნისათვის ერთად, მეტყველების განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს საგნობრივი მოქმედების პროცესში დაგროვილ შთაბეჭდილებებს. ისინი ქმნიან სიტყვის მნიშვნელობის დაუფლების საფუძველს.

მეტყველების განვითარება ადრეულ ბავშვობაში მიმდინარეობს ორი მიმართულებით: უმჯობესდება მოზრდილის მეტყველების გაგება და ყალიბდება ბავშვის საკუთარი აქტიური მეტყველება.

უნარი – მიაკუთვნოს სიტყვა აღსანიშნ საგნებსა და მოქმედებებს, ერთბაშად არ ყალიბდება. თავიდან გაგება ეხება მთლიან სიტუაციას და არა კონკრეტულ საგნებსა და მოქმედებებს. ასე მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება სიტყვის მიხედვით საკმაოდ მუსტად შეასრულოს გარკვეული მოქმედებები ერთ ადამიანთან ურთიერთობის დროს და სრულიად არ მოახდინოს რეაგირება იმ სიტყვებზე, თუ მას სხვა მოზრდილი წარმოთქვამს.

უფრო მოგვიანებით, სიტუაციის მნიშვნელობა დაიძლევა, ბავშვი იწყებს სიტყვების გაგებას იმისგან დამოუკიდებლად, ვინ წარმოთქვამს მათ და რა ეესტები ახლავს თან, მაგრამ მაშინაც კი სიტყვის კავშირი აღსანიშნ საგნებსა და მოქმედებებთან დიდხანს მერყეობს და იმ გარემოებაზე დამოკიდებული, რომელშიც მოზრდილი აძლევს ბავშვს სიტყვიერ მითითებებს.

მეტყველების განვითარების შემდგომი პერიოდი იწყება დაახლოებით წლინახევრიდან. ნამდვილი მეტყველების დაუფლება ძირითადად ამ ასაკიდან იღებს სათავეს. პირველად ამ ასაკში ხდება სიტყვის, როგორც რაიმე ობიექტის აღმნიშვნელის ხმარება, ე. ი. სიტყვის პირველი ნამდვილი დაუფლება. „საქმე ისაა, რომ ბავშვში პირველად ახლა, სრულიად ანაზღაურად, თითქოს შეგნება იღვიძებს, რომ ბგერების კომპლექსს სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს, რომ ისინი რაღაცას გამოხატავენ და თითოეულ საგანს ასეთი სიმბოლური ნიშანი აქვს“ (24, 158). მაგ „დედა“ უკვე განცდათა კომპლექსს კი არ გამოხატავს, არამედ გარკვეულ ადამიანს – ბავშვის დედას აღნიშნავს. გადის დრო და ბავშვში ერთბაშად იღვიძებს ახალი სიტყვების შექმნის ძლიერი სურვილი. იგი დაეინებით კითხულობს, თუ რა პქვია ყოველ ახლად აღქმულ საგანს და შედარებით მცირე ხნის განმავლობაში საგრძნობლად ამდიდრებს თავის ლექსიკონს. თუ 1, 6 წლამდე ბავშვი ითვისებს 30-40-დან 100-მდე სიტყვას და მათ იშვიათად იყენებს, მეორე წლის ბოლოსათვის ბავშვს უკვე 300 სხვადასხვა სიტყვის ხმარება შეუძლია, ხოლო სამი წლის

ბავშვს 1200 სიტყვა გააჩნია; თავისთავად იგულისხმება, ყველა ეს სიტყვა ბავშვის ჩვეულებრივი ინტერესების საზღვრებს არ სცილდება. ისინი თავს იჩენენ შემდეგი თანმიმდევრობით: არსებითი სახელი, გმნა, ზედსართავი სახელი და ა. შ.

მეტყველების განვითარება გულისხმობს მშობლიური ენის გრამატიკული წყობის და ბგერითი მხარის შეთვისებას. თუ დასაწყისში ბავშვი აღიქვამს ენას, სიტყვის საერთო რიგმულ-მელოდიური სტრუქტურის გაგების გზით, უკვე მეორე წლის ბოლოსათვის მას უყალიბდება მშობლიური ენის ყველა ბგერის ფონეტიკური აღქმა. ამ საფუძველზე ხდება აქტიურ ლექსიკის და სიტყვის სწორად წარმოთქმის ათვისება.

ლექსიკის გამდიდრებასთან დაკავშირებით ბავშვი თანდათანობით იწყებს ორსიტყვიანი და სამსიტყვიანი წინადადების შედგენას, რის კვალობაზეც კლებულობს ერთსიტყვიან წინადადებათა რაოდენობა.

ყურადღებას იპყრობს ის ფაქტი, რომ მეტყველების საწყის პერიოდში ბავშვი წინადადების შედგენისას სრულიად არ უწევს ანგარიშს არც დროს, არც ბრუნვაში სიტყვების შეთანხმებას. ორ ან სამ სიტყვას სრულიად უცვლელად აერთებს ერთმანეთთან, როგორც ცალკეულ მთელ სიტყვებს, დაბოლოების ყოველგვარი შეუვლის გარეშე. წლინახევრის ასაკში ბავშვის მიერ წარმოთქმულ ორსიტყვიან წინადადებაში არსებითი სახელი (ქვემდებარე) ყოველთვის სახელობით ბრუნვაშია, ხოლო გმნა (შემასმენელი) აწმყო დროს აღნიშნავს. რაც შეეხება სამსიტყვიან წინადადებას, აქ არამარტო ქვემდებარე, არამედ დამატებაც სახელობით ბრუნვაშია მოცემული. მართალია, ბავშვი ერთ სიტყვას მეორეს უმატებს უბრალოდ, შემაკავშირებელ ნაწილაკებს ვერ ხმარობს, მაგრამ აზრიდან ჩანს, რომ საქმე უბრალო სიტყვათა კრებულთან კი არა, ნამდვილ წინადადებასთან გვაქვს, რომელიც მთლიანი აზრის გამოსათქმელადაა განზრახული. ლექსიკური მარაგის მრდასთან ერთად, როგორც წესი, ბავშვის წინადადებებს ემატება სიტყვები, ე. ი. ის იწყებს ოთხ და მრავალსიტყვიან წინადადებებზე გადასვლას. ყურადღებას იპყრობს ის ფაქტიც, რომ რამდენადაც ხშირად მიმართავს ბავშვი მრავალსიტყვიან წინადადებათა გამოყენებას, იმდენად იკლებს სამსიტყვიან და განსაკუთრებით ოთხსიტყვიან წინადადებათა

რაოდენობა, ხოლო ერთსიტყვიანი წინადადებები სრულიად აღარ იხმარება.

ამ პერიოდის დასაწყისში სიტყვათა დაკავშირება არ არის სრულყოფილი. ბავშვი ერთ სიტყვას უცვლელად ათავსებს მეორე სიტყვის გვერდით, მაგრამ ასეთი მდგომარეობა დიდხანს არ გრძელდება და ბავშვის მეტყველებაში უკვე ვხვდებით იმის ნიმუშებს, რომ იგი ცდილობს შეუთანხმოს სიტყვები ერთმანეთს – იწყებს ბრუნვის, უღვლილებისა და სხვა ფლექსიურ ფორმათა გამოყენებას. ასე მაგალითად, როცა ბავშვი ეუფლება სიტყვების სწორ გამოყენებას: „დადე ჩაქური“, „ჩავაჭედე ჩაქურით“, იგი წვდება „ით“ დაბოლოების გამოყენებას საგან-იარაღებთან და სტერეოტიპულად გადააქვს იგი ყველა იარაღზე. მაგ. „კოვზით“, „დანით“, „ნიჩბით“ და ა. შ. მეტყველებითი ურთიერთობის პრაქტიკაში ეს სტერეოტიპი იხსნება და იქმნება სწორი ბრუნვითი დაბოლოებანი. შეითვისებს რა, ვთქვათ, გამოთქმას „ავიღებ“, „დავღებ“, ბავშვი ხვდება, რომ სუფიქსი „ებ“ მომავალი დროის გამომხატველია და თვითონ იწყებს მის გამოყენებას ახალი მოქმედების მიმართ ხან მართებულად, ხან კი სრულიად უმართებულად. მაგალითად, „ვუთხრებ“.

საწყის პერიოდში ბავშვი მრავალსიტყვიან წინადადებაში მხოლოდ ორი სიტყვის შეთანხმებით შეიძლება დაკმაყოფილდეს (ბებია მოკლა ბოჩოლა ქანჯალით), მაგრამ რამდენადაც იგი ასაკობრივად წინ მიიწევს, იმდენად უფრო გაბედულად ცდილობს წინადადების გამართვას. „ის მრავალნაირი შინაარსი მეტყველებისა, რომელსაც ორი წლის ბოლოს ადგილი აქვს, წინადადებების სიტყვიერი რაოდენობით გამდიდრება და ამ უკანასკნელთა ერთმანეთის შეთანხმების ფაქტები ნათლად მიუთითებს იმაზე, თუ რაოდენ წინაა წასული ამ ასაკის ბავშვის მეტყველება, რომ არაფერი ვთქვათ ბავშვის აქტიურ სიტყვათა ლექსიკონის ზრდაზე“ (4, 32).

ორი წლიდან დაწყებული სამ წლამდე ბავშვის მეტყველებაში ახალი გარემოება იჩენს თავს. ამ ასაკში, მართალია, ისევ გრძელდება უცნობ საგანთა და ობიექტთა სახელების დაუფლების ცდა, მაგრამ არა ისეთი სწრაფი ტემპით, როგორც ამას ადგილი ჰქონდა მეტყველების განვითარების წინა საფეხურზე. სამაგიეროდ, ამ ასაკის ბავშვის სიტყვათა დიფერენციაციის

უნარი უფრო განვითარებულია. წარმოთქმული წინადადებაც გაცილებით უფრო გამართულია, ვიდრე წინა საფეხურზე იყო, სიტყვები ერთმანეთთან შეთანხმებულია და დაკავშირებული. დროსა და რიცხვსაც განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა.

ორიდან სამ წლამდე ბავშვისათვის სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება სახელობით ბრუნვას. ყურადღებას იპყრობს ის ფაქტიც, რომ სახელობითი ბრუნვის შემდეგ დიდი რაოდენობითაა წარმოდგენილი მიცემითი ბრუნვა, შემდეგ მოთხრობითი და ა. შ.

სიტყვათა ფლექსიების სიმდიდრე და დაბოლოებათა მრავალფეროვნება არა მარტო არსებითი სახელის აღმნიშვნელ სიტყვებზე ვრცელდება, არამედ რიგ სხვა კატეგორიებზეც, რომელთაც ესა თუ ის სიტყვა განეკუთვნება. მაგრამ ბავშვის მეტყველებაში სახელობითი ბრუნვის ასეთი სიმრავლე ერთხელ კიდევ მიუთითებს იმაზე, თუ ჯერ კიდევ რამდენად მოუქნელია ბავშვის მეტყველება.

„თუ მეტყველების განვითარების წინა საფეხურზე წინადადებაში, სიტყვათა რაოდენობის მიუხედავად, გზნა, როგორც წესი, იშვიათად იხმარებოდა, ორიდან სამ წლამდე აღარც ერთი წინადადება უმზნოდ არ ითქმის“ (4, 38). ფორმიანი გზნების გამოყენება აშკარად მიუთითებს სუბიექტის პრაქტიკულ დამოკიდებულებაზე გარესამყაროს მიმართ და ამდენად, აქტიური სუბიექტის მოქმედებაზე.

მესამე წლის მეორე ნახევრიდან არაშეთანხმებული წყობა სიტყვებისა იშვიათ მოვლენას წარმოადგენს. არასრული წინადადება (რომელსაც აკლია ქვემდებარე, შემასმენელი ან ამხსნელი სიტყვა) იშვიათად თუ შეგხვდება. ყველა წინადადება სრულია და შეიძლება დაყოფილი იქნეს მარტივ და რთულ წინადადებაებად. ამ ასაკში იშვიათად, მაგრამ მაინც აქვს მიზემ-შედევგობრივი მსჯელობის ფაქტს ადგილი.

სკოლამდელი ასაკის განმავლობაში ზრდას აგრძელებს მეტყველების ლექსიკური მარაგი. ლექსიკური შემადგენლობის ზრდასთან ერთად ბავშვი ეუფლება გრამატიკის კანონების მიხედვით სიტყვების წინადადებაში გაერთიანების წესებს. ბავშვი ძირითადად პრაქტიკულად ითვისებს ბრუნებისა და უღილების ტიპებს. ამავე დროს, ბავშვები ეუფლებიან წინადადე-

ბებს, მაჯგუფებელ კავშირებს, აგრეთვე გაერცელებული სუფიქსების უმრავლესობას.

სკოლამდელ ასაკში ბავშვები არაჩვეულებრივად იოლად აწარმოებენ სიტყვებს, სხედასხვა სუფიქსების დამატებით უცვლიან მათ აზრს. ბავშვის ენობრივი ქცევა მოცემულ შემთხვევაში გვიჩვენებს, რომ სიტყვის მიღმა იგი რეალურ საგანს ხედავს.

ენის შეთვისება განისაზღვრება თვით ბავშვის განსაკუთრებული აქტივობით ენის მიმართ. ეს აქტივობა გამოიხატება სიტყვაწარმოებაში და სიტყვათცვლილებებში, რომლებსაც ბავშვი აკებს არსებული ნიმუშების მიხედვით. სკოლამდელი ასაკი წარმოადგენს პერიოდს, რომელშიც მეტადედა ყველაზე მეტი მგრძნობელობა ენობრივი მოვლენების მიმართ. „ეს არის მეტყველების განვითარების ე. წ. „სენზიტიური პერიოდი“ (30,161).

სიტყვათა აზრზე ორიენტაციასთან ერთად სკოლამდელები მისი მნიშვნელობისაგან დამოუკიდებლად დიდ ინტერესს აქვდავენებენ სიტყვის ბგერითი ფორმის მიმართ. სიტყვის ბგერით ფორმაზე ორიენტაციის გაჩენა ბავშვთან ხელს უწყობს დედა ენის მორფოლოგიური სისტემის შეთვისებას.

ენის აზრობრივ და ბგერით მხარეზე ორიენტაცია ხორციელდება სიტყვათა პრაქტიკული გამოყენების და შეცვლის პროცესში. ის გარკვეულ მომენტამდე არაა დაკავშირებული მეტყველების გაცნობიერებასთან, რომელიც გულისხმობს სიტყვის ელერასა და შინაარს შორის კავშირის გაგებას, მაგრამ თანდათანობით განვითარებაში მყოფი ენობრივი ალლო და მასთან დაკავშირებული გონებრივი მუშაობა ენაზე, იწვევს მეტყველების გაცნობიერების მცდელობას. ბავშვის ცხოვრების მეხუთე წელს ჩნდება სიტყვის მნიშვნელობის გააზრებისა და მისი წარმოშობის ახსნის მცდელობა, რომელიც ჯერ კიდევ ყოველთვის ვერ მთავრდება წარმატებით.

მეტყველების საკმაოდ ღრმა გაცნობიერება სკოლამდელს უყალიბდება მხოლოდ სპეციალური სწავლების პირობებში.

უშუალო სამეტყველო ურთიერთობის საფუძველზე ბავშვს უვითარდება ფონემატური სმენა. უკვე აღრეული ბავშვობის ბოლოსთვის პატარები კარგად ახდენენ იმ სიტყვების დიფერენცირებას, რომლებიც განსხვავდებიან თუნდაც ერთი ბგერით. ამრიგად, პირველადი ფონემატური სმენა ძალიან აღრე საკ-

მაოდაა განვითარებული, მაგრამ სიტყვის ბგერითი ანალიზი, სიტყვის დანაწევრება მის შემადგენელ ბგერებად და ბგერათა წყობის დადგენა სიტყვაში ბავშვს არ შეუძლია სკოლამდელი ასაკის ბოლომდე. სამეცყველო ურთიერთობა არ აყენებს ბავშვის წინაშე ამოცანებს, რომელთა გადაწყვეტის პროცესში შესძლებდნენ განვითარებას ანალიზის ეს უფრო მაღალი ფორმები, ამიტომ ხუთი-ექვსი წლის ბავშვისათვის ძნელია უმარტივესი სიტყვების (თხა, სია, სკა, ძია და ა. შ.) ანალიზი. ბავშვებისათვის სიტყვების ბგერითი ანალიზის სწავლებამ დაგვანახა, რომ გარკვეულ პირობებში უმცროს სკოლამდელებსაც კი შეუძლიათ გამოყონ პირველი და უკანასკნელი ბგერა სიტყვაში. საშუალო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის კი ეს ამოცანა არ წარმოადგენს რაიმე სიძნელეს. 5-6 წლის ასაკიდან ბავშვებს შეუძლიათ აწარმოონ სიტყვის სრული ბგერითი ანალიზი. სიტყვის ბგერითი ანალიზის წარმოების უნარი ხელს უწყობს კითხვისა და წერის წარმატებით დაუფლებას.

სკოლამდელებში მნიშვნელოვნად ჩამორჩება მეტყველების, როგორც დამოუკიდებლად არსებული სინამდვილის და მისი სიტყვიერი შემადგენლობის გაცნობიერება. ურთიერთობის პროცესში ბავშვი დიდხანს ორიენტაციას ახდენს არა მეტყველების სიტყვიერ შემადგენლობაზე, არამედ საგნობრივ სიტუაციაზე, რომელიც განსაზღვრავს მისთვის სიტყვების გაგებას. მაგრამ წერა-კითხვის დაუფლებისათვის აუცილებელია, რომ ბავშვმა ისწავლოს მეტყველების სიტყვიერი შემადგენლობის გაცნობიერება. ამ უნარის ჩამოყალიბებას მნიშვნელოვნად აჩქარებს სპეციალური სწავლება, რომლის წყალობითაც სკოლამდელი ასაკის ბოლოსთვის ბავშვები იწყებენ წინადადებიდან სიტყვების მუსტად გამონაწევრებას.

სკოლამდელები აგებენ დიალოგიურ სამეცყველო კონტექსტს, რომელიც ნაკლებადაა დამოკიდებული სიტუაციაზე. გარშემომყოფთა გავლენით ბავშვი იწყებს სიტუაციური მეტყველების გადაკეთებას მსმენელისათვის უფრო გასაგებ მეტყველებად. უფროს სკოლამდელებს უჩნდებათ ტიპური სამეცყველო კონსტრუქცია; ბავშვს პირველად შემოაქვს ნაცვალსახელი („ის“), შემდეგ კი გრძნობს რა თავისი თხრობის ბუნდოვანობას, ნაცვალსახელს განმარტავს არსებითი სახელით: „იგი

(ბავშვი) თამაშობს“, „ის (ვასო) რადიოს უსმენს“, „ის (ბიჭი) მიიღებს“ და ა. შ. ეს არსებითი მომენტია ბავშვის მეტყველების განვითარებაში.

ურთიერთობის ფარგლების გაფართოების და შექმნებითი ინტერესების ზრდის კვალობაზე ბავშვი ეუფლება კონტექსტურ მეტყველებას. სკოლამდელ ასაკში ამ მიმართულებით მხოლოდ პირველი ნაბიჯები იღებება. კონტექსტური მეტყველების შემდგომი განვითარება მიმდინარეობს სასკოლო ასაკში.

ბავშვის მეტყველების განსაკუთრებულ გიჟად ითვლება განმარტებითი მეტყველება: უფროს სკოლამდელ ასაკში ბავშვს უჩნდება მოთხოვნილება აუხსნას თანატოლს მომავალი თამაშის შინაარსი, სათამაშოს მოწყობილობა და სხვა. მეტყველების ეს ტიპი სკოლამდელ ასაკში მხოლოდ იწყებს განვითარებას, ამიტომ ბავშვისთვის ძალიან ძნელია მოზრდილის ახსნა-განმარტების ბოლომდე მოსმენა.

სკოლამდელ ასაკში ყალიბდება შინაგანი მეტყველება, რომელსაც არსებითი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ქმედების წარმართვისათვის. უმცროს სასკოლო ასაკში (6 წელი) „მოსწავლეები მეტყველებას პრაქტიკულად დაუფლებულნი არიან, თუმცა მათ მეტყველებაში შეინიშნება მთელი რიგი უზუსტობები. ეს უზუსტობანი ძირითადად ელინდება სიტყვის მნიშვნელობის არასწორად გაგებაში, კერძოდ, ერთი რიგის საგნებისა თუ მოვლენებისათვის დამახასიათებელი თვისებებისა თუ ნიშნების მეორე რიგის საგნებზე გადატანაში, სიტყვის მნიშვნელობის გაფართოებასა თუ შეკვეცაში“ (26, 8).

მიზანმიმართული მუშაობით აღნიშნული ნაკლოვანებანი სკოლის პერიოდში თანდათანობით აღმოიფხვრება.

§ 3. მეტყველების ანომალიები

ცნობილია, რომ მეტყველების აქტში ადამიანის მთელი რიგი ორგანოები მონაწილეობენ, რომელთა მოქმედებაც ერთდროულად და მჭიდრო ურთიერთკავშირში მიმდინარეობს. მეტყველების აქტის განხორციელებაში მონაწილე ორგანოთა სისტემას მეტყველების აპარატი ეწოდება. მას ძირითადად მიაკუთვნებენ საარტიკულაციო ორგანოებს, ამ ორგანოების მარეგულირებელ

ვებსა და ნერვული სისტემის ცენტრებს. რა სახისაც არ უნდა იყოს მეტყველების დეფექტი, ის შეიძლება წარმოიშვას როგორც საკუთრივ სამეტყველო აპარატის, ასევე სამეტყველო აქტის ფორმირებაში მონაწილე ნერვული სისტემის დაზიანების დროს. ამისდა მიხედვით, არჩევენ მეტყველების პათოლოგიის ორ ძირითად სახეს: ცენტრალურს და პერიფერიულს. მეტყველების ცენტრალური და პერიფერიული მოშლა, თავის მხრივ, შეიძლება იყოს ორგანული და ფუნქციური ხასიათისა.

მეტყველების ორგანულ დაზიანებათაგან ცნობილია ალალია, აფაზია, დიზარტრია, აგრაფია და დისგრაფია, ალექსია და დისლექსია და ენაჩლუნგობის ზოგიერთი სახე.

ალალია (ბერძ. *α* - არა, *alalia* - მეტყველება). ალალია თანდაყოლილი უმეტყველობაა. რიგ შემთხვევაში ბავშვს ესმის, მაგრამ არ ლაპარაკობს. იგი თავის სურვილებს, რეაქციებს ეესტებით, მიმიკით, გაურკვეველი ბგერებით ან უკეთეს შემთხვევაში, ლექსიკის იმ მარაგით გამოხატავს, რომელიც 3-4 სიტყვას არ აღემატება. უკვე ტიტინის პერიოდში ატყობს დედა ბავშვს მდუმარებას. სხვისი მეტყველების გაგების უნარის განვითარება დროულად ხდება ექსპრესიული მეტყველების საპირისპიროდ, სადაც სიტყვის განვითარება წლების განმავლობაში შეჩერებული ან მეტისმეტად შენელებულია. მეტყველების წარმოშობას, რომელიც 4-5 და მოგვიერ 7 წლის ასაკში ხდება, თან ახლავს სიტყვის სტრუქტურის დამახინჯება, განსაკუთრებით მარცვალთა ან ბგერათა გადანაცვლება. ფრაზა დიდხანს არ წარმოიქმნება, ხოლო წარმონაქმნი აგრამატიკულია. თვით ბგერათწარმოქმნის ფორმირებაც აგრეთვე შენელებულად, ანომალიურად მიმდინარეობს.

ექსპრესიული მეტყველების ასეთი მძიმე დარღვევა ბუნებრივად გაელენას ახდენს მეტყველების იმპრესიულ მხარეზე. რთული გრამატიკული ფორმების, გამლილი ტექსტის გაგება დიდხანს რჩება გაძნელებული.

სამეტყველო ფუნქციების განუვითარებლობა ჯერ კიდევ ნაყოფად ყოფნის (ან მშობიარობის) პერიოდში ტრავმის ან გვინის დაავადებათა გადატანის შედეგია (ალალიის საკითხს დაწერილებით II თავში განვიხილავთ).

აფაზია (ბერძ. aphasia – დამუნჯება) მეტყველების ისეთ მოშლას ეწოდება, რომლის დროსაც შეუძლებელია ან გაძნელებულია როგორც საკუთარი ამრების გადაცემა, ისე სხვისი ნალაპარაკევის გაგება, კითხვა და წერა. აფაზიას, როგორც მეტყველების დაკარგვის შემთხვევას, ყოველ ასაკში შეიძლება პქონდეს ადგილი. აფაზია წარმოიქმნება თავის ტვინის დაზიანებით (სისხლის ჩაქცევა, თავის ტვინის ტრავმა, ანთება, სიმსივნე). აფატიკის სამეტყველო სისტემა დარღვეულია და არა ჩამოუყალიბებული (როგორც ეს არის ალალის შემთხვევაში).

არჩევენ აფაზიის ორ ძირითად სახეს – მოტორულს და სენსორულს.

მოტორული აფაზიის დროს ავადმყოფი ან სრულებით ვერ ლაპარაკობს, ან უძნელდება ლაპარაკი. იგი წარმოთქვამს ცალკეულ სიტყვებსა და მოკლე ფრაზებს. სიტყვებს წინდადებაში გრამატიკულად სწორად ვერ აკავშირებს, საკუთარ ამრებს ვერც წერილობით გადმოგვცემს, უჭირს არითმეტიკული ოპერაციების წარმოება. მოტორულ აფაზიას ახასიათებს სხვისი მეტყველების (შეპირი, წერთი) გაგების უნარის შენარჩუნება. თუმცა, ეს უპირატესად ისეთ მარტივ ფრაზებზე ითქმის, რომლებიც ნაცნობ თემებს ეხება; სენსორული აფაზიის დროს ენამოშლილს არ ესმის სხვისი მეტყველება და ვერც დაწერილ სიტყვებს იგებს. მძიმე შემთხვევებში აფატიკისათვის გაუგებარია არა მარტო ფრაზები, არამედ ცალკეული სიტყვებიც. ამავე დროს, ავადმყოფი თვითონ ბევრს ლაპარაკობს, მაგრამ უაზროდ. ხშირად სიტყვაში მარცვლები გამოტოვებულია ან გადანაცვლებული, დარღვეულია სიტყვის სტრუქტურა, შეიმჩნევა აგრამატიკიზმი. მეტყველების მოშლის დროს თავისებურად იცვლება აფატიკოსის ინტელექტიც: იკარგება განწყენებისა და განზოგადების უნარი, ემოციური სფერო უფრო შენახულია. მოტორული და სენსორული აფაზიები იზოლირებული სახით იშვიათად გვევლინებიან.

დიზართრია გამოწვეულია ცენტრალური ნერვული სისტემის გარკვეული ნაწილების დაზიანებით, თავის ტვინის ანთებით (ენცეფალიტი, მენინგიტი), პრენატალური და პოსტნატალური ტრავმით, სისხლის მძმოქცევის დარღვევით, ინფექციური და ტოქსიკური დაავადებებით და ა. შ.

დიზართრიისათვის დამახასიათებელია გაუგებარი მეტყველება. უმრავლეს შემთხვევაში დარღვეულია მეტყველების ყველა მხარე - ბგერითი, ლექსიკური და გრამატიკული. ბგერები წარმოითქმება იმდენად გაურკვეველად, რომ ერთი ბგერის განსხვავება მეორისაგან მეტად ძნელია. სიტყვათა მარაგი მეტ-ნაკლებად ღარიბია, წინადადების შედგენა გაძნელებულია, ხშირად შეუძლებელიცაა. დიზართრიკს უჭირს არა მხოლოდ ლაპარაკი, არამედ სხვისი მეტყველების გაგებაც, ექსპრესიული მეტყველების დარღვევა აიხსნება საშემსრულებლო (პერიფერიული) სამეტყველო აპარატის ნაწილების (საარტიკულაციო, სახმო, სასუნთქი) ფუნქციის მოშლით. პათოლოგიური პროცესის ლოკალიზაციის მიხედვით განარჩევენ დიზართრიის რამდენიმე ფორმას; ბულბარული დიზართრია ვითარდება ბულბარული დამბლების შემთხვევებში. ამ დროს ძირითადად ზიანდება ბულბარულმუსკულარული გზა და ვითარდება რბილი დამბლა. ეს იწვევს ფონაციის, ყლაპვისა და სუნთქვის ფუნქციის მოშლას; ენის, რბილი სასისა და ხორხის კუნთების ატროფიას, ენაზე ფიბროლთა თრთოლვას. ბულბარული დიზართრიული მეტყველებით დაავადებული ცხვირში დუღუნებს და მისი ნათქვამი ხშირად გაუგებარია.

ფესვდობულბარული დიზართრია გამოწვეულია კორტიკულ-ბულბარული გზების ორივე მხარის დამიანებით. ამ დროს ადგილი აქვს სპასტიკურ დამბლებს და ამიგომ, ბულბარული დამბლებისაგან განსხვავებით, ატროფიები და ფიბროლთა თრთოლვა გამოხატული არ არის.

ექსტრაპირამიდული დიზართრია ქერქქეშა კვანძების დამიანების შედეგია. მკრთალი ბირთვის დამიანებას ახასიათებს მონოტონური, წაშლილი მეტყველება. თუ პათოლოგიური პროცესი ლოკალიზებულია სტრიალურ სისტემაში, მაშინ ვითარდება ჰიპერკინეზული დიზართრია - ჰიპერკინეზები იწვევს ფონაციისა და არტიკულაციის მოშლას. ამრიგად, დიზართრიული მეტყველების დამახასიათებელად შეიძლება ჩაითვალოს წარმოთქმის უხეში ცელილებანი, რომლის უშუალო მიზეზს არტიკულაციური მოტორიკის მთლიანობის დარღვევა წარმოადგენს.

პარალიზური ან ატაქსიის პროცესებით მეტყველებაში მონაწილე საარტიკულაციო აპარატის (ტუჩები, ენა, ხახა, ხორხი)

დაზიანების დროს ვითარდება ანართორია – სიტყვათა წარმოთქმის შეუძლებლობა. ანართორიკს შეუძლია წარმოთქვას რამდენიმე ბგერა ან მარცვალი, მაგრამ ამ დროს მეტყველება ატარებს მეტად არამკაფიო, ცხვირისმიერ ელფერს, ხოლო ხმა ხრინწიანია, შინაგანი მეტყველება არაა დარღვეული. ანართორიკს შეუძლია იცის ლაპარაკი, მაგრამ მისი შემსრულებელი აპარატის დაზიანების გამო არ შეუძლია წარმოთქმა. ანართორიის დროსაც არჩევენ დეფექტის რამდენიმე ფორმას: ბულბარულ, ფსევდობულბარულ, ექსტრაპირამიდულ და ნათხემისებრ ანართორიას.

ალექსია. თავის გვინის სამეტყველო სისტემების განუვითარებლობას (ალალია) ან დარღვევას (აფაზია) თან ახლავს კითხვის დაუფლების უუნარობა – ალექსია. ზოგიერთ შემთხვევაში ალექსიის გამომწვევი მიზეზია მეტყველების ფონეტიკური მხარის განუვითარებლობა. ალექსია გამოიხატება ასოების გაუგებრობასა და მათგან სიტყვის ჩამოყალიბების შეუძლებლობაში. თუ ადგილი აქვს კითხვის არა სერიოზულ, არამედ ნაწილობრივ დაზიანებას (ბგერის, მარცვლის, სიტყვის შენაცვლებას, ამოვარდნას, გადაადგილებას და სხვ.) საქმე გვაქვს დისლექსიასთან.

ალექსია (დისლექსია) დამოუკიდებლად თითქმის არ არსებობს. იგი დაკავშირებულია აგრადიასთან და მასთან ერთად ზეპირი მეტყველების ნაკლოვანებასთან.

აგრადია. ეს ენამოშლილობის ისეთი სახეა, რომელიც გამოიხატება წერის სრულ შეუძლებლობაში. წერის მხოლოდ ნაწილობრივი დარღვევის, ბგერის ან მარცვლის შენაცვლების, გამოტოვების, გადაადგილების შემთხვევაში ადგილი აქვს დისგრადიას.

აგრადია, ისევე როგორც ალექსია, გამოწვეულია თავის გვინის სამეტყველო სისტემის განუვითარებლობით, დარღვევით, რასაც თან სდევს სიტყვის ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის გაძნელება.

აგრადია, როგორც წესი, დამოუკიდებლად არ არსებობს. იგი მოქმედებს ალექსიასთან ერთად და დაკავშირებულია ზეპირი მეტყველების დეფექტთან.

მეცყველების ცენტრალური ფუნქციური მომლის დროს მეცყველების ორგანოში არ დასტურდება ანატომიური სახის ცვლილება, მაგრამ აღინიშნება ანომალია სამეცყველო აპარატის აქტივობაში. მეცყველების ფუნქციურ მომლას მიეკუთვნება ენაბლუობა, მეცყველების ტემპის დარღვევა (ტაქილალია, ბრადილალია) მუტიზმი.

ენაბლუობა. ენაბლუობა ენამომლილობის ისეთი სახეა, რომელიც გამოიხატება მეცყველების უნებური დაყოვნებით ძირითადად მეცყველების დაწყებამდე, ან დასაწყისში. დაყოვნება გამოწვეულია კრუნჩხვებით, რომელიც წარმოიქმნება სამეცყველო აპარატში.

კრუნჩხვების ხასიათის მიხედვით არჩევენ ენაბლუობის ორ სახეს: კლონურს და ტონურს. კლონური ენაბლუობის შემთხვევაში სამეცყველო აპარატის კუნთების ხანმოკლე, მაგრამ მუდმივად რამდენიმე კრუნჩხვა წარმოებს, რის გამოც ადგილი აქვს დაბრკოლებას, გამოხატულს ბგერის ან მარცვლის განმეორებით (თ-თ-თ-თეფში, მა-მა-მა-მა-გიდა).

ტონური ენაბლუობის შემთხვევაში წარმოებს სამეცყველო კუნთების ხანგრძლივი კრუნჩხვა, რის გამოც ადამიანი საერთოდ ვერ იწყებს ლაპარაკს ან დიდხანს (დაახლოებით 5 წამიდან 1 წუთამდე) ჩერდება ერთ ბგერაზე: ე-ეაშლი, დ--დანა. მკვეთრად გამოხატული სახით მხოლოდ ტონური ან კლონური ენაბლუობა არ გვხვდება. ენაბლუს ორივე ახასიათებს ერთ-ერთი მათგანის გადამეტებით. იმის მიხედვით, თუ რომელი მხარე ჭარბობს, ენაბლუობას იმ სახისად თვლიან. თუ კრუნჩხვების სახეები დაახლოებით ერთნაირი რაოდენობისაა, მას შერეულ ენაბლუობას უწოდებენ.

კრუნჩხვები შეიძლება წარმოიქმნას სუნთქვის, ხმისა და საარტიკულაციო აპარატის არეში. ამიტომ განასხვავებენ სუნთქვით, ვოკალურ და არტიკულაციურ ენაბლუობას. ეს დასახელებაც პირობითია, რადგან ენაბლუს კრუნჩხვები ემართება ხან ერთი, ხან მეორე, ხან მესამე არეში ან სამივეში ერთდროულად, რომელიმეს უპირატესობით.

სამეცყველო აპარატის კუნთების კრუნჩხვების დროს შეიძლება მოხდეს (ირადიაციის კანონის მიხედვით) სხვა ორგა-

ნოების კუნთების კრუნჩხვაც: თავის, სახის, კიდურების და სხვ. მათ თანმხლებლურ მოძრაობებს უწოდებენ.

ენაბლუობის ეტიოლოგია და მისი მექანიზმი ჯერჯერობით გარკვეული არ არის, მაგრამ ამ საკითხთან დაკავშირებით გამოქვეყნებული შრომები ცხადყოფენ, რომ ენაბლუობა ფუნქციური წარმომობისაა, რომ მას საფუძელად უღევს ცენტრალური ნერეული სისტემის უმაღლესი ნერეული პროცესების (აგზნება, შეკავება) დარღვევა.

ენაბლუობის მიზეზები ორი სახისაა. სამიღრეკილო და უმუალოდ გამომწვევი. პირველს მიეკუთვნება ნერეული სისტემის დარღვევა, სისუტე. უმუალო გამომწვევ მიზეზს მიეკუთვნება ფსიქიკური ტრავმა, ფსიქიკური დააეაღება, სამეტყველო გადატვირთვა, ბავშვის არასწორი აღზრდა და სხვ. ზოგ შემთხვევაში, ენაბლუობას მიბაძვა იწვევს. ენაბლუობა ძირითადად წარმოიქმნება 2-5 წლის, 7-8 წლისა და გარდამავალ ასაკში, რაც დაკავშირებულია ბავშვის მეტყველებისა და ამროვნების გარდაქმნასთან, მის განვითარებასთან. დაახლოებით 25 წლის შემდეგ ზოგჯერ ენაბლუობა თავისთავად სუსტდება ან ქრება კიდეც.

მუტიზმი. მუტიზმი თავისებური ნეროტული დარღვევაა, რომელიც ხანისათღება მეტყველების უეცარი დაკარგვით. თუ მასთან ერთად აღვილი აქვს სმენის დაკარგეასაც, მაშინ ამ მღგომარეობას უწოდებენ სურდომუტიზმს. მუტიზმს საფუძელად უღევს თავის ტვინში წარმოქმნილი შეკავების პროცესის დარღვევა, მეჩერებული, დამუხრუჭებული (სამეტყველო მამოძრავებელი ანალიზატორის) მღგომარეობა, რაც ხღება მოშლილი ნერეული სისტემის შემთხვევაში. ამ უკანასკნელის გამომწვევი მიზეზია ფსიქიკური ტრავმა (შიში), კონფლიქტური და დაძაბული სიტუაცია, მძიმე განცღები და სხვ. მუტიზმი შეიძღება იყოს სრული და ეღექტიური. სრული მუტიზმის ღროს ბავშვი საერთოდ არ ღაპარაკობს, ეღექტიური მუტიზმის შემთხვევაში კი ბავშვი ხან ღაპარაკობს, ხან არა.

მუტიზმი ზოგჯერ აღრე გაივლის, მაგრამ არის შემთხვევები, როცა ის ღიღხანს გრძელღება.

მეცყველების ტემპის დარღვევა (ტაქილალია, ბრადილალია)

ტაქილალია (აჩქარებული მეცყველება) ენამოშლილობის ისეთი სახეა, როდესაც სიტყვა წარმოითქმება მეტად ჩქარ ტემპში, არამკაფიოდ და დაუმთავრებლად (დაბოლოება იკვეცება). ასეთი მეცყველება ძნელად გასაგებია (მსუბუქი ფორმა), ზოგჯერ კი გაუგებარიცაა (მძიმე ფორმა). ამასთან ერთად, ტაქილალის აღენიშნება ყურადღების გაფანტულობა, მსჯელობის ლოგიკური თანმიმდევრობის დარღვევა, ერთი საკითხის განხილვიდან მოულოდნელად სხვა საკითხის გარჩევამდე გადასვლა. საუბრის დროს იგი ბოლომდე არც უსმენს მოსაუბრეს. უფრო მეტიც, აჩერებს მას და თვითონ იწყებს ლაპარაკს. ხშირ შემთხვევაში ტაქილალის ვერც ამჩნევს თავის დეფექტს. უცნობ სიტუაციაში იგი შედარებით უკეთ მეცყველებს. რიგ შემთხვევაში აღინიშნება კიდურების ან მთელი სხეულის მოუწესრიგებელი მოძრაობებიც. ტაქილალია ძირითადად შემჩნეულია ნერვულ, ადვილად აგზნებად, გაუწონასწორებელ, თავშეუკაავებელ ბავშვებში (ქოლერიკები).

ტაქილალის საფუძვლად უდევს შინაგანი და გარეგანი მეცყველების დარღვევა, რაც გამოწვეულია შეკააების პროცესზე აგზნების პროცესის გადაჭარბებით. რიგი სპეციალისტებისა ტაქილალის მიზეზად ასახელებს მემკვიდრეობითობას. მის წარმოქმანში მნიშვნელოვანია აგრეთვე უარყოფითი სოციალური გარემოს როლი. მაგ. ზოგი მშობელი ცდილობს დიდი და ძნელად გასაცნობიერებელი ინფორმაცია მიაწოდოს ბავშვს, აიძულებს მას, მოახდინოს თავისი ცოდნის დემონსტრირება.

აჩქარებული მეცყველება ძირითადად წარმოიქმნება ბავშვობის ასაკში და უფრო ძლიერდება გარდამავალ პერიოდში. ზოგიერთი სპეციალისტი ტაქილალის მძიმე ფორმის აღსანიშნავად ხმარობს ტერმინ „ბატარიზმ“.

ბრადილალია შენელებული მეცყველებაა. იგი მონოტონურია, არამკაფიო, მეტწილად წალესილი და ცხვირისმიერი ელფერის მაგარებელია. ბრადილალის ახასიათებს საერთო მოდუნება, დამუხრუჭებული მდგომარეობა, ნელი, გლანქი მოძრაობა. აღინიშნება ყურადღების, მესხიერების, ამროვნების დაქვეითება. ამგვარი მეცყველება ძირითადად მელანქოლიკე-

ბისტვის არის დამახასიათებელი. ბრადილალია გვხვდება გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვებშიც.

ბრადილალიკის მეტყველება უარყოფითად მოქმედებს გარემომყოფებზე, იწვევს მათ გაღიზიანებას. ბავში ამჩნეეს რა საზოგადოების ასეთ უარყოფით რეაქციას მისი მეტყველებისადმი, ცდილობს ნაკლებად ილაპარაკოს, განერიდოს საზოგადოებას, რის გამოც გონებრივი მხარის განვითარება კიდევ უფრო ყოვნდება.

ბრადილალიის მიზეზია შეკავების პროცესის პათოლოგიური გაძლიერება, რის შედეგადაც იგი დიდად ჭარბობს ავზნების პროცესს. შენელებული მეტყველება მემკვიდრეულია, ან გამოწვეულია სამეტყველო ორგანოების პარეზით (მაგ. დიზართრიის დროს). ბრადილალიის წარმოქმნაში დიდ როლს თამაშობს უარყოფითი სოციალური გარემო – მშობლების ნელი მეტყველება, არასწორი სამეტყველო აღზრდა და ა. შ.

მეტყველების ფუნქციურ დაზიანებათაგან ცნობილია აგრეთვე ენაჩლუნგობა. დეფექტის ეს სახე გარეგნულად არ განსხვავდება ორგანულ ნაკლოვანებათაგან, მაგრამ დარღვევის არსი და გენეზისი განაპირობებს მისი როგორც დამოუკიდებელი სახის ფუნქციური ენამოშლილობის არსებობას.

ენაჩლუნგობის სახელწოდებით ცნობილია ბგერათა წარმოთქმის ყოველგვარი ნაკლოვანებანი. იგი გულისხმობს ბგერის, მარცელის დამახინჯებას, შენაცვლებას, აღრევას, ამოვარდნას, გადაადგილებას და სხვ. დეფექტის ეს სახეები შესაძლოა იმ ზომით გამოვლინდეს, რომ მეტყველება ძნელად გასაგები ან სრულიად გაუგებარი გახდეს. ენაჩლუნგს ესმის სხვისი მეტყველება, გებულობს მის შინაარსს, მაგრამ თავის მეტყველების ფონეტიკურად გამართვის უნარს მოკლებულია.

იმის მიხედვით, თუ ბგერათა რომელ ჯგუფზე ვრცელდება შემოჩამოთვლილი ნაკლოვანებანი, არჩევენ ენაჩლუნგობის შემდეგ სახეებს: შიშინა და სისინა ბგერების დარღვევა – სიგმატიზმი, რ ბგერის დარღვევა – როტაციზმი, გ, ქ, კ, ბგერების დარღვევა – გამაციზმი.

წარმოთქმის ნაკლოვანებათა შემთხვევებში ადგილი აქვს სიგცივის ბგერითი ანალიზის სისუსტეს, ფონემათა განსხვავების უკმარობას, ფონემატური სმენის დარღვევას, რაც უარყოფითად

მოქმედებს წერისა და კითხვის პროცესის დაუფლებაზე. მაგრამ უნდა აღინიშნოს, რომ ენაჩლუნგობის ყველა სახე არ გვაძლევს ფონემატური სმენის დარღვევას და წერაში შეცდომათა გამოვლინებას.

თუ ბგერათწარმოთქმის დარღვევა გამოიხატება ცალკეულ ბგერათა დამახინჯებული წარმოთქმით, ეს უმრავლეს შემთხვევაში მიუთითებს იმაზე, რომ ნორმალური სმენის, მხედველობისა და ინტელექტის სასკოლო ასაკის ბავშვი სხვადასხვა მიზეზის გამო ვერ დაეუფლა ამა თუ იმ ბგერის წარმოთქმისათვის საჭირო არტიკულაციურ წყობას. ფონემატური პროცესების ფორმირება ამ შემთხვევაში არ ფერხდება. მის ბაზაზე დროულად ვითარდება სიტყვის ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის დაუფლებისათვის აუცილებელი წინამძღვრები. შემდგომში ასეთი ბავშვი თავისუფლად ითვისებს პროგრამულ მასალას.

სხვაგვარად უნდა შეფასდეს ბგერათწარმოთქმის დარღვევები იმ შემთხვევაში, როცა ის ბგერათა აღრევითა და შენაცვლებით გამოიხატება. აღნიშნული საწარმოთქმო ნაკლოვანება არის მაჩვენებელი ფონემატური პროცესების განუვითარებლობისა, რომელიც აფერხებს სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის ანალიზისა და სინთეზისათვის აუცილებელი წინამძღვრების დროულ ჩამოყალიბებას და ქმნის სერიოზულ დაბრკოლებას მშობლიური ენის ათვისების გზაზე. მეტყველების ასეთი პათოლოგიური მდგომარეობა იწოდება ფონეტიკურ-ფონემატურ განუვითარებლობად და დაწყებით კლასებში ყველა სხვა სახის ენამოშლილობათა რაოდენობას აღემატება.

მეტყველების პერიფერიულ (ორგანულ) დაზიანებათაგან ცნობილია რინოლალია, აფონია, ფონასტენია.

რინოლალია. რინოლალია ენამოშლილობის ისეთი სახეა, როდესაც ადგილი აქვს ხმის ტემბრისა და ბგერის წარმოთქმის დარღვევას. დუდუნა მეტყველების ორი სახეა ცნობილი: ღია და დახურული.

ღია რინოლალიის შემთხვევაში ჰაერი გამოდის პირიდან და ცხვირიდან შედარებით უფრო დიდი რაოდენობით, ვიდრე ეს საჭიროა. როცა რბილი სასა არ ეხება ხახის უკანა კედელს, ეს წარმოშობს ნაპრალს, რომელშიც იპარება ჰაერის დიდი ნაწილი და ხვდება ცხვირის ღრუში. ამიტომ ხმა ცხვირისმიერი,

დუღუნა ელფერს იღებს. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს რბილი სასის სიმოკლე, პარეზი, დამბლა და მაგარი სასის ორგანული ღეფექტი.

დახურული რინოლალია. ცხვირის ღრუს ნორმალური გამტარებლობის დარღვევა იწვევს ცხვირის რემონანსის (მთლიან ან ნაწილობრივ) გამოთიშვას. ხმა ამ შემთხვევაში კარგავს თავის რიგ ობერტონებს და ყრულ ისმის. ამ სახის რინოლალიის მიზეზი ორი სახისაა: ორგანული და ფუნქციური. ორგანულს მიეკუთვნება აღენოიდები, სიმსივნეები ყელ-ცხვირში, პოლიპები, ანომალიები ცხვირში, ლორწოვანი გარსის ანთებითი პროცესი გაციების გამო. უფრო იშვიათად, მაგრამ არის ფუნქციური რინოლალია, რომელიც ძირითადად მამინ წარმოიშობა როდესაც სმენის დაქვეითების გამო, ბავშვი ვერ ამოწმებს თავის წარმოთქმულს.

აფონია. აფონია ენამოშლილობის ისეთი სახეა, როდესაც ელერადობა არ არის, ადგილი აქვს მხოლოდ ჩურჩულით მეტყველებას.

ელერადობის დაკარგვა გამოწვეულია სახმო სიმების შეუკრელობით ან არასრული შემჭიდროებით, რის გამოც ლაპარაკის დროს ჰაერი იპარება. სახმო სიმების ეს შეუკრელობა გამოწვეულია სორხის ქრონიკული დაავადებით (გაციება, ანთება), სახმო სიმების დამბლის, სიმსივნის, კატარის, სიფილისის და ნევროტული გრაემის შედეგად. ზოგიერთ შემთხვევაში აფონიას ხმის დაღლილობა იწვევს, რაც ემართებათ ლექტორებს, მასწავლებლებს, მომღერლებს. იმ შემთხვევაში, თუ ელერადობა ნაწილობრივად დაკარგული, მამინ მას უწოდებენ დისფონიას.

ფონასტენია ხმის დარღვევაა, რაც გამოიხატება ხმის სისუსტესა ან ხრინწიანობაში. ლაპარაკის დროს ადგილი აქვს ხმის შეწყვეტას, ყელის სიმშრალეს, ტკივილს, ხველას, სუნთქვის დარღვევას. ფონასტენია გამოწვეულია სახმო სიმებისა და სორხის მედმეტი დაჭიმულობით, მათი გადაღლით. ხმის ამგვარი დარღვევა პროფესიული დაავადებაა, რომელიც ემართებათ მომღერლებს, ლექტორებს, ორაგორებს.

იშვიათ შემთხვევაში ფონასტენიას იწვევს ნერეული სტრესი, რომელიც დაკავშირებულია ხმის დაჭიმულობასთან, სასუნთქი გზების ქრონიკულ და მწვავე დაავადებასთან.

მეტყველების შემოაღწერილ დარღვევათაგან უმრავლესობა სწავლაში წარუმატებლობას განაპირობებს. ერთ-ერთი მათგანია ალალია (მე-3 ღონე). მისი გამოსწორება შესაძლებელია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის პირობებში, ოღონდ ლოგოპედის უშუალო ხელმძღვანელობითა და სპეციალური საკორექციო ღონისძიებების გამოყენებით.

თავი II

ალალია, მისი გამოვლენა, ლოგოპედიური ქსპერიმენტი და მისი შედეგები

§1. ალალია, მისი ზოგადი დახასიათება, მიზეზები, სახეები, ღონეები

ალალია ენამოშლილობის ისეთი სახეა, როდესაც ადგილი აქვს მეტყველების სრულ, ან ნაწილობრივ უქონლობას. ერთ შემთხვევაში, ბავშვი სრულიად უმეტყველოა, მეორე შემთხვევაში კი მეტყველება მეტად შეზღუდულია. ალალია ემართებათ მხოლოდ ბავშვებს. იგი ცენტრალური წარმოშობის ენამოშლილობაა, გამოწვეულია ორგანული ხასიათის მიზეზებით, კერძოდ, თავის ტვინის სამეტყველო მონათა (ბროკას ან ვერნიკეს ცენტრები) დაზიანებით. ეს კი, თავის მხრივ, გაპირობებულია თავის ტვინის ტრავმით, სისხლის ჩაქცევით, ანთებითი პროცესებით (მენინგიტი, ენცეფალიტი), სხვადასხვა ინფექციური დაავადებებით, ტოქსიკოზით და ა. შ. სამეტყველო მონათა და დაზიანება ხდება მეტყველების დაწყებამდე: ბავშვის მუცლადყოფნის დროს, მშობიარობისას, ან დაბადების შემდეგ, ძირითადად ერთ წლამდე. ამის გამო ადგილი აქვს მეტყველების სრულ ან ნაწილობრივ განუვითარებლობას. „ალალიკი ვერ მეტყველებს იმის გამო, რომ მან არ იცის ლაპარაკი, მისი სამეტყველო სისტემა ჯერ არ არის ჩამოყალიბებული“ (9, 23). მართალია, ალალიკის მეტყველების განვითარება ხდება, მაგრამ ეს იწყება მოგვიანებით და მიმდინარეობს ნელი ტემპით.

ალალიკი ხშირ შემთხვევაში ნორმალური ფიზიკური სმენისა და ინტელექტის განვითარების პოტენციური შესაძლებლობის მქონე ბავშვია. მას მეტყველების დეფექტთან ერთად აღნიშნება სხვა ფსიქიკური ფუნქციების – ყურადღების, მეხსიერების, აზროვნების, ნებისყოფის, აღქმულის გაგების და სხვა ინტელექტუალური პროცესების დაქვეითება. მეტყველების განვითარებლობა უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის პიროვნების ფორმირებაზე, იწვევს მასში უარყოფით ფსიქიკურ მოვლენებს: წუხილს, შფოთვას, შიშს, ეჭვიანობას და ზოგჯერ ნეგატივიზმსაც. ადგილი აქვს ფიზიკური მხარის სისუსტეს, ჩქარ დაღლადაობას, საერთო მოგორიკის განვითარებლობას (ნელი, უხეში, გლანქი მოძრაობა).

თავის ტვინის სამეცყველო ზონების ლოკალიზაციის მიხედვით არჩევენ ალალიის ორ ფორმას: მოგორულს და სენსორულს. მოგორული ალალიის დროს ძირითადად დარღვეულია ბროკას ცენტრი, რის შედეგად განუვითარებელია ექსპრესიული მეტყველება, გაძნელებულია საჭირო სიტყვის დროულად მოძებნა, წინადადების შედგენა. მძიმე შემთხვევაში ბავშვი ვერ ლაპარაკობს. ხშირად ადგილი აქვს აპრაქსიულ მოვლენებს, სამეცყველო ორგანოები ვერ ასრულებენ იმ მოქმედებას, რომელიც საჭიროა ამა თუ იმ ბგერის წარმოსათქმელად (ორალური აპრაქსია). მოგორული ალილიკები შედარებით უკეთ აღიქვამენ სხვის მეტყველებას.

სენსორული ალალიის დროს დაზიანებულია ძირითადად ვერნიკეს ცენტრი, რის გამო მეტყველების აღქმა-გაგების (იმპრესიული მეტყველება) უნარია განუვითარებული. სენსორული ალალიის მქონე ბავშვი ვერ იგებს, რასაც ისმენს და რასაც ლაპარაკობს. ამ შემთხვევაში მეტყველების მოგორული მხარე უფროა განვითარებული.

სუფთა სახით ალალია თითქმის არ გვხვდება. ყველა შემთხვევაში ორივე მხარეა მეტწილად დარღვეული, მხოლოდ ერთ-ერთი მათგანი ვლინდება უფრო მძიმე ფორმით.

ცნობილია ალალიის სამი დონე: პირველი, მეორე და მესამე. პირველი დონე ხასიათდება მეტყველების სრული უქონლობით. ბავშვები თავიანთ აზრებს, სურვილებს გადმოსცემენ ძირითადად ექსტიკულიაციის და მიმიკის მოშველიებით. უკეთეს შემ-

თხვევაში, ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს რამდენიმე დამახინჯებული, ძნელად გასაგები სიტყვა. მათი ლექსიკა უფრო ხმაბაძვითი სიტყვებისა და ბგერათკომპლექსებისაგან შედგება. მაგალითად, ამ, ამ, ამ – ძალი, მუ, მუ – ძროხა, პი, პი – მანქანა. ამ სიტყვების გამოყენებისას ბავშვი შესტებსაც იშველიებს და ასე გადმოსცემს თავის სათქმელს. საგნის მოქმედების გამომხატველი სიტყვა ხშირად იცვლება თვით საგნის დასახელებით. მაგალითად, წინადადებებს „ბავშვი ბურთს თამაშობს“, „მანქანა მოვიდა“ ალალიკი ასე გადმოსცემს: „ბუთი, ბუთი“, „პი, პი“ და უმრავლეს შემთხვევაში ხელებს იშველიებს, სენსორული მხარე შედარებით უფრო შემორჩენილია. ბავშვი მისადმი მიმართულ მეტყველებას შეიძლება მიხედეს, მაგრამ ეს ხდება უფრო სიტუაციის მიხედვით.

მეორე დონის ალილიკები თავიანთ მოთხოვნილებებს გარემომყოფთათვის შედარებით გასაგები სიტყვებით გამოხატავენ. ადგენენ ორსიტყვიან (იშვითად სამსიტყვიან) წინადადებებს. თუმცა, ისინი გრამატიკულად არასწორადაა გაფორმებული. სიტყვათა მარაგი მეტად ღარიბია. ბავშვებს ხშირად არ ესმით იმ სიტყვის შინაარსი და მნიშვნელობა, რომელსაც ხმარობენ; შეზღუდული ლექსიკური მარაგის გამო სხვადასხვა საგანს გადმოსცემენ ერთი და იგივე სიტყვით, ვერ ასახელებენ საგნის შემადგენელ ნაწილებს. ალალიკები (მეორე დონე) მეტწილად საგანთა და მოქმედებათა გამომხატველი სიტყვების მხოლოდ ჩამოთვლით კმაყოფილებიან. სურათების მიხედვით და კითხვების დასმის გზით შედგენილი მათი თხრობა არასრულყოფილია.

ამ ეტაპზე ალალიკებს შედარებით უკეთ აქვთ განვითარებული მეტყველების გაგების უნარი. ისინი უკეთ რეაგირებენ მათდამი უფროსების სიტყვიერ მიმართებაზე, მაგრამ მკვეთრად ვლინდება უუნარობა სიტყვის ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის დაუფლებისა.

ჩვენი ყურადღების საგანია ალალის მესამე დონეზე მყოფ ბავშვთა მეტყველება, რადგან სწორედ ამ დონის ალალიკებთან მიხედობდა ძირითადად მუშაობა. ისინი იმით გამოირჩევიან, რომ შეუძლიათ სიტყვიერი ურთიერთობის დამყარება გარემომყოფებთან. მათი მეტყველების განუვითარებლობა არ არის

მკვეთრად გამოხატული, მეტყველება გაშლილია, არ შეინიშნება დიდი გადახრები ლექსიკურ-გრამატიკულ განვითარებაში, მაგრამ უმრავლეს შემთხვევაში ადგილი აქვს ბგერითი მხარის ჩამოუყალიბებლობას, უმთავრესად სისინა, შიშინა და რ-ლ ბგერათა არასწორ წარმოთქმას, ფონემატური ალქმის უნარის განუვითარებლობას, რაც გამოიხატება ბგერათა აღრევაში და სიტყვის ბგერითი შედგენილობის დაუუფლებლობაში. ბავშვებს უძნელდებათ მიცემულ ბგერებზე სიტყვის დასახელება, სიტყვიდან ბგერის გამოყოფა და სიტყვაში ბგერათა თანმიმდევრობის მუსტად დაცვა; უჭირთ სიტყვის მნიშვნელობის შეცვლა მასში ხმოვნის შეცვლით (ბალი-ბელი-ბოლი; ქარი-ქერი-ქორი), თავში თანხმოვნის დამატებით ან შეცვლით (ომი – ლომი, ორი – ქორი, ლორი – ღორი, სარი – მარი, კარი – ხარი), თავკიდური ბგერის ჩამოკვეციით (თვალი-ვალი-ალი). ბავშვებს უძნელდებათ სიტყვის ბგერითი შედგენილობისა და თანმიმდევრობის შედარება (სია – ასი, თოხი – ოთხი, მთა – თმა), ხშირად ერღვევათ სიტყვის სტრუქტურა (თვითმფრინაეი – ფრინფრინაეი, ვესტიბიული – ვესტიბუტი, ველოსიპედი – ლისპედი).

სამეტყველო ურთიერთობის დროს თავს იჩენს მეტყველების განვითარებაში არსებული ისეთი ხარვეზები, როგორცაა სიტყვათა მარაგის სიღარიბე. ალალიკები ნორმალურად მეტყველ ბავშვებთან შედარებით სუსტად ერკვევიან ხმარებულ სიტყვათა მნიშვნელობასა და შინაარსში. ისინი ხშირად სხვადასხვა საგანს, მოქმედებას, მოვლენას გადმოსცემენ ერთი და იგივე სიტყვით. ზოგიერთ შემთხვევაში, სიტყვას ხმარობენ მეტისმეტად ფართე მნიშვნელობით. ზოგჯერ კი, პირიქით, მეტად ვიწრო გაგებით. ხაზგასასმელია ისიც, რომ ზოგჯერ სიტყვები გამოიყენება მხოლოდ კონკრეტულ, ნასწავლ სიტუაციაში და განზოგადების უნარის დაქვეითების გამო არ ხდება მათი ჩართვა ახალ კონტექსტებში. მაგალითად, ალალიკმა სიტუაციის მიხედვით სწორად გამოიყენა სიტყვა „საათი“ წინადადებაში „მაგიდიდან საათი გადმოვარდა“, მაგრამ ვერ თქვა „საათი დროის მაჩვენებელია“.

გვხვდება ერთი საგნის ან მოვლენის სახელწოდების მეორეზე გადატანის სხვადასხვა შემთხვევა. დამახასიათებელია გარეგნულად ან დანიშნულებით მსგავს, აგრეთვე სიტუაციურად

ერთმანეთთან დაკავშირებულ საგანთა სახელწოდებების შენაცვლება (მადრეუანი - ონკანი, მაისური - პერანგი, ფინჯანი - ჭიქა, გრაფინი - ბოთლი, მადრეუანი - წყალი, მარკა - კონვერტი, ჩარჩო - ფიყარი). საგნის შემადგენელი ნაწილის (დეტალის) აღმნიშვნელი სიტყვის შეცვლა მთლიანად საგნის სახელწოდებით (საყელო - კაბა, ლოყა - სახე. სარკმელი - ფანჯარა, ძარა - მანქანა), ზოგადი ცნების გამომხატველი სიტყვის ნაცვლად კონკრეტული ცნების გამომხატველი სიტყვის გამოყენება (ხილი - მსხალი, ჭურჭელი - თეფში), მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვის შეცვლა იმ საგნის სახელწოდებით, რომელთანაც დაკავშირებულია ეს მოქმედება (ჭიკჭიკი - მერცხალი, სისინი - ბაგი). საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვის შეცვლა საგნის სახელწოდებით (რკინის - რკინა). ხაზი უნდა გაესვას იმას, რომ მესამე დონის ალალიკებში სიტყვათა შენაცვლება სურათების დასახელებისას ნაკლებად გვხვდება, სამაგიეროდ, იგი ხშირია სპონგანურ მეტყველებაში, როცა ბავშვი არ ეყრდნობა სურათებს და უხდება საჭირო სიტყვების უფრო აქტიური ძებნა, აბსტრაქტული ცნებების გამოყენება, გამონათქვამების დამოუკიდებლად აგება.

სიტყვათა შენაცვლება განსაკუთრებით ხშირად გვხვდება მზნების გამოყენებისას. ეს გამოწვეულია მისი მნიშვნელობის არასწორი გაგებით. ბავშვები უფრო გაფართოებული მნიშვნელობით იყენებენ მზნებს. მაგ. „კუ მიდის (მიცოცავს) ქვიშაზე“, „მელია შევიდა (შეიპარა) საქათმეში“ და ა. შ.

ალილაკებს არა აქვთ პრაქტიკული ჩვევა მეტყველებაში სიტყვათა აქტიური ჩართვისა. იმ სიტყვათაგან ბევრი, რომლებსაც ისინი ფლობენ, არ გამოიყენება მათ მიერ სამეტყველო ურთიერთობაში. ალილაკების პასიური ლექსიკონი აშკარად სჭარბობს აქტიურს. ეს აძნელებს წინადადების დამოუკიდებლად შედგენას, აზრის გამოხატვას.

აღნიშნული კატეგორიის ბავშვებს გაძნელებული აქვთ მეტყველების გრამატიკული წყობის აღქმა, რადგან იგი მოითხოვს განზოგადებისა და აბსტრაქციის უნარის საკმაოდ მაღალ დონეს. ალალიკებში სწორედ ეს უნარი ჩამორჩება ნორმას, რის გამოც აუთვისებელი რჩება თვით ძირითადი გრამატიკული კატეგორიები. ბავშვები არ არიან დაუფლებული სიტყვის მორ-

ფოლოგიურ შემადგენლობას, ამიტომ ვერ ერკვევიან სიტყვის მნიშვნელობის იმ ცვლილებებში, რაც ხდება მორფემებით. ალალიკები აბსტრაქტული მნიშვნელობის მატარებელ სუფიქსებს უფრო ცუდად ითვნიებენ, ვიდრე სიტყვის ფუძისეულ ნაწილს, რომელსაც აქვს ამრობრივი დატვირთვა. ისინი უპირატესად ორიენტაციას სიტყვის შინაარსზე აკეთებენ და არ აქცევენ ყურადღებას მის გრამატიკულ და მორფოლოგიურ ელემენტებს, რომლებიც ამუსტებენ სიტყვის მნიშვნელობას. ამიტომ ადგილი აქვს წინადადებათა ფორმისა და შინაარსის შეუსაბამობას. ბავშვები ხშირად ვერ ანხორციელებენ სიტყვათა შეკავშირებას ენაში არსებული გრამატიკული წესების მიხედვით, ირღვევა შეთანხმება, მართვა. ბავშვები ვერ ათანხმებენ ქვემდებარესა და შემასმენელს რიცხვში (შოშიები მოფრინდა, ბავშვები თამაშობს), მსაზღვრელსა და საზღვრულს ბრუნვაში (კეთილი ბიძამ), რიცხვით სახელთან არსებით სახელს იყენებენ მრავლობითი რიცხვის ფორმით (სამი ბავშვები, ხუთი ვაშლები). გაძნელებულია სიტყვის ბრუნვის ფორმების (განსაკუთრებით მოთხრობითი ბრუნვის) სწორად ხმარება (დედა მომცა ეაშლი; ბაში წყალი დალია). ხშირია ფუძეკუმშვად არსებით სახელთა ებ-იან მრავლობითში უმართებულოდ ხმარების შემთხვევები (მერცხალები, მსხალები). დამახასიათებელია ადგილმდებარეობის გამოთხატველი გმნიშვლების (წინ, უკან, გვეით, ქვევით, მარჯვნივ, მარცხნივ, პირდაპირ) არასწორად ხმარება; უმართებულოდ იყენებენ ბავშვები თანდებულებს (დედა ექიმში წავიდა), ხშირად ამახინჯებენ გმნის ფორმებს: გოგი ღოქით წყალს იგანს (მოაქვს), ბავში კატას რძეს ალევს (ასმევს). გაძნელებული აქვთ რა სიტყვათწარმოქმნელ წესებში გარკვევა, ალალიკები ვერ აწარმოებენ ახალ სიტყვებს (მღესავი – ლესის კაცი, მხერხავი – ხერხის კაცი). მათ უჭირთ სიტყვათა რიგის დაცვა წინადადებაში.

ალალიკებში მკვეთრად იჩენს თავს წერა-კითხვის ნაკლოვანება. როგორც ცნობილია, წერითი მეტყველება ვითარდება ბეპირი მეტყველების საფუძველზე, ისინი მჭიდრო ურთიერთკავშირში არიან. ამით უნდა აიხსნას ის ფაქტი, რომ წარმოთქმის ნაკლი ხშირად აისახება წერით მეტყველებაში. იგი გამოწვეულია სამეტყველო ბგერების არამუსტი აღქმით, სიტყ-

ვის ბგერითი ანალიზის უნარის გაძნელებით, ანუ ფონემატური სმენის მოშლით. ამას კი თავის გვინის, კერძოდ, სამეცყველო სისტემის განუვითარებლობა განაპირობებს. ალალიკთა მიერ წერით ნამუშევრებში დამევებული შეცდომები მეტწილად სპეციფიკური ხასიათისაა. ყველაზე გავრცელებულია ბგერათა აღრევა, გამოწვეული მათი დიფერენცირების უნარის გაძნელებით. აღნიშნება თანხმოვანკომპლექსების გამარტივება. ბავშვები თავმოყრილ თანხმოვანთაგან ერთ-ერთს გოვებენ (სხალი – მსხალი), მიმართავენ კომპლექსის წევრთა გადაადგილებას (გასხნილი – გახსნილი; ექსვი – ექვისი); სიგყვათა ბგერითი სტრუქტურის არასრულყოფილად დაუფლება, ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის სისუსტე ხელს უშლის კითხვის დაუფლებასაც. ამიტომ ალალიას დისგრაფიასთან ერთად თან ახლავს დისლექსია. ადგილი აქვს ბგერათა შენაცვლებას, ამოვარდნას, გადაადგილებას და სხვ. განსაკუთრებული სირთულე, რომელიც კითხვის შესწავლის საწყის ეტაპზე დგას მათ წინაშე, არის ბგერათა შერწყმა ერთიან ამრობრივ მთლიანობად, სიგყვად. ბავშვებს უძნელდებათ ასოთა ერთმანეთთან დაკავშირებით, მარცვალთა შერწყმით კითხვა.

როგორც ვხედავთ, მესამე დონეზე მყოფ ალალიკთა მეტყველება შედარებით განვითარებულია, მაგრამ მაინც ჩამორჩება ნორმას. სიგყვათა მარაგი იზრდება ნელა, ბავშვები ძნელად ითვისებენ მათ სტრუქტურას, ფრაზები ღარიბია, გაძნელებულია წერა-კითხვა, აღქმა-გაგების უნარი სათანადოდ არ არის განვითარებული. ალალიკებს განსაკუთრებულად უძნელდებათ რთული წინადადების შინაარსის აღქმა. მათ არა აქვთ გადაგანიითი მნიშვნელობით ნახმარი გამონათქვამების გაგების უნარი. ასევე ვერ იგებენ ამოცანის პირობას, რომელიც მოითხოვს თითოეული სიგყვის მუსტ გაგებას, დამახსოვრებას. აღნიშნულიდან გამომდინარე გასაგებია, თუ რამ განაპირობა ალალიკის მიერ პროგრამული მასალის აუთვისებლობა.

§ 2. ალალიკ ბავშვთა გამოვლენა-დიაგნოსტიკირება

ალალიკებთან ეფექტური ლოგოპედიური მუშაობის ჩასატარებლად აუცილებელია ბავშვთა ყოველმხრივი შემოწმება,

მათი ინდივიდუალური შესაძლებლობების გამოვლენა და ამის საფუძველზე ფსიქო-ფიზიკური განვითარებისათვის საჭირო ღონისძიებათა დაგეგმვა.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ალალიკები (მე-3 ღონე) ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის კონტიგენტს შეადგენენ, მაგრამ უძნელდებათ სკოლის პროგრამული მასალის ათვისება. სწავლაში წარუმატებლობას, პირველყოფლისა, მეტყველების განუვითარებლობა იწვევს. მეტყველების ნაკლოვანება არის ის ძირითადი დეფექტი, რომელიც თავისთავად იწვევს მეორად გართულებებს, რაც საბოლოოდ სწავლისთვის საჭირო უნარჩვევათა განუვითარებლობით გამოიხატება. „წარმატებული სწავლისათვის ბავშვს აუცილებლად უნდა ჰქონდეს საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვების, მათი დამახსოვრების, გაგებისა და გააზრების უნარი. ამასთან ერთად, მათ სათანადოდ უნდა ჰქონდეთ განვითარებული მეტყველება. ყოველივე ამის გარეშე შეუძლებელია სწავლაში წარმატების მიღწევა“ (34,12). აქედან გამომდინარე, ჩვენ იზოლირებულად კი არ დავიწყეთ მეტყველების შესწავლა, არამედ სხვა ფსიქიკურ პროცესებთან (აქტა, ყურადღება, მეხსიერება, აზროვნება) ერთად, მთლიანობაში. ამისათვის გამოყენებული იყო შემდეგი მეთოდები: დაკვირვების, საუბრის, ბუნებრივი ექსპერიმენტის, ანამნეზური.

დაკვირვებისა და საუბრის მეთოდების მეშვეობით გვექმნებოდა ზოგადი წარმოდგენა ბავშვის მეტყველების საერთო მდგომარეობაზე. ექსპერიმენტის მეთოდის გამოყენებით კი იხვეწებოდა და ზუსტდებოდა დიაგნოზი. შემოწმებით დადგინდა, რომ ალალიკის მეტყველების ბგერითი მხარის დარღვევა გამოიხატება ბგერათა შენაცვლებითა და აღრევით: სჰშ, რჰლ, ზ<ჰს, რ<ჰლ. აღნიშნული ნაკლოვანება აფერხებს სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის ანალიზსა და სინთეზს, რაც, თავის მხრივ, აძნელებს წერისა და კითხვის უნარის განვითარებას. მეტყველების ლექსიკურ-გრამატიკული მხარე ჩამორჩება ნორმას. მეტყველების საერთო განუვითარებლობა, ბუნებრივია, აძნელებს ახსნილი მასალის გაგება-გააზრებას, მასში გამოყენებული ცნებებისა და ტერმინების ათვისებას, გადმოსაცემი აზრის ჩამოყალიბებას.

მოგვყავს ლოგოპედიური შემოწმების რამდენიმე ნიმუში. ერთ-ერთი მათგანი შეიცავს მთლიანად ლექსიკური მარაგის გამოკვლევის მონაცემებს: 1. ლია ბ. 6,4 წლის. ბავშვის მიერ ხმარებულ სიტყვათა რაოდენობის გამოსავლენად გამოყენებული გვექონდა სულ ოცდახუთი სურათი, რომლებიც გამოსატყუებლად საყოფაცხოვრებო საგნებს, მათთან დაკავშირებულ მოქმედებებს, ნიშან-თვისებებს, ყველაფერს, რაც ბავშვის გარშემო იყო ყოველდღიურ ცხოვრებაში და რისი ცოდნის გარეშე შეუძლებელია ნორმალური სამეცნიერო ურთიერთობის დამყარება გარშემომყოფებთან. ბავშვს ვუჩვენებდით სურათებს და ვუსვამდით კითხვებს: რა ხატია სურათზე? რას აკეთებს? როგორია? ვისია? რამდენია? და ა. შ. ვახდენდით პასუხების ანალიზს და ვსაზღვრავდით, როგორი იყო ის: სწორი (+), მიახლოებითი (V) თუ საერთოდ არ იყო გაცემული პასუხი კითხვაზე (-):

ცხრილი № 1

მიწოდებული სურათები	ლია ბ-ს პასუხი	შესრულების მაჩვენებელი
1. საშრობი	შაშრობი	+
2. საცერი	შაჩერი	+
3. ველოსიპედი	ლისპედი	+
4. ფინჯანი	ჭიქა	V
5. ოჯახი		-
6. გოროლა	გოლა	+
7. მამბახი	მამბალი	+
8. საყელო		-
9. ლოყა	სახე	V
10. სავარცხელი		-
11. ხერხავს	ხერხის ძია	V
12. აჭმევს	საჭმელი აძლევს	+
13. კბილებს იხეხავს	კბილი იხეხამს	+
14. ბრასლეტი	პასეტი	+
15. ცისფერი		-
16. მალალი		-

17. სასწორი	ასაწონი	+
18. მიაქვს	იგანს	+
19. სარკმელი	ფანჯარა	V
20. ზოოპარკი	ზოოპაკი	+
21. თვითმფრინავი	ფრიფრინავი	+
22. ავტომობილი	ავტომოლი	+
23. ბიბინებს	ბიბინე	+
24. სუნი		-
25. ტყე	ხეები	V

როგორც ვხედავთ, ლიამ მიცემული 25 სურათიდან შესძლო სწორად ან ამა თუ იმ ღარღვევით (დამახინჯებული წარმოდგენით, ბგერათა შენაცვლებით, სიტყვის სტრუქტურის შეცვლით) დაესახელებინა 14 სურათის სახელწოდება, 6 სურათი ბავშვმა სრულებით ვერ დაასახელა, დანარჩენებზე კი გასცა არასრული პასუხი. ამის შეჯამებით მთავრდება რაოდენობრივი ანალიზი და ვიწყებთ თვისობრივ ანალიზს. ამ დროს განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა იმას, თუ რა მიზეზით ვერ პასუხობს ბავშვი ზუსტად და ამომწურავად დასმულ კითხვაზე, არ იცის დავალება კარგად, თუ გაუფანტა ყურადღება და გადაიგანა იგი სხვა ობიექტზე. „ნაწილობრივი შესრულების“ მაჩვენებელს ორი ძირითადი ფუნქცია აკისრია: 1. იგი ბავშვის შემეცნებითი უნარებისა და ცოდნა-ჩვევების პოტენციურ შესაძლებლობაზე მიგვანიშნებს. ამის ცოდნას კი დიდი მნიშვნელობა აქვს განვითარების შესაძლებლობის გასარკვევად და მის საფუძველზე საკორექციო ღონისძიებათა შესამუშავებლად. „ნაწილობრივად შესრულებას“ ზოგჯერ სიმპტომატიკის ფუნქცია აკისრია, რადგან ამ მაჩვენებელში ნათლად ჩანს ბავშვის ქცევის თავისებურებანი, რომელიც რიგ შემთხვევაში ბავშვის ფსიქიკურ აქტივობის რომელიმე მხარის თავისებურებებზე მიგვანიშნებს. ამიტომ ძალზე სერიოზული მომენტია ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება ლოგოპედიური შემოწმების პროცესში და მისი ზუსტი ფიქსირება. ამ დროს არ უნდა გამოგვრჩეს, თუ რით არის გამოწვეული დავალების „ნაწილობრივად შესრულება“, იმით, რომ მეტი არ იცოდა, თუ ყურადღება გაუფანტა.

შემოწმების შედეგების გაანალიზების შემდეგ ვაღგენდით დახასიათებას, რომელიც მოიცავდა:

ა) ბავშვის ფსიქიკური ფუნქციების (აღქმა, ყურადღება, მეხსიერება, ამროვნება, ქცევა) თავისებურებებს;

ბ) ბავშვის მეტყველების განვითარების თავისებურებებს.

ამის საილუსტრაციოდ მოგვყავს მაგალითები ექსპერიმენტული მასალებიდან.

2. დათო ბ. ნ2 წლის, სწავლობს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის I კლასში. სიერცობრივი აღქმისა და ორიენტაციის უნარი ბავშვს ნორმის ფარგლებში აქვს, შეუძლია სიგუაციის გააზრება და წარმოსახვა, მაგრამ ამ მიმართულებით დაწყებული საქმე ბოლომდე ვერ მიჰყავს. ბავშვის ყურადღება არაკონცენტრირებულია, უჭირს ერთი მიმართულებით ყურადღების წარმართვა. თუ საქმემ დააინტერესა, შეუძლია უფრო დიდხანს გამოიჩინოს ყურადღების აქტივობა. დაკვირვების უნარი და მეხსიერება დათოს ასაკის შესაბამისად არა აქვს განვითარებული, ინტელექტუალური ოპერაციები ბავშვს დარღვეული არა აქვს, მაგრამ იმას, რომ მათ თავიანთი ფუნქციები შეასრულონ, ხელს უშლის ბავშვის ქცევის იმპულსური ხასიათი, მისი ერთი მოქმედებიდან მეორეზე სწრაფი გადართვა.

დათოს მეტყველების მდგომარეობა ასეთია: სათანადოდ არა აქვს განვითარებული მოსმენილის გაგების უნარი, ამრის გამოთქმის შესაძლებლობა შეზღუდულია, უჭირს რთული წინადადების შედგენა, ძირითადად ხმარობს მარტივ წინადადებას, ვერ იცავს ბგერათწარმოთქმის სიმუსტეს, არამკაფიოდ წარმოთქვამს რ და სისინა ბგერებს. სმენითი აღქმის უნარი ჩამორჩება ნორმას. წარმოთქმულ წინადადებებს (რთულს) გრამატიკულად არასწორად აფორმებს, ღარიბი აქვს სიტყვათა მარაგი.

ბავშვის ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველი საგნებისა და მოვლენების შესახებ არასრულყოფილია, არ შეუძლია წელიწადის დროების დამაკმაყოფილებელი დახასიათება, არ იცის თევები, ვერ ასახელებს ზოგიერთი ცხოველის ნაშიერის სახელს (გოჭი, ხბო, თიკანი), მუსტად ვერ ერკვევა დროის შესახებ წარმოდგენებში.

შემოწმების შედეგების ანალიზის შემდეგ დავგვემეთ ბავშვის შემდგომი სწავლებისა და განვითარებისათვის საჭირო ღონის-

ძიებები. აქ მთავარი იყო მუშაობის ორგანიზება ისეთი ფორმით, რომელიც ალალიკში აღძრავდა ინტერესს მეცადინეობის მიმართ და გამოუმუშავებდა მას ნებისმიერი ყურადღებისა და ნებისმიერი ქცევის უნარს.

3. კახა თ. 6.2 წლის, სწავლობს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის I კლასში. იგი ადვილად შემოდის კონტაქტში, მეუძლია საგნების ფორმით და ფერით დიფერენცირება. სივრცითი ორიენტაციის უნარი დარღვეული არა აქვს. ერკვევა მთელისა და მისი შემადგენელი ნაწილების ურთიერთდამოკიდებულებაში.

კახას უჭირს გარკვეულ მოქმედებაზე ყურადღების კონცენტრაცია, იგი სწრაფად გადადის ერთი საგნიდან მეორეზე ისე, რომ პირველის აღწერა დამთავრებული არა აქვს. ყველა ახალ დავალებას იწყებს დიდი ხალისით და ინტერესით, მაგრამ ძალიან მალე ყურადღება ეფანტება და დავალების შესრულებას თავს ანებებს. მეხსიერება ასაკის შესაბამისად აქვს განვითარებული. ინტელექტუალური ოპერაციები ასაკის შესაბამისია. კახა ერკვევა მისთვის კარგად ნაცნობი საგნების ნიშანთვისებებში, მაგრამ უჭირს მათი სიტყვიერი გადმოცემა, გაძნელებული აქვს წინადადების შედგენა, ცელის სიტყვათა სტრუქტურას, აღენიშნება გადახრა მეტყველების ფონეტიკური მხარის განვითარებაში, სიტყვათა მარაგი შეზღუდულია. ფრაზებს აგებს აგრამატიკულად. არა აქვს გაბმული მეტყველების უნარი. თხრობა მეუძლია კითხვების დახმარებით. აღენიშნება წერისა და კითხვის გაძნელება. ადგილი აქვს ბგერათა აღრევას, ცალკეულ ბგერებს კითხულობს გადარბენით.

ლოგოპედიურმა შემოწმებამ ნათლად გვიჩვენა, თუ რომელ სფეროში უფრო უჭირავს ბავშვს და ამის საფუძველზე დაეგეგმეთ ჩვენი შემდგომი მუშაობა მასთან. გეგმა, პირველ რიგში, ნებისმიერი ყურადღების განვითარებას ითვალისწინებდა. ამ უკანასკნელს ყველა დაწყებული საქმის (თამაში, ხატვა, ძერწვა, ზღაპრის მოსმენა, სურათის აღწერა და ა. შ.) ბოლომდე მიყვანა გამოუმუშავებს ბავშვს. ყოველგვარი მუშაობა მისი სიტყვიერი გამოხატვის ვითარებაშია წარსამართი. ეს კი მეტყველების განვითარების მეტად ეფექტური საშუალებაა.

4. ირაკლი შ. 6.7 წლის, სწავლობს I კლასში. ბავშვი ადვილად შემოდის კონტაქტში, უჭირს ყურადღების კონცენტრაცია

და ყურადღების აქტივობა. დაკვირვებისა და სიტუაციის გააზრების უნარი არა აქვს ასაკის შესაბამისად განვითარებული. დამახსოვრების უნარი ჩამორჩება ნორმას. განუვითარებელი აქვს მეტყველება. იგრძნობა ლექსიკური მარაგის სიღარიბე, აგრამაგისში. ბავშვს უჭირს ანალიზი, შედარება, განზოგადება, ინსტრუქციის გაგება-გააზრება.

ირაკლის გაძნელებული აქვს წერა-კითხვა. უჭირს მოძრავი ანბანით სიტყვების შედგენა, დაფიდან და წიგნიდან გადაწერა, კარნახით წერა. უჭირს ამოცანის პირობის გაგება. ღარიბია ბავშვის ცოდნა - წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე.

ლოგოპედიურმა შემოწმებამ გვიჩვენა, თუ რა ხასიათის სიმძნელებს განიცდის ბავშვი. აქედან გამომდინარე, შევიმუშავეთ საკორექციო ღონისძიებები: ა) მუშაობის დაწყება ნებისმიერი ყურადღების განსავითარებლად; ბ) ბავშვის ყურადღების აქტივობის გამოსაწვევად სათამაშო მომენტების გამოყენება; გ) თამაშის დროს ბავშვის დაყენება გარემომცველთან სამეცხველო ურთიერთობის აუცილებლობის წინაშე.

5. გიორგი თ. ნ, 8 წლის, სწავლობს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის I კლასში. მორიდებული, გაუბედავი ბავშვია, შებოჭილად გრძნობს თავს. შეფერხებული აქვს ფსიქიკური ფუნქციების განვითარება. ყურადღება არამდგრადია და გაუანტკული, მეხსიერება კარგად არა აქვს განვითარებული.

სწავლის დაწყების დროისათვის გიორგიმ შედარებით გაიუმჯობესა მეტყველება, მაგრამ მაინც ავლენდა წინანდელ ნაკლს, ცელიდა სიტყვის სტრუქტურას, ფრაზებს აგებდა აგრამატიკულად. მისაღმი მიმართულ მეტყველებას იგი იგებდა, მაგრამ მოსმენა ჩქარა ღლიდა და თავს ანებებდა მას. არ ჰქონდა გაბმული მეტყველების უნარი, თხრობა შეეძლო კითხვების დახმარებით. მეტყველებდა ნელა, რადგან სჭირდებოდა სიტყვების ძებნა. უჭირდა ამოცანის პირობის გაგება და კითხვების ფორმულირება. საანბანო პერიოდში თავი იჩინა წერისა და კითხვის გაძნელებამ. გიორგის წერით შეუძლოებში მთავარი იყო სიტყვათა სტრუქტურის შეცვლა. ბეგრათა გადასმა, გამოკლება, ზედმეტი ბგერების ჩართვა, ფრაზების დამახინჯება, სიტყვათა შერწყმა, აგრამაგისში.

გიორგისთან მუშაობა ითვალისწინებდა ნებისმიერი ყურადღების განვითარებას, სათამაშო მომენტების გამოყენებას, სამეცხველო ურთიერთობისადმი მოთხოვნების წარმოქმნას.

ზემოთ მოყვანილი გამოკვლევების შედეგად ვლტებულობთ რეალურ სურათს ბავშვის ფსიქიკური პროცესების, ცოდნა-ჩვევების, მეცხველების თავისებურების შესახებ, რაც იძლევა კონკრეტულ ბავშვთან საკორექციო მუშაობის დაგეგმვის საშუალებას.

§ 3. ლოგოპედიური ექსპერიმენტი და მისი შედეგები

ალალიკებთან ორი ათეული წლის მანძილზე ჩატარებულმა მუშაობამ დაგვანახა, რომ შესაძლებელია ალალიის დაძღვევის მეთოდის სრულყოფა და უფრო ნაყოფიერი შედეგების მიღება.

ალალიკის მეცხველების განვითარებაზე მუშაობა ისეთი თანმიმდევრობით, როგორცაა ბგერა-ბგერათკომპლექსი-სიტყვა-წინადადება, ჩვენ არასწორად ჩავთვალეთ. პირველდაწყებით პერიოდში, როდესაც ბავშვებს არა აქვთ დანაწევრებული აღქმის, მთლიანის შემადგენელ ნაწილებად დაყოფის უნარი, ბგერების შემუშავებაზე, მათ გაამრებულ ათვისებაზე მუშაობა ნაკლებად ეფექტურია. ამ დროს ის ატარებს მექანიკურ ხასიათს და ბგერებისადმი არავითარ შემეცნებით ინტერესს არ შეიყავს. „იმ შემთხვევაში, თუ მეცხველების მექანიკური, შეუგნებელი (მოტორული) შემუშავება მიმდინარეობს, თუ ბავშვი არ აცნობიერებს სწორად წარმოთქმულს, მაშინ ნორმალური მეცხველების ჩვევის განმტკიცება შენელებულია“ (10, 23). ალალიკებში ენის დაუფლების პროცესი უნდა დაემსგავსოს ნორმალური განვითარების ბავშვებთან მშობლიური ენის შესწავლის პროცესს, რომელსაც საფუძვლად იმიტაცია უღევს. „ბავშვი ითვისებს არა ბგერის, როგორც სიტყვის დამოუკიდებელი ელემენტის წარმოთქმას, არამედ სწავლობს მთელი სიტყვის წარმოთქმას... ბავშვი ერთმანეთისაგან ასხვავებს სიტყვებს, როგორც მთელს იმ საფუძველზე, რომ ისინი სხვადასხვა საგნებს აღნიშნავენ (40, 36).

ასეთივე დასკვნამდე მიღის გ. ჩისტიაკოვა. იგი წერს: „ბავშვი ყოველ სიტყვას ან ფრაზას აღიქვამს, როგორც ბგერათა ერთ

გამას“. ალალიკ ბავშვებთან მუშაობის ჩვენი პრაქტიკაც საფუძველს გვაძლევს, სავსებით დავეთანხმებით ამ თვალსაზრისს და ალალიკებთან მუშაობა დავიწყით არა ბგერითი მხარის ათვისებით, არამედ ლექსიკური მარაგის დაზუსტება-გაფართოებით და წინადადების შედგენის უნარის განვითარებით.

ჩვენი პრაქტიკული მუშაობის პერიოდში, 88-90 წლებში შევადგინეთ ლოგოპედიურ ღონისძიებათა სისტემა, შევამოწმეთ სოხუმის მოგადსაგანმანათლებლო სკოლების პირველკლასელთა მეტყველების მდგომარეობა, გამოვაკვლიეთ ალალიის (მე-3 ღონე) მქონე ბავშვები და მოვახდინეთ მათი მეტყველების ღრმა შესწავლა. გამოკვლეული 247 ბავშვიდან აღნიშნული დეფექტი აღმოაჩნდა თორმეტ ბავშვს (4,5%-ს). მათ მეტწილად ბგერითი მხარე ჰქონდათ დარღვეული, სიტყვათა მარაგი ჩამორჩებოდა ნორმას (ჩვენ ვითვალისწინებდით სოციალურ გარემოსაც), აღნიშნებოდათ წინადადების შედგენის უუნარობა, კარგად და ღრმად არ ესმოდათ სიტყვების მნიშვნელობა, ხმარობდნენ არასრულ მარტივ წინადადებას, არ ჰქონდათ გაბმული მეტყველების უნარი.

1990 წელს სოხუმის მე-11 საშუალო სკოლაში ჩამოვაყალიბეთ ექსპერიმენტული ჯგუფი (6 ბავშვი), პარალელურად შევქმენით საკონტროლო ჯგუფი (6 ბავშვი). ორივე ჯგუფი შეადგინეს ერთი და იგივე ასაკის (6-7 წ.) ალალიკებმა, რომელთაც აღნიშნებოდათ ფსიქო-ფიზიკური განვითარების ერთნაირი დონე. ალალიკ ბავშვთა ექსპერიმენტულ ჯგუფში მუშაობა დავიწყეთ ლექსიკურ-გრამატიკული მხარის და ფსიქიკური ფუნქციების ერთდროული განვითარებით. სიტყვა, წინადადება წარმოადგენს ერთიან ამრობრივ მთლიანობას და ბავშვებისათვის მისი აღქმა-გაგება, დამახსოვრება გაცილებით ადვილია, ვიდრე ცალკე ბგერების ათვისება. ლექსიკურ-გრამატიკული მხარის დაუფლებასთან ერთად ბავშვები იწყებდნენ გარესინამდვილის გაცნობას და თანდათანობით ახდენდნენ მიღებულ წარმოდგენათა განზოგადებას.

ვითვალისწინებდით რა ალალიკთა აღქმის შესაძლებლობების არასრულფასოვნებას და ამროვნების ერთგვარ შეზღუდულობას, მუშაობას სწორედ ამ უნართა განვითარებისაკენ წარემართავდით. იმ შემთხვევაში კი, როდესაც დეფექტი მოგორუ-

ლი წარმოშობის იყო, მუშაობა მიმდინარეობდა აღქმა-გაგების უნარის, ე. ი. სენსორული მხარის გასაერთარებლადაც, რადგან ცნობილია, რომ ექსპრესიული მეტყველების განვითარებლობის შემთხვევაში ადგილი აქვს სხვისი მეტყველების არასწორ გაგებას. მხოლოდ სენსორული მხარისა და ამროვნების სათანადო განვითარებით მივალწიეთ ლოგოპედიური მუშაობის გაცნობიერებულად, ეფექტურად წარმართვას და მეტყველების მოგორული მხარის სრულყოფას.

ამრიგად, ჩენი მუშაობის პრაქტიკამ დაამტკიცა იმ დებულების სისწორე, რომ ალალიკთა მეტყველების განვითარებას საფუძვლად უნდა ედოს ლოგოპედის მიერ წარმოთქმული მთლიანი სიტყვების და წინადადებათა იმიტაცია ბავშვების მიერ. თუმცა არც წმინდა ფონეტიკური ვარჯიშის მნიშვნელობის უარყოფა შეიძლება. მაგრამ როცა ბავშვებს ფონემატურ სმენას ვუმახვილებთ, უნდა ვიზრუნოთ არა იმდენად ცალკეული ბგერებისა და მარცვლების სწორად წარმოთქმაზე, რამდენადაც სიტყვების სწორად წარმოთქმაზე გაბმულ მეტყველებაში. მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ იზოლირებულ ბგერებზე მუშაობა საზიანოა ან საჭირო არ არის. ენის ცალკეულ ბგერებზე მუშაობას დიდი სარგებლობის მოგანა შეუძლია, თუ მას მიემართაეთ არა დასაწყისში, არამედ მაშინ, როცა ალალიკებს ერთგვარი ენობრივი ჩვევები უკვე აქვთ.

მუშაობის ეს ეტაპი ითვალისწინებდა სიტყვის ბგერით შემადგენლობაზე წარმოდგენის შემუშავებას, რომელიც ხორციელდებოდა ფონემატური აღქმის, ბგერათა დიფერენციაციისა და სინთემ-ანალიზის უნარის განვითარების ბაზაზე. ბავშვები ახდენდნენ სიტყვიდან ბგერის გამოყოფას, სიტყვაში ბგერათა თანმიმდევრობის მუსტად დაცვას, მიცემულ ბგერებზე სიტყვის დასახელებას და ა. შ.

იმისათვის, რომ ლოგოპედიური მუშაობა ბავშვებისათვის უფრო საინტერესო და შედეგიანი გაგვეხადა, შეექმნით სხვადასხვა სახის თვალსაჩიო მასალა. აღნიშნული მასალების გამოყენება აადვილებს მოსწავლეთა მიერ სამეტყველო ლექსიკის დაუფლებას, ფრაზების სწორად შედგენას, მათში შემავალ სიტყვათა რაოდენობის მუსტად განსაზღვრას, სიტყვების მარცვლებად დაყოფას, მარცვლების ბგერებად დაშლას და ა. შ.

სიტყვათა მარაგის გამლიდრებისათვის განკუთვნილი თვალ-საჩინოების გამოყენების შემდეგ ბავშვებს საეარჯიშოდ ვაძლეველით მასალას, რომელიც აადვილებდა კონტექსტებზე, ფრაზებზე მუშაობას. ტექსტის წინადადებებად, წინადადების სიტყვებად, სიტყვების ბგერებად დაყოფის პროცესს (ანალიზს) განსაკუთრებით აადვილებდა ჩვენს მიერ დამზადებული „კონტექსტური დაფა“, „ფრაზული დაფა“ და „ფონეტიკური დაფები“ (№1, №2, №3, №4). თითოეული მათგანისათვის ძირითად მასალას წარმოადგენს დიდი ზომის მუყაო (1,20X1,00), მუყაოს ვიწრო და გრძელი ნაჭრები (თამასა, ზომა, 1,20X3), კვადრატული ნაჭრები (10X10) ჯიბაკებისათვის.

„კონტექსტურ დაფას“ ვამზადებთ შემდეგნაირად (იხ. დანართი №1): ვიღებთ დიდი ზომის მუყაოს, რომელზედაც ვამაგრებთ პორიზონტალურად ორ პარალელურ თამასას და ორ (№1, №2) ჯიბაკს. თამასა განკუთვნილია სიუჟეტური სურათების, წინადადების გამომხატველი ქალაქის ნაჭრების (პირველი წინადადების გამომხატველი ქალაქის ნაჭერი კუთხოვანია), წერტილების და ციფრების „დაფაზე“ განთავსებისათვის. თამასა დაყოფილია გრაფებად. პირველ გრაფაში თავსდება სიუჟეტური სურათი, ბოლო გრაფაში – ტექსტში შემავალი წინადადებების რაოდენობის გამომხატველი ციფრი. თამასის დანარჩენი გრაფა განკუთვნილია წინადადების გამომხატველი ქალაქის ნაჭრების ჩასადებად... №1 ჯიბაკში ინახება ქალაქის ნაჭრები, რომელთა ნაწილი წინადადების გამომხატველია, ნაწილი კი – წერტილების. №2 ჯიბაკი ციფრების შესანახადაა განკუთვნილი.

„კონტექსტური დაფა“ გვაძლევს შესაძლებლობას, ვავარჯიშოთ ბავშვი სათხრობი მასალის შემადგენელ ნაწილებად, წინადადებებად დაყოფაში.

წინადადების სიტყვებად დაყოფის პროცესს განსაკუთრებით ააქტიურებს „ფრაზული დაფა“ (იხ. დანართი №2), რომელიც მზადდება შემდეგნაირად: ვიღებთ დიდი ზომის მუყაოს, მასზე ვამაგრებთ პორიზონტალურად ორ პარალელურ თამასას და ორ (№1, №2) ჯიბაკს. თამასაზე განთავსდება სიუჟეტური სურათი, სიტყვის გამომხატველი ფერადი (ყისფერი, წითელი) ქალაქის ვიწრო ნაჭრები და ციფრები. პირველ გრაფაში ჩაიდება სიუჟეტური სურათი, ბოლო გრაფაში კი – ციფრი, აღმნიშვნელი

წინადადებაში შემავალი სიტყვათა რაოდენობისა. დანარჩენები განკუთვნილია სიტყვის აღმნიშვნელი ქალაქის ნაჭრებისათვის. ქალაქის წითელი ნაჭერი აღნიშნავს იმ სიტყვას, რომლის ახსნაც ხდება და რომელზედაც მახვილდება განსაკუთრებული ყურადღება. №1 ჯიბაკში ინახება სურათები და ქალაქის ფერადი ნაჭრები. №2 ჯიბაკი განკუთვნილია ციფრებისათვის. „ფრაბული დაფა“ გვაძლევს შესაძლებლობას, მივაჩვიოთ ბავშვი ფრაბაში სიტყვათა რაოდენობის სწორად განსაზღვრას, ასახსნელი სიტყვის გამოყოფას. მეტყველების ბგერითი მხარის გამოსწორებისა და სრულყოფისათვის ჩატარებულ მუშაობას ეფექტურს ხდის სხვადასხვა სახის „ფონეტიკური დაფა“.

დაფების აღწერა:

№1 „ფონეტიკური დაფისათვის“ (იხ. დანართი №3) საჭირო მასალას წარმოადგენს დიდი ზომის მუყაო, რომელზედაც მიმაგრებულია ორი პარალელური თამასა პორიზონტალურად და ოთხი ჯიბაკი. აღნიშნული დეტალები განკუთვნილია საგნობრივი სურათების, ციფრების და ფერადი წრეების (ცისფერი, წითელი) დაფაზე განსათავსებლად და შესანახად. თამასა (მედა, ქვედა) დაყოფილია გრაფებად. პირველი გრაფა განკუთვნილია საგნობრივი სურათისათვის, ბოლო გრაფა კი – ციფრისათვის, რომელიც აღნიშნავს სიტყვაში შემავალი ბგერების რაოდენობას. დანარჩენი გრაფა განკუთვნილია წრეებისათვის, რომლებიც აღნიშნავს ბგერებს (ხმოვანი, თანხმოვანი).

პირველ ჯიბაკში ინახება საგანთა გამომხატველი სურათები, მეორეში – ცისფერი წრეები, მესამეში – წითელი წრეები, ხოლო მეოთხეში – ცისფრები.

№1 „ფონეტიკური დაფა“, რომელიც განკუთვნილია სიტყვის ბგერითი ანალიზისათვის, აადვილებს სიტყვაში ბგერათა რაოდენობისა და თანმიმდევრობის განსაზღვრას, ხმოვნის გამოყოფას.

№2 „ფონეტიკური დაფისათვის“ (იხ. დანართი №4) მასალად გამოყენებულია მუყაო (ზომა 1,00X1,20). „დაფა“ შედგება სამი განყოფილებისაგან. თითოეულ განყოფილებას გააჩნია „ა“ და „ბ“ რიგი (თამასა). პირველი განყოფილების „ა“ რიგი გვიჩვენებს, რომ დასახელებული ბგერა სიტყვის თავშია, „ბ“ რიგის

გრაფებში განთავსებულია სურათები, რომელთა სახელწოდება იწყება დასახელებული ბგერით.

II განყოფილების „ა“ რიგი მიუთითებს იმაზე, რომ დასახელებული ბგერა სიტყვის შუაშია. „ბ“ რიგი განკუთვნილია სურათებისთვის, რომელთა სახელწოდებაში დასახელებული ბგერა შუაშია.

III განყოფილების „ა“ რიგი მაჩვენებელია იმისა, რომ დასახელებული ბგერა ბოლოშია. „ბ“ რიგში განთავსებულია სურათები, რომელთა სახელწოდებაში დასახელებულ ბგერას უკავია ბოლო ადგილი.

№2 „ფონეტიკური დაფის“ I ჯიბაკი განკუთვნილია I განყოფილების სურათებისათვის, II ჯიბაკში თავსდება II განყოფილების სურათები. III ჯიბაკი გათვალისწინებულია III განყოფილების სურათებისთვის.

№2 „ფონეტიკური დაფა“ ბავშვებისათვის ადვილად მისაწვდომს ხდის სიტყვაში ბგერის ადგილის (თავში, შუაში, ბოლოში) განსაზღვრას.

№3 „ფონეტიკური დაფისათვის“ (იხ. დანართი №5) საჭირო მასალაა მუყაო (1,20X1,00). „დაფის“ მთავარი დეტალია „ფონეტიკური კიბე“, რომელიც შედგება რამდენიმე საფეხურისაგან. თითოეული საფეხური დანობრილია და წარმოადგენს სურათის ჩასადებ გრაფას. საფეხურზე აღნიშნული ციფრი მაჩვენებელია იმისა, თუ კონკრეტულად რომელ ადგილზეა (პირველზე, მეორეზე, მესამეზე...) მითიებული ბგერა. ბავშვმა მუსტად უნდა განსაზღვროს მითიებული ბგერის ადგილი სიტყვაში და სურათი ჩადოს თავის ადგილას („საფეხურში“).

№3 „ფონეტიკური დაფა“, რომელსაც აგრეთვე „ბგერობრივ კიბეებს“ ვუწოდებთ, ეხმარება ბავშვს ბგერის კონკრეტული ადგილის განსაზღვრაში.

№4 „ფონეტიკური დაფისათვის“ (იხ. დანართი №6) მასალად გამოყენებულია მუყაო (1,20X1,00). „დაფა“ დაყოფილია ორ სვეტად. პირველი და მეორე სვეტის პირველი რიგი განკუთვნილია ასოს ჩასადებად, მეორე, მესამე, მეოთხე რიგი კი მითიებული ბგერის შემცველი სიტყვით აღნიშნული საგნების სურათებისათვისაა გათვალისწინებული.

სამი ჯიბაკიდან პირველი განკუთვნილია ასოებისათვის, მეორე და მესამე – სურათებისთვის. ბავშვმა უნდა განსამღვროს წარმოთქმის ადგილის და ელერადობის თვალსაზრისით მსგავსი ორი ბგერადან (მაგ. ზ-ს) რომელს შეიყავს სიტყვა და ჩაღოს ის შესაბამის გრაფაში. №4 „ფონეტიკური დაფა“ ემსახურება ბავშვებში ბგერათა დიფერენციაციის უნარის გამომუშავებას.

ექსპერიმენტულ ჯგუფთან მეცადინეობა მიზნად ისახავდა სიტყვის მნიშვნელობის, მისი ლექსიკური და გრამატიკული თავისებურებების გაცნობას; საგნის, მოქმედების, ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვების ათვისებას. სიტყვაზე მუშაობას წარვმართავდით ისე, რომ ვანვითარებდით ყურადღებას, მხედველობით და სმენით აღქმას, აზროვნებას.

მოგვყავს ექსპერიმენტულ ჯგუფში ჩატარებული მეცადინეობის ნიმუშები:

მეცადინეობა № 1

თემა: სიტყვა

მიზანი: სიტყვის, როგორც წინადადების ნაწილის მნიშვნელობის და ლექსიკური მარაგის ათვისება. უსულო და სულიერ საგანთა გამომხატველ სიტყვათა ათვისება. მხედველობითი ყურადღებისა და აზროვნების განვითარება.

თვალსაჩინოება: სულიერი და უსულო საგნების გამომხატველი სურათები, ლოგოპედიურ კაბინეტში მოთავსებული საგნები.

მეცადინეობის მსვლელობა

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ვაცნობთ ლოგოპედიურ კაბინეტს, ეუხსნით მეცადინეობის მიზანს.

II. მუშაობა წინადადებებზე.

მოსწავლეებს ვუჩვენებთ სურათს, წარმოვთქვამთ ორსიტყვიან წინადადებას „ბავშვები თამაშობენ“. შემდეგ კი ვსვამთ კითხვებს მის გარშემო:

– ვისგია აქ ლაპარაკი?

- ბავშვებზე.
 - რა გავიგეთ ბავშვებზე?
 - ისინი თამაშობენ.
 - გავიგეთ, რას თამაშობენ?
 - არა.
 - აბა, დაეუმატოთ ერთი სიტყვა (ბურთს) და ვთქვათ, რა გავიგეთ ახალი?
 - გავიგეთ, რომ ბავშვები თამაშობენ ბურთს.
 - კიდევ დაემატოთ ერთი სიტყვა (ეზოში) წინადადებას და ვთქვათ, რა გავიგეთ ახალი?
 - გავიგეთ, რომ ბავშვები თამაშობენ ბურთს ეზოში.
- ასეთი მეუაღინეობის ბოლოს ბავშვებმა უნდა გაიხსენონ მთელი მუშაობის შინაარსი და გვიპასუხონ შემდეგ კითხვებზე:
- რას ვაკეთებდით მეუაღინეობაზე?
 - წინადადებას ვამატებდით სიტყვებს და ვიგებდით ახალ-ახალ ამბავს.
 - რისგან შედგება წინადადება?
 - სიტყვებისგან.
 - წინადადების შესადგენად რა არის საჭირო?
 - სხვადასხვა სიტყვა.

III. მუშობა სიტყვაზე

საგნის გამომხატველი სიტყვები.

ბავშვებს მიუთითებთ იმ საგნებზე, რომლებიც მოთავსებულია კაბინეტში და განუმარტავენ, რომ ჩვენ მათ ხელითაყვესებით და კიდევაც ვხედავთ იმას. რასაც ჩვენ ხელით ვეხებით ან ვხედავთ, საგანი ჰქვია (ბავშვები იმეორებენ). შემდეგ ვუსვამთ კითხვას:

- რა არის ეს?
- მაგიდა, სკამი, დაფა...
- რას დაესმის კითხვა „რა არის ეს?“
- საგანს.
- ამ საგანს (ვიღებთ ხელში ფანქარს) რა სიტყვით აღვნიშნავთ?
- ამ საგანს აღვნიშნავთ სიტყვით „ფანქარი“.

– ამ საგანს? (ხელში ვიღებთ რვეულს)?

– რვეული.

უსულო და სულიერ საგანთა გამომხატველი სიგყვები.

ბავშვებისათვის ნათელს ვხდით, რომ ადამიანთა, ცხოველთა, ფრინველთა, ქვეწარმავალთა სახელებიც საგნის აღმნიშვნელი სიგყვებია. ვუჩვენებთ უსულო და სულიერი საგნების ამსახველ სურათებს და ვავალებთ, დაასახელონ მათი აღმნიშვნელი სიგყვები. ბავშვებს ვუხსნით, რომ წიგნი, დაფა, ბურთი არ მოძრაობს და არ სუნთქავს, ამიგომ ესენი უსულო საგნებია. ქალი, ბავშვი, ძროხა, სპილო, ბაგი მოძრაობს, სუნთქავს... ესენი სულიერი საგნებია. შემდეგ ვატარებთ ვარჯიშს სულიერ და უსულო საგანთა დიფერენციაციის მიზნით. მაგიდაზე შერეულად ვალაგებთ სურათებს, რომლებზედაც გამოსახულია სულიერი და უსულო საგნები (სკამი, ინდაური, მელია, ხე, საყვავილე, ტრაქტორი, ბავშვი, მასწავლებელი, ვაშლი, ყაყაჩო) და ვთხოვთ ბავშვებს, დაალაგონ ისინი ცალ-ცალკე.

IV. სავარჯიშოები მხედველობითი ყურადღებისა და მესიერების განვითარებისათვის

ვატარებთ ისეთ სავარჯიშოებს, რომლებიც აღილიკებს სულიერ და უსულო საგანთა დიფერენციაციის უნართან ერთად უნვითარებს მხედველობით ყურადღებას, მესიერებას. ბავშვებმა უნდა დაათვალიერონ სულიერი და უსულო საგნების გამომხატველი სურათები, დაიმახსოვრონ ისინი. მათ უნდა დაასახელონ ჯერ სულიერის, შემდეგ კი უსულო საგნების აღმნიშვნელი სიგყვები.

V. საგნის აღმნიშვნელი სიგყვების გრაფიკული გამოსვხა

ბავშვებს ვუხსნით, რომ შესაძლებელია სიგყვის გრაფიკული გამოსახვა, რომ საგნის აღმნიშვნელი სიგყვა გამოისახება ერთი სწორი ხაზით. ამის შემდეგ ვთხოვთ, მოისმინონ სიგყვები და დახაზონ მათი გრაფიკული სქემა რვეულებში. მაგალითად, თევზი, სკამი, ფანქარი, ინდაური, ხე, კარი, რადიო, ყვავილი, საწოლი - - - - - . ბავშვებს ვეკითხებით, თუ რამდენი სიგყვა მოისმინეს მათ. ისინი ითვლიან გრაფიკული სქემის

რაოდენობას და პასუხობენ, რომ მოისმინეს ცხრა სიტყვა. ცოდნის განმტკიცების მიზნით ვმართავთ ასეთ დიალოგს:

– როგორ გამოხატეთ საგნის აღმნიშვნელი სიტყვები?

– ერთი სწორი ხაზით.

– რას აღნიშნავს სიტყვები, რომლებიც გამოხატეთ ერთი სწორი ხაზით?

– საგანს.

სულიერი და უსულო საგნების გამომხატველ სიტყვათა დიფერენცირების უნარის გამომუშავების შემდეგ ბავშვებს ვაცნობთ „ვინ?“ და „რა?“ კითხვებს. ამისათვის ვატარებთ სხვადასხვა სახის საეარჯიშოებს. საგნობრივ სურათებზე მუშაობას ეხლთ მრავალფეროვანს. მაგალითად, მაგნიტური დაფის მარცხენა მხარეს ვამაგრებთ უსულო საგანთა გამომხატველ სურათებს (ჭიქა, ვაშლი, ჩაიდანის, მაგიდა, დანა, წიგნი), მარჯვნივ კი – სულიერ საგანთა გამომხატველ სურათებს (ქალი, კაცი, ბავშვი). ბავშვებს რიგრიგობით ვუთითებთ დაფის მარცხენა და მარჯვენა მხარეს მიმაგრებულ სურათებზე და ვეკითხებით:

– რა არის ეს?

– ჩაიდანის, ჭიქა.

– ვინ არის ეს?

– ქალი, ბავშვი.

– რა კითხვა დაესვი პირველად?

– „რა არის ეს?“

– შემდეგ?

– „ვინ არის ეს?“

– რაგომ დაეუსვი კითხვა „რა არის ეს?“ მარცხნივ მიმაგრებულ სურათებს?

– იმიტომ, რომ ისინი გამოხატავენ უსულო საგნებს.

– რაგომ დაეუსვი მარჯვნივ მიმაგრებულ სურათებს კითხვა „ვინ არის ეს?“

– იმიტომ, რომ ისინი ადამიანის აღმნიშვნელი სახელებია.

– რას დაესმის კითხვა „რა?“

– უსულო საგნებს, ცხოველებს, ფრინველებს, ქვეწარმავლებს, მწერებს.

– რას დაესმის კითხვა „ვინ?“

– ადამიანის აღმნიშვნელ სახელებს.

სულიერი და უსულო სახელების „ვინ“? და „რა“? კითხვების დიფერენცირების უნარის განმტკიცების მიზნით ვმუშაობთ სხვადასხვა სასაუბრო სურათზე. მაგ. „ხილის კრეფამე“. საუბრისას ბავშვების ყურადღებას ვამახვილებთ სურათის ყველა დეტალზე. საგნებს შევურჩევთ შესაფერის სიტყვებს, თანმიმდევრულად ვსვამთ კითხვებს და ბავშვების მონაწილეობით ვადგენთ პატარა მოთხრობას. ამ პროცესში ბავშვებისათვის კიდევ უფრო ნათელი ხდება, რომ „ვინ“? კითხვა დაესმის ადამიანის აღმნიშვნელ სახელებს, ხოლო „რა“? კითხვა – დანარჩენებს. როცა ადამიანი მოდის, ვიტყვით „ვინ მოდის?“, ხოლო როცა ძაღლი – „რა მოდის?“

– ვინ ჰყვება გაკვეთილს?

– მოსწავლე.

– რა ყფის?

– ძაღლი.

– როდის დაგსვამთ კითხვას „რა მოდის?“

– კითხვას „რა მოდის?“ დაგსვამთ მაშინ, როცა მოდის ან ძაღლი, ან კატა.

– როდის ვხმარობთ კითხვებს: „რა ღვას?“, „ვინ ღვას?“

– „ვინ ღვას?“ ვიტყვით მაშინ, როცა ღვას ბავშვი, კაცი.

– ხოლო „რა ღვას?“ ვიტყვით, როცა ღვას მერხი, კატა.

V. მეცადინეობის შეჯამება

დასასრულ ვაჯამებთ მეცადინეობას და ბავშვებს ვუსვამთ კითხვებს:

– როგორი საგნების გამომხატველი სიტყვები ვისწავლეთ?

– სულიერის და უსულოსი.

– რა კითხვები დაესმით მათ?

– „ვინ?“, „რა?“

– როგორ საგანს დაესმის კითხვა „ვინ?“

– სულიერს.

– როგორ საგანს დაესმის კითხვა „რა?“

– უსულოს.

დიალოგის შემდეგ ბავშვები დამოუკიდებლად ჰყვებიან, თუ რა ისწავლეს მათი ახალი.

საგნის აღმნიშვნელი სიტყვის გაცნობის შემდეგ გათვალისწინებულია მოქმედებისა და მდგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვების სწავლება.

მოგვეყავს მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვებით ლექსიკის გამდიდრებისათვის ჩატარებული მეცადინეობის ნიმუშები:

მეცადინეობა №3

თემა: სიტყვა

მიზანი: მოქმედების და მდგომარეობის გამომხატველი სიტყვების სწავლება. მათი ლიფერენცირების უნარის გამომუშავება. სმენითი ყურადღებისა და მეხსიერების განვითარება.

თვალსაჩინოება: სურათები, რომლებზედაც გამოსახულია საგნები და მოქმედებები; საგნის და მოქმედების გამომხატველ სიტყვათა გრაფიკული გამოსახულებანი.

მეცადინეობის მსვლელობა

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ვეუბნებით, როცა ყურადღებით ვართ, ყველაფერს კარგად ვხედავთ და ყველაფერი კარგად გვესმის.

II. განვლილი მასალის განმეორება

ლოგოპათებს ვუჩვენებთ საგნის აღმნიშვნელი სიტყვის გრაფიკულ გამოსახულებას (-) და ვეკითხებით:

- რას გამოვხატავთ ერთი სწორი ხაზით?

- ერთი სწორი ხაზით გამოვხატავთ საგნის აღმნიშვნელ სიტყვებს.

შემდეგ უნდა მოიფიქრონ სულიერი და უსულო საგნების აღმნიშვნელი სიტყვები (ორ-ორი), გამოხატონ ისინი გრაფიკულად და დაუსვან კითხვები.

III. მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები

საგნის მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვების სწავლების მიზნით ბავშვებს ვუსვამთ კითხვებს:

- რა მოქმედებას ასრულებს ადამიანი?

– აღამიანი მუშაობს, კითხულობს, წერს, ხარშავს, ამენებს, ლაპარაკობს და ა. შ.

– რას აკეთებენ ბავშვები გაკვეთილზე?

– ბავშვები გაკვეთილზე წერენ, კითხულობენ, ხატავენ, პასუხობენ, ფიქრობენ.

განვმარტავთ, რომ სიტყვები „მუშაობს, კითხულობს, წერს, ხარშავს, ამენებს, ლაპარაკობს, პასუხობს, ფიქრობს“ აღნიშნავს საგნის მოქმედებას.

შემდეგ სავარჯიშოდ ვიყენებთ სასაუბრო სურათს „ვინ რას აკეთებს?“ ბავშვებს ვუჩვენებთ სურათს და ვუსვამთ კითხვებს:

– რას აკეთებს კახა?

– კახა მიდის.

– რას აკეთებს ლია?

– ლია დგას.

– რას აკეთებს ეკა?

– ეკა მღერის.

– რას აკეთებს ირაკლი?

– ირაკლი მირბის.

– რას აკეთებს ნატო?

– ნატო წერს.

– რას აკეთებს ვანო?

– ვანო უკრავს.

– რას აკეთებს თინა?

– თინა ოთახს გვის.

შემდეგი მუშაობა გამოიხატება ასეთი კითხვების დასმით:

– რა კითხვა დაგისვით მე თქვენ?

– „რას აკეთებს?“

– რას გამოხატავს სიტყვა, რომელსაც დაესმის კითხვა „რას აკეთებს?“

– მოქმედებას.

– რა კითხვას ვუსვამთ მოქმედების გამომხატველ სიტყვებს?

– „რას აკეთებს?“

– რა მოქმედების შესრულება შეუძლია ძროხას, ძაღლს, ქალს, მზეს?

– ძროხა ბლავის, დგას, ძოვს.

– ძაღლი ყეფს.

- ქალი რეცხავს, მღერის, უკრავს, აუთოებს.
- მზე ანათებს.
- რას გამოხატავს ეს სიტყვები?
- საგნის მოქმედებას.
- რა კითხვაზე მოგვიგებს ისინი?
- „რას აკეთებს?“

ამის შემდეგ ბავშვები თვითონ იგონებენ მოქმედების გამოხატველ სიტყვებს და უსვამენ კითხვებს.

IV. მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვების გრაფიკული გამოსახვა

ბავშვებს ვუხსნით, რომ მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვა გამოიხატება ორი პარალელური სწორი ხაზით და ვხაზავთ დაფაზე ნიმუშს (=). შემდეგ უნდა მოისმინონ მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები (მიფრინავს, მიდის, გალობს, ყეფს, კითხულობს, წერს, თამაშობს, მირბის) და რვეულში გააკეთონ მათი გრაფიკული გამოსახულება. ვარჯიშის დასასრულს ვსვამთ კითხვებს:

- როგორ გამოეხატეთ მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები?
- ორი სწორი ხაზით.
- რას გამოხატავს ორი სწორი ხაზი?
- მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვებს.

მუშაობა სურათებზე

ბავშვებს ვურიგებთ ორ-ორ სურათს, რომელთაგან ერთი აღნიშნავს საგანს, მეორე მოქმედებას. ამასთანავე, ვაძლევთ სიტყვათა გრაფიკულ გამოსახულებას (- =). შემდეგ რიგრიგობით ვასახელებთ საგნისა და მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვებს (ცეკავს, ფუტკარი, აშენებს, ხე, კიბე, კერავს, ხმაურობს, ფურცელი), ბავშვმა თითოეული სიტყვის მოსმენისას უნდა ასწიოს შესაბამისი სურათი.

V. სავარჯიშოები სმენითი აღქმისა და მეხსიერების განვითარებისათვის

წარმოეთქვამთ სიტყვებს: ლესავს, ბუჩქი, ჭიქა, ხიდი, ხერხავს, იბანს, რეცხავს, სკამი, შრიალებს, წიგნი, სახლი და ა. შ.

ბავშვებმა უნდა დაიმახსოვრონ და გაიმეორონ მხოლოდ ის სიტყვები, რომლებიც გამოხატავს მოქმედებას. შემდეგ ვსვამთ კითხვებს:

- რას გამოხატავს ეს სიტყვები?
- მოქმედებას.
- რა კითხვაზე მოგვიგებს ისინი?
- „რას აკეთებს?“

საგნის მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვებზე მუშაობის შემდეგ ეაცნობთ მღგომარეობის აღმნიშვნელ სიტყვებს. ამისათვის გამოვიყენეთ სასაუბრო სურათი „ოჯახი“. ბავშვები დააკვირდნენ სურათს, შემდეგ დაეუსვიით კითხვები:

- რა მღგომარეობაშია მამა?
- მამა ღვას.
- რა მღგომარეობაშია პაპა?
- პაპა ზის.
- რა მღგომარეობაშია ბებია?
- ბებია წევს.

მამასადამე, ღვას, ზის, წევს მღგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვებია.

ვატარებთ მუშაობას მოქმედებისა და მღგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვების დიფერენციაციის მიზნით. წარმოეთქვამთ არეულად საგნის მოქმედებისა და მღგომარეობის აღმნიშვნელ სიტყვებას. ბავშვებმა უნდა დაიმახსოვრონ და გაიმეორონ ჯერ მოქმედების, შემდეგ კი მღგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვები.

ბავშვებს ვთხოვთ, დაასახელონ მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები (მოიგანა, წაუკითხა, შეაგყობინა, ჩაიყვა).

შემდეგ დაასახელონ მღგომარეობი აღმნიშვნელი სიტყვები (ღვას, ზის, წევს).

საგნის მოქმედებისა და მღგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვების ცოდნის განსამტკიცებლად ჩატარდება სავარჯიშოები:

1. ჩამოთვალეთ სიტყვები, რომლებიც მოსწავლის საქმიანობას გამოხატავს სკოლაში.
2. ჩამოთვალეთ სიტყვები, რომლებიც აღამიანის შრომას გამოხატავს.
3. მოიფიქრეთ შესაფერისი მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები და დაასრულეთ წინადადება:

მზარეული სადილს..
ბებია წინდებს...
ბიჭი ანკესით თევზს...
წიენი მაგიდაზე...
ქეთინო ქათმებს საკენკს...
ბავშვებმა თოვლის ბაბუა...

VI. მეცადინეობის შეჯამება

- რა ისწავლეთ მეცადინეობაზე?
- მოქმედებისა და მდგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვები.
- რა კითხვაზე მოგვიგებს მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვა?
- „რას აკეთებს?“
- რა კითხვაზე მოგვიგებს მდგომარეობის აღმნიშვნელი

სიტყვა?

- „რა მდგომარეობაშია?“

ამის შემდეგ ვმუშაობთ საგნის ნიშან-თვისების შეაფერისი სიტყვით აღნიშვნის უნარის გამომუშავებაზე.

მოგვყავს საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვების პრაქტიკულად გაცნობისათვის ჩატარებული მეცადინეობის ნიმუშები:

მეცადინეობა № 7

თემა: სიტყვა

მიზანი: საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვის გაცნობა, სმენითი ყურადღებისა და მეხსიერების განვითარება.

თვალსაზიროება: სურათები, რომლებზედაც გამოსახულია ხილ-ბოსტნეული, საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვის სქემა.

მეცადინეობის მსვლელობა

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ვთხოვთ, დაასახელონ საგნისა და მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები და თითოეულს დაუსვან კითხვა.

II. საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელ სიტყვებზე მუშაობა
საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვების გასაცნობად ბავშვებს ვათვალისწინებთ სურათებს, რომლებზეც გამოსახულია კიგრი, პამიდორი და მათ გარშემო ვუსვამთ კითხვებს:

- როგორი ფორმის, ფერის და გემოსია კიგრი?
- კიგრი მოგრძო, მწვანე და გემრიელია.
- როგორია პამიდორი?
- მრგვალი, წითელი და გემრიელი.

განვმარტავთ, რომ სიტყვები მოგრძო, მრგვალი, წითელი, მწვანე, გემრიელი აღნიშნავს საგნის ნიშან-თვისებას, საგანს ახასიათებს ფორმის, ფერის, გემოს მიხედვით და მოგვიგებს კითხვაზე „როგორი?“

III. საგნის ნიშან-თვისებათა გამომხატველი სიტყვის გრაფიკული გამოსახვა

ბავშვებს ვთხოვთ, გაიხსენონ, როგორ გამოიხატება საგნის და მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები გრაფიკულად. შემდეგ ვიცნობთ (დაფაზე ეუბანათ) საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვის სქემას (კლაკნილი ხაზი), რომლითაც ბავშვები გამოხატავენ (რვეულებში იხაზავენ) მიცემულ სიტყვებს: დიდი, ახალი, ყოჩაღი, რკინის, პატარა, ძველი, ხის, მრგვალი, ლურჯი, დიდი, ცისფერი.

IV. სავარჯიშოები სმენითი აღქმისა და მესხიერების განვითარებისათვის

ბავშვები მოისმენენ სიტყვებს: გაბედული, ბალახი, კეთილი, ცისარტყელა, ლამაზი, მაღალი, ფანქარი, ვიწრო, კარგავს, ეხმარება, უმცროსი, აშენებს, ტკბილი, ხის, ხარშავს... მათგან უნდა დაასახელონ მხოლოდ ისინი, რომლებიც გამოხატავენ საგნის ნიშან-თვისებას.

V. მეცადინეობის შეჯამება

- რა ისწაულეთ დღეს ახალი?
- საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვები.
- რა კითხვაზე მოგვიგებს საგნის ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვები?

- „როგორ?“

- კონკრეტულად რა ნიშნების მიხედვით ახასიათებს ეს სიტყვები საგანს?

- ფორმის, ფერის, გემოს, მასალის, შეხებითი და სხვა ნიშნის მიხედვით.

სიტყვის ცნების ათვისების, მისი ლექსიკური და გრამატიკული მნიშვნელობის დაუფლების შემდეგ გადავდივართ წინადადებაზე.

მოგვეყავს წინადადებაზე მუშაობის ნიმუშები:

მეცადინეობა № 1

თემა: წინადადება

მიზანი: წინადადებაზე წარმოდგენის შემუშავება

თვალსაჩინოება: სიუჟეტური და საგნობრივი სურათები, წინადადების სქემები, საგნის, მოქმედების და ნიშან-თვისების აღმნიშვნელი სიტყვების გრაფიკული გამოსახულებანი.

მეცადინეობის მსვლელობა

I. საორგანიზაციო მომენტი

არეულად ვასახელებთ საგნის, მოქმედების, ნიშან-თვისების აღმნიშვნელ სიტყვებს, ბავშვები სწევენ შესაბამის გრაფიკულ გამოსახულებას.

II. მუშაობა წინადადებაზე

წარმოვთქვამთ წინადადებას „ბავშვი კითხულობს ზღაპარს“ და მის გარშემო ვსვამთ კითხვებს:

- გასაგებია თუ არა, რა ვთქვი?

- გასაგებია.

- ვის შესახებაა აქ ლაპარაკი?

- ბავშვის შესახებ.

- რა გაიგეთ ბავშვზე?

- ბავშვი კითხულობს.

- რას კითხულობს ბავშვი?

- ბავშვი კითხულობს ზღაპარს.

შემდეგ ვასახელებთ გრამატიკულად ერთმანეთთან დაუკავშირებელ სამ სიტყვას: ბიჭი, ხატვა, კატა და ვუსვამთ ბავშვებს კითხვას:

- გაიგეთ, რისი თქმა მსურს?
- არ არის გასაგები.

ბავშვებისგან ასეთი პასუხის მიღების შემდეგ ვუხსნით მათ, თუ რატომაა გამონათქვამი გაუგებარი: სიტყვები, რომლებიც დაეხსახელეთ, არ არის ერთმანეთთან დაკავშირებული, ამიტომ ვერ შეადგინეს მათ წინადადება. ვყაღოთ, დაეაკავშიროთ ისინი ერთმანეთთან: „ბიჭმა დახატა კატა“. ბავშვებს ვამოვრებინებთ წინადადებას, შემდეგ მის გარშემო ვსვამთ კითხვებს:

- ვის შესახებაა აქ ლაპარაკი?
- ბიჭის შესახებ.
- რა გაიგეთ ბიჭზე?
- ბიჭი ხატავს.
- რას ხატავს ბიჭი?
- კატას.

ბავშვებს ერთხელ კიდევ განუმარტავთ, რომ „ბავშვმა დახატა კატა“ წინადადებაა, გამოხატავს დასრულებულ ამრს. წინადადება მიიღება მაშინ, როცა სიტყვები დაკავშირებულია ერთმანეთთან.

ასეთი ახსნა-განმარტების შემდეგ ვმართავთ დიალოგს:

- რას ვაკეთებდით მეცადინეობაზე?
- წინადადებაში შემაველ სიტყვებს ვუსვამდით კითხვებს.
- რატომ ვაკეთებდით ამას?
- იმიტომ, რომ მოგვეძებნა სიტყვათა წყვილები.
- რაში გვეხმარება სიტყვათა წყვილების მიგნება?
- ეს საშუალებას გვაძლევს, გავერკვეთ სიტყვათა დაკავშირების წესებში.

წინადადების შედგენა

ბავშვებს ვთხოვთ, დაათვალიერონ სურათები და შეადგინონ ორსიტყვიანი წინადადებები მათზე დაყრდნობით, დაუსვან წინადადების თითოეულ წევრს კითხვა და გასცენ პასუხი:

- ბიჭი მირბის?
- ეინ მირბის?

- ბიჭი.
- რას შერება ბიჭი?
- მირბის.
- სოსო ცურავს.
- ვინ ცურავს?
- სოსო.
- რას შერება სოსო?
- ცურავს.
- კაცი ბარავს.
- ვინ ბარავს?
- კაცი.
- რას შერება კაცი?
- ბარავს.
- აეაღმყოფი წევს.
- ვინ წევს?
- აეაღმყოფი.
- რა მდგომარეობაშია აეაღმყოფი?
- წევს.

ორსიტყვიანი წინადადების შედგენაზე მუშაობის დროს ბავშვებს ვაღვანინებთ წინადადებებს ისე, რომ პირველ ადგილზე იყოს საგნის, ხოლო მეორეზე მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვა: მამალი ყივის, მზე ანათებს, ძალი ყუფს, ბებიი ქსოვს, მეთევზე თევზაობს, მერცხალი ჭიკჭიკებს..

ბავშვებს ვავარჯიშებთ ისეთი წინადადების შედგენაზეც, რომელშიც პირველ ადგილზეა მოქმედების აღმნიშვნელი, ხოლო მეორეზე საგნის აღმნიშვნელი სიტყვა: გრიალებს ბორბალი, მიფრინავს თვითმფრინავი, სისინებს ბაგი, მორაკრაკებს წყარო, გალობს ბულბული, სწაელობს ბავში, ძოვს ძროხა. ემუშაობთ „სიტყვის“ და „წინადადების“ დიფერენციაციის უნარის გამომუშავებაზე. წარმოვთქვამთ ჯერ ორ სიტყვას (ბუზი, ბზუილი), შემდეგ ერთ წინადადებას (ბუზი ბზუის). მათ ყურადღებით უნდა მოისმინონ გამონათქვამები და განსამღვრონ, მათგან რომელია სიტყვები და რომელია წინადადება. ვუსვამთ კითხვებს:

- რა წარმოვთქვი პირველად?
- სიტყვები (ბუზი, ბზუილი).
- როგორ მიხვდით?

- იმით, რომ ერთმანეთთან დაუკავშირებელნი არიან.
- რა წარმოვთქვი შემდეგ?
- წინადადება (ბუზი ბზუს).
- როგორ მიხვდით?
- იმით, რომ სიტყვები ერთმანეთთან დაკავშირებულნი არიან.

მუშაობა წინადადების გრაფიკულ გამოსახვაზე

წარმოვთქვამთ ორსიტყვიან წინადადებას (ძროხა ძოეს). ბავშვებს ვთხოვთ, ყურადღებით მოისმინონ ის და გაგვეცნოს პასუხი შემდეგ კითხვაზე:

- რას აღნიშნავს პირველი სიტყვა?
- საგანს.
- როგორ გამოიხატება ის გრაფიკულად?
- ერთი სწორი ხაზით.
- რას აღნიშნავს მეორე სიტყვა?
- მოქმედებას.
- როგორ გამოიხატება ის გრაფიკულად?
- ორი სწორი ხაზით.

ამის შემდეგ ბავშვებს დაუფაბე ვუხაზავთ წინადადების სქემას

┌───────────┐ განემარტავთ, რომ წინადადება აღინიშნება ერთი გრძელი კუთხოვანი ხაზით და წერტილით. კუთხე გამოხატავს წინადადების დასაწყისს, წერტილი – დასასრულს. ასეთი ახსნა-განმარტების შემდეგ ბავშვებს ვეკითხებით:

- როგორ გამოიხატება წინადადება?
- ერთი სწორი კუთხოვანი ხაზით და წერტილით.
- რას გამოხატავს კუთხე?
- წინადადების დასაწყისს.
- რას გამოხატავს წერტილი?
- წინადადების დასასრულს.
- რით გამოეხატავთ წინადადების დასაწყისს?
- კუთხით.
- რით გამოეხატავთ წინადადების დასასრულს?
- წერტილით.

შემდეგ ბავშვები დამოუკიდებლად აგებენ ორსიტყვიან წინადადებებს, უხვამენ კითხვას თითოეულ სიტყვას, პასუხობენ

კითხვაზე, ახლენენ წინადადების გრაფიკულ გამოსახვას. მუშაობა მოწმდება დაეალების შესრულების პროცესში:

ნინო სწავლობს

- ვინ სწავლობს?

- ნინო.

- რას შერება ნინო?

- სწავლობს.

მშენებელი აშენებს.

- ვინ აშენებს?

- მშენებელი.

- რას შერება მშენებელი?

- აშენებს.

კაცი მიდის.

- ვინ მიდის?

- კაცი.

- რას შერება კაცი?

- მიდის.

მომღერალი მღერის.

- ვინ მღერის?

- მომღერალი.

- რას შერება მომღერალი?

- მღერის.

მხატვარი ხატავს.

- ვინ ხატავს?

- მხატვარი.

- რას შერება მხატვარი?

- ხატავს.

ამის შემდეგ ბავშვებს ვთხოვთ, მოისმინონ ჩვენს მიერ წარმოთქმული წინადადებები და გამოხატონ ისინი გრაფიკულად.

მონადირე ნადირობს _____.

მღვა ღელავს _____.

მფრინავი მიფრინავს _____.

მერცხალი ჭიკჭიკებს _____.

მეცადინეობის შეჯამება

– რა გაიგეთ ახალი?

– წინადადება მიიღება სიტყვების ერთმანეთთან დაკავშირებით.

– როგორ გამოიხატება წინადადება გრაფიკულად?

– ერთი გრძელი კუთხოვანი ხაზით და წერტილით.

წინადადებაზე წარმოდგენის შემუშავების შემდეგ ვიწყებთ წინადადების გამომეტყველ წარმოთქმაზე მუშაობას.

მოგვეყავს გამომეტყველ წარმოთქმაში ბავშვთა პრაქტიკული ვარჯიშობის ნიმუშები.

მეცადინეობა № 3

თემა: წინადადება

მიზანი: წინადადების ინტონაციური დაბოლოების შეგრძნებისა და გაგების უნარის გამომუშავება. წინადადების წარმოთქმა ინტონაციის დაყვით.

თვალსაჩინოება: სურათი, რომელზედაც გამოსახულია წერტილი.

მეცადინეობის მსვლელობა

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ვთხოვთ, გაიხსენონ საგნისა და მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები და დაასახელონ (ორ-ორი), მათგან შეადგინონ წინადადებები, თითოეულ სიტყვას დაუსვან კითხვა.

II. მუშაობა წინადადების ამრობრივ და ინტონაციურ შესარეზე

შევარჩევთ მარტივი და პატარა მოცულობის ტექსტს („ფოთლები ყვითლდება, ბაღში ხილი მწიფდება, ცუდი ამინდები დაიწყო“), რომელსაც ვკითხულობთ ჩქარა და არასწორი პაუზებით. შემდეგ ბავშვებს ვეკითხებით:

– მოგეწონათ მოთხრობა?

– არა.

– რატომ?

– იმიტომ, რომ გაუგებარია.

– რატომაა გაუგებარი?

– იმიტომ, რომ კითხულობთ ჩქარა და შეუსვენებლად.

შემდეგ იგივე ტექსტს ვკითხულობთ საჭირო პაუზებით და ინტონაციის დაცვით. კითხვა-პასუხით ვარკვევთ, რომ ბავშვებისათვის ყველაფერი გასაგებია. ვუხსნით, რომ ტექსტის შინაარსის გაგებისათვის აუცილებელია წინადადების სწორად წარმოთქმა, საჭირო პაუზებისა და ინტონაციის დაცვა.

ვაეარჯიშებთ ბავშვებს წინადადების ინტონაციის შეგრძნებისა და გაგების უნარის განმტკიცებაზე.

ეთხოვთ, ყურადღებით მოისმინონ წინადადება: „ფოთლები ყვითლდება“ და გვიპასუხონ შემდეგ კითხვებზე:

- რომელ სიტყვაზე ხდება ხმის აწევა?
- ხმის აწევა ხდება სიტყვაზე „ფოთლები“.
- რომელ სიტყვაზე ხდება ხმის დაწევა?
- ხმის დაწევა ხდება სიტყვაზე „ყვითლდება“.

დასკენა: „ფოთლები ყვითლდება“ თხრობითი წინადადებაა. თხრობით წინადადებას თხრობით წავიკითხავთ და წარმოვთქვამთ. თხრობით წინადადებას ხმამაღლა ვიწყებთ და ხმას თანდათანობით ვუდაბლებთ. თხრობითი წინადადების ბოლოს დაისმის წერტილი.

ასე მუშავება რამდენიმე წინადადება. ბავშვები წარმოთქვამენ წინადადებებს ინტონაციის დაცვით.

შემდეგ ბავშვებს ეთხოვთ, ყურადღებით მოისმინონ კითხვითი წინადადება: „მეცადინეობა მოგეწონათ?“ და გვიპასუხონ შემდეგ კითხვაზე:

- რომელ სიტყვაზე ხდება ხმის აწევა?“
- ხმის აწევა ხდება ბოლო სიტყვაზე.

ვაზუსტებთ, რომ კითხვითი წინადადების წარმოთქმისას ბოლო სიტყვის უკანასკნელ მარცვალს ხმამაღლა და შეკითხვით წარმოვთქვამთ.

ვმუშაობთ არაკითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადების კითხვითსიტყვიანი წინადადებისგან განსხვავების უნარის გამომუშავებაზე. ვადარებთ მაგალითებს: „მეცადინეობა მოგეწონათ?“ და „მეცადინეობა როგორ მოგეწონათ?“ ბავშვის ყურადღებას მივაქცევთ იმაზე, თუ პირველ წინადადებაში ინტონაცია ბოლო სიტყვის ბოლო მარცვალზეა, მეორე წინადადებაში მახვილი კითხვით სიტყვაზეა.

შემდეგ ბავშვებს ვაცნობთ ძახილის წინადადებას, რომლითაც რამდენიმე ერთიმეორის საპირისპირო აზრი და განწყობილებაა გადმოცემული, რაც ხმის სხედასხვა მოძრაობით, ინტონაციით, ე. ი. წარმოთქმით უნდა გამოიხატოს. ბავშვებს ვთხოვთ, ყურადღებით მოისმინონ წინადადება: „რა მშვენიერი დღეა!“ და გვიპასუხონ კითხვაზე:

- როგორ წარმოეთქვი წინადადება?
- ხმამაღლა, ძახილით.
- რა ეწოდება ასეთ წინადადებას?
- ძახილის წინადადება.
- როგორ ვიწყებთ ძახილის წინადადებას?
- ხმადაბლა ვიწყებთ და თანდათანობით ვუმაღლებთ ხმას.

მეცადინეობის შეჯამება

- რა გავიგეთ ახალი ღღევანდელ მეცადინეობაზე?
- გავიგეთ, რომ პაუზა გვეხმარება ტექსტის შინაარსის გაგებაში.
- კიდევ რა უწყობს ხელს ტექსტის შინაარსის გაგებას?
- ინტონაციის დაცვა.

მეცადინეობა № 5

თემა: წინადადება

მიზანი: სამსიგყვიანი წინადადების შედგენის უნარის გამომუშავება.

თვალსაჩინოება: საგნობრივი და სიუჟეტური სურათები.

მეცადინეობის მსვლელობა

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ვთხოვთ, მოიგონონ ორსიგყვიანი წინადადება, დაუსვან თითოეულ სიგყვას კითხვა.

II. განვლილი მასალის გამეორება

დაფაზე ვაკრავთ საგნისა და მოქმედების გამომხატველ სურათებს და ბავშვებს ვთხოვთ, შეადგინონ ორსიგყვიანი წინადადებები მათზე დაყრდნობით. შემდეგ გამომხატონ ისინი სქემატურად და დათვალონ მიღებულ წინადადებათა რაოდენობა.

III. მუშაობა სამსიგყვიან წინადადებაზე

ბავშვებს ვესაუბრებით იმ მუშაობაზე, რომელსაც ვატარებდით ორსიგყვიანი წინადადების შედგენის უნარის გამომუშავების მიზნით. შემდეგ ვუხსნით, რომ წინადადებაში შეიძლება იყოს სამი, ოთხი, ხუთი და მეტი სიტყვა. მათ ყურადღებას ვაჩერებთ სამსიგყვიან წინადადებაზე და ვიწყებთ მუშაობას მისი შედგენის უნარის გამომუშავებაზე. ბავშვებს ვთხოვთ, დაათვალიერონ სურათი („ბავშვი თამაშობს ბურთს“), მის მიხედვით შეადგინონ ორსიგყვიანი წინადადება (ბავშვი თამაშობს) და დაუსვან კითხვა თითოეულ სიტყვას.

– ვინ თამაშობს?

– ბავშვი.

– რას შერება ბავშვი?

– თამაშობს.

ამის შემდეგ ვაძლევთ ასეთ კითხვას:

– რას თამაშობს ბავშვი?

– ბავშვი თამაშობს ბურთს.

წარმოითქმება სამსიგყვიანი წინადადება. „ბავშვი თამაშობს ბურთს“. და იმართება მის გარშემო ასეთი დიალოგი:

– რამდენსიგყვიანი წინადადება შეადგინეთ პირველად?

– ორსიგყვიანი (ბავშვი თამაშობს).

– რა კითხვაზე მოგვიგებს პირველი სიტყვა?

– ვინ თამაშობს? (ბავშვი).

– რა კითხვაზე მოგვიგებს მეორე სიტყვა?

– რას შერება ბავშვი? (თამაშობს).

– შემდეგ რა სიტყვა დაემატა წინადადებას?

– „ბურთს“.

– რა კითხვაზე მოგვიგებს ეს სიტყვა?

– რას თამაშობს ბავშვი? (ბურთს)

– რამდენი სიტყვაა ახლა წინადადებაში?

– სამი სიტყვა (ბავშვი ბურთს თამაშობს!).

ვაკეთებთ დასკვნას: რაც უფრო მეტია წინადადებაში სიტყვა, მით უფრო მეტს ვიგებთ.

კიდევ ვაკრავთ დაფაზე სურათს („ქალი ფინჯანს რეცხავს“) და ბავშვებს ვთხოვთ, დაათვალიერონ ის და გვიპასუხონ შემდეგ კითხვებზე:

- ვინ რეცხავს ფინჯანს?
- ქალი.
- რას შერება ქალი?
- ქალი რეცხავს.
- რას რეცხავს ქალი?
- ფინჯანს.

წარმოითქმება წინადადება სრულად „ქალი ფინჯანს რეცხავს“. ბავშვებს ვთხოვთ, დაასახელონ მასში სიტყვები ჯერ თანმიმდევრულად (პირველი, მეორე, მესამე), შემდეგ კი მხოლოდ პირველი და ბოლო სიტყვა. გარდება ანალოგიური მუშაობა სხვა წინადადებებზე.

ვაძლევთ ბავშვებს შემდეგი სახის დავალებას:

1. დაათვალიერეთ სურათები (დაფაზე გაკრულია სურათები: გოგონა და პეპელა, ბიჭი და ბურთი, მოსწავლე და დაფა, მონადირე და თოფი, ჩიტი და ბუდე, კატა და თაგვი) და მათ მიხედვით შეადგინეთ წინადადებები. მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვა მოქებნით დამოუკიდებლად, დათვალეთ სიტყვათა რაოდენობა წინადადებაში, დაასახელეთ პირველი და ბოლო სიტყვა.

ნიმუში: გოგონამ დაიჭირა პეპელა, გოგონამ დახატა პეპელა, გოგონამ ნახა პეპელა.

2. დაათვალიერეთ სურათები („დედა სადილს ამზადებს“, „კატამ თაგვი დაიჭირა“, „მეზობლე ეზოს გვის“, „ბებიას წინდებს ქსოვს“, „ძროხა ბალახს ძოვს“), მათი მიხედვით შეადგინეთ სამსიტყვიანი წინადადებები, შემდეგ დაასახელეთ თითოეული წინადადების პირველი და ბოლო სიტყვა.

3. დაათვალიერეთ სურათი (თითოეული ბავშვი ღებულობს ერთ სიუჟეტურ სურათს: „ბავშვი საქანელაზე ქანაობს“, „დედა კიგრს ამწნილებს“, „ფუტკარი ყვავილზე დაჯდა“, „მხერხავი შეშას ხერხავს“, „ჩიტი გოგმე მის“. შეადგინეთ სამსიტყვიანი წინადადება მის მიხედვით და წარმოთქვით.

მეტადინეობის შეჯამება

- რა ისწავლეთ დღეს?

- სამსიგყვიანი წინადადების შედგენა.

წინადადების შედგენის უნარის გამომუშავების შემდეგ ბავშვებს ვაყნობთ ქვემდებარესა და შემასმენელს.

მოგვეყავს წინადადების მთავარი წევრების გაცნობის მიზნით ჩატარებული მეცადინეობის ნიმუშები.

მეცადინეობა № 7

თემა: წინადადება

მიზანი: წინადადების მთავარი წევრების გაცნობა, სმენითი ყურადღებისა და მეხსიერების გავარჯიშება.

თვალსაჩინოება: სიუჟეტური სურათები.

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ეთხოვთ, მოიგონონ და წარმოთქვან სამსიგყვიანი წინადადებები.

II მუშაობა გაუვრცობელ წინადადებაზე.

კელელზე ვაკრავთ სურათს („მხატვარი ხატავს“) და ბავშვებს ეთხოვთ, შეადგინონ ორსიგყვიანი წინადადება მის მიხედვით, შემდეგ გვიპასუხონ კითხვებზე:

- რა შეადგინეთ თქვენ?
- წინადადება (მხატვარი ხატავს).
- ვის შესახებაა ლაპარაკი წინადადებაში?
- მხატვრის შესახებ.
- რა გაიგეთ მხატვარზე?
- მხატვარი ხატავს.
- რას ხატავს მხატვარი?
- სურათს.
- რამდენი სიგყვაა ახლა წინადადებაში?
- საში სიგყვა.

ბავშვებს წარმოვათქმევინებთ წინადადებას სრულად: მხატვარი ხატავს სურათს.

III მუშაობა წინადადების მთავარ წევრებზე

ბავშვებს წარმოვადგენინებთ, რომ წინადადებიდან „მხატვარი ხატავს სურათს“ ამოვარდა პირველი სიგყვა („მხატვარი“) და ვუჩვენებთ კითხვას:

- რა მოხდა ამის შედეგად?
- წინადადება გახდა გაუგებარი.
- მაინც, რა ვერ გაიგეთ?
- გაუგებარია, თუ ვინ ხატავს სურათს.
- შეიძლება „ხატავს სურათს“ ჩაითვალოს წინადადებად?
- არა.

შემდეგ წინადადებიდან ამოვარდება მეორე სიტყვა (ხატავს) და ბავშვებს ვუსვამთ კითხვებს:

- რა გამოიწვია მეორე სიტყვის ამოვარდნამ?
- წინადადება გახდა გაუგებარი.
- კერძოდ, რა ვერ გაიგეთ?
- ვერ გავიგე, რას აკეთებს მხატვარი.
- შეიძლება „მხატვარი სურათს“ ჩაითვალოს წინადადებად?
- არა.

ბოლო წინადადებიდან ამოვარდება მესამე სიტყვა (სურათს) და ბავშვებს ვუსვამთ კითხვას:

- მესამე სიტყვის ამოვარდნის შემდეგ წინადადება გახდა გაუგებარი?

- არა.

- „მხატვარი ხატავს“ არის თუ არა წინადადება?

- „მხატვარი ხატავს“ გამომხატავს დასრულებულ აზრს. ის წინადადებაა.

შემდეგ ბავშვებს ეთხოვთ, გაიხსენონ რას ვაკეთებდით მეცადინეობაზე და გვიპასუხონ შემდეგ კითხვებზე:

- წინადადებიდან („მხატვარი ხატავს სურათს“) პირველი სიტყვის ამოვარდნისას რატომ გახდა აზრი გაუგებარი?

- იმიტომ, რომ პირველი სიტყვა (მხატვარი) წინადადების მთავარი წევრია.

- მეორე სიტყვის (ხატავს) ამოვარდნამ გამოიწვია თუ არა უაზრობა?

- გამოიწვია.

- რატომ?

- იმიტომ, რომ ეს სიტყვა წინადადების მთავარი წევრია.

- მესამე სიტყვის (სურათს) ამოვარდნამ გამოიწვია წინადადების დარღვევა?

- არა.

– რატომ?

– იმიტომ, რომ „სურათს“ არ არის წინადადების მთავარი წევრი.

დასკვნა: „მხატვარი ხატავს სურათს“ გავრცობილი წინადადებაა. პირველი და მეორე სიტყვა („მხატვარი“, „ხატავს“) წინადადების მთავარი წევრებია. პირველი სიტყვა მოქმედ საგანს გამოხატავს, მეორე სიტყვა მოქმედი საგნის მოქმედებას აღნიშნავს. წინადადების ის წევრი, რომელიც მოქმედს აღნიშნავს, ქვემდებარება, რომელიც ქვემდებარის მოქმედებას გამოხატავს, შემასმენელია. მთავარი წევრების გარეშე წინადადება არ მიიღება.

ალალიკთა მიერ სამეცყველო ლექსიკის დაუფლებით იქმნება პრაქტიკული ბაზა ენის ფონეტიკური მხარის განვითარებისათვის.

მოგყავს ფონეტიკის ელემენტარული საკითხების სწავლებლისათვის განკუთვნილი მეცადინეობის ნიმუშები:

მეცადინეობა № 1

თემა: ბგერა

მიზანი: ბგერათა სწორი წარმოთქმის გაცნობა

თვალსაჩინოება: სარკე, საგნობრივი სურათები (ბავშვები, ტყე, სოკო, კალათები).

I. საორგანიზაციო მომენტი

ბავშვებს ეთხოვთ, დაასახელონ სურათები.

II. მუშაობა ტექსტზე

ეკითხულობთ მოთხრობას: „ბავშვები კალათებით ტყისკენ მიდიან. ტყეში ბევრი სოკო მოჩანს. ბავშვები სოკოს კრეფენ“. ტექსტს ეკითხულობთ ისე, რომ თითოეული წინადადების ბოლოს სათანადო ხანგრძლივობით ვჩერდებით. ვსვამთ კითხვებს მის გარშემო:

– რა მოისმინეთ?

– მოთხრობა.

– ეის შესახებაა ეს მოთხრობა?

– ბავშვების შესახებ.

– რა გაიგეთ ბავშვებზე?

- ბავშვები ტყეში სოკოს კრეფენ.
- რისგან შედგება მოთხრობა?
- წინადადებებისაგან.
- რისგან შედგება წინადადება?
- სიტყვებისაგან.
- დაასახელეთ მესამე წინადადება.
- ბავშვები სოკოს კრეფენ“.
- რამდენი სიტყვისგან შედგება ეს წინადადება?
- სამი სიტყვისაგან.
- დაასახელეთ მეორე სიტყვა.
- სოკო.

„სოკოს“ წარმოვთქვამით დაშლილად (ს ო კ ო) და ეხსნით, რომ სიტყვა შედგება ბგერებისაგან, ს, ო, კ, ო ბგერები. თავისთავად ბგერა არაფერს ნიშნავს, მაგრამ მათი შერწყმით მიიღება სიტყვა, რომელსაც მნიშვნელობა აქვს.

მუშაობა ბგერითი მხარის საფუძველზე. ალალიკებს დარღვეული აქვთ რა ბგერის სმენითი აღქმა, ყურადღებას ვამახვილებთ ფონემატური სმენის განვითარებაზე. ბგერებზე მუშაობის დროს ვიყენებთ მხედველობით და სმენით კონტროლს. ვიშველიებთ კინესთეზიურ შეგრძნებასაც. სარკის წინ ბავშვებს ვაცნობთ სამეცხველო ორგანოებს და მათ სახელწოდებებს. ეუხსნით, რომ სხვადასხვა ბგერათა წარმოთქმის დროს პირის დრუს, ენას, ბაგეებს აქვთ სხვადასხვა მდგომარეობა. მაგალითად, ა ბგერის წარმოთქმის დროს პირი იღება ფართოდ, ჰ-ს წარმოთქმაში გვეხმარება ტუჩები, ტ ბგერის წარმოთქმაში მონაწილეობს ენა და კბილები, ს-ს წარმოთქმა ხორციელდება ენის მოშველიებით. ამის შემდეგ ბავშვებს ვთხოვთ, გააღონ პირი ფართოდ და წარმოთქვან ბგერა ა, შემდეგ კი ა-ს წარმოთქვამენ დახურული პირით.

ესვამთ კითხვებს:

- პირველ შემთხვევაში ბგერა ა როგორ წარმოვთქვით?
- სუფთად.
- მეორე შემთხვევაში როგორ წარმოვთქვით ა?
- მეორე შემთხვევაში ისმის გაურკვეველი ბგერა.

- რატომ, რომ პირველ შემთხვევაში ა ბგერა სუფთად წარმოითქმის?

- იმიტომ, რომ პირი ფართოდაა გაღებული.

- მეორე შემთხვევაში რატომ ისმის გაურკვეველი ბგერა?

- იმიტომ, რომ პირი დახურულია.

შემდეგ ბავშვებს ვთხოვთ, რიგრიგობით წარმოთქვან პ, ტ, ს ბგერები და ჰაერნაკადის მოძრაობა აკონტროლონ ხელის მურგით. ბავშვებს ვუხსნით, რომ ხელის მურგზე ჰაერის შეგრძნება იმის მაჩვენებელია, რომ წარმოთქმაში მონაწილეობს ჰაერნაკადი. შემდეგ ვახდენთ ს და შ ბგერების შედარება-შეპირისპირებას. ბავშვებისათვის ნათელს ვხდით, რომ შ ბგერის წარმოთქმის დროს ისმის ხმა, სახმო სიმები თრთიან, რაც მაჩვენებელია წარმოთქმაში მათი მონაწილეობის. ს ბგერის წარმოთქმის დროს ხმა არ ისმის, არა აქვს ადგილი სახმო სიმების თრთოლას, რადგან იგი არ მონაწილეობს წარმოთქმაში. ორივე შემთხვევაში სახმო სიმების მოქმედება კონტროლდება ხელით.

ბავშვებს ვთხოვთ, გაიხსენონ და დაასახელონ ის ორგანოები, რომლებიც გვეხმარება ბგერების წარმოთქმაში, შემდეგ გვიპასუხონ კითხვებზე:

- რა არის საჭირო, რომ მეტყველება იყოს გასაგები?

- ბგერების სწორად წარმოთქმა.

მეცადინეობის შეჯამება

- რა გავიგეთ ახალი მეცადინეობაზე?

- ყველა ბგერა სხვადასხვანაირად წარმოითქმება.

- ეს თავისებურება თუ არ დავიცავით, რა მოხდება?

- მეტყველება გაუგებარი გახდება.

ლოგოპედიური მუშაობა, რომელიც მიზნად ისახავს მწყობრი მეტყველების ჩამოყალიბებას, ემთხვევა პროგრამულ მოთხოვნას, ამასთანავე, გზა მისი გადაწყვეტისა რამდენადმე განსხვავებულია. მოგვყავს გაბმული მეტყველების განვითარებისათვის განკუთვნილი მეცადინეობის ნიმუში:

მეცადინეობა № 1

თემა: მოთხრობა „შემოდგომა“

მიზანი: მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დადგენის და მოთხრობის შინაარსის თანმიმდევრულად გადმოცემის უნარის გამოუმუშავება.

თვალსაჩინოება: საგნობრივი სურათები გამომხატველი გაყვითლებული ფოთლების, დამწიფებული ხილის, წვიმის.

I. მეცადინეობის მსვლელობა

ბავშვებს ვაძლევთ თითო-თითო სურათს და ვთხოვთ, დაათვალიერონ ისინი ყურადღებით და გვიპასუხონ შემდეგ კითხვებზე:

- შემოდგომით რა ემართებათ ფოთლებს?
- ფოთლები ყვითლდება.
- რა მწიფდება ბალში?
- ბალში ხილი მწიფდება.
- როგორი ამინდები დაიწყო?
- წვიმიანი ამინდები დაიწყო.

შემდეგ ბავშვებს მთლიანად მოვაცოლებთ იმ სათხრობ მასალას (სხვადასხვა ვარიანტი), რომელიც მივიღეთ: „შემოდგომა მოვიდა, ფოთლები გაყვითლდა, ბალში ხილი დამწიფდა, წვიმა ხშირად მოდის“, „ფოთლები ხმება, ბალში კომში მწიფდება, წვიმა ხშირად მოდის“.

II მუშაობა მოთხრობაზე

1. სალექსიკონო მუშაობა: ვარკვევთ, გასაგებია თუ არა ბავშვებისათვის ყველა სიტყვის მნიშვნელობა, საჭიროების შემთხვევაში, ვაძლევთ ახსნა-განმარტებას.

2. სურათების დალაგება თანმიმდევრობით მოთხრობის მიხედვით. ბავშვებს ვთხოვთ, დაალაგონ სურათები თანმიმდევრულად. დავალების შესრულების გაძნელების შემთხვევაში ვეხმარებით მათ.

3. მიზეზ-შედეგობრივი კავშირების დადგენა.

4. ლოგიკური კავშირის ახსნა: ბავშვებს უუსვამთ კითხვას და ვთხოვთ, გაგვიყენონ პასუხი მასზე:

- მივიღებდით თუ არა მოთხრობას, რომ გამოცვეტოვებინა „შემოდგომა მოვიდა, ფოთლები გაყვითლდა“?

– ეს ნაწილი რომ გამოგვეტოვებინა, ვერ მივიღებდით მოთხრობას.

5. ტექსტის აღდგენა ზმნების მეშვეობით: ვასახელებთ მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვებს თანმიმდევრულად, ლოგოპათები აგებენ წინადადებებს დასახელებული ზმნების გამოყენებით. მაგ. მოვიდა (შემოდგომა მოვიდა), გაყვითლდა (ფოთლები გაყვითლდა), დამწიფდა (ბალში ხილი დამწიფდა), დაიწყო (წვიმიანი ამინდები დაიწყო).

6. ტექსტის თხრობა თანმიმდევრულად დალაგებული საგნობრივი სურათების მიხედვით.

7. თხრობა სურათების გარეშე: გადავაბრუნებთ სურათებს და ეთხოვთ ბავშვებს, გაიხსენონ რა იყო მათზე გამოსახული და გადმოგვეყენ სათხრობი მასალა.

დავალება: დახატეთ სურათები მოთხრობის მიხედვით.

მეცადინეობის შეჯამება

– რა ვისწავლეთ დღეს?

– მოთხრობა „შემოდგომა“ გადმოვეყენით თანმიმდევრულად.

ჩვენ წარმოვადგინეთ ალალიკების მეტყველების ნაკლოვანებათა გამოსასწორებლად ჩატარებული პედაგოგიური ექსპერიმენტის შინაარსი. ასეთი მუშაობა წარმოებდა ერთი წლის განმავლობაში. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, შექმნილი იყო ალალიკთა მეორე საკონტროლო ჯგუფი, რომლებთანაც მუშაობა მიმდინარეობდა აქამდე დამკვიდრებული მეთოდით. იქ კორექციული მუშაობა იწყებოდა მეტყველების ბგერითი მხარის განვითარებაში არსებული სიძნელეების დაძლევის მცდელობით, ჩვენ კი, როგორც ვნახეთ, ექსპერიმენტულ ჯგუფში ამის საპირისპირო გზა ავირჩიეთ.

ერთი წლის მუშაობის შემდეგ ერთი და იგივე მეთოდით გულდასმით შევამოწმეთ ორივე ჯგუფის ბავშვთა მეტყველების განვითარებაში მიღწეული შედეგები. ამასთანავე, შეფასდა ალალიკ ბავშვთა ფსიქიკური განვითარების დონე. ამრიგად, შეფასება ხდებოდა რამდენიმე პარამეტრის მიხედვით. ესენია: აღქმა, ყურადღება, მეხსიერება, აზროვნება, მეტყველება (ფონეტიკა, ლექსიკა, გრამატიკა), წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე.

აღნიშნული პარამეტრები ნაკლებად ემორჩილება რაოდენობრივ შეფასებას, ამიტომ გამოვიყენეთ შეფასება ბალური სისტემით. ავიღეთ შეფასების სამბალური სისტემა, დაახლოებით ისეთი, როგორც მოსწავლეთა ცოდნის შესაფასებლად მიღებული. ესენია: 4 (კარგი), 3 (დამაკმაყოფილებელი), 2 (ცუდი).

როგორც ექსპერიმენტული, ისე საკონტროლო ჯგუფის ბავშვთა განვითარების საერთო დონის შესაფასებლად გამოვიყენეთ ყოველი ჯგუფის მიერ დაგროვილი ბალების რაოდენობა.

შევადგინეთ მასალა, რითაც ვამოწმებდით საგნებსა და მოვლენებზე დაკვირვების, მათი დამახსოვრების, გაცებისა და გააზრების უნარს, მეტყველების განვითარების დონეს. დავალების შედგენის დროს მკაცრად ვიცავდით პრინციპს მარტივიდან რთულსაკენ. ყველა დავალებას ვურთავდით იმ თვალსაჩინო მასალას (კუბიკები, გომეგრიული ფიგურები, ჩხირები, სურათები და ა. შ.), რომელიც აუცილებელია მის შესასრულებლად. ყურადღებას ვაქცევდით სასკოლო შეფასებას, წერით ნამუშევრებს, ჰედაგოგის დახასიათებას. ბავშვთა შეფასებაში მონაწილეობდნენ აღმზრდელი მასწავლებლები, მეთოდისტები (მ. ტალიკაძე, გ. ქაჯაია, ი. ხეინგია, მ. ჯელაძე, ც. სირაძე...), რომლებსაც მაქსიმალურად ჰქონდათ გაცნობიერებული და გათავისებული თითოეული დავალება. ასევე იცნობდნენ იმ თვალსაჩინო დიდაქტიკურ მასალას, რომელსაც ვიყენებდით შემოწმების დროს. მოკლედ აღვწერთ დავალებას და მისი შესრულების ორგანიზაციას.

I. აღქმა

ნაწილებისაგან მთელის შედგენა

მუყაოზე დახაზული კვადრავტი 4 ნაწილად არის დაჭრილი. კვადრავტის ნაწილები არეულად აწყვია მაგიდაზე ბავშვის წინ. ბავშვს ვუჩვენებთ ფურცელზე გამოსახულ კვადრავტს და ეთხოვთ, მიიღოს ასეთივე კვადრავტი მაგიდაზე არეულად დაწყობილი ნაჭრებისაგან.

II. ყურადღება

ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს

ფურცელზე გამოსახულია უჯრები. მათში სხვადასხვა რაოდენობის რგოლები და ჯერებია ჩასმული. ბავშვს ეძლევა დავალება - თითოეულ უჯრაში რგოლების და ჯერების რაოდენობა შეაესოს ოთხამდე.

	○	○	+		+
○	○		+	+	+

III. მებსიერება

გამოიყანი, რა დაემატა

ბავშვს ვუჩვენებთ სურათს, რომელზეც გამოსახულია წიგნი, ყვავილი, მანქანა და ვთხოვთ, დაიმახსოვროს ისინი. შემდეგ ამ სურათს ვიღებთ და ბავშვს ვაძლეუთ სხვა სურათს, სადაც იგივე საგნებია გამოსახული, ოღონდ დამატებულია 3 ახალი საგანი: ნაძეს ხე, სასწავლო ჩანთა და თოჯინა. ბავშვმა უნდა გამოიყნოს, რა დაემატა მეორე სურათს.

IV. აზროვნება

ბავშვის წინ მაგიდაზე 3 სიუჟეტური სურათია, რომლებიც არეულად აწყვია. ბავშვმა ისინი უნდა დააწყოს ისე, რომ გამოვიდეს პატარა მოთხრობა.

V. მეტყველება

1. რაგომ გაბრაზდა ძაღლი?

ბავშვებს ვუჩვენებთ სამგანყოფილებიან სურათს, რომლის პირველ განყოფილებაში დახატულია პურის ნაჭერი, რომლის ასაღებად ერთსა და იმავე ადგილიდან გამორბიან კატა და ძაღლი. მეორე განყოფილებაში კატას პირით პური უჭირავს და გარბის, უკან კი ძაღლი მისდევს. მესამე განყოფილებაში კატა ხეზე მის და პურს ჭამს. ძაღლი კი ქვემოდან უყეფს. ბავშვს ვთხოვთ, დააკვირდეს სურათს და აღწეროს თანმიმდევრულად.

2. შინაური ცხოველების სარგებლიანობა

აღებულია ფირფიტები, რომლის უჯრებში ჩახატულია ცხოველები: ცხვარი, ძროხა, ღორი და სხვა. ცალკე ოთხკუთხედ მუყა-

ომე დახატულია ან დაწერილია: რძე, მატყლი, ჯაგარი და სხვა. წარმოეთქვამთ ჯაგარს. ბავშვმა შესაბამისი სურათი უნდა დაფაროს იმ სურათით, რომელზედაც გამოსახულია ღორი; ასე, ამგვარად: ძროხა, ცხვარი და სხვა.

3. მარცვლობანა

მე, და, ხა, ნა... მარცვლები განაგრძე ისეთი მარცვლებით, რომ სიტყვა მიიღო.

ვი, კი, სი, ხი მარცვლებს თავში მოუმატე ისეთი მარცვლები, რომ სიტყვა მიიღო.

4. დაუმთავრებელ წინადადებათა დამთავრება

- ა) თუ გინდ გააუთოო თეთრეული, უნდა გაახურო...
- ბ) თუ გინდა გაიგო რა ღროა, უნდა დახედო..
- გ) თუ გინდა გაიზომო ტემპერატურა, უნდა ჩაიღო...
- დ) თუ გინდა ჩააჭედო ლურსმანი, უნდა დაარტყა...

5. შეადგინე წინადადება

გივი, ეზომი, პატარა, თამაშობს.

6. მოძებნე საპირისპირო მნიშვნელობის სიტყვა

მაღალი – დაბალი

გრძელი –

ბნელი –

ძლიერი –

ტკბილი –

VI. ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე

1. ჩამოთვალე სურათზე ნაჩვენები ცხოველების, ფრინველებისა და მათი ნაშიერების სახელები.

2. რომელი უფრო მეტია?

3. რა საგნებია და რისთვის ვიყენებთ?

4. რა არის სტადიონი?

5. რომელ ცხოველს სჭირდება ეს საგანი?

6. ყოველი ნივთი თავის ადგილზე დადე.

7. რა არის მტკვარი?

8. რა არის იმერეთი?

9. რა არის კაეკასიონი?

საორიენტაციო ღონისძიებათა სისტემა ალალის
(მე-3 ღონე) მქონე ბავშვთა ფსიქიკური
ფუნქციებისა და მეტყველების განვითარებისათვის

§ 1. საორიენტაციო ღონისძიებები ალალის (III ღონე) მქონე ბავშვთა ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებისათვის

შემოთ აღნიშნული იყო, რომ ალალის (III ღონე) მქონე ბავშვთა ფსიქიკური მხარე (ყურადღება, აღქმა, მეხსიერება, ამროვნება, ნებისყოფა) დაქვეითებულია. აქედან გამომდინარე, საჭიროდ ვცანით, ყურადღება გაგვემახვილებინა აღნიშნული ფუნქციების განვითარებაზე.

ხაზგასმულია ისიც, რომ ალალიკთა ფსიქიკური აქტივობა ასაკის შესაბამისად არ არის განვითარებული, რაც დიდ გავლენას ახდენს სწავლის ხარისხზე. შემეცნებითი აქტივობა და სწავლა ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული. რაც უფრო დაბალია ბავშვის შემეცნებითი ფუნქციების განვითარების დონე, მით უფრო წარუმატებლად სწავლობს ბავშვი. მხოლოდ ბავშვის ფსიქიკური აქტივობის დროს არის შესაძლებელი იმ მოთხოვნების წარმატებით შესრულება, რასაც სკოლა უყენებს მას პროგრამული მასალის ათვისებისას.

რადგან ალალიკებს არც შემეცნებითი უნარები აქვთ სათანადო დონეზე განვითარებული და არც მათი ფსიქიკური აქტივობაა სწავლისათვის საკმარისად მზაობაში, საორიენტაციო მუშაობა მათთან რამდენიმე მიმართულებით წარვმართეთ.

ა) ფსიქიკური ფუნქციების (ყურადღება, აღქმა, მეხსიერება, ამროვნება, მეტყველება) განვითარების მიმართულებით.

ბ) ნებისყოფის განვითარების მიმართულებით.

გ) ფსიქიკური აქტივობის განვითარების მიმართულებით.

„ყოველგვარი მეცადინეობა (იქნება ეს ხატვა, ანგარიში, მშობლიური ენა თუ სხვა) მოითხოვს ბავშვებისგან საკუთარი ძალების გარკვეულად ფლობას: რამდენიმე წუთის განმავლობაში ბავშვი უნდა იჯდეს განსაზღვრულ პოზაში, ისმენდეს

ყურადღებით, ცდილობდეს მოსმენილის დახსოვებას“ (35, 222). ამიგომ მეცადინეობის პროცესი მოითხოვს ბავშვისაგან თავისი ყურადღების, აღქმის, მეხსიერების, აზროვნების პროცესების მართვას. ბავშვს უნდა შეეძლოს სათანადოდ აღიქვას პედაგოგის მიერ ნაჩვენები საგნები, ყურადღება შეაჩეროს მის მიერ დასახულ დაეალებაზე, დაიხსომოს მიწოდებული ინფორმაცია და ცნობები გარესინამდვილის შესახებ, რაზედაც საუბარი მიმდინარეობს. აქედან გამომდინარე, მეცადინეობის პროცესში ჩართულია ბავშვის მთელი ფსიქიკური აქტივობა. ალალიის შემთხვევაში ჩვენ ხომ საქმე გვაქვს განვითარებაში შეფერხების მქონე მოსწავლესთან, რომელიც საჭიროებს სპეციალურ საკორექციო ღონისძიებებს სასწავლო უნარ-ჩვევათა განვითარებისათვის.

ჩვენ შევეცდებით ჩამოვაყალიბოთ ალალიის მქონე ბავშვებთან ყურადღების, აღქმის, მეხსიერების და აზროვნების განვითარებისათვის საჭირო საკორექციო მუშაობის შინაარსი.

აღქმის განვითარება. ალალიკები გარესამყაროში ამჩნევენ გაცილებით ნაკლებ საგნებს და მოვლენებს, ვიდრე მათი თანაგოლი ნორმალური განვითარების ბავშვები. ამიგომ საკორექციო ღონისძიებები ითვალისწინებს ფერის, ფორმის, სიდიდის, მთელისა და მისი შემადგენელი ნაწილების ურთიერთმიმართებებში გარკვევას. განსაკუთრებული ღონისძიებებია საჭირო სივრცითი აღქმის განვითარებისათვის. ბავშვი უნდა დაეუფლოს ცნებებს: „ახლოს“, „შორს“, „გვერდით“, „ზემოთ“, „ქვემოთ“, „წინ“, „უკან“, „მარცხნივ“, „მარჯვნივ“ და ა. შ. ეს შეიძლება ჩართულ იქნას თამაშისა და შეჯიბრის სიტუაციაში.

აღქმის განვითარებაზე მუშაობა შეიძლება ჩატარდეს შემდეგი სახით: თვალახვეულ ბავშვს ხელში ვაძლევთ სხვადასხვა საგანს (სათამაშოები, ყოველდღიური ნივთები, გეომეტრიული ფიგურები და ა. შ.). ბავშვმა შეხებით უნდა გამოიყნოს საგნები. ამას შეიძლება მიეყოს თამაშის ფორმაც, რაც ბავშვებისათვის მეტად საინტერესო იქნება.

აღქმის განვითარებისათვის ჩატარებულ საკორექციო ღონისძიებებში დიდი ადგილი უჭირავს დროის აღქმისათვის საჭირო მუშაობას. „ამ კატეგორიის ბავშვებთან ადგილი აქვს წარსული დროის მონაკვეთის შეუფასებლობას. წარსული მათ გაცილებით მოკლე ჰგონიათ, ვიდრე სინამდვილეშია. კიდევ უფრო

ბნელია მათთან მომავლის განცდა“ (35, 30). მათ უნდა შეიმუშაონ წარმოდგენები: „ღღეს“, „ხეალ“, „გუშინ“ და ა. შ. ლიტერატურიდან ცნობილია, რომ ალალიკებს გაცილებით მეტი დრო სჭირდებათ თვალსაჩინო-დიდაქტიკურ მასალის აღქმისათვის, ვიდრე მათ თანაგოლ ნორმალური განვითარების ბავშვებს. ამიგომ საკორექციო მუშაობის დროს მასალის აღქმისათვის განკუთვნილი დრო მეტი უნდა იქნას, ვიდრე ჩვეულებრივ პირობებშია. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ მათთვის განკუთვნილი მხედველობითი მასალა გადატვირთული არ უნდა იყოს დეტალებით. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ისინი ვერ აღიქვამენ მას.

აღქმის ეფექტურობის დაქვეითება აუცილებლად იწვევს მათი წარმოდგენების სიღარიბეს, რაც, თავის მხრივ, ბავშვის თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების ფორმირებას აფერხებს. ამდენად, პერსექტული ინფორმაციის ხშირი დეფიციტი უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის გონებრივ განვითარებაზე.

ყურადღების განვითარება. ალალიის მქონე ბავშვებისათვის დამახასიათებელია ყურადღების სისუსტე. ყურადღების გადახრას ალალიკებში აქვს მრავალმხრივი ფორმა. ზოგიერთთან ეს ძალზე შესამჩნევია, ზოგთან კი – ნაკლებად. ყველაზე მეტად გავრცელებულია ყურადღების კონცენტრაციის დაბალი დონე. საკორექციო ღონისძიებები ისე უნდა იქნას დაგეგმილი, რომ აუცილებლად შეიცავდეს ყურადღების კონცენტრაციის უნარის განმავითარებელ სავარჯიშოებს. ექსპერიმენტულად შესწავლილია ალალიის მქონე ბავშვთა ყურადღების მოცულობა. დადასტურებულია, რომ მათ ერთდროულად რამდენიმე შთაბეჭდილების დაჭერა შეუძლიათ. მკვლევარები მიუთითებენ, რომ ამ ბავშვების ყურადღების მოცულობა რამდენიმე მარტივ შთაბეჭდილებას მოიცავს, მაგრამ ასაკის შესატყვისად არ არის განვითარებული. ალალიკთა ყურადღების ძირითადი თავისებურება იმაში გამოიხატება, რომ იგი უკიდურესად ვიწროა იმ გამღიზიანებლების მიმართ, რომლებიც მათი მოთხოვნილებისა და ინტერესების სფეროში არ შედიან. ყურადღების აღზრდა ალალიკთა ინტერესების გაფართოებით უნდა დაიწყო.

ცნობილი ფაქტია, რომ ალალიის მქონე ბავშვებს ყველაზე მეტად აქვთ შესუსტებული ყურადღების სიმტკიცე და სიმყარე, რაც იწვევს მათი ყურადღების კიდევ ერთ თავისებურებას – მის

იმპულსურ ხასიათს. მათ ყურადღებას ადვილად იზიდავს ძლიერი და საშუალო ინტენსიობის გამლიზიანებლები. ამიგომ ეს ბავშვები ხშირად თავს ანებებენ დაწყებულ საქმეს და სხვა გამლიზიანებლისაკენ გადაინაცვლებენ. ეს იმდენად დამახასიათებელია ალალიკი ბავშვებისათვის, რომ ხშირად მათ ძირითად დეფექტადაც კი მიიჩნევენ ხოლმე. საკორექციო მუშაობის ერთ-ერთი ძირითადი მიმართულება იმპულსური ყურადღების ნებისმიერ ყურადღებად ფორმირებაში უნდა გამოვლინდეს. ამისათვის კი საჭიროა ყოველდღიური მუშაობა, რომელიც ჩასართავია როგორც თამაშის (დაწყებული თამაში მიიყვანოს ბოლომდე, ერთი თამაშიდან არ გადავიდეს მეორეზე და ა. შ.), ასევე სხვადასხვა მეცადინეობების პროცესში (იქნება ეს ხატვა, ანგარიში, მშობლიური ენა თუ სხვა). საკორექციო მუშაობა ისე უნდა დაიგეგმოს, რომ მეცადინეობის შინაარსს ბავშვი ნორმალურად ღებულობდეს და ამით იზიდავდეს მის ყურადღებას.

მეხსიერების განვითარება. ალალიის მქონე ბავშვები კარგად იმახსოვრებენ იმას, რასაც უშუალო კავშირი აქვს მათ მოთხოვნილებებთან, რაც მათთვის საინტერესოა, რაც მათში სასიამოვნო ემოციებს აღძრავს. ასეთი მასალის დამახსოვრება ძალდაუკანებლად ხდება. ამ სფეროში ძლიერია ალალიკთა მეხსიერება და ეს იმიტომ, რომ სწორედ ამ სფეროშია მათი პიროვნება აქტიური. იქ კი, სადაც დასამახსოვრებელი მოვლენები ბავშვთა ინტერესების სფეროს სცილდება, მათი პიროვნების აქტივობა სუსტია და ამიგომ დამახსოვრების უნარიც დაქვეითებულია. ბავშვის მეხსიერების სიძლიერე დამოკიდებულია მისი როგორც დამხსომებელი პიროვნების აქტივობაზე და რადგან დასამახსოვრებელი მასალის უმეტესობა არ შედის ალალიკთა ინტერესებში, ბუნებრივია, მათი აქტივობა მეტწილად უმნიშვნელოა და ამიგომ შედეგიც ნაკლებია. მეხსიერების სისუსტე, გამოწვეულია რა იმ ფაქტით, რომ ძალზე ვიწროა მოვლენათა ის სფერო, რომელიც ალილიკებს აინტერესებთ, საკორექციო მუშაობა სწორედ მათი ინტერესების სფეროს გაფართოებისკენ უნდა იყოს მიმართული, რაც პირდაპირ კავშირშია მასალის უკეთ და დიდხანს დამახსოვრებასთან. მეხსიერების განმავითარებელი მასალა უნდა შეირჩეს ბავშვის ინტერესების გათვალისწინებით; თანდათანობით უნდა მოხდეს

მასალის გამრავალფეროვნება, რასაც, ბუნებრივია, ბავშვის ინტერესების გაფართოებაც მოჰყვება. ცნობილი ფაქტია, რომ ალალიკებს მექანიკური დახსომების უნარი უკეთ აქვთ განვითარებული, ვიდრე გააზრებულის. სპეციალურმა კვლევებმა უჩვენა, რომ მათი უნებლიე დახსომების უნარიც არაა ასაკის შესატყვისად განვითარებული.

ალალიის მქონე ბავშვები თვალსაჩინო მასალას უფრო ადვილად და ღიბხანსაც იმახსოვრებენ, ვიდრე სხვა მასალას. ამიტომ საკორექციო მუშაობა მეხსიერების განვითარებისათვის ამ პრინციპზე უნდა იქნას შემუშავებული.

მკვლევარები მიუთითებენ, რომ ალალიკთა უნებლიე დახსომების უნარი ისე არ არის დაზიანებული, როგორც ნებისმიერი, ამიტომ საკორექციო მუშაობის დროს უნდა დავეყრდნოთ ამ ფორმას.

ალალიის მქონე ბავშვებთან უმცროს სასკოლო ასაკში უნებლიე მეხსიერება განაგრძობს განვითარებას, მაგრამ სწორი საკორექციო მუშაობით ბავშვების ცხოვრებაში ნებისმიერი მეხსიერება ჩნდება და თანდათანობით იკავებს წამყვან ადგილს. ნებისმიერი მეხსიერების გარეშე არ არსებობს სრულფასოვანი სწავლა. საკორექციო მუშაობა სწორედ ბავშვების ნებისმიერი მეხსიერების სწრაფი განვითარებისკენ უნდა იყოს მიმართული. დასაწყისში ბავშვებს დასამახსოვრებლად უნდა მიეცეთ მცირე მოცულობის, მაგრამ მათთვის გასაგები და საინტერესო მასალა, რომლის მოცულობა თანდათანობით უნდა გაიზარდოს. მასალის შერჩევის დროს გათვალისწინებულ უნდა იქნას ისიც, რომ ალალიკები თვალსაჩინო-ღიდაქტიკურ მასალას გაცილებით ადვილად იმახსოვრებენ, ვიდრე ჩვეულებრივი სახით მიწოდებულ მასალას. საკორექციო მუშაობის დანიშნულება ამ შემთხვევაშიც ბავშვის ინტერესების სფეროს გაფართოებაა, რომელიც მჭიდრო კავშირშია მისი შემეცნებითი აქტივობის და მათ შორის ნებისმიერი მეხსიერების განვითარება-ფორმირებასთან.

აზროვნების განვითარება. მრავალი გამოკვლევა არსებობს ალალიის მქონე ბავშვთა აზროვნების თავისებურებათა და მისი განვითარების შესახებ (კ. გალპერინი, ა. ლეონტიევი, რ. მარტინოვი). ყველა მკვლევარი მიუთითებს, რომ ამ კატეგორიის ბავ-

შვების სააზროვნო შესაძლებლობები არაერთგვაროვანია, მაგრამ ყველა მათგანისათვის დამახასიათებელია შემეცნებითი აქტივობის დაქვეითება. მათ არ შესწევთ უნარი, დავალების შესრულების დროს აკონტროლონ თავიანთი მოქმედება, უჭირთ დავალებაში გარკვევა, ვერ აანალიზებენ დავალების პირობას, ვერ გვემავენ თავიანთ მოქმედებას და სწრაფად იწყებენ ობიექტებით მანიპულირებას. ექსპერიმენტულად არის შესწავლილი ალალიკთა აზროვნების ზოგიერთი მხარე. მათთვის დამახასიათებელია ერთხელ აღქმული ოპტიკური სტრუქტურის აკვიტება, რომელიც ხელს უშლის ამოცანის გადაწყვეტას. ნორმასთან შედარებით დაქვეითებული აღმოჩნდა ამ კატეგორიის ბავშვთა პრაქტიკული ინტელექტიც და მისი არსებითი მომენტი – სიტუაციის ცვალებადი მომენტებისადმი შეგუება. რაც შეეხება ვერბალური აზროვნების უნარს, იგი ალალიკებს თანაგოლებთან შედარებით სუსტად აქვთ განვითარებული.

გვემამომიერი და მიზანმიმართული საკორექციო მუშაობის შედეგად ალალიის (III ღონე) მქონე ბავშვების შემეცნებითი უნარები და მათ შორის აზროვნებაც საგრძობლად ვითარდება და თანდათან უახლოვდება ნორმას.

ამდენად, ალალიკებთან საკორექციო მუშაობა ისე უნდა დაიგვეგოს, რომ ბავშვებს გამოუმუშავდეთ მეცადინეობისადმი ინტერესი, აღიძრას მათში დავალების შესრულებაში ჩართვის უნარი და ა. შ. დასაწყისში, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, შეიძლება გამოყენებულ იქნას თამამის მომენტები, რომლებიც თანდათანობით სასწავლო სიტუაციაზე გადასვლით უნდა დამთავრდეს; თანდათან უნდა გახანგრძლივდეს საკორექციო მუშაობის დრო, რომლის განმავლობაში ბავშვს უხდება ყურადღების კონცენტრირება გარკვეული მიმართულებით. ბოლოს დადგება დრო, როცა ბავშვი უკვე შესძლებს 30-40-წუთიან მეცადინეობებს, მაგრამ შესრულებული სამუშაოს გაანალიზება, მისი შეფასება მას ჯერ კიდევ უჭირს. საკორექციო მუშაობის დროს ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ ბავშვმა სამუშაო მექანიკურად კი არ შეასრულოს, არამედ უნდა გააყნობიეროს დავალება, გაიგოს მისი კომპონენტების აზრი და მხოლოდ ამის შემდეგ გადაწყვიტოს ამოცანა. ასეთი სახის სისტემატური მეცადინეობის შედეგად ალალიკთა შემეცნებითი

აქტივობა მაგულობს, ჩქარდება მათი განვითარების ტემპი. ამის პარალელურად მიმდინარეობს მუშაობა მეპირი და წერითი მეტყველების ნაკლოვანებათა აღმოსაფხვრელად. ამ პერიოდში უკვე გამოკვეთილია ცალკეული მოსწავლეთა აკადემიური შესაძლებლობები და საკორექციო მუშაობაც ამის მიხედვით იგეგმება.

§ 2. საკორექციო ღონისძიებები ალალის (III ღონე) მქონე ბავშვთა მეტყველების განვითარებისათვის

ზემოთ აღნიშნული იყო, რომ ალალის მქონე ბავშვთა მეტყველება შედარებით განუვითარებელია, ჩამორჩება ნორმას. ლექსიკური მარაგი შემლუღულია, სიტყვის შინაარსისა და მნიშვნელობის აღქმა-გაგების უნარი არ შეესაბამება ასაკს, გაძნელებულია წინადადების შედგენა. ალალიკები ძირითადად ხმარობენ მარტივ წინადადებას, რთულ წინადადებას იყენებენ იშვიათად და იმასაც არალოგიკურს. განსაკუთრებით უჭირთ მათ წერა-კითხვის დაუფლება, რაც გაპირობებულია სიტყვის ბგერითი ანალიზისა და სინთეზის უუნარობით. აღნიშნულიდან გამომდინარე, ლოგოპედიური მუშაობა მიზნად ისახავს ალალიკთა მეტყველების ყველა მხარის განვითარებას, როგორც იმპრესიული, ისე ექსპრესიული მეტყველების სრულყოფას, ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, სიტყვათა შინაარსისა და მნიშვნელობის სწორი აღქმა-გაგების უნარის გამომუშაებას, წინადადებათა გრამატიკული თვალსაზრისით სწორად აგებას, კითხვისა და წერის ჩვევების გამომუშაებას. განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა ინტონაციას, რაც ხელს უწყობს როგორც მეტყველების, ისე ფსიქიკური მხარის სრულყოფას.

ლოგოპედიური მუშაობის დასაწყისში ძირითად ამოცანად დაეისახეთ განსაკუთრებული მუშაობის ჩატარება ლექსიკური მარაგის გამდიდრებისათვის. ეს აიხსნება იმით, რომ პირველ ხანებში, როდესაც ბავშვებს არ შეუძლიათ დანაწევრებული აღქმა, მთლიანის შემადგენელ ნაწილებად დაყოფა, ბგერების შემუშაებაზე, მად გააზრებულ ათვისებაზე მუშაობა შედეგს არ იძლევა. ამ დროს ის ატარებს მექანიკურ ხასიათს და ალალიკში შემეცნებით ინტერესს არ აღძრავს. სიტყვა კი წარმოად-

გენს ერთიან აზრობრივ მთლიანობას, რომლის აღქმა-გაგება და დამახსოვრება ბავშვებისათვის გაცილებით ადვილია, ვიდრე ბგერების ათვისება. „სიტყვის წარმოთქმის დაუფლებასთან ერთად ბავშვი ეუფლება სიტყვის შემადგენელ ბგერებსაც. ეს ხდება ყოველგვარი განცდისა და ყურადღების მიქცევის გარეშე. ბგერათა ყოველმხრივ დაუფლებას განაპირობებს რაც შეიძლება მეტი ახალი სიტყვის შექმნა და უკვე დაუფლებული სიტყვათა რაც შეიძლება ხშირი გამეორება და გამოყენება მეტყველებაში“. (3, 45). ეს კი ხორციელდება სოციალური გარემოს ზემოქმედებითა და მასთან პრაქტიკული ურთიერთობის საფუძველზე. ბავშვი ენას სწავლობს წაბაძვის საშუალებით. იგი მხოლოდ ბაძავს უფროსებს და ცდილობს იმეტყველოს ისე, როგორც მის გარშემო მყოფნი მეტყველებენ. უფროსები ბავშვს ელაპარაკებიან არა ცალკეული ბგერებით, არამედ გარკვეული შინაარსის მქონე სიტყვებით, წინადადებით. ამიტომ ბავშვი თავდაპირველად სიტყვის წარმოთქმას ეუფლება. სიტყვათა დაუფლება კი დამოკიდებულია ბავშვის მიერ გარესამყაროს მტკიცედ ათვისებაზე, მის შესახებ წარმოდგენის შექმნის დონეზე. ამას კი აღქმაში სხვადასხვა ანალიზატორთა ერთდროული მონაწილეობა განაპირობებს. რაც უფრო მეტი ანალიზატორია ჩართული აღქმაში, მით უფრო ნათლად აღიქვამს ბავშვი გარესამყაროს, მის შემადგენელ საგნებს, მოქმედებებს, მოვლენებს, ხოლო რაც უფრო კარგად აღიქვამს ბავშვი საგნებს, მოქმედებებს, მოვლენებს, მით უფრო კარგად იმახსოვრებს მათ აღმნიშვნელ სიტყვებს და მით უფრო კარგად შეუსაბამებს ერთმანეთს აღსანიშნსა და აღმნიშვნელს. ასეთი ერთიანობა აღსანიშნისა და აღმნიშვნელისა განაპირობებს სიტყვის მტკიცედ დამახსოვრებას, აგრეთვე სამეტყველო აქტივობას „ლექსიკის დაუფლება, გარე სინამდვილის შეცნობა, გარემოს მრავალფეროვნებაში მთავრისა და არსებითის გამოყოფა, რაიმე ნიშნის მიხედვით საგნების დაჯგუფება, მოვლენათა განზოგადება წარმოადგენს მომავალში გზას ანალიზ-სინთეზის დაუფლებისაკენ“ (22, 18).

მუშაობას ვიწყებთ ბავშვისათვის კარგად ნაცნობი სიტყვების გამოყენებით. ამ შემთხვევაში ბავშვს გაცილებით უფრო უადვილდება სწორი პასუხის მოძებნა, ვიდრე მაშინ, როდესაც

ლოგოპედიურ მუშაობაში ჩართულია ისეთი სიტყვები, რომელთა შინაარსსა და მნიშვნელობაში ბავშვი კარგად ვერ ერკვევა. ამ შემთხვევაში ბავშვი ძლიერ განცლებშია, მეტყველების უკმარისობის გამო შეტად იძაბება და შებოჭილი, გაუბედავი ხდება, რის შედეგადაც მას უძნელდება ლაპარაკი და ვერ აწლენს თავის პოტენციურ შესაძლებლობას. მაგრამ როდესაც მუშაობას ვიწყებთ ნაცნობი სიტყვებით და ბავშვს ვუადვილებთ სწორი პასუხის მოძებნას, ამით აღძვრავთ მასში კმაყოფილების გრძნობას და წარმოქმნით დადებით ემოციებს, რაც იწვევს ლოგოპედიურ პროცესში ბავშვის აქტიურ ჩაბმას. ნაცნობი სიტყვების გამოყენების უნარ-ჩვევების შემუშავების შემდეგ გადავიდებით ისეთ სიტყვებზე, რომელთა შინაარსსა და მნიშვნელობაში ბავშვი ნაკლებად ერკვევა. უკვე გამომუშავებული აქვს რა ნაცნობი სიტყვების სწორად გამოყენების უნარ-ჩვევა, ნაკლებად ნაცნობი სიტყვების გამოყენების დროს წარმოქმნილ სამეტყველო სიძნელეებს ლოგოპათი უფრო ადვილად სძლევს, რის შედეგადაც მატულობს დადებითი ემოციები და აქტივობა. ამის ბაზაზე უცნობი სიტყვების წარმოთქმისა და გამოყენების უნარ-ჩვევის შემუშავება ადვილდება.

ამრიგად, ნაცნობი სიტყვების გამოყენების უნარ-ჩვევების შემუშავების საფუძველზე ხანგრძლივი მეცადინეობის შედეგად (ხშირი განმეორებით) ადვილდება ნაკლებად ნაცნობი სიტყვების გამოყენების უნარის შემუშავება და განმტკიცება. შემდეგ ამის ბაზაზე ასევე ხშირი ვარჯიშის შედეგად უცნობი სიტყვების წარმოთქმისა და გამოყენების უნარ-ჩვევა იმდენად განმტკიცდება, რომ ალალიკი თავისუფლად ახერხებს მათ ჩართვას მეტყველებაში. სიტყვაზე მუშაობის დროს ვხელმძღვანელობთ დიდაქტიკის ცნობილი წესით: „ბავშვისათვის უფრო ნაცნობი და ადვილია მთელი სიტყვა, ვიდრე მისი შემადგენელი ნაწილები, კიდევ უფრო ნაცნობი და ადვილია აზრი-წინადადება, ვიდრე ამ წინადადების ნაწილები – სიტყვები; ამაზე კიდევ ადვილი გასაგებია ამბავი, რომლის ნაწილებსაც წინადადებები შეადგენენ“ (20, 84). ყოველივე ამის გამო აზრიანი სიტყუაყის შესაქმნელად ვიწყებთ საგანგებოდ შერჩეული ამბის თხრობას, რაც ალალიკებისათვის მისაწვდომი და სათანადო ემოციების აღმძვრელი უნდა იყოს. სათხრობი შინაარსი უნდა შეიცავდეს

გასაცნობი სიტყვის შემცველ წინადადებას. ასეთი მონათხრობი შინაარსი ჯერ ღამუშაველება კითხვების საშუალებით, შემდეგ იგი დაიყოფა მასში შემავალ წინადადებებად, გამოიყოფა ის წინადადება, რომელშიც გასაცნობი სიტყვაა და დაიყოფა შემადგენელ სიტყვებად. აქედან გამოიყოფა გასაცნობი სიტყვა. ამის შემდეგ ხდება ამ სიტყვის გამოყენებით ახალი წინადადებების შედგენა. ასეთი მუშაობით ბავშვებს უაღვიღლებათ სიტყვის, როგორც ამრობრივი მნიშვნელობის მქონე ერთეულის გაცნობიერება და მისი გამოყენებისა და მოხმარების უნარის გამომუშაება.

კითხვა-პასუხის ხერხით ბავშვებისათვის მისაწვდომს ვხდით, რომ ლექსიკური მნიშვნელობა გამოიხატება გარკვეული ბგერათკომპლექსის მიმართებით სათანადო საგანთან. მათ უნდა გაიგონ, რომ ბგერალობა და საგნობრივი მიმართება ქმნის სიტყვის არსებობის და მისი ფუნქციონირების აუცილებელ პირობებს. სწორად შერჩეული მაგალითებით ბავშვებისთვის ცნობილი ხდება, რომ სიტყვა რაღაცას აღნიშნავს, მას განსაზღვრული მნიშვნელობა აქვს და წარმოადგენს საგნის, მოქმედების, მოვლენის, თვისების ასახვას ბგერათა კომპლექსით.

სიტყვის მნიშვნელობის განმარტების შემდეგ შეპირისპირების ხერხის გამოყენების საფუძველზე ბავშვებისათვის ცხადი ხდება, რომ სიტყვა წინადადებაში შედის, როგორც მისი შემადგენელი ნაწილი და თავის მნიშვნელობას მხოლოდ წინადადებაში ავლენს. სათანადო მაგალითების ანალიზით ბავშვებს ეძლევათ განმარტება, რომ სიტყვას შეიძლება პქონდეს პირდაპირი და გადატანითი მნიშვნელობა. პირდაპირი არის მისი ძირითადი, არსებითი მნიშვნელობა, არაპირდაპირი კი არაარსებითი, გადატანითი მნიშვნელობა. აქვე ყურადღება გასამახვილებელია სიტყვაზე, როგორც ფორმისა და მნიშვნელობის ერთიანობაზე. ფორმას წარმოადგენს ბგერების ერთობლიობა, ბგერათმუნაერთი, მნიშვნელობას კი ის საგნობრივი მიმართება, ის შინაარსი, რომელიც ჩადებულია მასში. ბავშვებს ვაცნობთ სიტყვის განმარტებადებულ ბუნებას. მათთვის გასაგებს ვხდით დებულებას, რომ სიტყვა ერთსა და იმავე დროს კიდევ განამარტებს (წიგნი სასწავლო ნივთია) და კიდევ აკონკრეტებს (მომაწოდე შენი წიგნი).

სიტყვაზე გარკვეული წარმოდგენის გამომუშავების შემდეგ მუშაობას ვიწყებთ საგნის გამომხატველ სიტყვაზე. ბავშვებს უნდა ავათივსებინოთ შემდეგი საკითხები: საგნის აღმნიშვნელ სიტყვას არსებითი სახელი ჰქვია. არსებითი სახელებია ადამიანთა სახელები, ცხოველთა სახელები, ფრინველთა სახელები, სამეურნეო იარაღების სახელები და სხვა სულიერთა და უსულოთა სახელები. არსებითი სახელების კითხვებია: „ვინ?“, „რა?“ არსებით სახელს აქვს მხოლოდითი და მრავლობითი რიცხვი. ამ ცოდნათა მისაღებად და გასამტკიცებლად ვატარებთ ისეთი სახის მუშაობას, რომელიც ალალიკისაგან მოითხოვს აქტიურ ამროვნებას. გაუმდიდრებს მას ლექსიკურ მარაგს, დაუხვეწს მეტყველებას. შეიძლება მივეყუთ შემდეგი სახის დავალებები:

1. მიცემული სიტყვები დააჯგუფეთ „ვინ?“, „რა?“ კითხვებისა და სულიერთა და უსულოთა მიხედვით.

2. მოიფიქრეთ და დაასახელეთ სულიერი და უსულო საგნების აღმნიშვნელი სიტყვები და თითოეულს დაუსვით კითხვა.

3. დაასახელეთ ორ-ორი სიტყვა, რომელთაგან ერთი გამოხატავს სულიერ საგანს, მეორე – უსულოს და დაუსვით კითხვები. მაგ. ბავშვი, მაგიდა (ვინ? რა?). ქალი, სანთელი (ვინ? რა?), მასწავლებელი, სურათი (ვინ? რა?).

4. დაათვალიერეთ სურათები და მათი დაფარვის შემდეგ ჯერ დაასახელეთ უსულო საგნის გამომხატველი სიტყვები, შემდეგ – სულიერის.

5. მოისმინეთ სიტყვები, დაიმახსოვრეთ ისინი და მათგან ჯერ დაასახელეთ უსულო საგნის გამომხატველი სიტყვები, შემდეგ – სულიერის (საჭიროების შემთხვევაში, ვიმეორებთ სიტყვებს).

6. მოცემული არსებითი სახელები (ვამლი, ბავშვები, აქლემი, მგელი, ქათმები, შოკოლადი, ჩიგები, კურდღელი, ფოთლები, ბარტყები, კაბა, ფანჯარა, მთები, თოჯინა, ქვები, ქარი, ორთქლი, თოვლი, თევზი) დააჯგუფეთ რიცხვის მიხედვით.

7. მოიფიქრეთ არსებითი სახელები თემის მიხედვით (შინაური ცხოველები და ფრინველები, გარეული ფრინველები, გარეული ცხოველები, ყვავილები, ბოსტნეული, ხილი, სათამაშოები, იარაღები, ხეები);

8. გამოუძებნეთ სინონიმები მოცემულ არსებითებს (შრომა-გარჯა, მუშაობა, საქმიანობა; ლამაზი-კოხტა, მშვენიერი).

9. მოუძებნეთ ანტონიმები მოცემულ არსებითებს (მწარე-ტკბილი, ბოროტი-კეთილი, თბილი-ცივი, დარი-აუდარი, გმირი-ლაჩარი).

საგნის აღმნიშვნელი სიტყვის გაცნობის შემდეგ გათვალისწინებულია მოქმედებისა და მდგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვების სწავლება, რადგან ზმნა ლექსიკური მარაგის გამდიდრების არსებითი წყარო და აზრის გამოხატვის ძირითადი საშუალებაა. „ქართული უფრო ზმნებით ლაპარაკობს, ზმნებით კმეტყველებს, ვიდრე სხვა სიტყვის ნაწილებით“ (37,98). როგორც ცნობილია, ქართული ზმნა მრავალპირიანია, მდიდარია ფორმითა და შინაარსით, მეტად მოქნილი და დინამიკურია. ზმნის შესწავლა ღიდად უწყობს ხელს მეტყველების განვითარებას.

მოქმედების აღმნიშვნელ სიტყვაზე მუშაობა აუცილებლად უნდა იქნეს შეხამებული ამროვნების, მხედველობითი და სმენითი აღქმის, ყურადღების, მეხსიერების განვითარებასთან. მიემართავენ შემდეგი სახის სავარჯიშოებს: მოსმენილი ტექსტიდან ზმნების გამოყოფა, მიცემული ზმნის გამოყენებით წინადადების შედგენა, მოქმედებისა და მდგომარეობის გამომხატველი ზმნების დამოუკიდებლად მოფიქრება და მათი გამოყენებით წინადადებათა შედგენა; მიცემული არსებითი სახელისათვის შესაფერისი ზმნის მონახვა. მიცემული ზმნებისათვის საგნის მონახვა, მიცემული ზმნებისათვის სინონიმების მონახვა, მიცემული ზმნებისათვის ანტონიმების მონახვა და სხვა.

ამის შემდეგ ბავშვებს უნდა გამოვუმუშაოთ საგნის ნიშანთვისების შესაფერისი სიტყვით აღნიშვნის უნარი. მათთვის ნათელს ვხდით, რომ საგანს, რომლის სახელიც მათთვის უკვე ცნობილია კონკრეტული მნიშვნელობით, აქვს გარკვეული სახის დამახასიათებელი ნიშანი, თვისება. საგანი ფერის, ფორმის, სიდიდისა და სხვათა მიხედვით შეიძლება სხვადასხვაგვარი იყოს. საგნის ნიშანთვისების აღმნიშვნელ სიტყვას ზედსართავი ეწოდება. ზედსართავი სახელის კითხვაა „როგორი?“ ზედსართავის სწავლებაში მიზანშეწონილია გამოვიყენოთ ასეთი ვარჯიშობანი: მოსმენილი ტექსტიდან ზედსართავი სახელის გა-

მოყოფა და მათთვის სათანადო კითხვის დასმა; მიცემულ ზედსართავი სახელის (ლამაში, გაბედული, მაგარი, პატარა, კარგი, მსუნაგი, სუფთა, ცული, გამხდარი, წერილი, მორცხვი) გამოყენებით წინადადების შედგენა; მიცემული არსებითი სახელისათვის ზედსართავი სახელის (ან სახელების) მონახვა (მაგ. ქათამი – დიდი, პატარა, შავი, თეთრი, მსუქანი, მკლე). მიცემული სიტყვებიდან (მწარე, მრგვალი, სამკუთხედი, მაგარი, მწვანე, წითელი, ცყავის, თეთრი, რკინის, ოვალური, მყავე..), ფორმის, ფერის, გემოს, მასალის აღმნიშვნელი სიტყვების თანმიმდევრულად დასახელება. საგნისათვის ორი დამახასიათებელი ნიშნის მოძებნა, რომელთაგან ერთი აღნიშნავს ფერს, მეორე – მასალას, რომლისგანაცაა საგანი დამზადებული. ნიმუშები: კაბა ცისფერი, ჩითის. მიცემული ზედსართავი სახელისათვის სინონიმების (ლამაში – მშვენიერი, ევებერთელა – უზარმაზარი, ბევრი – მრავალი) მონახვა, მიცემული ზედსართავებისათვის ანტონიმების (მაღალი – დაბალი, გრძელი – მოკლე, ლამაში – უმნო, სუფთა – ჭუჭყიანი, ბეჯითი – ზარმაც) მონახვა.

ალალიკის ლექსიკონის გამდიდრების საქმეში თამაშის გამოყენებას შეიძლება. თამაშის საშუალებით ბავშვი უკვირდება, ეცნობა ცხოვრების სინამდვილეს, რითაც მოვლენები მისთვის ნაცნობი და მახლობელი ხდება. სხვადასხვა თამაშში ბავშვები გამოხატავენ იმას, რაც მათ შეუმჩნევიათ ცხოვრებაზე დაკვირვებით, ან უამბნიათ სხვებს მათთვის. ვთქვათ, გვინდა გავაცნოთ ლოგოპათებს მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვები. ვუსაუბრებით კატის, როგორც სასარგებლო ცხოველების შესახებ, რომელიც თავს იჭერს, ჭამს, კნავის და სხვა. ამ მიზნით ვაწყობთ თამაშობას – „კატა-თავგობანას“. თამაშის შემდეგ კითხვების საშუალებით იმგვარად წარვმართავთ საუბარს, რომ ბავშვები თვით აღნიშნავენ კატის სხვადასხვა მოქმედებას.

შინაური ცხოველების გასაცნობად და მათი სახელების შესასწავლად კარგია ცხოველების ლოგო.

ფერისა და ფორმის გაცნობისათვის შეიძლება მოზაიკების გამოყენება.

ვაგარებთ მუშაობას სმენითი შთაბეჭდილებების გზით ყურადღებისა და მეხსიერების განვითარებისათვის. ბავშვებს ვთხოვთ, მოისმინონ სიტყვები: გაბედული, ბალახი, კეთილი, ცისარგყელა,

ლამაზი, მაღალი, ქარგავს, ტკბილი, ეხმარება, აშენებს, ხარშავს... დაიმახსოვრონ ისინი და მათგან დაასახელონ მხოლოდ საგნის ნიშან-თვისების გამოხატველი სიტყვები.

სიტყვის მნიშვნელობის დაუფლების შემდეგ გადავდივართ წინადადებაზე. წინადადებაზე მუშაობა მეტყველების განვითარების მიზნით ჩატარებულ ღონისძიებათა მნიშვნელოვანი ელემენტია. მთავარი ამოცანა მდგომარეობს იმაში, რომ გამოუმუშავდეთ ბავშვებს წინადადების გამართულად აგების, გრამატიკულად და ინტონაციურად სწორად წარმოთქმის უნარი. ამით ისინი მზადდებიან იმისათვის, რომ მოგვითხრონ ნანახსა და განცდილზე, გადმოგვცენ წაკითხულის შინაარსი, თავიანთი ნააზრევი როგორც ბეპირად, ისე წერილობით. წინადადებაზე მუშაობის პროცესში მდიდრდება ალალიკის ლექსიკა. უმჯობესდება მეტყველების გრამატიკული მხარე, სწორდება წარმოთქმა. ლოგოპათები ითვისებენ სიტყვათცვალებისა და სიტყვათა შეთანხმების წესებს. მათ უმუშავებთ განზოგადებული წარმოდგენა იმაზე, რომ წინადადება წარმოადგენს ამრობრივ და გრამატიკულ ერთეულს, რომელიც გამოხატავს დასრულებულ აზრს. ბავშვთა ყურადღება მახვილდება თხრობით, კითხვით და ძახილის წინადადებაზე. მნიშვნელოვანია გამოუმუშავდეთ ალალიკებს წარმოდგენა წინადადებაში სიტყვათა თანმიმდევრობაზე; განსაკუთრებული ადგილი საკორექციო მუშაობაში უჭირავს წინადადებაში სიტყვათა კავშირის შესახებ წარმოდგენის შექმნას. სიტყვათა შორის კავშირის დამყარების უნარის გამომუშავება წარმოადგენს ბეპირი და წერიტი მეტყველების განვითარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან საფუძველს, რომელიც იქმნება ხანგრძლივი და სისტემური ვარჯიშით სწავლების მთელ პერიოდში.

აზრის საჭიროების მიხედვით ლაკონურად და ვრცლად გადმოცემის უნარის განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს გაუერცობელი და გაერცობილი წინადადების სწავლებას. ამ წინადადებათა გაცნობის შემდეგ, როგორც წესი, წარმოებს პრაქტიკული ვარჯიშობანი, რომელთა შორის ყველაზე მეტი მნიშვნელობა გაუერცობელი წინადადების გაერცობას და, პირიქით, გაერცობილის გაუერცობლად გადაკეთებას ენიჭება.

ბავშვებისათვის ნათელი უნდა გავხადოთ ის, თუ რა შემთხვევაშია მიზანშეწონილი გავრცობილი წინადადების ხმარება და რა შემთხვევაში ეძლევა უპირატესობა გაუერცობელ წინადადებას.

საერთოდ, სრული და უსრული წინადადების შესწავლა საგრძნობლად უწყობს ხელს კითხვა-პასუხის სწორად ჩამოყალიბებისა და ფორმულირების საქმეს.

მუშაობაში ფართოდ ვიყენებთ წინადადების გრაფიკულ სქემებს. წინადადებაზე წარმოდგენის შემუშავების შემდეგ ვიწყებთ წინადადების გამომეტყველ წარმოთქმაზე მუშაობას. ცნობილია, რომ გეპირი მეტყველების განვითარებისათვის მნიშვნელობა ენიჭება სხვადასხვა ტიპის წინადადებათა ინტონაციის შესწავლას. ცოცხალ მეტყველებაში წარმოთქმის წესების დარღვევა აბუნდოვანებს, ამახინჯებს აზრს. აუცილებელია წინადადების ინტონაციური მხარის წინა პლანზე წამოწევა.

ინტონაციის დაუფლების ერთ-ერთ მთავარ პირობას კარგი სმენა წარმოადგენს. ე. ი. ისეთი სმენა, რომელსაც შეუძლია შეამჩნიოს და სწორად აღიქვას სხვის ნათქვამში თუ წაკითხულში ხმის აწვე-დაწვევა, მახვილები, პაუზები და წარმოთქმის სხვა მხარეები. კარგი სმენა აღამიანს ესაჭიროება საკუთარი გეპირი მეტყველების მოსაწესრიგებლადაც. უფრო მეტიც, კარგი სმენა მთავარი ფაქტორია სხვადასხვა ტიპის წინადადებათა ინტონაციის გაგებისა და რიგი პუნქტუაციური წესების გააზრებისათვის. გამომეტყველებითი კითხვის გამომუშავებას სჭირდება გარკვეული წინამძღვრებიც. ბავშვი კარვად უნდა იცნობდეს წარმოსათქმელი მასალის ლექსიკასა და შინაარსს, უნდა ერკვეოდეს გადმოსაქმე აზრებსა და გრძნობებში. ბავშვის ლაპარაკი გამომსახველობითია, როცა ესმის და გრძნობს, რასაც ლაპარაკობს. სმენითი უნარის დაქვეითებისა და გარკვეული წინამძღვრების არარსებობის გამო ალალიკებში გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის გამომუშავება გაძნელებულია. სწორედ ამის შედეგია ის ფაქტი, რომ მათი წარმოთქმა მონოტონურია. გაკვირვების ინტონაციით წარმოსათქმელს წარმოთქვამენტხრობის ინტონაციით, ხმადაბლა წარმოსათქმელს ხმამაღლა წარმოთქვამენ, ხმამაღლა წარმოსათქმელს – ხმადაბლა. არ იყავენ გრამატიკულ პაუზებს, ლოგიკურ მახვილებს, მომიერ

ტემპსა და ტემბრს. ამიტომ მათი წარმოთქმა არაბუნებრივი და ნაკლოვანებით საესეა. გამომეტყველებითი კითხვის სწავლება ალალიკებში ერთბაშად ვერ გამომუშავდება. მას სჭირდება საკმაოდ დიდი დრო. სმენითი აღქმის უნარის გამომუშავებისათვის ზრუნვა ყოველთვის ერთ-ერთ მთავარ ამოცანად რჩება. უნდა გავაძლიეროთ ბავშვებში სხვის მიერ წარმოთქმულის ყურადღებით მოსმენის მომთხოვნელობა, გამოვეყენოთ მათ საკუთარი ზეპირი მეტყველებისადმი სმენითი კონტროლის უნარი. პირველი ნაბიჯებიდან უნდა მივალწიოთ შეგნებულობას. „ამ შემთხვევაში უჩნდება ბავშვს მისწრაფება მსმენელს გადასცეს ის, რასაც ხედავს და გადასცეს ისე, რომ სხვამაც იგრძნოს ის, რასაც თვითონ განიცდის“ (8, 25). თავდაპირველად ბავშვებს გამომეტყველებითი წარმოთქმის წესებს ვაცნობთ მისაწვდომ ფორმებში, შემდეგ უშუალოდ გამომეტყველებით წარმოთქმაში ვავარჯიშებთ ხანგრძლივად. გამომეტყველებითი წარმოთქმის სწავლებაში მთავარია ლოგოპედის პირადი მაგალითი. ბავშვი ცდილობს მიბადოს მას, რათა მასავით კარგად წაიკითხოს. მხოლოდ ამის შემდეგ ჩნდება ბავშვის კითხვაში ინტონაცია, გამომსახველობა. ის სწავლობს წერტილთან გაჩერებას, მთავარი სიტყვის პოვნას და მის წარმოთქმას სხვებზე უფრო ძლიერად. ყურადღებას ვამახვილებთ ამ განსხვავებაზე, რომელიც არსებობს გამომეტყველებით და უფერულ წაკითხვას შორის. გამოიყენება ასეთი ხერხი: ორჯერ წაეიკითხაეთ ერთსა და იმავე ტექსტს. პირველად წაეიკითხაეთ ისე, როგორც საჭიროა, მეორედ როგორც სიტყვების უფერულ ნაკადს. ბავშვები სამღერავენ, როდის წაეიკითხეთ კარგად, როდის ცუდად.

რაც შეეხება ალალიკს, მან შეიძლება ვერ წაიკითხოს სანიმუშოდ, მაგრამ ამისათვის იგი არ დაისჯება. პირიქით, უნდა გავამხნევოთ, გამოვეყოთ მის მიერ უფრო კარგად წაკითხული ადგილები და მივაქციოთ მისი ყურადღება. შექება და იმის შეგნება, რომ მან კმაყოფილება მოგვანიჭა, აღუძრავს სურვილს, რომ კიდევ უფრო ცოცხლად და უნაკლოდ წაიკითხოს. ფირფიტები ლიტერატურული ჩანაწერებით საშუალებას გვაძლევს, რამდენჯერმე დაუბრუნდეთ და ბავშვის ყურადღება მივაქციოთ იმ ადგილებს, რომლებიც განსაკუთრებით გამოირჩევა

გამომსახველობით. ამ გზით ბავშვი თანდათანობით ჩაწვდება გამოთქმის სხვადასხვა ელფერის მნიშვნელობას.

მეცყველების ინგონაციაზე მუშაობას წინ უნდა უსწრებდეს სიტუაციის სრულყოფილი ანალიზი და მისი კარგად გაეცნობიერება. სიტუაციის სრულყოფილად გააზრება ხელს უწყობს ჯერ კიდევ სუსტად შემუშავებული და ძნელად წარმოსათქმელი სიტყვების სწორად შერჩევას და მათი გამოყენებით წინადადების მართებულად შედგენის უნარის გამომუშავებას. ასეთ შემთხვევაში მეყადინეობა მიმდინარეობს არა მექანიკურად, არამედ შეგნებულად. ეს კი ნიშნავს, რომ მასალის ათვისება ხდება გააზრებულად.

წინადადებათა ინგონაციის დასაუფლებლად ვიყენებთ სხვადასხვა ვარჯიშს. ბავშვებს მივმართავთ ასეთი სიტყვებით:

ა) მოისმინეთ წინადადება ყურადღებით და გეიჩვენეთ წერტილი, თუ წინადადება დასრულებულია.

ბ) მოისმინეთ ტექსტი და მოახდინეთ მისი შემადგენელი წინადადებების გრაფიკული გამოსახვა.

ნიშუში: გაზაფხული დადგა. ბუნებამ გამოიღვიძა. აყვავდა ია. მოფრინდნენ წეროები.

გ) მოისმინეთ ტექსტი. დაიმახსოვრეთ სხვადასხვა ტიპის წინადადებები და წარმოთქვით ხმამაღლა სათანადო ინგონაციის დაყვით.

დ) დასმულ კითხვებს გაეყით პასუხი ხმამაღლა.

ე) თხრობით წინადადებას დაუსვით კითხვები (მერცხალმა ბარკყები გამოჩეკა: რა ქნა მერცხალმა? რა გამოჩეკა მერცხალმა? რამ გამოჩეკა ბარკყები?)

ვ) ერთი ტიპის წინადადება გადააკეთეთ მეორე ტიპად და წარმოთქვით ხმამაღლა.

ზ) მოიფიქრეთ სხვადასხვა ტიპის წინადადებები და წარმოთქვით.

ალალიკის მეცყველების განვითარებას ხელს უწყობს წინადადების ყოველი წევრის სწავლება. დასაწყისში იგი ეცნობა წინადადების მთავარ წევრებს, შემდეგ არამთავარ წევრებს, გაერკვევა იმაში, რომ აზრის გადმოსაცემად შემასმენელსა და ქვემდებარეს მეტი ძალა აქვს, ვიდრე მეორეხარისხოვან წევრებს.

წინადადებაში მოქმედი საგნისა და მოქმედების აღმნიშვნელი სიტყვების მიგნება-ანალიზში ბავშვების საფუძვლიანად გარკვევისათვის ვაძლევთ მათ შემდეგი სახის დავალებებს:

ა) მოისმინეთ წინადადებები (დღეა ამზადებს სადილს, ასმათი გვის ოთახს, ბავშვი სვამს წამალს, ბებია ხარშავს მურაბას, მხერხავი ხერხავს შემას), განსაზღვრეთ მათში სიტყვათა რაოდენობა, მოძებნეთ მთავარი წევრები და დაუსვით კითხვები.

ბ) დაათვალიერეთ სურათები, შეადგინეთ სამსიტყვიანი წინადადებები, გამოყავით მათგან მთავარი წევრები და დაუსვით კითხვები.

გ) დაამთავრეთ შემდეგი წინადადებები:

დღეა კერავს...

მემანქანეს მიჰყავს...

მეტყვევ იყავს...

მოძებნეთ მათში მთავარი წევრები და დაუსვით კითხვები.

ბავშვთა მეტყველების განვითარებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება გრამატიკის შესწავლას. ენის გრამატიკული წყობის ცოდნა გააზრებულსა და გამართულს ხდის მათ მეტყველებას. გრამატიკის წყალობით მიღის ბავშვი მშობლიური ენის იმ კანონებისა და წესების გაგებამდე, რომლებსაც ასე თუ ისე პრაქტიკულად იყენებდა, მაგრამ სპეციალურ შესწავლამდე შენიშნული არ ჰქონდა. ცდებით ნათელი გახდა, რომ გრამატიკულად სწორი მეტყველების ჩამოყალიბებისათვის აუცილებელია შესათვისებელი გრამატიკული ფორმების ხშირი გამოვლენა. ამით წარმოიშობა სამეტყველო მოქმედების ავტომატიზაცია, ხოლო ამის საფუძველზე წარმოიქმნება მტკიცე სამეტყველო ჩვევა. მეტყველების გრამატიკულ მხარეზე მუშაობისას სავარჯიშო მასალა ისე უნდა იყოს შერჩეული, რომ სიტყვა გამოყენებულ იქნას არა მხოლოდ იმ გრამატიკულ ფორმაში, რომლებშიც ბავშვები უშვებენ შეცდომას, არამედ იმ ფორმაშიც, რომლებშიც ბავშვებს უკვე შეთვისებული აქვთ.

დიდია ფონეტიკის როლი წერა-კითხვის სწავლების, გამომეტყველებითი კითხვის ჩვევის გამომუშავების, ზეპირი მეტყველების განვითარებისა და მართლწერის დაუფლების საქმეში. როგორც ცნობილია, ალალიკი წარმოთქმულ სიტყვას ბგერებისაგან შემდგარად არ აღიქვამს. მისთვის ბგერა ობიექტური

მაგერიალური რეალობა არ არის. ხოლო ენის ბგერითი მხარის გაგების გარეშე ბავშვს წერა-კითხვის შესწავლა არ შეუძლია. ფონეტიკური საკითხების აღვილად გაგებისა და შეთვისებისათვის წარმოებს ტექსტის დაყოფა წინადადებად, წინადადებისა სიტყვებად, სიტყვის დაშლა მარცვლებად, მარცვლისა ბგერებად (ანალიზი). შემდეგ ამ უკანასკნელთა შეერთებით ისევ სიტყვის მიღება (სინთეზი). ბუნებრივია, ასეთი მუშაობის შემდეგ ბავშვს სიტყვასა და მის წარმოთქმაზე ახალი წარმოდგენა უმუშაუდება: თუ აქამდე სიტყვა მისთვის წარმოადგენდა განუყოფელს, დაუმღელს, ახლა იგებს, რომ იგი თურმე შედგება მარცვლებისა და ბგერებისაგან, ხოლო რებუსების ამოხსნასა და შედგენაზე მეცადინეობით სწრაფად სათქმელების (ენის გასატეხის) წარმოთქმასა და სიტყვის დაშლა-აგებაზე ვარჯიშით ბავშვი ეუფლება ბგერებსა და მარცვლებს, ერევა მათ მკაფიოდ წარმოთქმას როგორც ცალე, ისე შეერთებულად, უმუშაუდება უნარი კონტროლი გაუწიოს სხვისა და საკუთარ მეტყველებას (ე. ი. შეამჩნიოს როგორც სისწორე, ისე დამახინჯებანი). აქტიურდება და მახვილდება მისი სმენითი ყურადღება მეტყველების ფონეტიკური მხარისადმი.

ლოგოპედმა მრავალგვარი ღონისძიება უნდა გაატაროს, რათა ალალის მქონე ბავშვებს თანმიმდევრული, ლოგიკური თხრობის უნარი გამოუმუშაოს. ე. წ. მოსამზადებელ პერიოდში ბავშვებს ვალაპარაკებთ მახლობელსა და ნაცნობ საგნებზე, მოვლენებზე. ეუსვამთ ისეთნაირ კითხვებს, რომლებზედაც თხრობით უნდა გასცენ პასუხი, მოვაცოლებთ ზღაპრებს, ამბებს, გადმოვაცემინებთ შთაბეჭდილებებსა და განცდებს. ლექსიკური მარაგის სიღარიბე დიდ გავლენას ახდენს თხრობაზე. საგნები, მოვლენები, მოქმედებანი ალალის ცნობიერებაში სუბიექტურად და არასრულადაა წარმოდგენილი (ხშირად საგანი მხოლოდ მისი ფერით ან ფორმითაა მოცემული). ასეთ შემთხვევაში ძლიერ უძნელდება მას მესამე პირით საუბარი. უფრო აღვილად გადმოსცემს ალალის საკუთარი ცხოვრების ეპიზოდებს, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მოქმედების წამყვანი თვითონაა. ამასთანავე უნდა შეირჩეს ისეთნაირი მასალა, რომელშიც სჭარობს ემოციური მომენტები, რომლებიც განსაკუთრებულ გავლენას მოახდენენ ბავშვის გრძნობებზე. მწყობრი მეტყველების განვი-

თარებისათვის განსაკუთრებულად ეფექტურ შედეგს იძლევა სურათის მიხედვით თხრობა. ამ შემთხვევაში ბავშვი სწავლობს არა მარტო სურათზე ასახული საგნების დასახელებას, არამედ მათ შორის ურთიერთმიმართების დამყარებას, ამბის თანმიმდევრულად გადმოცემას, წინადადების სწორად აგებას. ყურადღება უნდა მიექცეოდეს იმას, რომ პირველი სურათები თავისი შინაარსით უნდა იყოს მარტივი, შემდგომში კი შეიძლება შედარებით რთულსიუჟეტის სურათების გამოყენება. სწორი მეტყველების ჩვევის გამომუშავებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს გარემო პირობებს (ბავშვის ირგვლივ მოზრდილ ადამიანთა მეტყველებას). ლოგოპათები უნდა მოვარიდოთ მედმეტ ხმაურს, ზომამე მეტად მაღალი ხმით საუბარს.

მხედველობიდან არ უნდა გამოგვრჩეს თვით ბავშვთა ერთმანეთთან გასაუბრების მომენტები. მათ ხშირად უნდა მოვაგონოთ, რომ ერთმანეთს ელაპარაკონ მშვიდი, წყნარი ხმით. ამავე დროს, ყურადღებით ვაკვირდებით ალალიკთა მიერ ბგერებისა და სიტყვების სწორ, მკაფიო წარმოთქმას, თუ ცალკეული წინადადებების შედგენას.

სწორი მეტყველების ჩვევის გამომუშავებისათვის მნიშვნელოვანი ადგილი ეთმობა მშობლიური ბუნების გამოყენებას. ბუნება თავისი შესანიშნავი ფერებით, მოვლენებით, ცხოველთა და მცენარეთა ამოუწურავი მრავალსახეობით მდიდარ მასალას იძლევა სასაუბრო მეტყველების განვითარებისათვის. იმისათვის, რომ ბავშვს აღეძრას სურვილი, გამოთქვას თავისი აზრი და განცდები, მან უნდა დაინახოს და შეიგრძნოს ბუნების სილამაზე.

მიზნად ვისახავთ, მივაჩვიოთ ალალიკები ხმამაღალსა და მკაფიო ლაპარაკს. მეტყველების დეფექტის გამო, ისინი მორცხვობენ, ლაპარაკობენ ძლიერ ხმადაბლა, „ყლაპავენ“ სიტყვებს, სიტყვის ბოლოებს, ან ლაპარაკობენ ერთი ტემპით, ერთი ინტონაციით. ამ შემთხვევაში მივმართავთ სხვადასხვა საშუალებას. შეიძლება მხიარული ე. წ. მიზნობრივი თამაშობის, სიმღერების, გუნდურად ლექსების წარმოთქმის, გუნდური პასუხების და სხვათა გამოყენება. ვმუშაობთ სამეტყველო ეტიკეტის განვითარებაზეც. ალალიკებს უჭირთ სიტყვიერი ურთიერთობა სხვა პირთან. მაგ. მიმართვა, შეკითხვის დასმა, სამეტყველო ეტიკეტის დასვა მაღამო

აში, ტრანსპორტში, ტელეფონზე ლაპარაკისას და ა. შ. ალალიკმა შეიძლება იყოს ქვეყნის ნორმები, მაგრამ მეტყველების უკმარისობის გამო გარემომცხოვრებთან სიტყვიერი კონტაქტების დამყარებას ერიდება და თავის ცოდნას პრაქტიკულად იშვიათად იყენებს. ამიტომ სამეტყველო ეტიკეტის უნარი მასში კარგად არ არის შემუშავებული და განმტკიცებული. ბავშვს უნდა გამოეუმუშაოთ ამა თუ იმ კონკრეტული სიტუაციის შესატყვისი სამეტყველო ქვეყნის უნარი. წარმოდგენით ვქმნით იმ სიტუაციებს, რომლებშიც შეიძლება ბავშვი აღმოჩნდეს სისტემატურად, ყოველდღიურად. მაგ., ბავშვი მგზავრობს ავტობუსით. მოვიდა ჩასვლის დრო, მაგრამ მის წინ ხალხია და თავისუფლად ვერ ჩადის. ის კითხულობს: ჩაბრძანდებით? ამ სიტყვას ბავშვი წარმოთქვამს კითხვის ინტონაციით, საშუალო ხმითა და ტემპით.

სამეტყველო ეტიკეტის დაცვა ბავშვს სჭირდება ყველგან, სადაც არ უნდა იყოს ის. მაგ., ბავშვი შევიდა სპორტულ მაღაზიაში ბურთის საყიდლად. მან მრავალი კითხვა უნდა დაუსვას გამყიდველს: ბურთი გაქვთ? როგორია ის? რეზინისაა თუ გყავისაა? ღიღია თუ პატარა? რა ღირს რეზინის წითელი ბურთი? და ა. შ., ამ წინადადებებს ბავშვი წარმოთქვამს კითხვის ინტონაციით, საშუალო ხმითა და ტემპით. თუ მაღაზიაში ბევრი მომხმარებელია და ხმაურია, მაშინ ბავშვმა წინადადება უნდა წარმოთქვას ხმამაღლა.

ამრიგად, ალალიკის მეტყველების ფორმირებისადმი კომპლექსური მიდგომით, რომელიც ხორციელდება მეტყველების განვითარების კანონზომიერების გათვალისწინებით, მიიღწევა მისი ყველა ფუნქციის განვითარება, რაც განაპირობებს შემეცნებითი პროცესების გაუმჯობესებას. მეტყველების განვითარებლობის დაძლევა წარმოებს ისე, რომ მუშაობის პროცესში ბავშვი მზადდება პროგრამული მასალის ასათვისებლად.

დასკვნა

(სადისერტაციო ნაშრომის ძირითადი შედეგები)

1. პედაგოგიური ექსპერიმენტისა და მრავალწლიანი პრაქტიკულ-პედაგოგიური მუშაობის პროცესში ჩატარებული დაკვირვების შედეგები გვიჩვენებენ, რომ ალალის (III დონე) მქონე ბავშვთა მეტყველება შეიძლება სერიოზულად განვითარდეს. დაწყებით კლასებშივე შეიძლება იმის მიღწევა, რომ ალალიკის მეტყველება გახდეს ნორმალური, ან ძალიან მიუახლოვდეს მას.

2. ალალის დაძლევის პედაგოგიური ხერხები, რომელთაც ყოფილი დეფექტოლოგიის ინსტიტუტის რეკომენდაციით დღესაც იყენებენ ჩვენს სკოლებში, ეფექტური არ არის. ისინი ითვალისწინებენ დეფექტის გამოსწორებაზე მუშაობის დაწყებას მეტყველების ბგერითი მხარის განსაუითარებლად, რაც არ არის გამართლებული არც ლოგოპედური და არც ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით. ეს კი ნათლად დაადასტურა პედაგოგიურმა ექსპერიმენტმა.

3. გაცილებით უკეთესი შედეგები იქნა მიღებული, როცა მუშაობა წარიმართა საპირისპირო მიმართულებით. გავატარეთ ღონისძიებები, მიმართულნი ბავშვის ლექსიკის გამდიდრებისაკენ, წინადადების სწორად აგებისაკენ, სიტყვის ბგერითი შემადგენლობის გაანალიზებისკენ. საბოლოო ჯამში, ღონისძიებათა სისტემა წარიმართა ალალიკებთან მწყობრი მეტყველების ჩამოყალიბების მიმართულებით.

პრობლემისადმი ასეთი მიდგომა სავსებით ეთანხმება ბავშვის შემეცნებითი პროცესების, მათ შორის მეტყველების დაუფლების ონტოგენეზურ მსვლელობას. ბავშვი ჯერ სიტყვებს ეუფლება, მერე მათ აერთიანებს წინადადებებში და მხოლოდ მეტყველების პრაქტიკული დაუფლების შემდეგ ახერხებს ბგერების, როგორც სიტყვის კომპონენტების გაცნობიერებას.

საკითხისადმი ასეთი მიდგომა ადამიანის აღქმის ზოგად ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებასაც ეთანხმება. აღქმაში საგანი იმთავითვე გვეძლევა როგორც მთლიანი (გემტალტური), ხოლო მერეა შესაძლებელი მისი ცალკეული ნიშნებით გამოყოფა.

4. ალალიკის მეტყველების გამოსწორების აუცილებელ მხარედ უნდა ჩაითვალოს ბავშვის შემეცნებითი პროცესების განვითარებაზე ზრუნვა. ალალია ცენტრალური წარმოშობის დეფექტია და ამიტომ მასში ჩართულია ისეთი ფსიქიკური პროცესები, როგორებიცაა: აღქმა, აქტიური ყურადღება, ნებისმიერი მხსიერება, ამროვნება, ნებისყოფა. ყველა ისინი მეტ-ნაკლებად განუვითარებელია.

თუ მივიღებთ მხედველობაში იმას, რომ ამროვნება და მეტყველება მჭიდრო კავშირშია ერთმანეთთან, რომ არ არსებობს ამრი სიგყვის გარეშე და სიგყვა ამრის გარეშე, ცხადი ხდება, რომ მარტო მეტყველების დეფექტების გამოსწორებაზე ზრუნვა ნაკლებნაყოფიერია. ამიტომ მეტყველების დეფექტების გამოსწორებაზე მუშაობის პარალელურად, მასთან მჭიდრო კავშირში, უნდა ვიმზრნოთ ალალიკის დაქვეითებული ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებაზეც. ორივე მიმართულებით ერთდროული და მიზანმიმართული საკორექციო მუშაობა იძლევა კარგ ეფექტს.

5. ალალიკების მეტყველების დეფექტების გამოსასწორებლად შედგენილი და აპრობირებულია ახალი თვალსაჩინო-დედაქტიკური მასალა, რომელთა გამოყენება უზრუნველყოფს ბავშვის ლექსიკური მარაგის ზრდას, წინადადებების სწორად შედგენის უნარის გამომუშავებას, გაბმული მეტყველების განვითარებას, მეტყველების ბგერითი მხარის სრულყოფას.

ამისათვის შექმნილია ისეთი დამხმარე საშუალებები, როგორიცაა „კონტექსტური დაფა“, „ფრაზული დაფა“ და „ფონეტიკური დაფები“ № 1, 2, 3, 4 (იხ. დანართი).

6. შედგენილი და პრაქტიკული მუშაობისა და პედაგოგიური ექსპერიმენტის მიმდინარეობის პერიოდში აპრობირებულია ბავშვთა მეტყველების განვითარებისათვის საჭირო საკორექციო ღონისძიებათა ერთიანი სისტემა, რომლის მიზანია ალალიკთა როგორც იმპრესიული, ისე ექსპრესიული მეტყველების განვითარება. მრავალფეროვანი საკორექციო საეარჯიშოთა

სისტემა უზრუნველყოფს ბავშვის ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას, სიტყვების შინაარსისა და მნიშვნელობის სწორ აღქმა-გაგებას, გრამატიკულად წინადადებების სწორად აგებას, წერა-კითხვის ჩვევების გამომუშავებას.

7. ალალიკებთან საკორექციო სამუშაოთა სისტემა უზრუნველყოფს ბავშვთა სოციალურ ადაპტაციას, გარე სინამდვილეზე ცოდნის გაფართოებას და რაც მთავარია, იმ უნარ-ჩვევების ფორმირებას, რაც აუცილებელია ზოგადსაგანმანათლებლო საშუალო სკოლაში წარმატებით სწავლისათვის. ალალიკები სწორად წარმოებული საკორექციო მუშაობის შედეგად ეწევიან ნორმალურ თანატოლებს და სძლევენ სკოლის პროგრამულ მასალას.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. ავალიშვილი კ., ინაშვილი ა., უგულავა ტ., ფერაძე თ., სახელმძღვანელო ლოგოპედიური მუშაობისათვის სკოლაში, თბ., 1960.
2. ახელედიანი გ., ზოგადი ფონეტიკის საფუძვლები, თბ., 1949.
3. ავალიშვილი ა., მეტყველების განვითარება ბავშვებთან, ჟურ. „ფსიქოლოგია“, ტ. 7, თბ., 1950.
4. ავალიშვილი ა., ბავშვის მეტყველების განვითარება დაბადებიდან სამ წლამდე, თბ., 1961.
5. ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგია (ა.ე. პეტროვისკის რედაქციით), თბ., 1977.
6. ბერიტაშვილი ი., კუნთებისა და ნერვული სისტემის ზოგადი ფიზიოლოგია, თბ., 1974.
7. გაბაშვილი ზ., ბგერათწარმოქმნის ნაკლოვანების მქონე ბავშვთა წერის თავისებურებანი, თბ., 1961.
8. გაბელაძე ვ. გეპირი მეტყველების განვითარების ზოგიერთი საკითხი ვრამატიკის სწავლებასთან დაკავშირებით, ჟურ. „დაწყებითი სკოლა და სკოლამდელი აღზრდა“, 1961, 1.
9. ენათმეცნიერების შესაულის საკითხები, თბ., 1972.
10. თაყაიშვილი რ., ენამომშლილობა და მისი სახეები, ჟურ. „სკოლა და ცხოვრება“, 1970, 7.
11. თაყაიშვილი რ., ლოგოპედიური ღარგის განვითარების საკითხისათვის, ჟურ. „სკოლამდელი აღზრდა და დაწყებითი სკოლა“, 1988, 1.
12. თაყაიშვილი რ., მეტყველება, მისი არსი, ფორმირების თავისებურებანი, სახეები, ჟურ. „სკოლამდელი აღზრდა და დაწყებითი განათლება“, 1998, 2.
13. კაიშაური ა., სახელმძღვანელო გეპირი და წერითი ნაკლოვანების გამოსასწორებლად, თბ., 1963.
14. კაიშაური ა., სახელმძღვანელო მეტყველების ნაკლოვანებათა გამოსასწორებლად, თბ., 1954.
15. კახაძე ვ., 2-დან 5 წლამდე ბავშვის მეტყველება და მისი განვითარების გზები, თბ., 1969.
16. მუხინა ვ., ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1989.
17. ნათაძე რ., აზროვნების განვითარება დაბადებიდან 6-7 წლამდე ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბ., 1964.
18. პაელოვი ი., უმაღლესი ნერვული მოქმედების ფიზიოლოგია, თბ., 1951.
19. რამიშვილი ვ., გეპირი მეტყველების განვითარების გზები, თბ., 1940.
20. რამიშვილი ვ., ქართული ენის სწავლების მეთოდთა, თბ., 1962.
21. რაუ თ., სმენზდაკარგული ბავშვების შესახებ, თბ., 1957.
22. როგაძე ვ., მახვილის საკითხისათვის ქართულში, კრებ., „ქართველურ ენათა სტრუქტურის საკითხები“, თბ., 1963.

23. უგულავა ტ., ლოგოპედიური მუშაობის შესახებ ენაბლუებთან, თბ., 1973.
24. უგულავა ტ., ენამომლილ ბავშვთა ლოგოპედიური შემოწმება, თბ., 1977.
25. უზნაძე დ., „მრომები“, ტ. I, თბ., 1967.
26. ფერაძე თ., ლოგოპედიური მუშაობა არამკვეთრად გამობატული მეტყველების განვითარებლობის მქონე პირველ კლასელებთან, თბ., 1988.
27. ქელბაქიანი ა., თვალსაჩინო-დიდაქტიკური მასალები ენამომლილ მოსწავლეთა ლექსიკის გაფართოება-სრულყოფისათვის, თბ., 1986.
28. ქელბაქიანი ა., როგორ გამოვასწოროთ მეტყველების მძიმე ნაკლი, თბ., 1990.
29. ყოლბაია მ., დეფექტოლოგიის საფუძვლები, თბ., 1989.
30. ყოლბაია მ., ძნელი ბავშვები, თბ., 1985.
31. ყოლბაია მ., ბავშვის ფსიქოლოგია, თბ., 1998.
32. შანიძე ა., ქართული გრამატიკის საფუძვლები, თბ., 1953.
33. ჩიქობავა ა., ენათმეცნიერების შესავალი, თბ., 1952.
34. ჩარგეიშვილი ა., სმენაჩლუნგობა, სიყრუე, მეტყველების დეფექტები და მათთან ბრძოლა, თბ., 1950.
35. ცარციძე ნ., სკოლამდელი და უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვთა სასწავლო უნარ-ჩვევათა ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდისა და საკორექციო მუშაობის გზები, თბ., 1996.
36. ცარციძე ნ., სკოლამდელი და უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვთა სასწავლო უნარ-ჩვევათა ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდისა და საკორექციო მუშაობის გზები, სადოქტორო დისერტაცია, თბ., 1998.
37. ცარციძე ნ., ყურადღება, ბავშვი! თბ., 1998.
38. ი. ჭავჭავაძე, თხზულებათა სრული კრებული, ტომი II, თბ., 1953 წ.
39. ჭრელაშვილი ნ. ბავშვის მეტყველების განვითარების ფსიქოლოგია, ბავშვის ფსიქოლოგია (სკოლამდელი ასაკი), თბ., 1964.
40. Авалишвили А.М., К вопросу о стадиях развития речи ребенка. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора пед. наук. Тбилиси, 1963.
41. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку, М., 1970. ИСБН.
42. Ахманова О.С., Словарь лингвистических терминов. М., 1966. ИСБН.
43. Богданов-Березовский М.В., Неговорящие и плохоговорящие дети в интеллектуальном и речевом отношении, М., 1909. ИСБН.
44. Беккер К.П., Совак М. Логопедия. СПб, 1981.
45. Виноградов В.В., Лексикология и лексикография М., 1977. ИСБН.
46. Вопросы логопедии под ред. Р.А. Левиной. М., 1959. ИСБН.

47. Воробьева В.К., О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей - Алаликов В. Сб: Очерки по патологии речи и голоса под ред. С.С. Ляпидевского М., 1967, ИСБН.
48. Воробьева В.К., Особенности связной речи школьников с моторной алалией. В сб. Нарушения речи и голоса у детей. Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шазовской. М., 1975, ИСБН.
49. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. Под ред. С.С Ляпидевского, В.И. Селиверстова. М., 1968, ИСБН.
50. Выготский Л.С., Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. М., 1956, ИСБН.
51. Гальперин П.Я., Развития исследований по формированию умственных действий В. кн: Психологическая наука в СССР. М., 1959, ИСБН.
52. Гвоздев Л.Н., Вопросы изучения детской речи. М., 1961, ИСБН.
53. Голубева Л.П., Из опыта работы с неговорящими детьми. М., 1947, ИСБН.
54. Гриншпун Б.М., О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. В сб: Нарушения речи и голоса у детей. Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. М., 1975, ИСБН.
55. Гуровец Г.В., Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией: Автореф. канд. дис. М., 1973, ИСБН.
56. Гуровец Г.В., Использование ассоциативного эксперимента при обследовании детей с моторной алалией. В сб: нарушения речи и голоса у детей. Под. ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. М., 1975, ИСБН.
57. Данилова Л.Д., Особенности логопедической работы при различных формах моторной алалии и афазии. В кн: Развитие мышления и речи у аномальных детей. 1963, ИСБН.
58. Детская речь. Сб. статей. Под. ред. Н.А. Рыбникова. М., 1927, ИСБН.
59. Дульнев Г.М., К психологическому анализу речевых расстройств детей. М., 1948, ИСБН.
60. Дякова Т.Г., Словарь письменной речи учащихся I-II классов. М., 1956, ИСБН.
61. Жаренкова Г.И., Особенности понимания речи алаликами. М., 1957, ИСБН.
62. Жаренкова Г.И., К вопросу об активной и пассивной речи моторных алаликов. В кн: Труды второй научной сессии по дефектологии, М., 1959, ИСБН.
63. Жаренкова Г.И., Понимани грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи. В сб: Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Под. ред. Р.Е. Левиной, М., 1961, ИСБН.
64. Жинкин Н.И., Развитие письменной речи учащихся III-IV классов, М, 1956, ИСБН.

65. Жинкин Н.И., Механизмы речи. М., 1958.
66. Жинкин Н.И., О путях к изучению механизмов речи. В кн: Психологическая наука в СССР, М., 1959, ИСБН.
67. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М., 1973, ИСБН.
68. Завгородняя А.С., К вопросу о формировании словаря у детей дошкольников, страдающих моторной алалией. В сб: Расстройство речи и голоса в детском возрасте. М., 1973, ИСБН.
69. Занков Л.В., Проблемы речи, ее расстройство и восстановление. М., 1945, ИСБН.
70. Захарова А.В., В вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. Автореф. канд. дис. М., 1955, ИСБН.
71. Зеeman М., Расстройство речи у детей. М., 1962, ИСБН.
72. Зикеев А.Г., Формирование словарного запаса на уроках родного языка. М., 1968.
73. Зимичева В.К., Пути преодоления недоразвития речи у первоклассников. Автореф. канд. дис. М., 1970, ИСБН.
74. Карпова С.Н., Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., 1967, ИСБН.
75. Карпова С.Н., Колобова И.Н., Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978, ИСБН.
76. Каше Г.А., Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи. В сб: Специальная школа для детей с тяжёдыми нарушениями речи. Под. ред. Р.Е. Левиной. М., 1961, ИСБН.
77. Каше Г.А., Формирование произношения у детей с недоразвитием речи. М., 1962, ИСБН.
78. Каше Г.А., Формирование произношения. В кн: Основы теории и практики логопедии. М., 1968, ИСБН.
79. Колповская И.К., Влияние недоразвития речи на усвоение письма. В сб: Специальная школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Под. ред. Р.Е. Левиной. М., 1961, ИСБН.
80. Колповская И.К., Нарушения синтаксического строя в письменной речи детей-алаликов. Новые исследования в педагогических науках. М., 1965, ИСБН.
81. Колповская И.К., Особенности письма у детей при общем недоразвитии речи. Автореф. канд. дис. М., 1970, ИСБН.
82. Колповская И.К., Спирина Л.Ф., Характеристика нарушения письма и чтения. В кн: Основы теории и практики логопедии. М., 1968, ИСБН.
83. Коровин К.Г., Построение предложения в письменной речи тугоухих учащихся, 1950, ИСБН.
84. Коровин К.Г., Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. Автореф. докт. дис. 1973, ИСБН.

85. Красногорский Н.М., Новые исследования по изучению речевой деятельности у детей. В сб: Вопросы патологии речи. М., 1959, ИСБН.
86. Крисанова А.К., О преодолении недоразвития речи у первоклассников. Специальная школа, 1968, №6, ИСБН.
87. Кротова А.Л., Изучение грамматического строя речи детей, поступающих в речевые школы. В. Сб: Расстройство речи и голоса в детском возрасте. М., 1973, ИСБН.
88. Кузьмина Н.И., Воспитание речи у детей с моторной алалией. М., 1966, ИСБН.
89. Ковшиков В.А., Экспрессивная алалия. Л., 1985.
90. Кузьмина Н.И., Рождественская В.И., Воспитание речи у детей с моторной алалией Дефектология. 1981, №6.
91. Ладыженская Т.А., Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975, ИСБН.
92. Левина Р.Е., К психологии детей в патологических случаях. М., 1936, ИСБН.
93. Левина Р.Е., Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951, ИСБН.
94. Левина А.Е., Нарушения развития речевой деятельности детей. В сб: Вопросы патологии речи. Харьков, 1959, ИСБН.
95. Левина Р.Е., О генезе нарушений письма при общем недоразвитии речи у детей. В кн: Вопросы логопедии. М., 1959, ИСБН.
96. Левина А.Е., Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961, ИСБН.
97. Левина А.Е., Никашина Н.А., Характеристика общего недоразвития речи у детей. В кн: Основы теории и практики логопедии. М., 1968, ИСБН.
98. Леонтьев А.А., Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М., 1965, ИСБН.
99. Леонтьев А.А., Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969, ИСБН.
100. Леонтьев А.Н., Психологические вопросы сознательного обучения. 1970, ИСБН.
101. Лурия А.Р., О патологии грамматических операций, 1946, ИСБН.
102. Лурия А.Р., Высшие корковые функции человека. М., 1962, ИСБН.
103. Ляпидевский С.С., О некоторых актуальных вопросах современной логопедии В сб: Расстройство речи у детей и подростков. М., 1969, ИСБН.
104. Маркова А.К., Недостатки произношения структуры слова у детей, страдающих алалией. В. кн: Тезисы докладов III научной сессии по вопросам дефектологии. М., 1960, ИСБН.

105. Маркова А.К., Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. В сб: школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. Р.Е. Левиной, М., 1961, ИСБН.
106. Маркова А.К., Особенности овладения слоговым составом слова у детей с нарушениями речи. Автореф. канд. дис. М., 1963, ИСБН.
107. Маркова А.К., Психология усвоения языка как средства общения, М., 1974, ИСБН.
108. Мартинова Р.И., К вопросу психологической развития детей с моторной алалией. В сб: Расстройство речи и голоса в детском возрасте. М., 1973, ИСБН.
109. Мацневская Г.В., Дифференциальная диагностика моторной алалии. В сб: Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1967, ИСБН.
110. Мелихова Л.В., Алалия. В сб: Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1960, ИСБН.
111. Морозова Н.Г., Развитие речи в младшем школьном возрасте. В сб: Очерки психологии детей. М., 1950, ИСБН.
112. Мастюкова Е.М., Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии. Дефектология, 1981, N 6.
113. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В., Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985.
114. Никашина Н.А., Специальная школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. В сб: Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961, ИСБН.
115. Никашина Н.А., Недостатки лексико-грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи. В кн: Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии. М., 1962, ИСБН.
116. Никашина Н.А., Чудинова Л.М., Формирование речи при ее недоразвитии. В кн: Основы теории и практики логопедии. М., 1968, ИСБН.
117. Никифорова Р.И., Липкина Ю.С., Формирование речи при ее недоразвитии. В кн: Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. Под ред. С.С. Ляпидевского, В.И. Селиверстова. М., 1968, ИСБН.
118. Нарушение речи у школьников. Сост. Р.А., Белова-Давид., Б.М. Гриншпун. М., 1969.
119. Недоразвитие и утрата речи. Ред. Л.И. Белякова и др. М., 1985.
120. Орфинская В.К., Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи. Ученые записки. АГПИ им. А.И. Герцена. 1959, ИСБН.
121. Орфинская В.К., Сравнительный анализ нарушения речи при афазии и алалии. Автореф. док. дис. Л., 1960, ИСБН.
122. Орфинская В.К., Лингвистическая классификация форм алалии и принципы работы по преодолению их. В кн: Тезисы докладов IV научной сессии по вопросам дефектологии. М., 1962, ИСБН.
123. Орфинская В.К., Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации

- форм алалии. В сб: Развитие мышления и речи у аномальных детей. Ученые записки ЛГПИ им. Л.И. Герцена. 1963, ИСБН.
124. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968, ИСБН.
125. Орфинская В.К., Формы недоразвития речи и методы формирования речи при алалии. 1960, ИСБН.
126. Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1971.
127. Пиаже Ж., Речь и мышление ребенка. М., 1960, ИСБН.
128. Попова М.М., Грамматические элементы языка в речи детей дошкольного возраста. Вопросы психологии, 1955, № 3, ИСБН.
129. Потебня А.А., Полное собрание сочинений. Мысль и язык. Киев, 1922, ИСБН.
130. Правдина О.В., Схема логопедического анализа речевых нарушений. В сб: Очерки по патологии речи и голоса М., 1960, ИСБН.
131. Правдина О.В., Логопедия, М., 1967, ИСБН.
132. Пенфильд В., Робертс Р., Речь и мозговые механизмы. США, 1959.
133. Патология речи. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1971.
134. Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. Л., 1978.
135. Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. Ред. В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская. М., 1981.
136. Рабинович С.Я., К вопросу о развития речи у неговорящих детей. Л., 1960, ИСБН.
137. Речевое развитие младших школьников. Сб: статей. Под ред. Н.М. Рождественского. М., 1970, ИСБН.
138. Розенгарт-Пупко Г.Л., Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. М., 1963, ИСБН.
139. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. М., 1946, ИСБН.
140. Рыбников Н.А., Язык ребенка. М., 1926.
141. Развитие мышления и речи аномальных детей. Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1963, ИСБН.
142. Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1969.
143. Сосюр Ф.Д. Курс общей лингвистики. М., 1933, ИСБН.
144. Сохин А.А., Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. канд. дис. М., 1955, ИСБН.
145. Сохин Ф.А., Основные задачи развития речи. В кн: Развитие речи детей дошкольного возраста. М., 1976. ИСБН.
146. Спирова Л.Ф., О взаимосвязи обучения грамматике и правописания с обучением произношению и развитию речи. В сб: Рефераты докладов совещания-семинара по вопросам специального обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1964, ИСБН.

147. Спирина Л.Ф., Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи. В кн: Основы теории и практики логопедии. М., 1968, ИСБН.
148. Спирина Л.Ф., Особенности речевого развития учащихся начальных классов 1-го отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Тезисы докладов VI научной сессии по вопросам дефектологии. М., 1971, ИСБН.
149. Спирина Л.Ф., Некоторые аспекты изучения речи у детей, имеющих ее недоразвитие. В кн: Материалы IV съезда Всесоюзного общества психологов. Тбилиси, 1971, ИСБН.
150. Спирина Л.Ф., Требования к формированию речи у детей, имеющих ее недоразвитие. В кн: Тезисы докладов VII научной сессии по дефектологии.
151. Спирина Л.Ф., Шуйфер Р.И., Вопросы методики обучения грамоте детей с нарушениями речи. М., 1962, ИСБН.
152. Соболевич Е.Ф., К вопросу о дифференцированной диагностике моторной алалии и олигофрении. Нервно-психические и речевые нарушения. Л., 1982.
153. Соболевич Е.Ф., Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев, 1981.
154. Суворцева А.В., Воспитание воли детей, М., 1952.
155. Селиванов В.И., Воспитание воли школьников. М., 1954.
156. Трауготт Н.Н., К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами. В кн: Труды ленинградского научно-практического института слуха и речи наркомпроса РСФСР: Расстройства речи в детском возрасте. Петрозаводск, 1940, ИСБН.
157. Трауготт Н.Н., Канданова С.Н., Нарушения слуха при сенсорной алалии. Л., 1975, ИСБН.
158. Токарева О.А., Расстройства письменной речи у детей. Очерки по патологии речи и голоса. М., 1963.
159. Трауготт Н.Н., О сенсорной афазии и алалии. Дисс. 1964.
160. Токарева О.А., Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). Расстройства речи у детей и подростков. Под ред. С.С. Ляпидевского. М., 1969.
161. Усанова О.Н., Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей с моторной алалией в дошкольном возрасте. Автореферат канд. дим. М., 1970, ИСБН.
162. Феофанов М.П., Усвоение учащимися письменной речи: Предложное и беспредложное управление. М., 1965, ИСБН.
163. Флоренская Ю.Я., Клиника и терапия речи. М., 1949, ИСБН.
164. Фомичева Г.А., Ошибки младших школьников в построении словосочетаний. В кн: Речевое развитие младших школьников. М., 1970, ИСБН.
165. Хватцев М.Е., Логопедия. М., 1959, ИСБН.
166. Изучение аномальных школьников. Ред. А.Д. Виноградова и др. Л., 1982.

167. Чудинова Л.М., Дидактические игры в процессе изучения словесной речи неговорящих детей. В кн: Недостатки речи и письма у детей. М., 1956, ИСБН.

168. Чудинова Л.М., Приемы активизации речи у алаликов. В сб: Специальная школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961, ИСБН.

169. Шаховская С. Н., Работа над грамматической правильностью речи детей, страдающих моторной алалией. В кн: Рефераты докладов 3-й научной конференции по вопросам дефектологии аспирантов и молодых специалистов. М., 1969, ИСБН.

170. Шаховская С.Н., Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией. Автореф. канд. дис. М., 1969, ИСБН.

171. Шаховская С.Н., Вопросы патологии речи в современной американской и английской литературе. В сб: Нарушения речи и голоса у детей. М., 1975, ИСБН.

172. Швачкин Н.Х., Развитие речевых форм у младших дошкольников. В кн: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948, ИСБН.

173. Щерба Л.В., Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

174. Элконин Д.Б., Развитие речи детей от 3 до 5 лет. М., 1966, ИСБН.

175. Ягодковская В. К., Работа над словом с учащимися I класса. М., 1953.

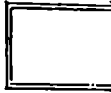
დაწერეთ



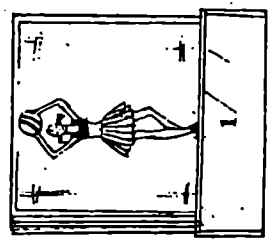
1



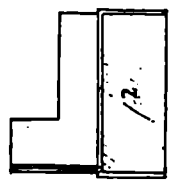
2



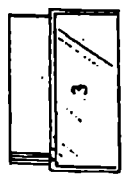
3



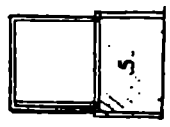
1




12.




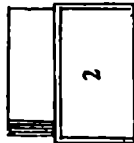
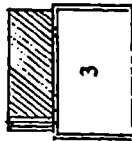
3

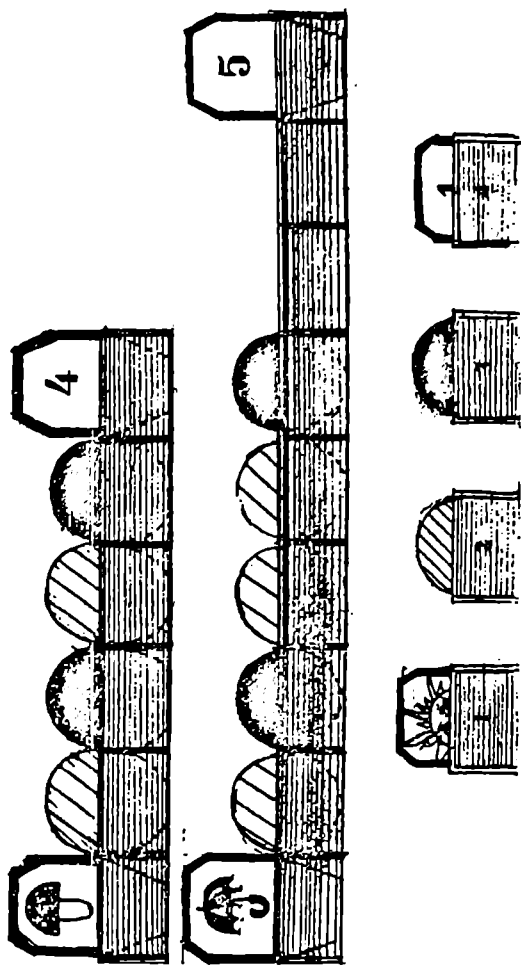


5.

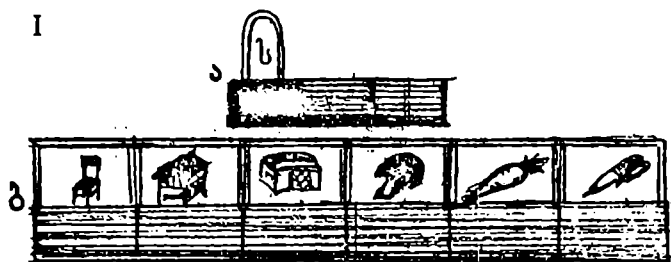
						3
1	2	3	4	5		

						5
1	2	3	4	5	6	7

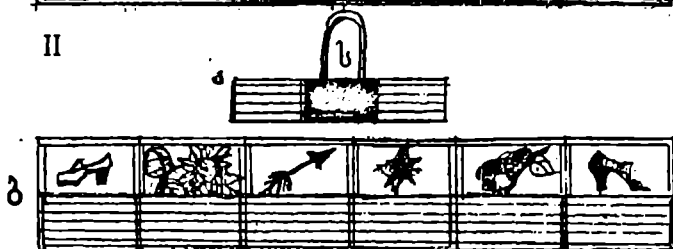
**1****2****3****6****4**



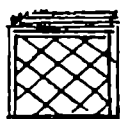
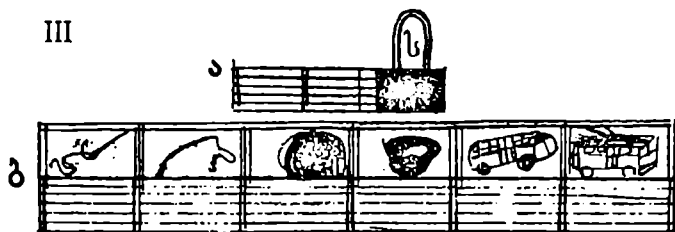
I



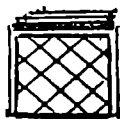
II



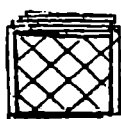
III



1



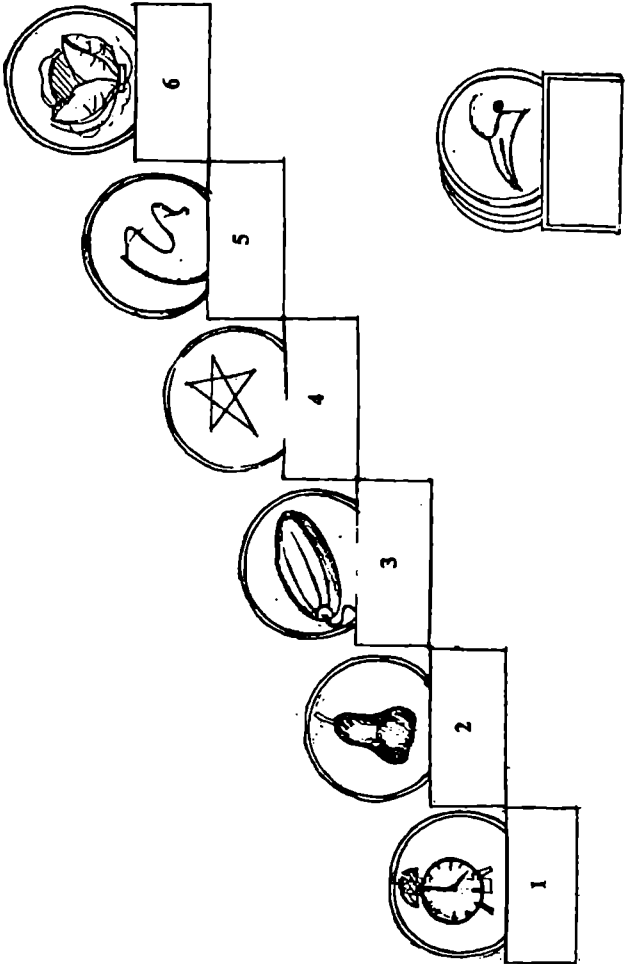
2



3



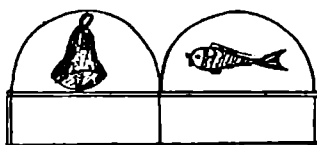
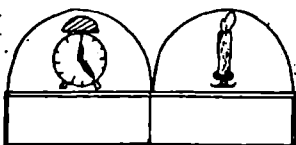
4



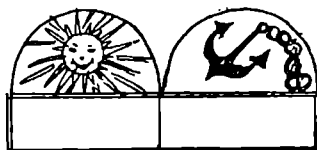
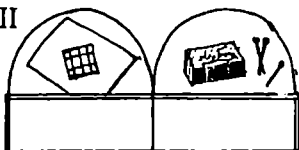
I



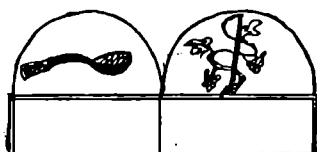
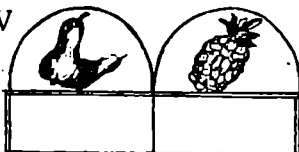
II



III



IV



სარჩევი

რედაქტორის წინასიტყვაობა.....	3
შესავ ალი.....	7
თავი I	
მეტყველება, მისი განვითარება.....	11
მეტყველების ანომალიები.....	11
§ 1. ენა და მეტყველება.....	11
§ 2. მეტყველების განვითარება.....	15
§ 3. მეტყველების ანომალიები.....	25
თავი II	
ალალია, მისი გამოვლენა. ლოგოპედიური ექსპერიმენტი და მისი შედეგები.....	36
§1. ალალია, მისი ზოგადი დახასიათება, მიზეზები, სახეები, ღონეები.....	36
§ 2. ალალიკ ბავშვთა გამოვლენა-დიაგნოსტიკა.....	42
§ 3. ლოგოპედიური ექსპერიმენტი და მისი შედეგები.....	49
თავი III	
საკორექციო ღონისძიებათა სისტემა ალალის (მუ-3 ღონე) მქონე ბავშვთა ფსიქიკური ფუნქციებისა და მეტყველების განვითარებისათვის.....	87
§ 1. საკორექციო ღონისძიებები ალალის (III ღონე) მქონე ბავშვთა ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებისათვის.....	87
§ 2. საკორექციო ღონისძიებები ალალის (III ღონე) მქონე ბავშვთა მეტყველების განვითარებისათვის.....	93
დასკვნა.....	108
გამოყენებული ლიტერატურა.....	111
დანართები.....	120