



სასწავლო კურსი

აუტიზმის სპექტრის მეორე მოსწავლეებთან მუშაობა სკოლაში

2022

სასწავლო კურსი

აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობა სკოლაში

თამარ გაგოშიძე

მარინე გურგენიძე

ნანა მაკარაძე

ნინო მიქელაძე



უნივერსიტეტის
გამოცემლობა

The given course was developed within the frame of the project “Curriculum Innovation for Social Inclusion” (CISI) supported by the Erasmus+ Program, Project number: 609736-EPP-I-2019-1-GE-EPPKA2- CBHE-JP (2019 - 1938/001 – 001).

The authors from the project partner following universities have been working on the reading material:

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Coordinator)

Batumi Shota Rustaveli State University

მოცემული კურსი შექმნილია ერაზმუს+ პროგრამის მიერ დაფინანსებული პროექტის „ინოვაციები კურიკულუმში სოციალური ჩართულობის მხარდასაჭერად“ ფარგლებში, პროექტის ნომერი: 609736-EPP-I-2019-1-GE-EPPKA2- CBHE-JP (2019 - 1938/001 – 001).

საკითხავი მასალის შემუშავებაში მონაწილეობდნენ ავტორები პროექტის კონსორციუმის წევრი შემდეგი უნივერსიტეტებიდან:

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (კოორდინატორი)
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

სამეცნიერო რედაქტორები: **თამარ გაგოშიძე**
ირინე დოლაძე

ენობრივი რედაქტორი **ნათია დვალი**



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ინოვაციები კურიკულუმში სოციალური
ჩართულობის მხარდასაჭერად
Curriculum Innovation for Social Inclusion



ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

წინამდებარე პროექტი დაფინანსებულია ევროკომისიის მიერ. პუბლიკაცია ასახავს მხოლოდ ავტორთა აზრს და კომისია არ არის პასუხისმგებელი მის შინაარსზე.

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

ISBN 978-9941-36-072-5

© ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2023

სარჩევი

თავი 1

აუტიზმის სპექტრის აშლილობა, მისი მახასიათებლები და ეტიოლოგიური ფაქტორები	5

თავი 2

კომუნიკაცია და სოციალური ჩართულობა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებთან (კომუნიკაციის მახასიათებლები, ვერბალური ქცევა, სოციალური ურთიერთობა, სწავლა)	25

თავი 3

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების შეფასება და დიაგნოსტიკური პრინციპები	39

თავი 4

დამოკიდებულებები აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლეების მიმართ	52

თავი 5

ქცევითი საკითხების მოგვარება საკლასო ოთახში	71

თავი 6

ფსიქოსოციალური და ქცევითი ჩარევა აუტიზმის სპექტრის მქონე როული ქცევის მოსწავლეებთან (ბულინგის პრევენცია, გარემოსთან ადაპტაცია, სასურველი ქცევის ხელშეწყობის გეგმის შემუშავება)	91

თავი 7

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა კომუნიკაციური უნარები	108

თავი 8

კომუნიკაციის წახალისება საკლასო ოთახში. აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან	134

თავი 9

საგანმანათლებლო პროგრამები და მოდულები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის	157

თავი 10

როგორ შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და როგორ ჩავრთოთ საგაკვეთილო პროცესში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის (ასა) მქონე მოსწავლეები	189

თავი 11

ეფექტური სწავლა-სწავლების სტრატეგიები საგაკვეთილო პროცესში	243

თავი 12

სოციალური უნარები და აუტიზმის სპექტრის აშლილობა სასკოლო გარემოში	269

თავი 13

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოზარდები	313

თავი 14

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა	343

პროფესორი თამარ გაგოშიძე მადლობას უხდის თსუ-ს კლინიკური ნეიროფოფსიქოლოგიის მაგისტრებს: ნათია გაბედავას, ნანუკი კაკაბაძეს, სოფიო ცაგარეიშვილს, თამარ გიორგობიანს, ნანა ხარაბაძეს და სოფიო ვიბლიანს სახელმძღვანელოზე მუშაობისას გაწეული დახმარებისთვის – უცხოური ლიტერატურის თარგმნისთვის.

მარინე გურგენიძე
ბათუმის შოთა ჰუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 1

აუთიზმის სპექტრის აშლილობა, მისი მახასიათებლები
და ეტიოლოგიური ფაქტორები

სარჩევი

შესავალი.....	7
პროფილი.....	7
„რა არის აუტიზმი?.....	7
1. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები – ისტორიული კონტექსტი, კანერისა და ასპერგერის სტატიები.....	7
2. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა – დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები DSM-5 და ICD-11.....	8
3. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა – მითი და რეალობა.....	12
4. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელება.....	13
5. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გამომწვევი მიზეზები.....	13
5.1. ადრეული ეტიოლოგიური თეორიები.....	14
5.2. თანამედროვე ეტიოლოგიური თეორიები.....	14
5.3. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის გენეტიკური საფუძველი.....	14
6. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შეფასების პროცედურა.....	15
7. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლები.....	15
7.1. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა.....	15
7.2. ასპერგერის სინდრომი.....	17
8. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანის განვითარების თვისებებები.....	18
შეჯამება.....	19
შემაჯამებელი კითხვები რეფლექსიისთვის.....	20
დავალება.....	20
ტერმინთა განმარტებები.....	20
გამოყენებული ლიტერატურა.....	21

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ცენტრალური ნერვული სისტემის დისფუნქციით გამოწვეული კომპლექსური მდგომარეობაა, რომელიც ხასიათდება ინტერაქციისა და სოციალურ-კომუნიკაციური უნარების დარღვევით, ინტერესთა შეზღუდულობით და სტერეოტიპული ქცევის პატერნით. მას შესაძლოა თან ახლდეს ინტელექტუალური, მოტორული კოორდინაციისა და ყურადღების, ქცევის მართვის სირთულეები, ფიზიკური (ძილის და საჭმლის მონელების) დარღვევები. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების რაოდენობა სკოლებში ბოლო რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში მნიშვნელოვნად მატულობს. ქართული კანონმდებლობით მათი სწავლება/სწავლის პროცესი უნდა განხორციელდეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის საკლასო ოთახებში თანატოლებთან ერთად, გარდა უკიდურესი შემთხვევებისა. მასწავლებლის ვალდებულებაა, თითოეულ ინდივიდს მისცეს ხარისხიანი განათლება და ხელი შეუწყოს პოტენციალის ფარგლებში მაქსიმალურ განვითარებას. შესაბამისად, მათ ევალებათ, გააცნობიერონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების ინდივიდუალური საჭიროებები და დაეუფლონ განვითარების ხელშეწყობ მიდგომებს, მეთოდებსა და სტრატეგიებს.

წინამდებარე თავში გადმოცემულია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის

- დიაგნოსტიკის პროცესის ისტორია;
- განმარტება;
- გავრცელება;
- ეტიოლოგია;
- შეფასების მეთოდები;
- ფსიქოლოგიური და ქცევითი მახასიათებლები.

პროფილი

„რა არის აუტიზმი?“

აუტიზმი მაიძულებს ვიყო ის, ვინც ვაჩ. ის იწვევს ჩემი გვინის დანახვებისგან განსხვავებულ მუშაობას. უმეტესად, მე აღვიქვამ ისევე, როგორც სხვა ბავშვები, მაგრამ ზოგჯერ სხვაგვარად განვიცდი მას.

მიყვარს ხუგინა, ჩადგან ვიცი, ჩას ვედოღო. თავს უკეთ ვგძნობ, როდესაც ვაკეთებ ეხოსა და იმავე საქმეს, როდესაც წესები ახსებობს და ეს წესები იხსნება მაჩვივი სიგყვების ან სუჩათების გამოყენებით.

ზოგჯერ მიჭიხს მიმიკისა და სხეულის ენის გავება.

მე ყოველთვის აჩ ვიცი, ჩას ნიშნავს ესა თუ ის სიგყვა, ვეჩ ვიგებ, ჩას გძნობს სხვა. ამან შეიძლება გააჩთუდოს სხვასთან უჩთიეჩთობა.

მთელ მსოფლიოში აჩიან აუტიზმის მქონე ადამიანები. ისინი ეჩთმანეთისაგან განსხვავდებიან.

ზოგი მათგანი ბევრს საუბრობს, ზოგი – საეჩთოდ აჩ იღებს ხმას.

აუტიზმი უნიკალუხს ხდის ადამიანს. იგი აჩ აჩის დაავადება.

აუტიზმი მაძღვეს საშუადებას, ახადი ჩამ გასწავდო“ (Timmons, et al., 2006).

1. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები – ისტორიული კონტექსტი, კანერისა და ასპერგერის სტატიები.

ტერმინი „აუტიზმი“ შემოიტანა ცნობილმა შვეიცარიელმა ფსიქიატრმა ეიგენ ბლეულერმა 1911 წელს და მიუსადაგა იმ ადამიანებს, რომლებიც „სოციალური ცხოვრების სტრუქტურიდან გადიოდნენ საკუთარი თავისკენ“ და ჰქონდათ პირადი ურთიერთობების უკიდურესად ვიწრო დიაპაზონი და შეზღუდული ურთიერთობა გარემოსთან (Frith, 2003).

აუტიზმის შესახებ ორი ძირეული ნაშრომი გამოქვეყნდა ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად მომუშავე ექიმების ლეო კანერის (1943 წ) და ჰანს ასპერგერის (1944 წ) მიერ ერთსა და იმავე დროს. ორივე დაიბადა და გაიზარდა ვენაში, თუმცა, კანერი ამერიკაში მოღვაწეობდა. ორივემ ბავშვების მდგომარეობას, რომლებსაც აკვირდებოდნენ „აუტიზმი“ დაარქვა.

ყურადსაღებია ჟურნალში „ნერვიული ბავშვი“ („Nervous Child“) ლეო კანერის მიერ 1943 წელს გამოქვეყნებული სტატია „ემოციური ურთიერთობების აუტიზმის დარღვევები“ („Autistic disturbance of affective contact“). მასში აღწერილია ჯონ ჰოპკინსის უნივერსიტეტის ბავშვთა ფსიქიატრიული განყოფილებაში მოთავსებული 11 ბავშვის შემთხვევა და მათთვის დამახასიათებელი ძირითადი ნიშან-თვისებები. კერძოდ:

- ჩვეულ რეჟიმში სხვებთან კომუნიკაციის შეუძლებლობა; სიმარტოვე, რომელიც გამოყოფდა ბავშვს გარე სამყაროსგან.
- აშკარა წინააღმდეგობა მშობლების მიერ ხელში აყვანაზე;
- ენობრივი დეფიციტი, მათ შორის ექოლალია;
- უკიდურესი შიშის რეაქციები მაღალ ხმებზე;
- მოქმედების გამეორების აკვიატებული სურვილი;
- რამდენიმე სპონტანური აქტივობა, მაგალითად, თამაშის დროს ტიპური ქცევა;
- უცნაური და განმეორებადი ფიზიკური მოძრაობა (მაგალითად, მუდმივი ქანაობა).
- ლ. კანერმა ეს ბავშვები შიზოფრენიით დაავადებულებს შეადარა და დაასკვნა, რომ

1. შიზოფრენიის მქონე ბავშვები შორს იყვნენ რეალური სამყაროსგან, თუმცა სოციალური კავშირები მათთვის პრობლემას არ წარმოადგენდა, ხოლო აუტიზმის მქონე ბავშვები არასოდეს ქმნიდნენ რაიმე სოციალურ კავშირს.

2. აუტიზმის მქონე ბავშვებისთვის დამახასიათებელი იყო სპეციფიკური ენობრივი გამოვლინებები, როგორიცაა ნაცვალსახელის შეცვლა (მაგ., მე-ს ნაცვლად ის ნაცვალსახელის გამოყენება) და ექოლალია (სიტყვების ან ფრაზების გამეორება).

3. აუტიზმის მქონე ბავშვებს არ ურთუდებოდათ მდგომარეობა დროთა განმავლობაში, როგორც ეს ზოგიერთი შიზოფრენიით დაავადებულისთვის იყო დამახასიათებელი (Kanner, L., 1973).

ჰანს ასპერგერის სტატიაში „აუტიზმის ფსიქოპათიები ბავშვობაში“ (ორიგინალი სახელწოდება „Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter“) აღწერილია ასპერგერის სინდრომის ოთხი შემთხვევა. ბავშვები, რომლებსაც იგი საზაფხულო ბანაკში აკვირდებოდა, სხვა ბავშვებთან ურთიერთობას ამჯობინებდნენ მართო თამაშს. ამ ბავშვების შემთხვევები მსგავსი იყო კანერის შემთხვევებისა, თუმცა ორი ნიშნით განსხვავდებოდა მათგან: პირველი, მათი ინტელექტი საშუალო ნორმის დიაპაზონში იყო, თუმცა, აკვიატებულად ვიწრო სფეროებით ინტერესდებოდნენ (მაგალითად, მანქანებით ან მათემატიკური გამოთვლებით); მეორე, მათი ენობრივი უნარების განვითარება საშუალო ნორმას შეესაბამებოდა. ასპერგერმა თავის შემთხვევებს „აუტიზმის ფსიქოპათია“ უწოდა. ასპერგერის ნაშრომებმა თითქმის 40 წლის შემდეგ მოიპოვა სამეცნიერო პოპულარობა. 1981 წელს ლორნა ვინგმა გამოაქვეყნა სტატია, რომელშიც საუბარი იყო ასპერგერის ნაშრომზე და სწორედ მას ეკუთვნის ინიციატივა სინდრომს ასპერგერის სახელი დარქმეოდა (Wing, L., Potter, D., 2002).

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ, მართალია, ტერმინი „აუტიზმი“ ჯერ კიდევ 1911 წელს გამოიყენა ეი-გენ ბლეულერმა, მაგრამ აუტიზმის შიზოფრენიისგან განცალკევებულად განხილვა და მისი აღწერის პირველი მცდელობა ლეო კანერსა და ჰანს ასპერგერს ეკუთვნის (Hallahan et al., 2014).

2. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა – დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები DSM-5 და ICD-11

მიუხედავად იმისა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების კანონის (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) მიხედვით, 1990 წლიდან აუტიზმი ცალკე კატეგორიას მიეკუთვნება, იგი და სხვა მსგავსი დარღვევები გაერთიანდა ფართო ტერმინში: აუტიზმის სპექტრის დარღვევები.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის კლასიფიკაცია გადმოცემულია ორ ძირითად ოფიციალურ დოკუმენტში – ფსიქიკური აშლილობის დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში (**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM**) (გამოქვეყნებულია ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის მიერ) და დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაციაში (**International Classification of Disease – ICD**) (გამოქვეყნებულია ჯანმრთელობის მსოფლიო ორგანიზაციის მიერ – WHO). DSM-ს მეტად გამოიყენებს აშშ, ხოლო ICD-ს – ევროპის ქვეყნები. ზოგადად, ორივე სახელმძღვანელო მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაშია პოპულარული.

ICD-10 (ICD-ის მეათე ვერსია) შემუშავდა 1992 წელს (WHO, 1992) და ასახავს აუტიზმის სპექტრზე იმდროინდელ მოსაზრებებს, მათ შორის, მაგალითად, ასპერგერის სინდრომის განცალკევებულ ქვეტიპად გამოყოფას. DSM-5 (სახელმძღვანელოს მეხუთე ვერსია) შემუშავდა 2013 წელს და ასახავს უფრო

ბოლოდროინდელ შეხედულებებს. DSM-5-ში ასპერგერის სინდრომი ცალკე ქვეტიპად აღარ არის წარმოდგენილი.

მნიშვნელოვანია გავიგოთ, რა შეიცვალა ICD-10-დან DSM-5-მდე. ნებისმიერი ნოზოლოგიისთვის ერთ-ერთი მთავარი კრიტერიუმია, რამდენად უშლის ხელს გამოვლენილი სიმპტომები ინდივიდს ყოველდღიურ ცხოვრებაში ფუნქციონირებისთვის. მაგალითად, კლინიცისტმა შეიძლება გადაწყვიტოს, რომ ადამიანის სოციალური კომუნიკაციის მსუბუქი პრობლემები, ოდნავ განმეორებადი ქცევა და ინტერესები არ არის ხელის შემშლელი და, შესაძლოა, არასაკმარისად მიიჩნიოს დიაგნოზის დადასტურებისათვის.

წარმოგიდგენთ, რა ძირითადი განსხვავებები არსებობს ICD-10-სა, DSM-5-სა და ICD-11-ს შორის. **ICD-10-ის სამუშაო ჯგუფმა გამოყო აუტიზმის სამი განსხვავებული ქვეტიპი:** ბავშვთა აუტიზმი, ასპერგერის სინდრომი, განვითარების ზოგადი აშლილობა – დაუზუსტებელი (ბოლო შემთხვევაში სიმპტომები არ არის საკმარისი აუტიზმის ან ასპერგერის სინდრომის დასადგენად). **DSM-5-ის მკვლევრები კი ასახელებენ ერთი დიაგნოზს – აუტიზმის სპექტრის დარღვევას.**

ICD-10-ით სინდრომის სამი ძირითადი პრობლემა გამოიყოფა

- 1) კომუნიკაციის სირთულე;
- 2) სოციალური ურთიერთქმედების პრობლემები;
- 3) შეზღუდული, განმეორებადი მოქმედებები და ვიწრო ინტერესები (Restricted and repetitive behaviors and interests – RRB).

DSM-5-ში კი ორ უმთავრეს პრობლემაზე არის ყურადღება გამახვილებული:

- 1) სოციალურ-კომუნიკაციური სირთულე;
- 2) შეზღუდული, განმეორებითი მოქმედებები და ვიწრო ინტერესები; სენსორული სირთულეები.

DSM-5 და ICD-11 კომუნიკაციას და სოციალურ ურთიერთქმედებას სიმპტომთა ერთ კლასტერში – სოციალურ კომუნიკაციაში – აერთიანებს, რაც იმით იხსნება, რომ მათი გამიჯვნა და კატეგორიზაცია ძალიან რთულია. მაგალითად, თუ ბავშვს აქვს ენის (კომუნიკაციის) პრობლემა, ეს აუცილებლად შეზღუდავს სოციალურ ურთიერთობას.

ICD-10-ის მიხედვით, ბავშვთა აუტიზმის შემთხვევაში სოციალურ ურთიერთობის ან კომუნიკაციისთვის ენის გამოყენების „ფუნქციური დარღვევები“ 3 წლის ასაკამდე უნდა დაფიქსირდეს.

DSM-5-ის მიხედვით, სოციალურ-კომუნიკაციური სირთულეები და შეზღუდული, განმეორებითი მოქმედებები და ინტერესები, სენსორული სირთულეები უნდა არსებობდეს ადრეული ბავშვობიდან; ამასთან, „ფუნქციური დარღვევა“ არ უნდა გამოვლინდეს გვიან.

ICD-10-ის სამუშაო ჯგუფის წევრები არ მიიჩნევენ სენსორულ პრობლემებს ფორმალურ კრიტერიუმებად.

DSM-5-ის მკვლევრები სენსორულ ჰიპერმგრძნობელობას, განმეორებით მოქმედებებსა და შეზღუდულ ინტერესებს ერთ ჯგუფში აერთიანებენ. მტკიცებულებებმა იმის შესახებ, რომ სენსორული სირთულეები მართლაც გვხვდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანთა უმრავლესობაში, დაარწმუნეს DSM-5 სამუშაო ჯგუფები მათ დიაგნოსტიკურ კრიტერიუმებად აღიარების აუცილებლობაში. მსგავსად ფიქრობენ ICD-11 სამუშაო ჯგუფის წევრებიც.

თითოეული სახელმძღვანელო განსხვავებულად ცდილობს გამოვლენილ სიმპტომთა მახასიათებლების სიმძიმის კლასიფიკაციას. **ICD-10-ის შემთხვევაში განსხვავებული სიმძიმე სხვადასხვა ქვედიაგნოზში კლასიფიცირდება; DSM-5-ის მიხედვით კი – ერთი დიაგნოზის ფარგლებში, როდესაც სიმძიმის ხარისხის შეფასება დიაგნოსტიკის პროცესის განუყოფელი ნაწილია.** DSM-5 მიხედვით, სიმძიმის ქულების განსაზღვრა კლინიცისტებს ეხმარება, თავიდან აიცილონ დამაბნეველი არაფორმალური ტერმინები „მაღალი ფუნქციონირება“ და „დაბალი ფუნქციონირება“.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოსტიკური კრიტერიუმების განსაზღვრისას მნიშვნელოვანია მის **თანმხლებ მდგომარეობებზე მითითებაც.** ასეთი შეიძლება იყოს ეპილეფსია, ყურადღების დეფიციტი/ჰიპერაქტივობის აშლილობა, დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევა, მათ შორის, დისლექსია; **DSM-5-ის მიხედვით, ისეთი მდგომარეობები, როგორებიცაა: ეპილეფსია, დისლექსია ან ინტელექტუალური დარღვევა, მიჩნეულია დამატებით პრობლემებად, რომლებიც განსაზღვრავს ცალკეული ინდივიდის შემთხვევის თავისებურებას.** **DSM-5 კლასიფიკატორის მიზანია, თითოეული დიაგნოზი მაქსიმალურად ზუსტი და კონკრეტული გახდეს თითოეული ადამიანისთვის.** ICD-11 იღებს DSM-5-ის მსგავს პრინციპებს, მაგრამ აუტიზმს ინტელექტუალური დარღვევით და აუტიზმს ინტელექტუალური დარღვევის გარეშე განიხილავს ცალკეულ ქვედიაგნოზებად. ცხრილში 1 შეჯამებულია ძირითადი განსხვავებები ICD-10-სა და DSM-5-ს შორის.

ცხიდი 1

	ICD-10	DSM-5; ICD-11
დიაგნოზები	ბავშვთა აუტიზმი; ასპერგერის სინდრომი; განვითარების ზოგადი აშლილობა – დაუზუსტებელი (ამ შემთხვევაში სიმპტომები არ არის საკმარისი აუტიზმის ან ასპერგერის სინდრომის დასადგენად).	აუტიზმის სპექტრის აშლილობა
ძირითადი სიმპტომები	1) პრობლემები კომუნიკაციაში; 2) პრობლემები სოციალური ურთიერთქმედებაში; 3) შეზღუდული, განმეორებადი საქმიანობა და ინტერესები.	1) პრობლემები სოციალური კომუნიკაციაში; 2) შეზღუდული, განმეორებითი მოქმედებები და ინტერესები; სენსორული სირთულეები.
რა ასაკში უნდა გამოვლინდეს სიმპტომები დიაგნოსტიკური კრიტერიუმების დასაკმაყოფილებლად?	ბავშვთა აუტიზმის შემთხვევაში (მაგრამ არა ასპერგერის სინდრომის დროს) „ფუნქციური დარღვევები“ სოციალურ ურთიერთობაში, ან კომუნიკაციისთვის ენის გამოყენებაში 3 წლის ასაკამდე უნდა გამოჩნდეს.	სოციალური კომუნიკაციის სირთულეები და შეზღუდული, განმეორებითი მოქმედებები და ინტერესები, სენსორული სირთულეები უნდა არსებობდეს ადრეულ ბავშვობაში.
სენსორული პრობლემები	ICD-10-ის სამუშაო ჯგუფის წევრები არ თვლიან სენსორულ პრობლემებს ფორმალურ კრიტერიუმებად.	DSM-5-ის მკვლევრები სენსორულ ჰიპერმგრძნობელობას თვლიან ყურადსაღებ კრიტერიუმად და მას, შეზღუდული, განმეორებითი მოქმედებებს და ინტერესებს ერთ ჯგუფში აერთიანებენ.
როგორ აისახება დიაგნოზში სიმპტომები და სიმძიმის ხარისხი?	ძირითადად სამი ქვედიაგნოზის გამოყენებით.	სიმძიმის ხარისხი შეფასება დიაგნოზის განუყოფელი ნაწილია.
დამატებითი სირთულეები, რომლებიც ძირითადი სიმპტომების ჩარჩოებს სცდებიან.	ICD-10-ში ისეთი პრობლემები მინიშნულია ეპილეფსია ან დისლექსია.	DSM-5-ში ისეთი პრობლემები, როგორებიცაა, ეპილეფსია, დისლექსია ან ინტელექტუალური დარღვევა მინიშნულია დამატებით პრობლემებად, რომელთა აღწერა მნიშვნელოვანია ინდივიდუალური შემთხვევის უკეთ გასაგებად.

DSM-5-ის მიხედვით, იმისთვის, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზი დაისვას, ინდივიდმა უნდა დააკმაყოფილოს შემდეგი კრიტერიუმები

A. კლინიკურად მნიშვნელოვანი მუდმივი დეფიციტი სოციალურ კომუნიკაციაში და ურთიერთქმედებაში სხვადასხვა გარემოში და სიტუაციაში. იგი ვლინდება შემდეგი სახით:

1. სოციალურ-ემოციური რეციპროკულობის დეფიციტი, რომელიც ვლინდება: სოციალური ურთიერთობის დამყარების სირთულეებში, სოციალური საუბრისა და საუბრისას ჯერის დაცვის, ემოციების და ინტერესების გაზიარების სირთულეებში; ან არღვევს სოციალური ინტერაქციის დაწყების, სოციალურ ინტერაქციაზე რეაგირების უნარებს.
2. სოციალური ურთიერთობისას არავერბალური კომუნიკაციის ქცევების დეფიციტი, რომელიც ვლინდება: ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის მწირ ინტეგრაციაში, თვალთ კონტაქტის და სხეულის ენის გამოყენების, ან არავერბალური ჟესტების გაგების სირთულეებში, არავერბალური კომუნიკაციისა და სახის ექსპრესიის და მათი გაგების სიმწირეში.
3. ასაკობრივი განვითარების დონის შესაბამისი ურთიერთობების ჩამოყალიბების, შენარჩუნების და გაგების დეფიციტი, რომელიც ვლინდება: სხვადასხვა სოციალური სიტუაციების შესაბამისი ქცევის განხორციელების, წარმოსახვითი თამაშის, დამეგობრების სირთულეებში, თანატოლებთან ინტერესის სიმწირეში.

მდგომარეობის გამოვლინების ხაზისხის განსაზღვრა:

მდგომარეობის სიმძიმე განისაზღვრება სოციალურ-კომუნიკაციური დარღვევებისა და განმეორებითი, სტერეოტიპული ქცევის გამოვლინებების საფუძველზე.

B. შეზღუდული ინტეგრესები, განმეოხებადი მოქმედება და ქცევა, ხომელიც ვლინდება შემდეგი ნიშნებიდან, მინიმუმ, ორით:

1. სტერეოტიპული მოტორული, ვერბალური ან უჩვეულო სენსორული ქცევა (მაგალითად, მარტივი მოტორული სტერეოტიპული მოძრაობები, ნივთების და სათამაშოების რიგში დანყოფა, ექოლალა, იდიოსინკრეზიული ფრაზები);

2. რუტინის, ვერბალური და არავერბალური ქცევის რიტუალიზებული ნესების გადაჭარბებული დაცვა (მაგალითად, ძლიერი დისტრესი მცირე ცვლილების შემთხვევაშიც კი, ცვლილებასთან შეგუების სირთულე, აზროვნების რიგიდული პატერნები, მისაღმების და საქმიანობის რიტუალები, ერთი და იმავე გზის, საკვების არჩევა).

3. ძლიერი ინტენსივობის შეზღუდული, ფიქსირებული ინტერესები, (მაგალითად, გამოხატული მიჯაჭვულობა ან ჭარბი დაინტერესება უჩვეულო ნივთებით, უკიდურესად შეზღუდული, აკვიატებული ინტერესები).

4. ჰიპერ- ან ჰიპორეაქტიულობა სენსორული გამღიზიანებლების მიმართ ან უჩვეული ინტერესი და ყურადღების კონცენტრაცია გარემოს სენსორულ მახასიათებლებზე (მაგალითად, გამოხატული ინდიფერენტულობა ტკივილისა და ტემპერატურის მიმართ, ადვერსიული რეაგირება სპეციფიკურ ხმებსა და ტექსტურაზე, ნივთების და გარემოს ძლიერ გამოხატული შეხებით და ყნოსვით შეგრძნება, ალტაცება და ძლიერი დაინტერესება სინათლითა და მოძრაობით).

მდგომარეობის გამოვლინების საჩისხის განსაზღვრა:

მდგომარეობის სიმძიმე განისაზღვრება სოციალურ-კომუნიკაციური დარღვევებისა და განმეორებითი, სტერეოტიპული ქცევის გამოვლინებების საფუძველზე.

C. სიმპტომები უნდა აჩვენებდეს ადრეული ბავშვობიდან (მაგამ, შესაძლოა, ბავშვისადმი სოციალური მოთხოვნების გაზიარება ან იყოს გახშემომყოფებისთვის თვალშისაცემი, ან შენიღბული იყოს ცხოვრების განმავლობაში დასწავლიდი სტრატეგიებით).

D. სიმპტომები იწვევენ კლინიკურად მნიშვნელოვან დაზღვევებს სოციალურ, დასაქმების ან ფუნქციონირების სხვა მნიშვნელოვან სფეროებში.

E. ეს დაზღვევები ვეი აიხსნება ინტელექტუალური დაზღვევით, ან განვითარების გლობალური დაზღვევით. აუტიზმის სპექტრის აშლილობასთან ერთად ხშირად გვხვდება ინტელექტუალური დაზღვევა. კომოხიბლობის/თანმხედები მდგომარეობის დიაგნოსტიკებისათვის, ანუ ერთდროულად აუტიზმის სპექტრის და ინტელექტუალური დაზღვევის აჩვენების დასადასტურებლად, აუცილებელია, რომ სოციალურ-კომუნიკაციური უნაჩები ინდივიდის ინტელექტუალური განვითარების დონეზე ბევრად დაბალი იყოს. (DSM-5, 2013)

მნიშვნელოვანია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გამოვლინების სიმძიმის ხარისხის განსაზღვრა, რაც დამოკიდებულია სოციალურ-კომუნიკაციური უნარების დარღვევებისა და სტერეოტიპული მოქმედებების, შეზღუდული ინტერესების გამოვლინების ხარისხზე.

ქვემოთ მოყვანილია ცხრილი, რომელიც ასახავს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გამოვლინების სიმძიმის ხარისხებს DSM-5-ის მიხედვით.

სიმძიმის ხარისხი	სოციალური კომუნიკაცია	შეზღუდული, განმეორებითი ქცევები
მე-3 დონე „ესაჭიროება ძალიან ინტენსიური მხარდაჭერა“	მძიმე დეფიციტი ვერბალური და არავერბალური სოციალური კომუნიკაციის უნარებში, რაც იწვევს ფუნქციონირების ძლიერ დარღვევას, სოციალური ურთიერთობის წამოწყების ძალიან მწირ შესაძლებლობებს და მინიმალურ პასუხს სხვების სოციალური ურთიერთობის ინიციატაზე. მაგალითად, ინდივიდი, რომელსაც რამდენიმე სიტყვა აქვს ლექსიკონში, ძალიან იშვიათად იჩენს ურთიერთობის ინიციატივას, ხოლო ასეთი ინიციატივის შემთხვევაში, ადგილი აქვს უჩვეულო მიმართვის ფორმას მხოლოდ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების მიზნით, ან პასუხობს მხოლოდ ძალიან გამოხატულ, დირექტიულ სოციალური ურთიერთობის ფორმას.	ქცევის რიგირდულობა, ცვლილებასთან გამკლავების უკიდურესი სირთულეები, ან შეზღუდული ინტერესები და განმეორებითი მოქმედებები ხელს უშლის ფუნქციონირებას ყველა სფეროში. ძლიერი დისტრესი ყურადღების გადანაცვლების ან მოქმედების ცვლილების შემთხვევაში.

მე-2 დონე	გამოხატული დეფიციტი ვერბალური და არავერბალური სოციალური კომუნიკაციის უნარებში; სოციალური უნარების დარღვევა გამოხატულია მხარდაჭერის პირობებშიც. სოციალური ურთიერთობის წამოწყების	რიგიდობა ქცევაში, ცვლილებასთან გამკლავების სირთულეები, ან შეზღუდული ინტერესები და განმეორებითი მოქმედებები საკმარისად ხშირია
„ესაჭიროება ინტენსიური მხარდაჭერა“	შეზღუდული შესაძლებლობები, სხვების მხრიდან სოციალური ურთიერთობის ინიციატივაზე შეზღუდული ან ანომალური რეაგირება. მაგალითად, ინდივიდი, რომელსაც შეუძლია მარტივი ფრაზების გამოყენება, შემოფარგლულია თავისი ვიწრო ინტერესებით და აღენიშნება გამოხატულად უცნაური არავერბალური კომუნიკაცია.	სხვადასხვა კონტექსტში ფუნქციონირებისთვის ხელის შესაშლელად. დისტრესი ყურადღების გადანაცვლების ან მოქმედების ცვლილების შემთხვევაში.
1 დონე	მხარდაჭერის გარეშე სოციალური კომუნიკაციის შესაძენი სირთულეები. სოციალური ინტერაქციის წამოწყების სირთულე და სხვების მხრიდან სოციალური კონტაქტის მცდელობაზე ატიპური, წარუმატებელი რეაგირება. შეიძლება ადგილი ჰქონდეს სოციალური ურთიერთობისადმი დაქვეითებულ ინტერესს. მაგალითად, ინდივიდს, რომელსაც თავისუფლად შეუძლია სრული წინადადებებით საუბარი და კომუნიკაციის პროცესში ჩართვა, უჭირს საუბრის თემის შენარჩუნება, საუბრის დასრულება, თანატოლებთან დამეგობრება. მისი დამეგობრების მცდელობა უცნაური ხასიათისაა და როგორც წესი, წარუმატებელია.	ქცევაში რიგიდულობა მნიშვნელოვნად უშლის ხელს ფუნქციონირებას ერთ ან მეტ კონტექსტში. გაძნელებულია გადართვა ერთი მოქმედებიდან მეორეზე. ორგანიზების და დაგეგმვის პრობლემები ხელს უშლის ინდივიდის დამოუკიდებლობას.

3. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა – მითი და რეალობა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ მრავალი მცდარი შეხედულება არსებობს. მათ საპირწონედ გთავაზობთ ქვემოთ ინფორმაციას (Hallahan et al., 2014). აღნიშნულ მოსაზრებებს შემდეგ თავებშიც შევხებით:

მითი – აუტიზმი არის კარგად განსაზღვრული ერთი კატეგორია.

ფაქტი – აუტიზმის სპექტრის აშლილობები მოიცავს მდგომარეობების ფართო სპექტრს ძალიან მძიმე ხარისხიდან ძალიან მსუბუქამდე.

მითი – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანებს ინტელექტუალური სირთულეები აღენიშნებათ და მათი ჩართვა არ შეიძლება უმაღლეს სასწავლებლებსა თუ პროფესიულ საქმიანობებში.

ფაქტი – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანს შესაძლოა ჰქონდეს ტიპური, ნორმალური ინტელექტუალური შესაძლებლობები და ახერხებდეს უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლასა და წარმატებულ პროფესიულ საქმიანობას.

მითი – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანებს ზოგიერთ სფეროში არსებული სირთულეების ფონზე აღენიშნებათ იმდენად მაღალი ინტელექტუალური შესაძლებლობები, რომ შესაძლოა ინოვაციები გენიოსებად.

ფაქტი – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანებს ფუნქციური და კომუნიკაციური უნარების სირთულის ფონზე, შესაძლოა, მართლაც აღენიშნებოდეთ გარკვეული უნარებისთვის მაღალი შესაძლებლობები, თუმცა, ეს არ განსხვავდება ზოგადპოპულაციური მაჩვენებლისგან. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ისინიც ისევე „მიდრეკილნი არიან გენიოსობისადმი“, როგორც ნებისმიერი სხვა ადამიანი.

მითი – არსებობს აუტიზმის ეპიდემია, რომელიც გამოწვეულია ჩვენს გარემოში რაიმე საშიში ტოქსინით ან ვირუსით.

ფაქტი – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოსტიკის შემთხვევების რიცხვი უდავოდ გაიზარდა. მიზეზი ის არის, რომ საზოგადოება მეტად იცნობს აუტიზმის ნიშნებსა და გამოვლინებებს. სამედიცინო, ფსიქოლოგიურ და სასწავლო დაწესებულებებში პროფესიონალები უკეთ ახერხებენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობისთვის დამახასიათებელ, თუნდაც, მსუბუქი სიმპტომების სწორად ამოცნობას. ასევე, გაიზარდა სპეციალისტთან მიმართვიანობაც. შესაბამისად, გამოცდილების ზრდისა და ფსიქოგანათლების გაუმჯობესების პარალელურად, მატულობს დიაგნოსტიკული შემთხვევების ოდენობა.

მითი – წითელას, ყბაყურას და წითურას (MMR) ვაქცინა იწვევს აუტიზმს.

ფაქტი – კვლევებით, ვაქცინასა და აუტიზმს შორის მიზეზშედეგობრივი კავშირი უარყოფილი იქნა.

მითი – ცუდ აღზრდას (ცივი დედები) შეუძლია აუტიზმის გამოწვევა.

ფაქტი – არ არსებობს მტკიცებულება იმისა, რომ ცუდი აღზრდა იწვევს აუტიზმს (Hallahan et al., 2014).

4. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელება

ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელების მაჩვენებელი იზრდება. 1960-იან წლებში ჩატარებულმა პირველმა მასშტაბურმა ეპიდემიოლოგიურმა კვლევამ (Lotter, 1966) გამოავლინა აუტიზმის შემთხვევათა პროცენტული მაჩვენებელი, 0,04% (1 250-დან). მსგავსი რაოდენობა აღნიშნულია 1970-80-იან წლების კვლევებშიც. 2000 წელს დაფიქსირდა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მკვეთრად მაღალი მაჩვენებლები 333-დან 1 შემთხვევა (Kogan et al., 2009). გარდა ამისა, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მაჩვენებლები 2002 წლიდან 2006 წლამდე გაიზარდა 57%-ით. 1990-იან წლების კვლევებით, ყოველ 250 ადამიანიდან ერთი აღნიშნული მდგომარეობის მქონე იყო (Brison, Clark, & Smith, 1988) (Ehlers & Gillberg, 1993; Sugiyama & Partington, 1998). შედარებით ახალი მონაცემებით, ყოველი 88 ადამიანიდან 1-ს უდასტურება იგი (დაავადებისა და პროფილაქტიკის კონტროლის ცენტრი [CDC], 2012; აუტიზმის ნაციონალური ცენტრი, 2009). ბავშვებს ეს მდგომარეობა სხვადასხვა სიმძიმით უვლინდებათ (Volkmar, 2003). ეს განსხვავებები პრობლემას ქმნის პროფესიონალებისა და მშობლებისათვის ჩარევის გეგმების შედგენის დროს, რადგან თითოეული ბავშვი საჭიროებს ინდივიდუალურად შერჩეულ პროგრამებს (Walker et al., 2013). 2016 წლის აშშ მონაცემებით ყოველი 54 ბავშვიდან 1 აუტიზმის სპექტრის მქონეა; ყოველი 34 ბიჭიდან 1 იდენტიფიცირდება როგორც აუტიზმის სპექტრის მქონე; ყოველი 144 გოგონადან 1 იდენტიფიცირდება როგორც აუტიზმის სპექტრის მქონე (დაავადებისა და პროფილაქტიკის კონტროლის ცენტრი [CDC, 2016]. დიდ ბრიტანეთში პოპულაციის 1-2% აუტიზმის სპექტრის მქონეა: ყოველი 100 ბავშვიდან 1, ყოველი 100 ზრდასრულიდან 2. ევროპის ქვეყნებში, საშუალოდ 89 ბავშვიდან 1 აუტიზმის სპექტრის მქონეა (Autism Statistics <https://www.gov.uk>).

აუტიზმის სპექტრის გავრცელების მაჩვენებელთან დაკავშირებით რამდენიმე მნიშვნელოვანი ფაქტი საყურადღებო. ბიჭებთან გავრცელება 4-ჯერ მეტია, ვიდრე გოგონებთან. არის მოსაზრებები, რომ აუტიზმის გავრცელების სტატისტიკის ზრდა განპირობებულია გარემოში არსებული ფარული ტოქსინით. ზოგი მიიჩნევს, რომ არსებობს „აუტიზმის ეპიდემია“. სხვები მიზეზებს შორის ასახელებენ ვაქცინაციის ფართოდ გამოყენებას ახალშობილებთან. ამჟამად თითოეული ეს მოსაზრება უარყოფილია. მეცნიერთა უმეტესობა მიიჩნევს, რომ, ობიექტურად, შემთხვევების რაოდენობა არც გაზრდილა (Fombonne, 2001; Frith, 2003; National Research Council, 2001; Shattuck, 2006; Wing & Potter, 2002). ისინი ამტკიცებენ, რომ აღნიშნული ზრდა გამოწვეულია სამი ფაქტორით:

1. გაფართოვდა კრიტერიუმები, რომლებიც აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზის დასმისთვის გამოიყენება. ამ კრიტერიუმებში შევიდა მსუბუქი ფორმების სიმპტომებიც (მაგალითად, ასპერგერის სინდრომი);

2. ფართო საზოგადოებამ, სამედიცინო, ფსიქოლოგიური და საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მომუშავე პროფესიონალებმა აუტიზმის შესახებ მეტი ცოდნა შეიძინეს;

3. განხორციელდა „დიაგნოსტიკური ჩანაცვლება“ – ადამიანებს, რომლებსაც ადრე ჰქონდათ დასმული დიაგნოზი „გონებრივი ჩამორჩენა“, სიმპტომების დაზუსტებისა და გადახედვის შემდგომ დაუდგინდათ აუტიზმის სპექტრის აშლილობა (Coo et al., 2008) (Bishop, Whitehouse, Watt, & Line, 2008); ასევე ბავშვების გაკრვეულმა კატეგორიამ, ვისაც დასმული ჰქონდა დიაგნოზი „ბავშვთა ადრეული შიზოფრენია“ დიაგნოზების გადასინჯვის შემდეგ დააკმაყოფილა აუტიზმის დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები (Wing, L., & Potter, D. (2002). ბუნებრივია, ამ ყოველივემ შეცვალა სტატისტიკური მონაცემები.

არსებობს განსხვავებული პოზიცია: მიუხედავად იმისა, რომ ზემოხსენებული ფაქტორები ნამდვილად შესაძლებელია გახდეს შემთხვევათა პროცენტული მაჩვენებლების ზრდის მიზეზი, ეს არ გამოირიცხავს იმის ალბათობას, რომ არსებობს სხვა, ჯერჯერობით უცნობი ფაქტორებიც, რომლებიც განაპირობებს შემთხვევების რაოდენობის მატებას (Hertz-Picciotto & Delwiche, 2009; Hallahan et al., 2014).

5. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გამომწვევი მიზეზები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანთა შემთხვევების მატებამ ბიძგი მისცა აღნიშნული მდგომარეობის გამომწვევი მიზეზების მოძიების მცდელობის აქტუალიზაციას. ადრეული თეორიები შეიცვალა მეცნიერულად უფრო მეტად დასაბუთებული თეორიებით.

5.1. ადრეული ეტიოლოგიური თეორიები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გამომწვევი მიზეზების შესახებ გარკვეული სახის ინფორმაციის ვხვდებით ლეო კანერისა (1943) და ჰანს ასპერგერის (1944) ნაშრომებში. ჰანს ასპერგერმა ივარაუდა, რომ აუტიზმს ბიოლოგიური და მემკვიდრეობითი საფუძველი ჰქონდა (Hewetson, 2002). კანერმაც ასევე ივარაუდა, რომ აუტიზმის მიზეზი ბიოლოგიური იყო (Kanner, 1973). ამასთან, ის აღნიშნავდა, რომ აუტიზმის მქონე ბავშვების მშობლები არ იყვნენ „გულთბილები“. თუ ბავშვი დასაწყისიდანვე მართობაში ცხოვრობს, შეექმნება ადამიანებთან ურთიერთობების ჩამოყალიბების პრობლემები (Kanner, 1973).

მე-20 საუკუნის 60-იანი წლებში მიიჩნეოდა, რომ მშობლები, განსაკუთრებით კი დედები, იყვნენ თავიანთი შვილების აუტიზმის მიზეზი. შეიქმნა თეორია იმის შესახებ, რომ ცივი და რეაგირების გარეშე მყოფი დედები ხდებიან აუტიზმის სპექტრის გამომწვევები (Eisenberg & Kanner, 1956; Bettelheim, 1967).

5.2. თანამედროვე ეტიოლოგიური თეორიები

თანამედროვე ეტიოლოგიური თეორიებით მეცნიერები ვერ აზუსტებენ, როგორ იცვლება თავის ტვინის ფუნქციონირება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს, თუმცა, მათი შეხედულებით, მიზეზი ნამდვილად ნევროლოგიურია და არა პიროვნულ-ფსიქოლოგიური (National Research Council, 2001; Muller, 2007; Strock, 2004). აუტიზმის სპექტრის დარღვევების ნევროლოგიურ საფუძველზე მიაჩნევენ ის ფაქტი, რომ აუტიზმის მქონე ადამიანებს ხშირად აქვთ ეპილეფსიური გულყრები და კოგნიტური სირთულეები (Volkmar & Pauls, 2003). დამატებით, სიკვდილის შემდგომმა კვლევებმა და ნევროვიზუალურმა გამოკვლევებმა (მაგ., პოზიტრონული ემისიური ტომოგრაფია, კომპიუტერული ლერძული ტომოგრაფიული სკანირება და მაგნიტურ-რეზონანსული ტომოგრაფია) დაადგინა თავის ტვინში დაზიანებული უბნების არსებობა (Muller, 2007; Strock, 2004; Volkmar & Pauls, 2003). მათი რაოდენობიდან გამომდინარე, მეცნიერები ფიქრობენ, რომ აუტიზმი დაკავშირებულია ნეირონული კავშირების სისტემის დისფუნქციასთან და არა თავის ტვინის რომელიმე ერთი, კონკრეტული უბნის დაზიანებასთან (Glessner et al., 2009; Wang et al., 2009).

ნევროლოგიური კვლევის კიდევ ერთი საინტერესო მიმართულება ეხება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანთა თავის ტვინის ზომას (Courchesne, Carper, & Akshoomoff, 2003; Courchesne et al., 2001; Elder, Dawson, Toth, Fein, and Munson, 2008; Fombonne, Roge, Claverie, Courty & Fremoile, 1999; Fukumoto et al., 2008; Piven, Arndt, Bailey, & Andreason, 1996; Piven et al., 1995). გამოკვლევებმა მიუთითა, რომ სიცოცხლის პირველ წელს აუტიზმის მქონე ბავშვების თავის ტვინი და თავის ზომა იზრდება უეცრად და ზედმეტად. შემდეგ კი ზრდა ნელდება და მოზრდილობის ასაკისთვის მათი თავის ტვინი უკვე ნორმალური ზომისაა. პირველ 2 წელიწადში ტვინის ზრდის არანორმალურად მაღალი მაჩვენებლის მნიშვნელობა დასტურდება იმ ფაქტით, რომ ეს პერიოდი ტვინის ორგანიზაციისთვის კრიტიკული მნიშვნელობისაა: პირველი ორი წლის განმავლობაში თავის ტვინში მიმდინარე მოვლენები ქმნის ენის დაუფლებისთვის, ლოგიკური აზროვნებისთვის, ინფორმაციის კომპლექსური გადამუშავებისთვის საჭირო საფუძველს (Fombonne et al., 1995).

მეცნიერთა ჯგუფი მიიჩნევს, რომ ტვინის პათოლოგიურად ზრდა შეიძლება უკავშირდებოდეს ზრდის ჰორმონების მომატებულ დონეს (Mills et al., 2007). ზოგიერთი მკვლევარი ამტკიცებს, რომ ორსულობის დროს დედის ამნიონურ სითხეში თუკი მაღალია ანდროგენის დონე (მამაკაცური ნიშან-თვისებების განმაპირობებელი ჰორმონი), სავარაუდოდ, შვილი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლებს გამოავლენს (Auyeung et al., 2009; Baron-Cohen, 2002, 2003; Baron-Cohen, Auyeung, Ashwin, & Knickmeyer, 2009). ამ თეორიებს სამეცნიერო საზოგადოების უმეტესობა სკეპტიკურად უყურებს (Barbeau, Mendrek, & Mottron, 2009; Falter, Plaisted, & Davis, 2008; Skuse, 2009; Hallahan et al., 2014) და დღესდღეობით კვლავ უცნობია აუტიზმის სპექტრის გამომწვევი ერთი კონკრეტული მიზეზი.

5.3. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის გენეტიკური საფუძველი

სარწმუნოა აუტიზმის მემკვიდრულად გადაცემის მეცნიერული მტკიცებულებები (Sutcliffe, 2008). გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზის მქონე ბავშვების 15%-თან მოსალოდნელია, რომ მის უმცროს და-ძმასაც ექნება იგივე მდგომარეობა (Sutcliffe, 2008). მონოზიგოტურ (ერთი კვერცხუჯრედიდან განვითარებული) ტყუპისცალში აუტიზმის არსებობის დროს გაცილებით მეტია შანსი იმისა, რომ მეორესაც ჰქონდეს აუტიზმი, ვიდრე დიზიგოტურის (ორი კვერცხუჯრედიდან განვითარებული) შემთხვევაში. ამასთანავე, აუტიზმის მქონე ბავშვის ოჯახის წევრები ხშირად გამო-

ხატავენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობისთვის დამახასიათებელ ნიშნებს, ე. წ. სუბკლინიკურ დონეს: შესამჩნევად და თვალშისაცემად ახლო მეგობრების ნაკლებობა, ვიწრო ინტერესები, რუტინული სიტუაციებისთვის უპირატესობის მინიჭება (Stone, McMahon, Yoder, & Walden, 2007; Volkmar & Pauls, 2003).

არსებობს მოსაზრებაც, რომ აუტიზმის სპექტრის დარღვევა შესაძლოა განვითარდეს გენის მუტაციის შედეგად და გადაეცეს შვილებს ერთი ან ორივე მშობლისგან. მუტაციების სიხშირე იზრდება მშობლის ასაკთან ერთად, განსაკუთრებით საყურადღებოა დედა (Autism Genome Project Consortium, 2007; Sebat et al., 2007).

6. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შეფასების პროცედურა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზს სვამს ფსიქიატრი, რომელიც თანამშრომლობს და ინფორმაციას იღებს მულტიდისციპლინური გუნდისგან. ის ხელმძღვანელობს ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის (American Psychiatric Association – APA) მიერ შემუშავებული დიაგნოსტიკური კრიტერიუმებით (2010), რომლებიც მოიცავს კომუნიკაციური უნარების, სოციალური ურთიერთობებისა და განმეორებადი და სტერეოტიპული ქცევების შეფასებას. დიაგნოსტიკების პროცესში სპეციალისტი ინფორმაციას იღებს მშობლის მონათხრობისა და ბავშვზე დაკვირვების გზით. კლინიკისტებს შეუძლიათ გამოიყენონ ქცევაზე დაკვირვების ინსტრუმენტები და სთხოვონ მშობლებს და/ან მასწავლებლებს, შეავსონ დაკვირვების ჩეკლისტები. ორივე ინსტრუმენტი – აუტიზმის სადიაგნოსტიკო დაკვირვებითი კვლევა (ADOS) და აუტიზმის სადიაგნოსტიკო ინტერვიუ (ADI-R) – სტანდარტიზებულია და განიხილება როგორც „ოქროს სტანდარტი“ (Conroy et al., 2011; Le Couteur, Haden, Hammal, & McConachie, 2008).

აუტიზმის სადიაგნოსტიკო დაკვირვების კვლევა ADOS გამოიყენება ერთობლივი დაკვირვებისათვის. პროცედურა გულისხმობს ბავშვის ქცევაზე დაკვირვებას სხვადასხვა დავალების პირობებში, რომლებიც მიმართულია სიტუაციაში აუტიზმის სპექტრისთვის დამახასიათებელი ნიშნების გამოვლენასა და აღწერაზე. აუტიზმის სადიაგნოსტიკო ინტერვიუ ADI-R კი გამოიყენება ენისა და კომუნიკაციის სირთულეების, შეზღუდული, განმეორებადი სტერეოტიპულ მოქმედებების არსებობის გამოსავლენად აღმზრდელების გამოკითხვისას (Le Couteur, et al., 2008; Conroy et al., 2011).

ბავშვთა უმრავლესობისთვის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზი ისმება 3 წლის ასაკში. ინფორმაციის მატებასთან ერთად, აღნიშნულ მდგომარეობაზე ეჭვის მიტანა ბევრად უფრო ადრეც გახდა შესაძლებელი. ამ ფონზე გაცილებით რთულია ასპერგერის სინდრომის დიაგნოსტიკა, რადგან სიმპტომები არ არის მკვეთრად გამოხატული. მკვლევრები იმედოვნებენ, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოსტიკა კიდევ უფრო ადრეულ ასაკში მოხდება, რადგან ეს გაზრდის ჩარევის ეფექტურობას. მტკიცებულებებით ჩანს, რომ მშობლები არც თუ იშვიათად ოფიციალურ დიაგნოზამდე ბევრად ადრე ამჩნევენ გარკვეულ უცნაურობებსა და სირთულეებს. აუტიზმის სპექტრის მქონე ზოგიერთი მცირეწლოვანი ბავშვის მშობელი აცხადებს, რომ მათი ბავშვი ნორმალურად ვითარდებოდა დაახლოებით პირველი 2 წლის განმავლობაში და შემდეგ მოულოდნელად დაიწყო რეგრესი განვითარებასა და ქცევაში. ასეთ შემთხვევათა რაოდენობა დაახლოებით 20%-დან 47%-მდეა (Werner & Dawson, 2005). მკვლევრები ადასტურებენ, რომ ამ მშობლების მოსაზრებები და დასკვნები მართებულია (Landa, Holman, Garrett-Mayer, 2007; Werner & Dawson, 2005).

7. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლები.

(აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანისთვის დამახასიათებელი შემეცნებითი პროფილი, ქცევითი და სენსორული მახასიათებლები)

როგორც აღვნიშნეთ, აუტიზმის სპექტრის დარღვევის დროს არსებობს გარკვეული ინდივიდუალური ვარიაციები ქცევის თავისებურებებსა და კოგნიტურ შესაძლებლობებში. ამ თავში სწორედ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ძირითად მახასიათებლებს მიმოვიხილავთ.

7.1. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა

აუტიზმის მქონე ადამიანებისთვის დამახასიათებელია სირთულეები სოციალურ ურთიერთობასა და კომუნიკაციაში, განმეორებადი და სტერეოტიპული ქცევები, სენსორული ინტეგრაციის დარღვევა, ხშირად ვლინდება კოგნიტური სირთულეებიც.

აღნიშნული დიაგნოზის მქონე ადამიანები ავლენენ სოციალური რეაგირების დეფიციტს (Causton-Theoharis et al., 2009). მათი მშობლები ხშირად მიუთითებენ, რომ ჩვილები არ რეაგირებენ

ხელში აყვანაზე ან ჩახუტებაზე. აუტიზმის მქონე მცირეწლოვანმა ბავშვმა შეიძლება განსხვავებულად არ ირეაგიროს მშობლებს, და-ძმებს, მასწავლებლებსა თუ სხვა უცხო პირებზე. მათ შეიძლება არ გაიღიზიონ სოციალურ სიტუაციებში; ან გაიღიზიონ, იცინონ მაშინ, როდესაც სასაცილო არაფერია. ისინი ან ერიდებიან სხვებთან თვალის კონტაქტს ან დაჟინებით უყურებენ მათ თვალებში. ნაკლებად ან საერთოდ არ ინტერესდებიან სხვა ადამიანებით, მაგრამ ავლენენ ზედმეტ გატაცებას საგნებისადმი. მათ შეიძლება ასაკისთვის დამახასიათებელი თამაში ვერ ისწავლონ. ეს მახასიათებლები ხელს უშლის ბავშვს მშობლებთან ტიპური მიჯაჭვულობის განვითარებასა და/ან თანატოლებთან მეგობრობაში.

აუტიზმის მქონე ბავშვების უმეტესობას არ აქვს სოციალური მიზნებისთვის კომუნიკაციის სურვილი. 50% საერთოდ, ან თითქმის, არ იყენებს ენას კომუნიკაციის მიზნით (Scheuermann & Webber, 2002). ვლინდება უცნაური, ატიპური ინტონაცია, საუბრის ტემპი, ტემბრი და მთლიანად ზეპირი მეტყველება. მათი მეტყველება „რობოტისებულად“ ჟღერს, ან შეიძლება გამოავლინონ ექოლალიები (მოსმენილის მექანიკურად გამეორება), შეცვალონ ნაცვალსახელები. განსაკუთრებით ურთულდებათ ენის, როგორც სოციალური ურთიერთქმედების ინსტრუმენტის, გამოყენება. ენის ნორმალური განვითარების პირობებში შესაძლოა საკმაოდ გაუჭირდეთ მისი გამოყენება სოციალურ ურთიერთობებში, რადგან ვერ იგებენ მსმენელის რეაქციას.

კვლევების შედეგებით, კომუნიკაციისა და სოციალური უნარების დაქვეითება აუტიზმის მქონე ჩვილებისა და მცირეწლოვან ბავშვებთან უკავშირდება ერთობლივი/გაზიარებული ყურადღების დეფიციტს (Adamson, Bakeman, Deckner, & Romiski, 2009; Clifford & Dissanayake, 2008; Murray et al., 2008). ერთობლივი/გაზიარებული ყურადღება არის ქცევა, როდესაც ორი ადამიანი ფოკუსირდება საგანზე ან მოვლენაზე ერთმანეთთან ურთიერთობის მიზნით. ეს არის ადრეული სოციალური და კომუნიკაციური ქცევის ფორმა. სიცხადისთვის მოვიყვანთ მაგალითს: როდესაც ერთი ადამიანი მიმართავს მზერას სხვა ადამიანისკენ, შემდეგ კი მიუთითებს ობიექტზე, ამ შემთხვევაში, მიმანიშნებელი ადამიანი „ინვესტს ერთობლივ ყურადღებას“, ცდილობს მიმართოს მეორეს ყურადღება ობიექტისკენ. თუ მეორე ადამიანისგან უბრუნდება მზერა და პირი მიმართავს ყურადღებას მითითებული ობიექტისკენ, ე. ი. იგი „რეაგირებს ერთობლივ/გაზიარებულ ყურადღებაზე“.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანებისთვის დამახასიათებელია სტერეოტიპული მოტორული ან ვერბალური ქცევები. განმეორებადი, რიტუალური მოტორული ქცევებია სხეულის ან საგნების ტრიალი, ხელების დარტყმა, ქანაობა და სხვ.

კიდევ ერთი მახასიათებელი, რომელიც ხშირად გვხვდება აუტიზმის მქონე ინდივიდებთან, ეს არის **ობიექტებთან მიჯაჭვულობა და ძალიან შეზღუდული ინტერესები**. აუტიზმის მქონე ბავშვებმა შეიძლება საათობით რიტუალურად ითამაშონ კონკრეტული ობიექტებით. ისინი ვერ ეგუებიან ცვლილებას გარემოში (მაგალითად, ნივთების გადაადგილებას ან ახლის შეტანას სახლში ან საკლასო ოთახი) ან რუტინაში (Adreon & Stella, 2001; Myles & Simpson, 2001).

აუტიზმის მქონე პირთა უმეტესობას, ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ადამიანთა მსგავსად, შესაძლოა, აღენიშნებოდეთ ინტელექტუალური სირთულეები. თუმცა, არსებობს გარკვეული თავისებურებებიც. კერძოდ, ფიქრობენ, რომ აუტიზმის მქონე ბავშვებს უჭირთ ინფორმაციის კოდირება და კატეგორიზაცია, ისინი საგნებს იმასხოვრებენ სივრცეში მდებარეობით, ვიზუალური ხატის საშუალებით და არა ცნებების და სიტყვების გაგებით (Schuler, 1995). მაგალითად, „შოფინგი“ მათთვის ნიშნავს კონკრეტული ქუჩაზე მდებარე კონკრეტულ მაღაზიაში წასვლას და არა ნებისმიერი ტიპის მაღაზიის მონახულებას რაიმეს ყიდვის მიზნით. არსებობს ვარაუდი, რომ აუტიზმის მქონე პირებს „ექო ყუთის მსგავსი“ მეხსიერების შემნახველი აქვთ (Grandin, 1995; Hermelin, 1976). ფიქრობენ, რომ მათ ამიტომაც მოსწონთ კონსტრუქციების აწყობა და ბლოკებისგან საგნების აგება. ისინი ცუდად ასრულებენ დავალებებს, რომლებიც მოითხოვს სიტყვების მნიშვნელობის გაგებას და რთული გრამატიკული კონსტრუქციის გაგებას (Scheuermann & Webber, 2002). ამ ინფორმაციაზე დაყრდნობით შეიძლება ითქვას, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდებს ვერბალურ შესაძლებლობებთან შედარებით უკეთესად აქვთ განვითარებული ვიზუალურ-სივრცითი უნარები. აღნიშნულის გამო ასეთი ტიპის აზროვნებას მეცხოველეობის ობიექტების დიზაინერმა და კოლორადოს სახელმწიფო უნივერსიტეტის ზოომეცნიერების პროფესორმა, აუტიზმის სპექტრის მქონე თემპლ გრანდინმა დაარქვა „სურათებით აზროვნება“ (Grandin, 1995).

აუტიზმის მქონე ზოგიერთ პირს ცალკეული უნარები იმდენად აქვს განვითარებული, რომ, ერთი შეხედვით, გენიოსის შთაბეჭდილებას ტოვებს. მას შესაძლოა ჰქონდეს აუტიზმის სპექტრისთვის დამახასიათებელი მძიმედ გამოხატული ნიშნები და ავლენდეს მნიშვნელოვან შეფერხებას სოციალურ და ინტელექტუალურ ფუნქციონირებაში, თუმცა, ამ ფონზე მჟღავნებოდეს ტალანტი მუსიკაში, ხა-

ტვაში, ანგარიშში (Hallahan et al., 2014). აუცილებელია შევნიშნოთ, რომ მათემატიკური უნარების განვითარების მიუხედავად, აუტიზმის მქონე ინდივიდებისათვის პრობლემას წარმოადგენს ამ უნარების ფუნქციონალურად (მაგალითად, მაღაზიაში საგნების შესაძენად) გამოყენება. სტატისტიკური მონაცემებით, ასეთი ტიპის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანების რაოდენობა შეადგენს 10%-ს (Hallahan et al., 2014).

სენსორული ინტეგრაციის დარღვევა – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ზოგიერთი ადამიანი ჰიპერ- ან ჰიპო-რეაგირებადია მათ გარემოში არსებული განსაკუთრებული სტიმულების მიმართ (Ben-Sasson et al., 2009). მაგალითად, ზოგი განიცდის ჰიპერმგრძნობელობას ვიზუალური სტიმულების მიმართ, ზოგი – ფლუორესცენტური შუქების მიმართ და სხვები კი – შეხების მიმართ. არის შემთხვევები, როდესაც ინდივიდი სტიმულებზე ჰიპერრეაგირების საპირისპიროდ იქცევა – ნაკლებად რეაგირებს სმენით, ვიზუალურ ან ტაქტილურ სტიმულებზე. ზოგს აქვს ჰიპერმგრძნობელობისა და ჰიპომგრძნობელობის კომბინაცია – არ აქცევს ყურადღებას ხმამაღალ ბგერებს (მაგალითად, სახანძრო განგაშს), მაგრამ მაგალითად, ძალიან მწვავედ რეაგირებს შორი მანძილიდან წამოსული სტვენის ხმაზე. აღწერილია ინდივიდებში სინესთეზიის შემთხვევებიც, რომლის დროსაც ერთ სენსორულ მოდალობაში შემოსული ინფორმაცია ასტიმულირებს სხვა მოდალობებს. მაგალითისთვის გთავაზობთ დენიელ ტამეტის შემთხვევას: დენიელ ტამეტს აქვს ასპერგერის სინდრომი და, ამასთანავე, ფენომენალური უნარები მეხსიერებისა მათემატიკის სფეროში. მან დაამყარა რეკორდი კითხვაში. ტამეტი აღწერს სინესთეზიას თავის ნაშრომში „ცისფერ დღეს დაბადებული“ (Tammiet, 2006). „დავიბადე 31 იანვარს 1979 წელს – ოთხშაბათს. ვიცი, რომ იყო ოთხშაბათი, რადგან დაბადების დღე ჩემს გონებაში ცისფერია და ოთხშაბათი, ისევე როგორც რიცხვები, არის ყოველთვის ცისფერი. რიცხვები არიან ჩემი მეგობრები. თითოეული არის უნიკალური და აქვს თავისი ინდივიდუალობა. 11 მეგობრის მოყვარულია, ხუთი – ხმამაღალი, ოთხი – მორცხვი და მშვიდი, ეს ჩემი საყვარელი რიცხვია, რადგან ჩემს თავს მაგონებს. ზოგი დიდია, მაგალითად 23, 667, 1179; ზოგიერთი პატარა – 6, 13, 581. ზოგი ლამაზი – 333; ზოგიც მახინჯი, მაგალითად, 289 ... სადაც უნდა მივდიოდე და რასაც უნდა ვაკეთებდე, ციფრები არასდროს არ მიდიან ჩემი ფიქრებიდან. ნიუ-იორკში ტოქშოუს წამყვანს, დევიდ ლეტერმანს, ინტერვიუში ვუთხარი, რომ ის ჰგავს ნომერ 117-ს – მაღალია და მორიდებული. მოგვიანებით, შესაბამისი ციფრით აღქმული თაიმს-სკვერის ქუჩაზე მაღალ ცათამბჟენებს ავხედე და ვიგრძენი თავი ცხრიანებით გარშემორტყმული – რიცხვებით, რომელებიც ჩემთვის ყველაზე მეტად ასოცირდებიან უსაზღვროების განცდასთან“ (Tammiet, 2006, pp.11-12).

7.2. ასპერგერის სინდრომი

ასპერგერის სინდრომის მქონე ადამიანებს სირთულეები აღენიშნებათ იმავე სფეროებში, რომლებშიც აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდებს (სოციალური ურთიერთობა, კომუნიკაცია, განმეორებადი და სტერეოტიპული ქცევები, კოგნიტური უნარები, სენსორული გადამეშავება), მაგრამ უფრო მსუბუქი ხარისხით. კვლევის თანახმად, სოციალური ურთიერთობა მათთვის ყველაზე დიდი გამოწვევაა.

ისინი ხშირად ვერ იგებენ, რა წარმოადგენს მისაღებ სოციალურ ქცევას და რაკი მათ არ უჭირთ მეტყველება და ინტელექტუალური განვითარებაც ნორმის ფარგლებში აქვთ, შესაძლოა შეიქმნას შთაბეჭდილება, რომ ისინი შეგნებულად უგულებელყოფენ სოციალურ ნორმებს. მათთვის პრობლემაა მეგობრების შეძენა და შენარჩუნება, სხვებთან ურთიერთობა.

ასპერგერის სინდრომის მქონე პირთა სოციალური ურთიერთობის მრავალი სირთულე განპირობებულია იმით, რომ ისინი ვერ ახერხებენ სიტუაციების დეტალურ ანალიზს და მთლიანი კონტექსტის შეფასებას. ხშირად ზედმეტად პირდაპირი მნიშვნელობით აღიქვამენ რეალობას, უჭირთ გადატანითი მნიშვნელობის, ხუმრობის, სიტუაციის შესაბამისი ფრაზის კონტექსტის გაგება (Causton-Theoharis, Ashby, & Cosier, 2009; Kaland et al., 2008).

რაც შეეხება სოციალური ურთიერთობების სურვილს, არის მოსაზრებები, რომ ასპერგერის სინდრომის მქონე პირებს არ სურთ სხვებთან ურთიერთობები, თუმცა, მათი პირადი მონათხრობით საპირისპირო დასტურება (Causton-Theoharis, Ashby, & Cosier, 2009),

ხშირია შემთხვევები, როდესაც ასპერგერის სინდრომის მქონე პირებს აქვთ პრობლემები პრაგმატიკასთან, ენის სოციალური კონტექსტის შესაბამისად გამოყენებასთან დაკავშირებით (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright, & van der Lely, 2008). ისინი შეიძლება საუბრობდნენ მონოტონურად, ძალიან ხმამაღლა, ძალიან სწრაფად ან ნელა, ვერ იცავენ რიგითობას საუბარისას, ვერ იღებდნენ მონაწილეობას მონოლოგებში ან ვერ იმეორებდნენ ერთსა და იმავე სიტყვებს ან ფრაზებს მრავალჯერ. აღსანიშნავია, რომ სწავლის უნარის შეზღუდვის მქონე პირებსაც შეიძლება შეექმნათ პრობლემები

პრაგმატიკის მხრივ, მაგრამ ასპერგერის სინდრომის შემთხვევაში პრაგმატული უნარების დეფიციტი ბევრად უფრო მწვავეა და თვალსაჩინო.

ასპერგერის სინდრომის მქონე პირებისთვის დამახასიათებელია არავერბალური კომუნიკაციის სირთულეებიც: ისინი მოსაუბრესთან მიღებულზე ახლო მანძილზე დგებიან, სხეულის უცნაურ პოზას ინარჩუნებენ, დაჟინებით უყურებენ მოპასუხეს, არ ამყარებენ მხედველობით კონტაქტს, სახეზე არ აქვთ ექსპრესიული გამომეტყველება, არ ეტყობათ ინტერესი, არ ემჩნევათ, ეთანხმებიან თუ არა მოსაუბრეს, ვერ იყენებენ და ვერ ხვდებიან ჟესტებს (Myles & Simpson, 2003).

8. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანის განვითარების თვისებურებები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირებს ფსიქოლოგიური და ქცევითი მახასიათებლების მრავალფეროვნება ახასიათებთ. მკვლევრები ცდილობენ, ახსნან მათი განვითარების მექანიზმები. დღეისათვის 3 თეორია არსებობს, რომლებიც გვიქმნის გარკვეულ წარმოდგენას, რის გამო ვითარდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობების ნიშან-თვისებები. მათზე დაყრდნობით, ძირითადი დარღვევები განპირობებულია (1) აღმასრულებელი ფუნქციების პრობლემებით, (2) სუსტი ცენტრალური შეჭიდულობით და (3) ე. წ. „გონების თეორიით“ („Theory of Mind“) – ადამიანების განზრახვების, გრძნობების, რწმენების და სურვილების „წაკითხვის“ შეუძლებლობით (Frith, 2003) (National Research Council, 2001; Volkmar & Pauls, 2003; Baron-Cohen, 2002).

აღმასრულებელი ფუნქციები – აუტიზმის მქონე ბევრ ადამიანს აქვს აღმასრულებელი ფუნქციების სირთულეები. აღმასრულებელი ფუნქციები წარმოადგენს კოგნიტური პროცესების ერთობლიობას, რომელიც პასუხისმგებელია ქცევის და მოქმედების დაგეგმვაზე, კონტროლზე, ორგანიზებაზე, მიმდინარე მოქმედების მონიტორინგზე, სოციალური ქცევისა და ემოციურ რეგულაციაზე, სხვადასხვა ქცევითი სტრატეგიის განხორციელებაზე შინაგანი და გარეგანი სტიმულების საპასუხოდ. რაც დიდ პრობლემას წარმოადგენს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირთა დიდი ნაწილისთვის (Demetiou et al., 2019). აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტით აიხსნება რიგიდობა, სიახლესთან ადაპტაციის, გადატანითი მნიშვნელობის გაგებისა და გადართვის სირთულეები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს (Russell J., 1998; Demetiou et al., 2019).

ცენტრალური შეჭიდულობა (central cohesion) – აუტიზმის მქონე ადამიანები სუსტი ცენტრალური შეჭიდულობით გამოირჩევიან (Frith, 2003). ადამიანთა უმეტესობის ბუნებრივი მიდრეკილებაა ინფორმაციის თანმიმდევრული დამუშავება/მონესრიგება და შინაარსის გადატანა გარემოში, ინფორმაციის მთლიანობაში და არა ცალკეულ ნაწილებად აღქმა. აუტიზმის მქონე პირები კი ინფორმაციის ვიწრო დეტალებს აკვირდებიან, მაგრამ მთლიანობას ვერ აღიქვამენ. ისინი „ვერ ხედავენ ტყეს ხეების მიღმა“. პრობლემაა ინფორმაციის თანმიმდევრული და მთლიანი დამუშავება, რაც შესაძლოა იყოს აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდების ვიწრო ინტერესების მიზეზი (Schopler E., Mesibov G., 1995).

გონების თეორია (theory of mind) – გონების თეორია გულისხმობს სხვა ადამიანების განზრახვების, გრძნობების, რწმენების და სურვილების „წაკითხვის“ უნარს (. ჩვენ უკვე განვიხილეთ, რამდენად რთულია ასპერგერის სინდრომის მქონე ადამიანისთვის სოციალური სიგნალების წაკითხვა. სოციალური სიგნალების წაკითხვა კი ერთ-ერთი საშუალებაა, გაიგო, რას ფიქრობს სხვა ადამიანი, როგორია მისი დამოკიდებულება და განზრახვა. ბევრ ჩვენგანს შეუძლია განსაზღვროს მოსაუბრის ემოციური მდგომარეობა ისეთი სიგნალების ინტერპრეტირებით, როგორიცაა, ხმის ტონი და მიმიკა. მსგავსი სიგნალების გამოყენებით, ასევე, შეგვიძლია შევაფასოთ, როგორ რეაგირებენ მსმენელები იმაზე, რაზეც ვსაუბრობთ. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე პირებს აქვთ სხვადასხვა ხარისხის სირთულეები სხვა ადამიანების ფიქრების გააზრება/გაგებაში, სხვისი პოზიციის, ემოციური მდგომარეობის გაგებაში (Baron-Cohen S., et al., 1985; Schopler E., Mesibov G., 1995; Kaland, Callesen, Moller-Nielson, Mortensen, & Smith, 2008;). ზოგიერთი მათგანი ვერ იგებს, რომ მათი ფიქრები განსხვავდება სხვების ფიქრებისაგან, ამიტომ უჭირთ ხუმრობის, ტყუილის გაგება.

შეჯამება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე ინდივიდები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან სუსტი და ძლიერი მხარეების მიხედვით. დიაგნოსტირება მიმდინარეობს არა მხოლოდ სამედიცინო გამოკვლევებით, არამედ ქცევაზე დაკვირვებისა და განვითარების მიმდინარეობის შესახებ ინფორმაციის მიღებით.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლებია:

1. ბავშვი 12 თვის განმავლობაში ვერ ახერხებს ლულუნს;
2. ბავშვი 12 თვის განმავლობაში არ იყენებს ჟესტებს;
3. ბავშვი არ ამბობს ერთ სიტყვასაც კი 16 თვის განმავლობაში;
4. ბავშვი არ ამბობს ორ- ან მეტსიტყვიან წინადადებას 24 თვის განმავლობაში;
5. ბავშვი კარგავს გარკვეულ სოციალურ უნარებს ან ენობრივ შესაძლებლობებს;
6. ბავშვი არ გამოხატავს შიშს ან საფრთხეს;
7. ბავშვი არის ზედმეტად ან ნაკლებად მგრძნობიარე ტკივილის მიმართ;
8. ბავშვი თავს არიდებს მშობლებთან / აღმზრდელებთან თვალის კონტაქტს;
9. ბავშვს ურჩევნია, იყოს მარტო;
10. ბავშვს უჭირს გამოხატვა, რა სურს ან სჭირდება;
11. ბავშვი იმეორებს სიტყვებს ან ფრაზებს და მათი მნიშვნელობა არ ესმის;
12. ბავშვს აქვს მიჯაჭვულობა საგნებთან;
13. ბავშვი ატრიალებს საკუთარ თავს ან საგნებს სტერეოტიპულად;
14. ბავშვი ხანგრძლივად იმეორებს ერთსა და იმავე თამაშს. არ თამაშობს „ვითომ“ თამაშებს (მაგ., ვითომ თოჯინას „აჭმევ“). უჩვეულოდ თამაშობს სათამაშოებით (მაგ., მანქანების მწკრივში დაწყობა, ტრიალი);
15. ბავშვი დაჟინებით მოითხოვს, ნივთები/განრიგი მუდმივად იყოს უცვლელი;
16. ბავშვი არაადეკვატური იცინის (იცინის უადგილოდ);
17. ბავშვს ემართება ისტერიკა გაურკვეველი მიზეზის გამო;
18. ბავშვი თავს არიდებს ჩახუტებას;
19. ბავშვი ახორციელებს თვითდამაზიანებელ ქცევას (კბენს საკუთარ თავს ან საგნებს ან ხელს ირტყავს თავში);
20. ბავშვს აქვს სირთულე სხვებთან ურთიერთობაში

(Tennessee; Department of Education's Approved Disability Eligibility Standards, 2010).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ადრეულ დიაგნოსტიკას უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება, რადგან დროულად დაწყებული თერაპია უკეთესი შედეგის საწინდარია. ადრეული ინტერვენციის დროს მიღწეული შედეგის განმსაზღვრელია სიმპტომთა გამოხატულების ინტენსივობა, ინდივიდის რესურსები, თერაპიის ხარისხი და მიზანმიმართულება.

დიაგნოზი ისმება მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ. პროცესში ჩართულები არიან ბავშვა ფსიქიატრი, ფსიქოლოგი, ქცევითი თერაპევტი და მეტყველების თერაპევტი. დიაგნოსტირება ხდება აუტიზმის სადიაგნოსტიკო ოქროს სტანდარტის ტესტებით (ADOS – ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება და ADI-R – სტრუქტურირებული ინტერვიუ მშობელთან). მასთან ერთად, მნიშვნელობა ენიჭება ბავშვის ქცევის ანალიზს, ვექსლერის ტესტს (მისი გამოყენებით ხდება ინტელექტის კოეფიციენტის განსაზღვრა), ადაპტაციური უნარების საკვლევ სკალას, მეტყველების განვითარების შესაფასებელ ტესტს. დიაგნოზის დასმის შემდეგ სპეციალისტების მიერ იგეგმება ინტერვენციის პროცესი.

შემაჯავებელი კითხვები რეფლექსიისთვის

- რა ისტორია აქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობას?
- როგორ განმარტავენ პროფესიონალები აუტიზმის სპექტრის აშლილობას?
- როგორია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელება?
- რა ინვევს აუტიზმის სპექტრის აშლილობას?
- რა მეთოდებით ხდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირების გამოვლენა?
- ფსიქოლოგიურ, ქცევით და შემცენებით რა მახასიათებლებს ავლენენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები?

დავალება:

1. ძირითად და დამატებით ლიტერატურულ წყაროებზე დაყრდნობით ცოდნის შეძენა-გაღრმავება შემდეგ საკითხებში:

- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოსტიკების პროცესის ისტორია;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის განმარტება;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელება;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ეტიოლოგია და პათოგენეზი;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირების შეფასების მეთოდები;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების ფსიქოლოგიური და ქცევითი მახასიათებლები.

2. დისკუსიისთვის კითხვებისა და არგუმენტირებული პასუხების მომზადება.

3. ექსპერიმენტის – „სალი და ენი“ – ანალიზი:

ექსპერიმენტის მიზანი იყო, დაგენიდიყო, აუტიზმის მქონე ბავშვების აზროვნება (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985), კერძოდ მათ მიერ სხვისი განზრახვის და შინაგანი მდგომარეობის გაგების უნარი, ე. წ. „გონების თეორია“ (theory of mind). ექსპერიმენტის დროს გამოყენებულ იქნა ორი თოჯინა – სალი და ენი. მკვლევარმა გაითამაშა შემდეგი სცენაჰი ბავშვთა სამ ჯგუფში – აუტიზმის სპექტრის, დაუნის სინდრომის და გიპსუი განვითარების მქონე ბავშვებში. სალის აქვს კადათა, ხოლო ენის – ყუთი. სალის აქვს ბუხტი და მას ეძებს კადათაში. შემდეგ ის მიდის. ენი იღებს სალის ბუხტს და ეძებს მას ყუთში, სანამ სალი ახ აჩის. შემდეგ სალი ბეჭდება და სუხს ითამაშოს მისი ბუხტით. აქ ისმება მნიშვნელოვანი კითხვა: სად მოძებნის სალი თავის ბუხტს? სწორი პასუხია – კადათაში (Frith, 2003). გიპსუი განვითარების მქონე ბავშვები და ბავშვები დაუნის სინდრომით სწორ პასუხს იძლევიან შეკითხვაზე, სწორად პასუხობენ აუტიზმის მქონე ბავშვებზე. სხვებმა უპასუხეს, რომ სალი ბუხტს მოძებნიდა ყუთში. მათ ვეჩ გაიაზრეს ის, რომ სალი ვეჩ მიხვდებოდა, ბუხტის ადგილი შეცვდილი რომ აჩის და, შესაბამისად, ძებნას კადათაში დაუწყებდა, ხადგან იქ დატოვა (Hallahan et al., 2014).

ტერმინთა განმარტებები

- ☞ **ასპერგერის სინდრომი** (ასპერგერის აშლილობა) – პრობლემები აღინიშნება სოციალურ ურთიერთობებში. შეზღუდული აქვთ ინტერესების სფერო. ასპერგერის სინდრომის მქონე პირებს არა აქვთ კლინიკურად მნიშვნელოვანი შეფერხება ენაში და აქვს საშუალო ან მაღალი ინტელექტის კოეფიციენტი.
- ☞ **აუტიზმის სპექტრის აშლილობა** – გავლენას ახდენს ქცევაზე, კომუნიკაციისა და სხვებთან ურთიერთობის დაამყარების უნარებზე. იგი არ დგინდება სამედიცინო კვლევებით, დიაგნოზი ისმება ქცევისა და განვითარების მიმდინარეობაზე დაკვირვებით. მისი მახასიათებლებია: სირთულეები სოციალურ ინტერაქციასა და კომუნიკაციაში, განმეორებადი, სტერეოტიპული ქცევები, ცვლილებებისადმი წინააღმდეგობა, თანატოლებთან ურთიერთობების სირთულეები.
- ☞ **DSM-V** – ფსიქოლოგიური დარღვევების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელო, რომელიც იძლევა საშუალებას სიმპტომების მიხედვით ზუსტად განისაზღვროს ფსიქიკური დარღვევის სახე. თითოეული დარღვევა DSM-ში წარმოდგენილია სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმებით; გადმოცემულია, რა სიმპტომები უნდა არსებობდეს და რამდენ ხანს, დიაგნოზი რომ დაისვას და გაკეთდეს კლინიკური დასკვნა.

- ☞ **განვითარების ზოგადი აშლილობა** – დიაგნოზი შეიძლება დაისვას მაშინ, როდესაც ბავშვი სრულად არ აკმაყოფილებს აუტიზმის დიაგნოზის კრიტერიუმებს, მაგრამ ვლინდება სოციალური უნარებისა და ენის განვითარების დაქვეითება, ასევე, განმეორებითი სტერეოტიპული ქცევა.
- ☞ **ადრეული ინტერვენციის მომსახურება** – ადრეული ჩარევის მომსახურება.
- ☞ **სინესთეზია** (ბერძნ. συναίσθησις – ერთდროული შეგრძნება, ერთობლივი გრძნობა, თანა-შეგრძნება) – ფსიქოლოგიაში აღქმის მოვლენა, როდესაც ერთი გრძნობის ორგანოს გაღიზიანებისას მისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური შეგრძნების პარალელურად ჩნდება სხვა გრძნობის ორგანოსთვის დამახასიათებელი შეგრძნებაც (მაგ.: ფერადი ყნოსვა, ფერადი სმენა და ა.შ.).

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Romiski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 84–96. doi:10.1007/s10803-008-0601-7
- Adreon, D., & Stella, J. (2001). Transition to middle and high school: Increasing the success of students with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 266–271. doi:10.1177/105345120103600502
- Autism Genome Project Consortium. (2007). Mapping autism risk loci using genetic linkage and chromosomal rearrangements. *Nature Genetics*, 39, 319–328. doi:10.1038/ng1985
- Autism Statistics <https://www.gov.uk>
- Auyeung, B., Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Knickmeyer, R., Taylor, K., & Hackett, G. (2009). Fetal testosterone and autistic traits. *British Journal of Psychology*, 100, 1–22. doi:10.1348/000712608X311731
- Barbeau, E. B., Mendrek, A., & Motton, L. (2009). Are autistic traits autistic? *British Journal of Psychology*, 100, 23–28. doi:10.1348/000712608X337788
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 248–254. doi:10.1016/S1364-6613(02)01904-6
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Penguin
- Baron-Cohen, S., Auyeung, B., Ashwin, E., & Knickmeyer, R. (2009). Fetal testosterone and autistic traits: A response to three fascinating commentaries. *British Journal of Psychology*, 100, 39–47. doi:10.1348/000712608X394271
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985) Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*: 85, 37–46
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A metaanalysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1–11. doi:10.1007/s10803-0593-3
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. New York: Free Press. Bishop. D. V. M., Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., & Line, E. A. (2008). *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 1–5.
- Casson, D. M., Malik, M., et al. (1998). Illeallymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, 351, 637–641. doi:10.1016/S0140-6736(97)11096-0
- Causton-Theoharis, J., Ashby, C., & Cosier, M. (2009). Islands of loneliness: Exploring social interaction through the autobiographies of individuals with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 84–96. doi:10.1352/1934-9556-47.2.84

- Centers for Disease Control and Prevention www.cdc.gov/ge
- Clifford, S. M., & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 791–805. doi:10.1007/s10803-007-0444-7
- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & van der Lely, H. K. J. (2008). Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 28–40. doi:10.1007/s10803-007-0357-5
- Conroy, M., Stichter, J. P., & Gage, N. (2011). Current issues and trends in the education of children and youth with autism spectrum disorders.
- Coo, H., Ouellette-Kuntz, H., Lloyd, J. E. V., Kasmara, L., Holden, J. J. A., & Lewis, M. E. S. (2008). Trends in autism prevalence: Diagnostic substitution revisited. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1036–1046. doi:10.1007/s10803-007-0478-x
- Courchesne, E., Carper, R., & Akshoomoff, N. (2003). Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism. *Journal of the American Medical Association*, 290, 337–344.
- Courchesne, E., Karns, C. M., Davis, H. R., Ziccardi, R., Carper, R. A., Tigue, B. S., et al. (2001). Unusual brain growth patterns in early life in patients with autistic disorder. *Neurology*, 57, 245–254.
- Demetriou E.A., DeMayo M.M., Guastella J.A. (2019) Executive function in autism spectrum disorder: history, theoretical models, empirical findings, and a potential as a endophenotype. *Front Psychiatry*, 10: 753, 2-17. 10.3389/fpsy.2019.00753
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 2013, APA. pp.50-59
- Eisenberg, L., & Kanner, K. (1956). Early infantile autism, 1943–1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 556–566.
- Elder, L. M., Dawson, G., Toth, K., Fein, D., & Munson, J. (2008). Head circumference as an early predictor of autism symptoms in younger siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1104–1111. doi:10.1007/s10803-007-04959
- Falter, C. M., Plaisted, K. C., & Davis, G. (2008). Male brains, androgen, and the cognitive profile in autism: Convergent evidence from 2D:4D and congenital adrenal hyperplasia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 997–998. doi:10.1007/s10803-008-0552-z
- Fombonne, E. (2001). Is there an autism epidemic? *Pediatrics*, 107, 411–412. doi:10.1542/peds.107.2.411
- Fombonne, E., Roge, B., Claverie, J., Courty, S., & Fremeoile, J. (1999). Microcephaly and macrocephaly in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 113–119. doi:10.1023/A:1023036509476
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Glessner, J. T., Wang, K., Cai, G., Korvatska, O., Kim, C. E., Wood, S., & Hakonarson, H. (2009). Autism genome-wide copy number variation reveals ubiquitin and neuronal genes. *Nature*, 459, 569–573. doi:10.1038/nature07953
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. New York: Doubleday.
- Hallahan D. P., Kauffman J. M., Pullen P. C., (2014). *Exceptional Learners_ An Introduction to Special Education*, Pearson, 275-287.
- Hermelin, B. (1976). Coding and the sense modalities. In L. Wing (Ed.), *Early childhood autism*. London: Pergamon.
- Hertz-Picciotto, I., & Delwiche, L. (2009). The rise of autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology*, 20, 84–90. doi:10.1097/EDE.0b013e3181902d15
- Hewetson, A. (2002). *The stolen child: Aspects autism and Asperger syndrome*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Kaland, N., Callesen, K., Moller-Nielson, A., Mortensen, E. L., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1112–1123. doi:10.1007/s10803-007-0496-8

- Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), Handbook of special education. New York: Routledge, 277 – 280..
- Childhood psychosis: Initial studies and new insights Washington, DC: 1–43.
- Kogan, M. D., Blumberg, S. J., Schieve, L. A., Boyle, C. A., Perrin, J. M., Ghandour, R. M., & van Dyck, P. C. (2009). Prevalence of parentreported diagnosis of autism spectrum disorder among children in the US, 2007. *Pediatrics*, 124(4), 1–9.
- Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64, 853–864. doi:10.1001/archpsyc.64.7.853
- Le Couteur, A., Haden, G., Hammal, D., & McConachie, H. (2008). Diagnosing autism spectrum disorders in pre-school children using two standardised [sic] assessment instruments: The ADI-R and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 362–372. doi:10.1007/s10803-007-0403-3
- Mills, J. L., Hediger, M. L., Molloy, C. A., Chrousos, G. P., Manning-Courtney, P., Yu, K. F., et al. (2007). Elevated levels of growth-related hormones in autism and autism spectrum disorder. *Clinical Endocrinology*, 67, 230–237.
- Muller, R. A. (2007). The study of autism as a distributed disorder. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 85–95. doi:10.1002/mrdd.20141
- Murray, D. S., Creaghead, N. A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., & Prendville, J. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 5–8. doi:10.1177/ 1088357607311443
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 279–286. doi:10.1177/105345120103600504
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
- Page, T. (2007, August 20). Parallel play: A lifetime of restless isolation explained. *The New Yorker*, pp. 36–41.
- Piven, J., Arndt, S., Bailey, J., & Andreason, N. C. (1996). Regional brain enlargement in autism: a magnetic resonance imaging study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 530–536. doi:10.1097/00004583- 199604000-00020
- Piven, J., Arndt, S., Bailey, J., Havercamp, S., Andreason, N. C., & Palmer, P. (1995). An MRI study of brain size in autism. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1145–1149.
- Posada De la Pas M. (2018) Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU). <http://asdeu.eu>
- Russell J. (1998) Autism as an executive disorder. Oxford University Press.
- Schechter, R., & Grether, J. K. (2008). Continuing increases in autism reported to California’s developmental services system: Mercury in retrograde. *Archives of General Psychiatry*, 65, 19–24. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2007.1
- Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). Autism: Teaching does make a difference. Stamford, CT: Wadsworth Group.
- Schopler E., Mesibov G. (1995) Learning and Cognition in Autism. Current Issues in Autism. Springer US.
- Schuler, A. L. (1995). Thinking in autism: Differences in learning and development. In K. A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 11–32). New York: Delmar.
- Sebat, J., Lakshmi, B., Malhotra, D., Troge, J., LeseMartin, C., Walsh, T., et al. (2007). Strong association of de novo copy number mutations with autism. *Science*, 316, 445–449. doi:10.1126/science.1138659
- Shattuck, P. T. (2006). The contributions of diagnostic substitution to the growing administrative prevalence of autism in U.S. special education. *Pediatrics*, 117, 1028–1037. doi:10.1542/peds.2005-1516
- Skuse, D. H. (2009). Commentary: Is autism really a coherent syndrome in boys, or girls? *British Journal of Psychology*, 100, 33–37. doi:10.1348/ 000712608X369459
- Stone, W. L., McMahon, C. R., Yoder, P. J., & Walden, T. A. (2007). Early social-communicative and

- cognitive development of younger siblings of children with autism spectrum disorders. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161, 384–390. doi:10.1001/ archpedi.161.4.384
- Strock, M. (2004). Autism spectrum disorders (pervasive developmental disorders). Bethesda, MD: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health. Retrieved from www.nimh.nih.gov/publicat/autism.cfm
- Sutcliffe, J. S. (2008). Genetics: Insights into the pathogenesis of autism. Science, 321, 208–209. doi:10.1126/science.1160555
- Tammet, D. (2006). Born on a blue day: A memoir of Asperger's and an extraordinary mind. London: Hodder & Stoughton.
- Timmons V., Breitenbach M., MacIsaac M., (2014). Educating Children about Autism in an Inclusive Classroom
- Volkmar, F. R., & Pauls, D. (2003). Autism. The Lancet, 362, 1133–1141. doi:10.1016/S0140- 6736(03)14471-6
- Walker H. M., Gresham F. M., (2013). Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders, Applications in Schools, THE GUILFORD PRESS, New York London, 475-476
- Wang, K., Zhang, H., Ma, D., Bucan, M., Glessner, J. T., Abrahams, B. S., & Hakonarson, H. (2009). Common genetic variants on 5p14.1 associate with autism spectrum disorders. Nature, 459, 528–533. doi:10.1038/nature07999
- Werner, E., & Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. Archives of General Psychiatry, 62, 889–895. doi:10.1001/ archpsyc.62.8.889
- Wing, L., & Potter, D. (2002). The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is prevalence rising? Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews, 8(3), 151–161. doi:10.1002/ mrdd.10029

მარინე გურგენიძე

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 2

კომუნიკაცია და სოციალური ჩართულობა აუდიუმის
სპექტრის მქონე ბავშვებთან

(კომუნიკაციის მახასიათებლები, ვერბალური ქცევა,
სოციალური ურთიერთობა, სწავლა)

სარჩევი

შესავალი.....	27
1. კომუნიკაციისა და სოციალური ურთიერთობის თავისებურებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	27
2. ენობრივი პრობლემები აუტიზმის სპექტრისაშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	28
2.1. ექოლალია.....	29
2.2. სოციალური კონტექსტის შესაბამისად ენის გამოყენების სირთულეები.....	29
3. სოციალური ქცევის პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	30
4. განმეორებადი, სტერეოტიპული და თვითდაზიანების ქცევა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	31
5. შეზღუდული ინტერესები.....	32
5.1. სენსორული პრობლემები.....	32
5.2. ტრანზიციის პრობლემები.....	33
6. თვითშეფასების პრობლემები.....	33
6.1. გუნება-განწყობის არასტაბილურობა და კრიზისი.....	34
6.2. სტრესი და შფოთვა.....	34
6.3. დავალების თანმიმდევრულ შესრულებისა და ორგანიზაციული უნარების სირთულეები.....	34
6.4. მოტორული უნარების დეფიციტი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	35
6.5. ყურადღების პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	35
7. ძილის პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	36
8. მკურნალობა და ინსტრუქციული ჩარევა.....	36
შეჯამება.....	37
შემაჯამებელი კითხვები.....	37
დავალება.....	37
ტერმინთა განმარტებები.....	37
გამოყენებული ლიტერატურა.....	38

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ვიზუალურად არ განსხვავდებიან ტიპური განვითარების მქონე ინდივიდებისგან, თუმცა, მათი ქცევა, მეტყველება, სწავლა და ა. შ. შესაძლოა განსხვავებული იყოს.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდების ენისა და მეტყველების, აზროვნების, სწავლის უნარების განვითარების დიაპაზონი შეიძლება მერყეობდეს საშუალო, ნორმაზე მაღალი მაჩვენებლიდან, საშუალოზე დაბალი, ძალიან დაბალ და მნიშვნელოვან სირთულეებამდე. შესაბამისად, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებების განსაზღვრა მეტად მნიშვნელოვანია ბავშვის განვითარების ხელშეწყობი გარემოს შექმნისა და სწავლება/სწავლისა თუ ქცევის მართვის სტრატეგიების სწორად შერჩევისთვის.

ზოგადად, აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლისთვის შესაძლოა დამახასიათებელი იყოს:

- სოციალური ქცევის პრობლემები;
- კომუნიკაციისა და ენის პრობლემები;
- განმეორებადი, სტერეოტიპული ქცევა;
- თვითდაზიანების ქცევა;
- შეზღუდული ინტერესები: აკვიატებები, „სპეციალური თემები“;
- ყურადღების პრობლემები;
- მიმსგავსების დაჟინებული მოთხოვნა;
- სენსორული პრობლემები (სენსორული ინტეგრაციის პროცესის დარღვევა);
- ცვალებად სიტუაციასთან ადაპტირების სირთულეები;
- გუნება-განწყობის არასტაბილურობა და ხშირი ცვალებადობა;
- სტრესთან გამკლავებისა და შფოთვის მართვის სირთულე;
- პრობლემები თვითშეფასების და/ან დეპრესიის მხრივ;
- ძილის პრობლემები;
- მოტორული პრობლემები;
- აღმასრულებელი ფუნქციების პრობლემები;
- ორგანიზაციული უნარებისა და დაგეგმვის პრობლემები;
- აკადემიური და/ან სპორტული უნარების დეფიციტი;
- ყოველდღიური ცხოვრებისეული საქმიანობის პრობლემები.

1. კომუნიკაციისა და სოციალური ურთიერთობის თავისებურებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები სირთულეებს აწყდებიან კომუნიკაციისა და სოციალური ურთიერთობების დროს, რაც ართულებს მათ ურთიერთობას თანატოლებთან და ზრდის მათი სოციალური გარიყვის ალბათობას. ინდივიდები შესაძლოა ბულინგის მსხვერპლიც კი გახდნენ.

კომუნიკაცია (ლათ. Communico – „საერთოს ვხდი“) ფართო გაგებით არის სიმბოლოთა საერთო სისტემის საშუალებით ინფორმაციის გაცვლა ინდივიდებს შორის. იგი შეიძლება განხორციელდეს ვერბალურად ან არავერბალურად. ვერბალური კომუნიკაციის დროს ინფორმაციის გაცვლა ხორციელდება სიტყვების გამოყენებით, ხოლო არავერბალურის დროს კი – ჟესტიკულაციით. ამ უკანასკნელის დროს მნიშვნელობა ენიჭება სახის გამომეტყველებას, სხეულის მოძრაობას, ინტონაციასა და სხვა უსიტყვო მახასიათებლებს.

ტერმინი „სოციალური უნარები“ მოიცავს უამრავ ცალკეულ უნარს, რომლებიც ბავშვებმა არა მხოლოდ უნდა შეიძინოს, მათ ასევე უნდა გამოიყენონ ისინი შეუფერხებლად, კოორდინირებულად და სინქრონულად – წინააღმდეგ შემთხვევაში, მათი სოციალური ქცევა უცნაურ სახეს მიიღებს (Promoting the Social Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Community Groups, 2012)

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის (ასა) (Autism Spectrum Disorders – ASDs) მქონე ბავშვების კომუნიკაციისა და სოციალური ურთიერთობის სირთულეები პირდაპირ კავშირშია ენისა და მეტყველების გა-

წვითარებასთან. თავის მხრივ, სხვა ადამიანებთან ურთიერთობა და ენის გამოყენება, დამოკიდებულია მათ ინტელექტუალურ და სოციალურ განვითარებაზე. ASD-ს მქონე ზოგიერთ ბავშვს არ შეუძლია კომუნიკაცია მეტყველების ან ენის გამოყენებით, ზოგიერთს მეტყველების შეზღუდული უნარი აქვს, სხვებს შეიძლება ჰქონდეთ მდიდარი ლექსიკა და შეძლონ კონკრეტულ საგნებზე დეტალურად საუბარი. ბევრთან ფიქსირდება პრობლემები სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობის, სხეულის ენის გაგებასთან დაკავშირებით. ერთად აღებული ეს სირთულეები გავლენას ახდენს ASD-ს მქონე ბავშვების სხვა ადამიანებთან, განსაკუთრებით კი, თანატოლებთან ურთიერთობის პროცესზე.

2. ენობრივი პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

ენის დეფიციტი ერთ-ერთი დამახასიათებელი ნიშან-თვისებაა აუტიზმის სპექტრის დარღვევებისთვის. კვლევები აჩვენებს, რომ სოციალურ კონტექსტში ენის გამოყენების სირთულე ახასიათებთ აუტიზმის მქონე ადამიანს არა მხოლოდ ბავშვობისას, ასევე ზრდასრულობისას. ადგილი აქვს როგორც ექსპრესიული, ასევე რეცეპტული ენის განვითარების შეფერხებას. ენისა და მეტყველების დარღვევათა დიაპაზონი ასეთია: ალენიშნებათ ენის განვითარების შეფერხება ან სრული არარსებობა (არ ახლავს მცდელობა ალტერნატიული ხერხებით კომუნიკაციისა, მაგალითად, ჟესტით ან მიმიკით). აღსანიშნავია ის, რომ იმ პირებს, რომელთა ენობრივი შესაძლებლობები ასაკის შესაბამისადაა განვითარებული, შესამჩნევად აქვთ დაქვეითებული სხვებთან საუბრის ინიცირების (წამოწყების) ან გაგრძელების უნარი (Moyes, 2003).

ექსპრესიული ენა მოიცავს ბავშვის უნარს, სიტყვიერად გამოხატოს სხვადასხვა შინაარსი. ექსპრესიული ენის დარღვევის დროს სახეზე გვაქვს ლექსიკური მარაგის სიმწირე, სიტყვების შერჩევის სირთულე, შემოკლებული წინადადების გამოყენება, გრამატიკულ შეცდომები.

იმპრესიულ, ანუ რეცეპტულ ენას სხვაგვარად მიმართული ენის გაგებას უწოდებენ. რეცეპტული ენა მოიცავს სიტყვების მნიშვნელობის გაგებისა და მოსმენილის/წაკითხულის ინტერპრეტაციის უნარს (სხვისი მეტყველების გაგება/გააზრება და მისი შინაარსის შენახვა). ყველაზე აქტიურ მონაწილეობას ამ პროცესში თავის ტვინის ვერნიკეს ზონა იღებს, რომლის დარღვევის შემთხვევაში ადამიანს ესმის სიტყვა, თუმცა ვერ იგებს მის მნიშვნელობას. მოსმენილის გადამუშავების პროცესში ხორციელდება ბგერების მიღება, შეერთება სიტყვებად და დაკავშირება მის მნიშვნელობასთან. სწორედ ამ პროცესის დარღვევის გამო ადამიანი ვეღარ იგებს მოსმენილის შინაარსს. ასეთ დროს მოსწავლე არ ასრულებს მითითებას, ურეაგიროდ ტოვებს ხმის ტონის ცვლილებას. შედეგად, ხშირად ვხვდებით ქცევით-ემოციურ დარღვევებს, უყურადღებობას, სოციალური ურთიერთობის შეუძლებლობას და ა. შ..

აღნიშნული სირთულეების მქონე ბავშვები ყურადღებით ვერ არიან გაკვეთილის ახსნის პერიოდში. ამასთანავე, ვერ ახერხებენ გრძელი მითითებების გაანალიზებას და, შესაბამისად, ასრულებენ მითითების მხოლოდ ნაწილს.

მაგალითი I

აუტიზმის სპექტრის მქონე დავითი უსმენდა მასწავლებლის მითითებებს. დავალება რომ დასრულებულიყო, ხუთი რამ იყო მითითებაში შესასრულებელი. დავითმა შეასრულა პირველი სამი ინსტრუქცია, მაგრამ მან არ გაითვალისწინა შემდეგი ორი. შესაბამისად, მან მიიღო ცუდი შეფასება.

მაგალითი II

მასწავლებელმა გიას ზეპირი ჩამონათვალი გაუკეთა საშინაო დავალებების შესახებ. ყველა ბავშვმა წიგნები ჩაალაგა ჩანთაში და მოემზადა ავტობუსში ჩასაჯდომად. გია ყველაზე ბოლოს მოემზადა წასასვლელად. იმ ღამით დედამ აღმოაჩინა, რომ გიას 2 წიგნი სკოლაში ჰქონდა დარჩენილი. გიამ ტირილი დაიწყო და საკუთარ თავს „სულელი“ უწოდა.

მაგალითი III

თომა ვერაფრით ახერხებდა მასწავლებლის ლაპარაკზე კონცენტრირებას, რადგან იგი დეტალურად, გრძელი წინადადებებით ხსნიდა მეორე მსოფლიო ომის სხვადასხვა ბრძოლას. თომამ დაიწყო ნერვიულობა და ადგილზე წრიალი. მისმა დამხმარემ მიუთითა, რომ მოესმინა ყურადღებით. ამაზე თომა გაბრაზდა და წიგნი იატაკზე გადააგდო. (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

2.1. ექოლალია

აუტიზმის მქონე ბავშვებმა შეიძლება გამოიყენონ ექოლალია – სიტყვების ან ფრაზების გამეორება. მათ შესაძლებელია არ გასცენ კითხვებს პასუხი ან პასუხის გაცემას შეიძლება უჩვეულოდ დიდი დრო მოანდომონ. პასუხები კი შეიძლება არ იყოს დაკავშირებული დასმულ რეალურ კითხვებთან.

ბარი პრიზანტმა თავის კვლევებში აჩვენა, **ბავშვმა ექოლალთა შესაძლოა გამოიყენოს კომუნიკაციის განზრახვის მიზნით, აზრის გამოხატვის მცდელობის ან დახმარების თხოვნისთვის. ბავშვი იმეორებს ფრაზებს, რომელიც მას ადრე სხვისგან აქვს მოსმენილი (Prisant B., 2015).**

მაგალითი IV

ასპერგერის სინდრომის მქონე 8 წლის ბავშვი მივიდა მასწავლებელთან დასვენების დროს და უთხრა: მეოთხე გასასვლელში კრიზისია. როგორც ჩანს, ეს ფრაზა მან გაიგონა ტელევიზორში და ამ მზა ფრაზის გამოყენებით შეეცადა აეხსნა მასწავლებლისთვის, რომ მოსწავლეთა ჯგუფს ჩხუბი ჰქონდა წამოწყებული.

ზოგიერთ შემთხვევაში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვის მიერ ექოლალთა შეიძლება გამოყენებულ იქნას, როგორც დამამშვიდებელი ტექნიკა.

მაგალითი V

6 წლის აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი აღელდა და მოუსვენრობა დაეწყო საკლასო ღონისძიების დროს, რადგან იყო ხმაური და არასტრუქტურირებული გარემო. ის მივიდა თავის დამხმარესთან და შემფოთებული სახით უთხრა: „ჩაისუნთქე და ღრმად ამოისუნთქე!“ ბავშვი ცდილობდა, ემცნო მასწავლებლისთვის თავისი სტრესის შესახებ იმ ფრაზის გამოყენებით, რომელსაც მისი მშობლები გამოიყენებდნენ, როცა უნდოდათ ბავშვის დამშვიდება.

ადრეულ ასაკში ექოლალთა შეიძლება იყოს ენის ტიპური განვითარების პროცესის თანმხლები და ხშირად ემსახურება ბავშვის საკომუნიკაციო ფუნქციას, ამიტომ მნიშვნელოვანია ის ხელოვნურად არ ჩაქრეს. ძნელი არ არის იმის დანახვა, რომ, როდესაც ბავშვს აქვს პრობლემები რეცეპტული ენაში, მას შესაძლოა პრობლემები შეექმნას პასუხის გაცემაში. შესაბამისად, მისი საქციელით ის შეიძლება აღმოჩნდეს შეუსაბამო ვითარებაში და შესაძლოა ჩავთვლოთ, რომ არ გვიჯერებს. სინამდვილეში ის ვერ იგებს, რისი გაკეთება სთხოვს. იგი ხშირად განიცდის სტრესს, როდესაც ესაუბრებიან სიტყვებით, რომლებიც მისთვის ძალიან რთული გასაგებია. ამან შეიძლება გამოიწვიოს რეაგირება შეუსაბამო სიბრაზით ან იმედგაცრუების დემონსტრირებით (Moyes, 2003).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ბავშვის ექსპრესიული ენა შეიძლება იყოს უფრო განვითარებული, ვიდრე რეცეპტული. სწორედ ამიტომ არ უნდა ჩაითვალოს, რომ თუკი ბავშვს მეტყველება მეტად აქვს განვითარებული, მას მოსმენილის გაგება იმავე დონეზე შეუძლია (Hayes, 2014).

აუტიზმის მქონე პირმა საუბრის დროს შესაძლოა გამოიყენოს შეუსაბამო ან უცნაური ინტონაცია, რაც ადვილად ამოსაცნობი კლინიკური ნიშანია (Moyes, 2003).

2.2. სოციალური კონტექსტის შესაბამისად ენის გამოყენების სირთულებები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უჭირთ ენის სოციალური კონტექსტის შესაბამისად გამოყენება, ანუ ვლინდება ენის პრაგმატული კომპონენტის პრობლემა. მათ კომუნიკაციის დროს შესაძლოა ვერ მოახერხონ საუბრის ინიცირება, თემის შენარჩუნება, სხვა თემაზე გადართვა, შესაბამისი ხმის მოდულაციის გამოყენება.

პრაგმატული ფუნქციონირების სირთულებები აუტიზმის სპექტრის მქონე ყველა ადამიანისთვის არის დამახასიათებელი. იმ შემთხვევაშიც, როცა საქმე გვაქვს კარგი ვერბალური უნარების მქონე პირებთან. ინდივიდებს უჭირთ მოსაუბრის თვალსაზრისის გაგება/გააზრება და გათვალისწინება.

მაგალითი I

ათი წლის ბიჭმა, მაღალფუნქციური აუტიზმით, საფუძვლიანად მიირთვა შემწვარი ხორცის სადილი და დედას ჰკითხა, შეიძლებოდა თუ არა კიდევ რამდენიმე თამაში. დედას რამდენიმე წუთი დასჭირდა, მიხვედრილიყო რასაც გულისხმობდა [ხორცს] (Moyes 2003).

მაგალითი II

8 წლის აუტიზმის მქონე ბავშვი ხეებით იყო გატაცებული. ის ხშირად შეადარებდა გარკვეული ტიპის ხეებს ხალხს. ერთხელ ის გაბრაზდა დედაზე და უთხრა, რომ ის სხვა არაფერია, თუ არა „ძველი ტირიფი“ (Moyes 2003).

აუტიზმის მქონე ბავშვებს აქვთ პრაგმატული ენის კონტროლის სირთულე (Interactive Autism Network, 2008). ისინი ვერ იგებენ ხუმრობის ან ალეგორიული გამონათქვამის ძირეულ შინაარსს. მათ აქვთ ტენდენცია, სიტყვასიტყვით გაუკეთონ ინტერპრეტაცია ნათქვამს და ამის გამო უცნაური რეაგირება მოახდინონ მასზე.

მაგალითი III

აუტიზმის მქონე მოსწავლემ, ბრაიანმა, კარგად იცოდა სკოლის შინაგანანესი. ერთ დღეს ბრაიანი საკმაოდ ცუდად გახდა კლასში. მას მაღალი სიცხე ჰქონდა. მოსწავლემ იფიქრა, რომ დაარღვევს სკოლის შინაგანანესს, თუ გაკვეთილის მსვლელობის დროს მასწავლებელს ინფორმაციას ხელის აწევით მიანვდის. მასწავლებელმა გვიან აღმოაჩინა, რომ ბრაიანი ავად იყო. ეს მაშინ მოხდა, როცა მოსწავლემ სამუშაო ფურცელზე დაწერა, „მე სერიოზული სამედიცინო დახმარება მჭირდება“ (Moyes 2003).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობისთვის დამახასიათებელი სირთულეების ადრეულ ეტაპზევე აღმოჩენისთვის მნიშვნელოვანია, რომ მშობელიც და მასწავლებელიც ფლობდეს ინფორმაციას ბავშვის ზოგადი განვითარების თავისებურების შესახებ. ბავშვებს თავდაპირველად უყალიბდებათ ენობრივი უნარების განვითარების წინმსწრები შესაძლებლობები. ეს უნარები მოიცავს თვალის კონტაქტის გამოყენებას, ჟესტებს, სხეულის მოძრაობებს, მიბაძვას, ვოკალიზაციებს, რაც მათ კომუნიკაციაში ეხმარებათ. ბავშვები, რომლებსაც ამ მიმართულებით სირთულეები აღენიშნებათ, აუცილებელია შეფასდნენ სპეციალისტების მიერ.

ASD-ს მქონე ზოგიერთმა ბავშვმა, თერაპიის მიუხედავად, შესაძლოა ვერ მოახერხოს ენის ათვისება და საკუთარი მოთხოვნის ან კომუნიკაციის მიზნით მისი გამოყენება. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია მისთვის ჟესტების გამოყენებით კომუნიკაციის სწავლება. სხვებისთვის მიზანი შეიძლება იყოს სიმბოლოთა სისტემის საშუალებით კომუნიკაცია, რომელშიც სურათებს იყენებენ აზრების გადმოსაცემად. სიმბოლოთა სისტემები ვარირებს სურათების ან ბარათების დაფებიდან დახვეწილ ელექტრონულ მოწყობილობებამდე, რომლებიც მეტყველების გენერირებას ახორციელებს ლილაკების გამოყენებით (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

3. სოციალური ქცევის პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე ინდივიდებისთვის დამახასიათებელია სოციალური ქცევის პრობლემები. ფსიქიატრი ლორნა ვინგი სოციალური სირთულის მქონე აუტიზმის სპექტრის აშლილობების ინდივიდთა ოთხ ტიპს აღწერს. კერძოდ:

„გარიყული“ ბავშვი – საკუთარ თავში ჩაკეტილი და გულგრილი. შესაძლებელია ვიფიქროთ, რომ მისი დაწყნარება ალელვების დროს რთული იქნება;

„პასიური“ ბავშვი – იგი სპონტანურად არ იწყებს სხვა ადამიანებთან ურთიერთობას, მაგრამ სხვისი ინიციატივით წამოწყებულ კონტაქტს მიიღებს;

„აქტიური, მაგრამ უცნაური ბავშვი“ – იგი თავისი სურვილით მიდის სხვა ბავშვებთან ურთიერთობისთვის, მაგრამ ეს ხშირად ხორციელდება უცნაურად ან შეუფერებელი ფორმით – ხშირად ნაკლებ ყურადღებას აქცევს ადამიანებს, რომლებთანაც ურთიერთობას იწყებს;

„ზედმეტად ოფიციალური, არაბუნებრივი ჯგუფი“ – ხშირად გვხვდება თინეიჯერებსა და ზრდასრულებში, თუმცა, ზოგჯერ ფიქსირდება უმცროსი ასაკის ბავშვებთანაც. ამ ტიპის ინდივიდი ზედმეტად ოფიციალურ ენას და მოქმედებას იყენებს და, შესაძლოა, ძლიერად იყოს მიჯაჭვული კონკრეტულ სოციალურ სიტუაციებთან (Wing, Gould, 1979)

დადგენილია, რომ ცალკეულ შემთხვევებში შესაძლებელია ზემოთ აღწერილი დამახასიათებელი ნიშნების კომბინაციაც მოხდეს. ამასთანავე, არის შემთხვევები, როცა პირები იცვლიან ხასიათს და ქცევის ტიპს (Promoting the Social Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Community Groups, 2012).

აუტიზმის ნიშნებიდან საყურადღებოა სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის ინტერესის არარსებობა. ჩველი ბავშვები არ გამოხატავენ ტიპურ ინტერესს ადამიანის სახისა და ხმისადმი. ინდივიდები კონცენტრირდებიან ადამიანის სახის ერთ ტერიტორიაზე, მაგალითად ცხვირზე ან პირზე და ყურადღებას არ აქცევენ სოციალურ სიგნალებს. შესაძლებელია ფოკუსირება მოახდინონ მასთან მოსაუბრე ადამიანის ირგვლივ არსებულ ობიექტზე, მაგალითად, სურათზე, რომელიც იქვე, ახლოს, ჰკიდია.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანები ვერ ახერხებენ სოციალურ მიღებული სოციალური სიგნალების ინტერპრეტაციას, რაც აღრმავებს ურთიერთობების განვითარების გზაზე წარმოქმნილ წინააღმდეგობებს. სოციალური უნარების დეფიციტი განსაკუთრებით თვალნათელია თანატოლებთან ურთიერთობებში (Moyes, 2003).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირებისთვის დამახასიათებელია სიამოვნებების, ინტერესების ან მიღწევების სხვა ადამიანებთან გაზიარების სპონტანური სწრაფის ნაკლებობა (არ აჩვენებს, არ მოაქვს, არ მიუთითებს საგნებს); სოციალური ან ემოციური საპასუხო ურთიერთობის ნაკლებობა (არ მონაწილეობს სოციალურ თამაშებში; უპირატესობას ანიჭებს მარტო თამაშს).

მათ უჭირთ სხვისი მოქმედების პერსპექტივის აღქმა. ბევრისთვის რთულია როლურ თამაშში მონაწილეობა და იმიტაციის უნარის გამოყენება.

ხშირად პრობლემას წარმოადგენს სხვა ბავშვებთან თამაში, თამაშისთვის მხარდაჭერა და შესაბამისად მოქმედება. შესაძლოა, შედარებით გვიან დაეუფლონ საბავშვო თამაშების მარტივი წესებს, თუმცა, გუნდურ სპორტში მათ უჭირთ აღქმა იმისა, რას ელიან მისგან. მათთვის პრობლემას ქმნის მრავალფეროვანი, სპონტანური წარმოსახვითი ან სოციალური იმიტაციური თამაშები (Gillham et al., 2008).

მაგალითი I

არდადეგებზე აუტიზმის მქონე ბავშვი ხშირად დადის სათამაშო მოედანზე და მოქმედებს ისე, თითქოს არ იცის, რა გააკეთოს. ზოგჯერ ცდილობს, წაითამაშოს ვინმესთან მხოლოდ ორი წუთით და მალევე განერიდება სიტუაციას.

მაგალითი II

7 წლის ანა, რომელსაც აქვს აუტიზმი, ძალიან ნაწყენდება, როცა გრძნობს, რომ ვერ იგებს თამაშის წესებს და იწყებს მასთან ახლო მყოფი ბავშვების კბენას.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს შეიძლება გაუჭირდეთ არავერბალური მინიშნებების და ჟესტების წაკითხვა და აღქმა, მიმიკისა და სხეულის ენის გაშიფვრა. ზოგჯერ ისინი ვერ გამოხატავენ გაბრაზებას ან წყენას სათანადოდ. როცა იმყოფებიან სტრესში, მათ არ შეუძლიათ სხვებს აცნობონ, თუ როგორ გრძნობენ თავს და შეიძლება განახორციელონ ძალადობრივი ან აგრესიული ქცევა. მათ, აგრეთვე, აქვთ სოციალური სიტუაციის გაგება/გააზრების პრობლემა (მაგალითად, განაალიზება იმისა, მეგობრულია თუ არა სიტუაცია, ხუმრობენ ბავშვები თუ სერიოზულად აბრაზებენ ერთმანეთს, თუ დასცინიან), შესაბამისად, მათი პასუხი შესაძლებელია არაადეკვატური იყოს (Moyes, 2003).

მაგალითი III

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ერთი მოზარდი ვერ იგებს ხუმრობით ბავშვების ურთიერთგამოჯავრებას, რადგან მას ასწავლეს, რომ სხვისი გაღიზიანება არ არის სწორი ქმედება. იგი მწვავედ რეაგირებს, როცა მას მეგობრულად ეხუმრებიან, იწყებს ყვირილს და ჩხუბს (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

4. განმეორებადი, სტერეოტიპული და თვითდაზიანების ქცევა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებისთვის დამახასიათებელია:

1. განმეორებადი და სტერეოტიპული ქცევა;
2. ინტერესებისა და მოქმედებების შეზღუდვა;
3. გატაცება ერთი ან მეტი სტერეოტიპული და შეზღუდული ინტერესით;
4. გარკვეული რიტუალების დაცვა;
5. სტერეოტიპული და განმეორებადი მოტორული მანერები (მაგალითად, ხელების ან თითების ტაშის ცემა ან მთლიანი სხეულის რთული მოძრაობები);
6. მუდმივი გატაცება საგნების ნაწილებით.

ასეთი მოქმედების მიზანი შესაძლებელია იყოს ყურადღების მიღება, გაქცევა არასასიამოვნო დავალებისგან, იმ გარემოდან თავის დაღწევა, რომელიც მისთვის უცნობია და/ან მისთვის ქმნის დაუძლეველ წინააღმდეგობებს, შფოთვის შემცირება (Moyes, 2003) (Hayes, 2014).

5. შეზღუდული ინტერესები

აკვიატებები, „სპეციალური თემები“, უყურადღებობა სხვისი სასაუბრო თემის მიმართ, შეზღუდული და განმეორებადი საქმიანობა აუტიზმის სპექტრის მახასიათებლებია.

მაგალითი I

მეექვსე კლასის მოსწავლემ დააგროვა ბევრი ინფორმაცია ამინდის შესახებ. ის ხშირად უახლოვდებოდა თანატოლებს და იწყებდა ღრუბლების ფორმირების ან ბარომეტრის ჩვენებების განხილვას, მიუხედავად იმისა, რომ მისი თანატოლები არ ინტერესდებოდნენ საკითხით.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლემ შეიძლება უამრავი საათი დაჰყოს საყვარელი თემის შესახებ ფაქტების შესასწავლად. უკიდურესი სირთულეს წარმადგენს მისი საკლასო აქტივობაზე ფოკუსირება. მისთვის სასურველი საქმიანობის შეწყვეტამ შეიძლება გამოიწვიოს ტანტრუმი, ემოციური კრიზისი ან აგრესიული ქცევა (McDougle, Kresch, & Posey, 2000).

ინდივიდებს ASD-ით ძლიერ აღიზიანებს რუტინის თუნდაც დროებით შეჩერება და ერთი საქმიანობიდან მეორეზე მოულოდნელი გადასვლა. შესაძლებელია, მოითხოვონ საკუთარი რიტუალის ზუსტად დაცვა ყოველდღიურად. რიტუალის შეწყვეტამ შეიძლება გამოიწვიოს მწვავე რეაქცია და აგრესია (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

სწავლის პროცესი აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ზოგიერთი მოსწავლისთვის დამახასიათებელია აკადემიური პრობლემები. ზოგჯერ ისინი საჭიროებენ ინდივიდუალურ მხარდაჭერას.

აუცილებელია შევნიშნოთ, რომ სწავლა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ყველა მოსწავლეს შეუძლია. უბრალოდ, მათ განსხვავებული მიდგომები, მეთოდები სტრატეგიები და მეტი მუშაობა სჭირდებათ და აქვთ სწავლის განსხვავებული ტემპი.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ნეიროგანვითარების დარღვევის შედეგია, რაც, ფაქტობრივად, ინდივიდის განვითარების ყველა ასპექტზე ახდენს ზეგავლენას. თუმცა, დროულად (ადრეულ ასაკში) დასმული დიაგნოზი და მიზანმიმართული ჩარევა გვაძლევს შესაძლებლობას, კარგი დახმარება გავუწიოთ ბავშვს განვითარდეს სხვადასხვა მიმართულებით.

შევნიშნავთ, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე მოსწავლეთა გარკვეულ ნაწილს სირთულეები აღენიშნება ენობრივი უნარების განვითარების მხრივ, თუმცა, გვხვდება კარგად განვითარებული ენობრივი შესაძლებლობების მქონე ბავშვებიც (მაღალფუნქციური აუტიზმი). ამ ბავშვებს, თუკი მათთან სწორად შევარჩევთ მიდგომებს, სტრატეგიებს და სირთულეების დაძლევის გზებს ავთვისებიანებთან, სწავლაში კარგი შედეგები ექნებათ. რაც შეეხება ენის განვითარების პრობლემის მქონე მოსწავლეებს, მათთვის გადამწყვეტია კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების თერაპიის დროულად ჩართვა სხვა დახმარებებთან ერთად (Moyes, 2003).

მოსწავლეებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობით სწავლაში ხელს უშლის შემდეგი:

- გაგების სირთულეები;
- ცოდნის გენერალიზების სირთულეები;
- ყურადღების კონცენტრაციის სირთულეები;
- მუშა მეხსიერების სირთულეები;
- პრობლემები ორგანიზაციულ უნარებსა და დავალების თანმიმდევრულ შესრულებაში;
- სენსორული სირთულეები;
- შფოთვის მაღალი დონე.

5.1. სენსორული პრობლემები

სენსორული ინტეგრაცია არის ნევროლოგიური პროცესი, რომელიც აწესრიგებს და აორგანიზებს შეგრძნებებს საკუთარი სხეულიდან, გარემო გამლიზიანებლების შეგრძნებებს და იძლევა გარემოსთან ადაპტაციის და სხეულის ეფექტურად გამოყენების შესაძლებლობას. ამ პროცესის შესახებ ინფორ-

მირებულიობა გვადლევს იმის საშუალებას, რომ გავიაზროთ, რატომ ცდილობენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდები გაიქცნენ კლასებიდან, სადაც ხმაურია, აგრეთვე, რატომ არ რეაგირებენ მოსწავლეები, როცა მათ ესაუბრებიან, მიუხედავად კარგი სმენისა, ან მოულოდნელ გამღიზიანებლებზე რატომ ეწყებათ შფოთვა ან აგრესია.

აუტიზმის მქონე მოსწავლისთვის გამღიზიანებელი შესაძლებელია იყოს ხმაური, სინათლე და სხვა გარემო ფაქტორები. აღნიშნულის იდენტიფიცირება და გაანალიზება ოჯახებსა და სკოლას აძლევს იმის საშუალებას, დაგეგმონ, თუ როგორი უნდა იყოს აუტიზმის მქონე კონკრეტული მოსწავლის კლასი ან სამუშაო ადგილი (Autistic spectrum disorders, 2004).

ბავშვს სენსორული გადამუშავების პრობლემებით აქვს სირთულეები სწავლასა და ადაპტურ მოქმედებაში. მან შესაძლებელია ზედმეტად მწვავე რეაქცია მოახდინოს რაიმე სახის გამღიზიანებელზე ან სრულიად არასაკმარისი რეაგირება გამოავლინოს იმავე გამღიზიანებელზე. მაგალითად, გარკვეულ საკვებს ზედმეტად ითხოვდეს ან საერთოდ უარს ამბობდეს მასზე. მაგალითად, ტაქტილური პრობლემების მქონე მოსწავლეს შესაძლოა უჭირდეს ფანქრის დაკავება, ხანგრძლივი წერიითი დავალებების შესრულება. მან შეიძლება ზედმეტად მოახდინოს რეაგირება, როდესაც მას ეხებიან. ვესტიბულარულმა სირთულეებმა შესაძლოა გამოიწვიოს თავბრუსხვევა, რწევის დროს გულისრევა ან, პირიქით, რწევისა და ქანაობის გაძლიერებული სურვილი (Hayes, 2014; Autistic Spectrum Disorders, 2004).

მაგალითი I

ტემპლ გრანდინი (1995) იუწყება, რომ ფლორესცენტული განათება აუტიზმის მქონე ბევრი ადამიანისთვის ქმნის მძიმე პრობლემებს, რადგან მათ შეუძლიათ დაინახონ 60-ტაქტიანი ციმციმი. საყოფაცხოვრებო ელექტროენერგია 60-ჰერცი ითიშება და ირთვება და აუტიზმის მქონე ზოგიერთი ადამიანი ამას ხედავს.

მაგალითი II

ერთ-ერთი დედა აცხადებს, რომ მის შვილს სიკვდილივით ეშინია Warner Brothers Tweety- ის პერსონაჟის და ეჭვი აქვს, რომ ამის მიზეზი მათი ხმის ჟღერადობაა (Moyes, 2003).

5.2. ტრანზიციის პრობლემები

რუტინა (ფრანგ. Rutine) ასახავს იმ მოქმედებების ერთობლიობას, რომლებიც ხშირად მეორდება და აქვს გარკვეული თანმიმდევრობა. აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე მოსწავლეები სენსორული გადამუშავების პრობლემების და/ან კომუნიკაციის სირთულეების გამო კომფორტულად გრძნობენ თავს ისეთ გარემოცვაში, სადაც იციან, რას ელოდებიან მისგან. კონფერენციაზე (პიტსბურგი, პენსილვანია 2001) დოქტორი ტონი ატვუდი იხსენებდა აუტიზმის მქონე მოზრდილს, რომელსაც ერთხელ ჰკითხეს, რასთან იყო მიმსგავსებული, მისი აზრით, ჯოჯოხეთი. კაცმა უპასუხა: სიტყვასთან „შეიცვალე“ (Hayes, 2014). ცვლილება მართლაც რთულია აუტიზმის მქონე მრავალი ადამიანისთვის. იმ შემთხვევაში, როდესაც აუტიზმის მქონე მოსწავლეებს გაფრთხილების გარეშე სთხოვენ, გადავიდნენ ახალ დავალებაზე ან ახალ გარემოში, ისინი შეიძლება ძალიან აღელდნენ და აფორიაქდნენ. დღის განრიგში ცვლილებები ზრდის შფოთვის დონეს და აქვეითებს მათი ყურადღების კონცენტრირების ხარისხს. ამის გამო მოსწავლეები შესაძლებელია გახდნენ აგრესიულები (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

მაგალითი I

არდადეგებიდან კლასში დაბრუნებული ცხრა წლის ვარდო ხშირად იმალებოდა თავისი მასწავლებლის თანაშემწის ხალათის ქვეშ. როცა კლასის კარებთან მიდიოდა, იატაკზე ეცემოდა და ტიროდა.

მასწავლებელმა ტრანზიციის გეგმა წინდგინა უნდა შეიმუშაოს და გამოიყენოს შესაბამისი საშუალებები წინასწარ, ნაბიჯ-ნაბიჯ შეაჩვიოს ბავშვი ახალ გარემოს, წესებს და სიტუაციას (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

6. თვითშეფასების პრობლემები

დანწყებითი სკოლის შედარებით მოზრდილი ასაკის (მესამე-მეოთხე კლასიდან) აუტიზმის მქონე ბავშვები მწვავედ განიცდიან განსხვავებას თანატოლებისაგან. ზოგჯერ იმდენად უქვეითდებათ თვითშე-

ფასება, რომ საერთოდ ვერ ხედავენ საკუთარ ძლიერ მხარეებს. ასეთ დროს უვითარდებათ დეპრესია (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

ხშირად ბავშვებს სკოლის პერიოდში ენიშნებათ დამხმარე პერსონალი. მათ ძალიან კარგად ესმით, რომ ამგვარი მხარდაჭერა სხვა ბავშვებს არ აქვთ და შფოთავენ. შესაბამისად, შესაძლებელია გალიზიანდნენ და უარი თქვან დამხმარე პერსონალის მიერ მითითებული მოქმედებების, დავალებების შესრულებაზე (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

მათ აფორიაქებთ ისეთი საქმიანობის შესრულების მოთხოვნა, რომლებიც აგრძნობინებთ, რომ განსხვავებულები არიან (ფიზიკულების გაკვეთილი, შესვენებებზე თამაში, მათემატიკა ან კითხვა და სხვა).

მაგალითი I

შვიდი წლის ელისო უარს ამბობს სხვადასხვა ღინისძიებაში მონაწილეობის მიღებაზე. გულდაწყვეტილი დედა უბიძგებს მონაწილეობისაკენ, ელისო კი პასუხობს: „მე არ შემიძლია ამის გაკეთება, რადგან არ ვიცი, როგორ უნდა გავაკეთო“. როცა დედა ცდილობს, აუხსნას როგორ ხორციელდება ესა თუ ის აქტივობა, ელისო მოსინჯავს უარს ამბობს.

არასაკმარისი და დაბალი თვითშეფასების გრძნობებთან გამკლავება რომ შეძლონ, ხშირად აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები საჭიროებენ გარემომყოფთა მხრიდან ხშირ ნახალისებას, მხარდაჭერას და ზოგჯერ პროფესიულ დახმარებას. (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

6.1. გუნება-განწყობის არასტაბილურობა და კრიზისი

ASD-ს მქონე ინდივიდს ადვილად ეცვლება გუნება-განწყობა, ზოგიერთ შემთხვევაში შესაძლებელია დაეწყოს ნერვული დაძაბულობა და ტანტრუმი. ამის მიზეზი შესაძლოა იყოს კომუნიკაციის სირთულე, დღის განრიგის ცვლილება თუ სენსორული პრობლემები (Interactive Autism Network, 2008).

გარდა აღნიშნულისა, მათ შეიძლება რეალურად ჰქონდეთ გუნება-განწყობის ფსიქიატრიული სინდრომები – ბიპოლარული აშლილობა, შფოთვა და დეპრესია. მიზეზების მიუხედავად, განწყობის ცვლილებას უნდა მოვეციდეთ სიფრთხილით და საგულდაგულოდ. მნიშვნელოვანია დროული და მიზანმიმართული რეაგირება (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

6.2. სტრესი და შფოთვა

სტრესი ორგანიზმის რეაქციაა გარემო პირობების ნებისმიერი ტიპის ცვლილებაზე, რომელთანაც მორგება და შეგუებაა საჭირო. ტერმინი ლათინური სიტყვა *Strictus*-იდან მომდინარეობს და წნეხს, ზნოლას ნიშნავს. შფოთვა ფსიქოვეგეტატიური წონასწორობის დარღვევის სუბიექტური ასახვაა. იგი კლინიკურად ვლინდება საფრთხის შეგრძნებით.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი შედარებით მშვიდი მდგომარეობიდან მოკლე დროის შუალედში შეიძლება გადავიდეს მომატებული შფოთვის მდგომარეობაში. იგი ნეგატიურ ფიქრებზე ფიქსირდება, ადვილად ტირის, ფეთქდება, აქვს ძილის პრობლემები. ხშირად შესაძლოა იტყვიან თავს ან მუცელს.

შფოთვის გრძნობა ჩნდება მაშინ, როდესაც ადამიანი კარგავს საკუთარ გარემოზე კონტროლის შეგრძნებას, რასაც თან ახლავს უძლურებისა და დაუცველობის განცდა. ყველა ადამიანმა უნდა შეიგრძნოს, რომ მას შეუძლია გადაწყვეტილების მიღება და გარკვეული წესრიგი დაცვა საკუთარ ცხოვრებაში. ეს მაშინ მოხდება, თუ პირს ეცოდინება სტრესის დაძლევის საშუალებები. აუტიზმის მქონე ბავშვებისთვის შფოთვის დაძლევის გზის სწავლება არის აუცილებელი, რადგან თუ იგი დაძლევის კარგ უნარ-ჩვევებს დაეუფლება, ის უკეთ შეძლებს გარემოსთან ადაპტირებას (Autistic spectrum disorders, 2004).

6.3. დავალების თანმიმდევრულ შესრულებისა და ორგანიზაციული უნარების სირთულეები

აღმასრულებელი ფუნქცია არის ფსიქიკური პროცესების ერთობლიობა, რომლებსაც ადამიანები იყენებენ საქმიანობის/აქტივობის დაგეგმვის, ორგანიზების, მიზნის დასახვის, სტრატეგიის შემუშავების და მოქმედების თანმიმდევრობით განხორციელების, ყურადღების მიპყრობის, დეტალების სელექციის, ემოციური რეგულაციის მიზნით (National Center for Learning Disabilities, 2008).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მშობლები ხშირად აცხადებენ, რომ მათი შვილი არაორგანიზებულია როგორც სკოლაში, ასევე სახლში; ისინი საჭიროებენ მუდმივ შეხსენებას და დახმარებას მოქმედებების დაგეგმვაში. ყოველდღიური ცხოვრების უნარ-ჩვევები მოიცავს დამოუკიდებლად ჩაცმის, საკუთარი თავის კვების და ტუალეტის მოხმარების შესაძლებლობას. ასეთი ჩვევების ათვისება განსაკუთრებით რთული შეიძლება იყოს აუტიზმის სპექტრის დარღვევების მქონე ადამიანისთვის (Gillham, Carter, Volkmar, & Sparrow, 2000).

მასწავლებლები შენიშნავენ, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს უჭირს შეინარჩუნოს სუფთა მაგიდა, მოაწესრიგოს სახელმძღვანელოები. მას შეიძლება ასევე გაუჭირდეს შეტყობინებების გადაცემა სკოლაში, თვალყურის დევნება საშინაო დავალების შესრულებაზე, საშინაო დავალების დამოუკიდებლად შესრულება, დამოუკიდებელი მუშაობა კლასში.

მაგალითი I

მეოთხე კლასის მასწავლებელმა მისცა კლასს დამოუკიდებლად შესასრულებელი დავალება, რომლის მიხედვითაც, თითოეულ მოსწავლეს უნდა დაენერა მოკლე დახასიათება ცხოველისა, რომელიც მოსწონს, თან უნდა განემარტა, რატომ მოსწონს ის. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მერიმ არ იცოდა, რითი დაენყო. მან თავდაპირველად წიგნები აიღო მაგიდიდან, თითქოს რაღაცას ეძებდა მათ ქვეშ. მასწავლებელმა ჰკითხა, „რას აკეთებ?“, მან კი უპასუხა: „არ ვიცი“ (Moyes, 2003).

მაგალითი II

ნიკო ხშირად ყველაზე ბოლოს ალაგებდა თავის მაგიდას ხელოვნების პროექტის შემდეგ. მასწავლებელს ხშირად სჭირდებოდა ეკარნახა ნიკოსთვის, „შეეცადე, დაასრულო დავალება და შემდეგ მიაღაგო შენი მასალები“ (Hayes, 2014).

6.4. მოტორული უნარების დეფიციტი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მოსწავლეს შესაძლოა ახასიათებდეს ნატიფი და მსხვილი მოტორიკის სირთულეები: მოუქნელი სიარული, მოუხერხებლობა, სირთულეები წერაში, ხატვაში, გაფერადებაში. მოტორული დეფიციტი ამძაფრებს სირთულეებს საყოფაცხოვრებო უნარების განვითარებაშიც.

აუტიზმის მქონე ბავშვები ზოგჯერ ავლენენ არასასურველ ქცევას, რადგან ისინი აცნობიერებენ, რომ მათ აკლიათ აკადემიური და სპორტული უნარები, რაც აუცილებელია ამოცანების ან ამა თუ იმ სახის დავალების შესასრულებლად. ხშირად ისინი გრძნობენ, რომ, ამ მხრივ, განსხვავებულები არიან მათი თანატოლებისგან; ბრაზობენ, როდესაც მათი დეფიციტი თვალნათელია თანაკლასელებისთვის და აღნიშნულის გამო არ მოსწონთ, როდესაც ვინმე ცდილობს მათ დახმარებას.

მაგალითი I

ასპერგერის სინდრომის მქონე 9 წლის დავითი არ იყო ძალიან სპორტული, თუმცა ფლობდა გარკვეულ უნარ-ჩვევებს სირბილსა და ამტანობის აქტივობებში. მას ჰქონდა მოძრაობების დაგეგმვის პრობლემები. ამიტომ ბურთის დაჭერა და სროლა ერთულებოდა. მეოთხე კლასში როცა სწავლობდა, ბიჭები ფიზკულტურის გაკვეთილზე ეჩხუბებოდნენ, როცა მისკენ ნასროლ ბურთს ურეაგიროდ ტოვებდა, რაც დავითს ძალიან აღელვებდა და რეაქციას სხვების მიმართ ყვირილით გამოხატავდა (Hayes, 2014).

6.5. ყურადღების პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

აუტიზმის მქონე ბავშვებს ხშირად ახასიათებთ ყურადღების პრობლემები. გრედ ფლიკი (1996) განიხილავს ყურადღების პრობლემის ტიპებს, რომლებიც შეიძლება გამოვალინონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებმა. ის განასხვავებს ფოკუსირებულ ყურადღებას (შესაძლებლობა, ფოკუსირება მოახდინოს ერთ თემაზე) და ყურადღების განაწილებას (შესაძლებლობა, ფოკუსირება მოახდინოს ორ ან მეტ თემაზე) (Flick, 1996).

მაგალითი I

თუ მათეს მისცემდნენ წერილობით ინსტრუქციას და შემდეგ დართავდნენ ნებას, ემუშავა საკლასო სამუშაოზე, იგი შეძლებდა, ეს გაეკეთებინა დამოუკიდებლად. მაგრამ ზეპირი მითითებების მიცემის დროს დავალების დასრულებამდე ხშირად ისეთ მდგომარეობაში ვარდებოდა, რომ არ შეეძლო ინსტრუქციის სრულად შესრულება და საჭიროებდა შეხსენებას (Flick, 1996).

მაგალითი II

მეორეკლასელ დიანას გაუჭირდა სამუშაოს დასრულება, მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებელმა შეუმცირა ნივთების რაოდენობა მაგიდაზე, რომლებიც საჭირო იყო დავალების შესასრულებლად. იგი დროდადრო საჭიროებდა შეხსენებას დავალებაზე ფოკუსირებისათვის.

ფლიკი, აგრეთვე, გვახსენებს, რომ ყურადღების გადანაცვლება (ეს არის უნარი, მოხდეს ყურადღების გადართვა დავალებებს შორის, რომლებიც საჭიროებს ინფორმაციის დამუშავების სხვადასხვა რეჟიმს ან სხვადასხვა სახის რეაგირებას) შეიძლება იყოს პრობლემა ზოგიერთი ბავშვისთვის (Flick, 1996).

მაგალითი III

დავითი განიცდის საშუალო სკოლის კლასში ბევრ სირთულეს იმის გამო, რომ არ შეუძლია გაკვეთილის მოსმენა, ძირითადი იდეის გამოყოფა და ჩანიშვნების გაკეთება.

ფლიკი განიხილავს შერჩევით ყურადღებას ანუ უნარს, „გაეთიშო“ ხელშემშლელ ფაქტორებს და მისდით ძირითად თემას (Flick, 1996). სწორედ ამ ტიპის ყურადღება სირთულეს წარმოადგენს აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე მოსწავლეებისთვის.

მაგალითი IV

ოთოს საჭიროებდა წყნარ ოთახს, რათა დაესრულებინა დავალებები. თუ ვინმე კლასში შედიოდა ან გადიოდა, ოთოს დავალების დასრულებისთვის სჭირდებოდა ორჯერ მეტი დრო (Moyes, 2003; Hayes, 2014).

7. ძილის პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს აღენიშნებათ ძილის პრობლემები. სირთულე შეიძლება იყოს დაძინების პროცესში, ღრმა ძილსა და ძალიან ადრე გაღვიძებაში.

ძილის პრობლემები, ზოგადად, უარყოფით გავლენას ახდენს როგორც სუბიექტზე (რადგან უძილობა აფერხებს ბავშვის ყოველმხრივ, განსაკუთრებით კი, კოგნიტურ განვითარებას), ასევე მთელ ოჯახზე, რადგან ზრდის სტრესულ ფონს გარემოში. სტრესული ფონი კიდევ მეტად აფერხებს ინდივიდის განვითარებას და აქვეითებს გუნება-განწყობას.

8. მკურნალობა და ინსტრუქციული ჩარევა

მიუხედავად იმისა, რომ აუტიზმის სამკურნალო საშუალება არ არსებობს, მრავალი ქცევითი მკურნალობისა და განათლების მიდგომაა, რამაც შეიძლება შეამციროს გარკვეული სახის პრობლემები (Autism Society, 2012).

კვლევა მიუთითებს, რომ ინტენსიურმა საგანმანათლებლო და ქცევითმა ჩარევებმა შეიძლება დიდი გავლენა იქონიოს ბავშვის განვითარებაზე, თუ კი იგი ადრეული ასაკიდანვე განხორციელდება. ადრეული ინტერვენციის მომსახურება მიზნად ისახავს განვითარების შეფერხების შემცირებას და განვითარების ნორმალური ეტაპების მიღწევის ალბათობის მაქსიმალურად გაზრდას (Hallahan et al., 2014; Moyes, 2003; Hayes, 2014).

შეჯამება

მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ ბავშვებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობით შეიძლება ჰქონდეთ ზემოთ ჩამოთვლილი პრობლემებიდან ნაწილი ან ყველა. სტრატეგიები, რომლებიც შეირჩევა მათი სწავლება/სწავლის დროს უნდა შეესაბამებოდეს პრობლემას. არც ერთი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი ერთმანეთს არ ჰგავს. ამიტომ აუცილებელია აუტიზმის მქონე თითოეული მოსწავლის კარგად შესწავლა, უმნიშვნელოვანესია სხვადასხვა სფეროში თითოეული მათგანის უნარ-ჩვევების და ქცევის თავისებურებების ცოდნა და ანალიზი და მათზე მორგებული სამოქმედო გეგმის შემუშავება/განხორციელება. პრობლემის დეტალურ ანალიზზე დაყრდნობით, აუცილებელია ქცევის მართვის სტრატეგიების შემუშავება,

იმისათვის, რომ სწორად წარიმართოს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების სწავლება/სწავლის პროცესი, ბავშვის განვითარება უნდა ეყრდნობოდეს წახალისებას, დაჯილდოებას, ბავშვისთვის უსაფრთხო გარემოს შექმნას, არაძალადობრივ ქმედებას, აკადემიური და სოციალური უნარების ეფექტურ სწავლებას.

შემაჯამებელი კითხვები:

- რა სახის ენობრივი პრობლემებით ხასიათდებიან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები?
- რა ნიშნებს ავლენენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები სოციალური ინტერაქციის დროს?
- რა თავისებურებებით ხასიათდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ქცევა?
- რამდენად შეუძლიათ სწავლა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს და რა ძირითადი მიზეზების გამო აწყდებიან ამ პროცესში სირთულეებს?

დაკალაბა

1. ძირითად და დამატებით ლიტერატურულ წყაროებზე დაყრდნობით ცოდნის შეძენა-გაღრმავება შემდეგ საკითხებში:
 - ენობრივი პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან;
 - სოციალური ქცევის პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან;
 - განმეორებადი, სტერეოტიპული და თვითდამაზიანებელი ქცევა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან;
 - შეზღუდული ინტერესები;
 - სწავლა და მასთან დაკავშირებული სირთულეები აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან.
2. დისკუსიისთვის კითხვებისა და არგუმენტირებული პასუხების მომზადება.
3. ტექსტში მოცემული თითოეული შემთხვევის განხილვა/განალიზება და აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე მოსწავლის პროფილის შექმნა.

ტერმინთა განმარტებები

კომუნიკაცია (ლათ. *Communico* – „საერთოს ვხდის“) ფართო გაგებით არის სიმბოლოთა საერთო სისტემის საშუალებით ინფორმაციის გაცვლა ინდივიდებს შორის. იგი შეიძლება განხორციელდეს ვერბალურად ან არავერბალურად. ვერბალური კომუნიკაციის დროს ინფორმაციის გაცვლა ხორციელდება სიტყვების გამოყენებით, ხოლო არავერბალურის დროს კი – ქესტიკულაციით. ამ უკანასკნელის დროს მნიშვნელობა ენიჭება სახის გამომეტყველებას, სხეულის მოძრაობას, ინტონაციასა და სხვა უსიტყვო მახასიათებლებს.

ექსპრესიული ენა – არის ბავშვის უნარი სიტყვიერად გამოხატოს სხვადასხვა შინაარსი.

იმპრესიული ენა – იგივე რეცეპტიული ენა, რომელიც გულისხმობს მოსმენასა და მოსმენილის გაგების უნარს.

პრაგმატული ენა – გულისხმობს გასაგები კომუნიკაციისა და თხრობის უნახის გამომუშავებას, დიალოგის წარმართვის და შენარჩუნების უნარს, სიტუაციის და კონტექსტის შესაბამისი ლექსიკის და ფრაზების გამოყენებას. პრაგმატული ენის განვითარება იწყება მოთხოვნილების, სურვილების გამოხატვით და მთავრდება წარმატებული კომუნიკაციით.

ექოლალია – გაგონილი სიტყვების მექანიკური გამეორება.

სტრესი – ორგანიზმის რეაქციაა გარემო პირობების ნებისმიერი ტიპის ცვლილებაზე, რომელთანაც მორგება და შეგუებაა საჭირო. ტერმინი ლათინური სიტყვა Strictus-დან მომდინარეობს და წნეხს, ზეწოლას ნიშნავს.

შფოთვა – ფსიქოვეგეტატიური წონასწორობის დარღვევის სუბიექტური ასახვაა. იგი კლინიკურად ვლინდება გაურკვეველი საფრთხის შეგრძნებით.

ტრანზიცია – ნიშნავს მოძრაობას, შეცვლას ან გადასვლას ერთი მდგომარეობიდან, პოზიციიდან, მოსაზრებიდან, სუბიექტიდან მეორეზე.

რუტინა (ფრანგ. Rutine) – წესებისა და ჩვეულებების მორჩილება; უძრაობა, სიახლის გრძნობის უქონლობა. ასახავს იმ მოქმედებების ერთობლიობას, რომლებიც ხშირად მეორდება და აქვს გარკვეული თანმიმდევრობა.

აღმასრულებელი ფუნქცია – არის ფსიქიკური პროცესების ერთობლიობა, რაც ხელს უწყობს წარსული გამოცდილების დაკავშირებას მიმდინარე მოქმედებასთან. ადამიანები მას იყენებენ ქცევის, მოქმედების დაგეგმვის, ორგანიზების, სტრატეგიის შემუშავების, ყურადღების მიქცევის და დეტალების სელექციის, დროის და სივრცის მართვის, ემოციური რეგულაციის მიზნით.

ტანტრუმი – არის სიბრაზით და/ან იმედგაცრუებით გამოწვეული ემოციების ამოხეთქვა, ვლინდება ყვირილით, იატაკზე განოლით, ფეხების ბაკუნით, ნივთების სროლით, დარტყმით და ა. შ.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Autism Society (2012b). Treatment options. Retrieved from <http://www.autismsociety.org/living-with-autism/treatment-options/>
- Autistic spectrum disorders. Practical strategies for teachers and the other professionals (2004) Northumberland County Council Communication Support Service. David Fulton Publ.
- Fletcher-Watson S., Happe F. (2019) Autism. A new Introduction to psychological theory and current debate. Routledge
- Flick, G. (1996) Power Parenting for Children with ADD/ADHD – A Practical Parent's Guide for Managing Difficult Behaviors. West Nyack, NY: Center for Applied Research Education Simon and Schuster Company
- Gillham, J.E., Carter, A.S., Volkmar, F.R., & Sparrow, S.S. (2008). Toward a developmental operational definition of autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(4), 269-278.
- Hayes B. Mrs., (2014), Inclusion and Autism: General Education Teachers Perceptions Deborah, East Tennessee State University, 16-30.
- Hallahan D. P., Kauffman J. M., Pullen P. C., (2014), Exceptional Learners_ An Introduction to Special Education- Pearson (Pearson custom library), 275-287.
- Hill, E.L. (2004). Executive function in autism. Trends in Cognitive Sciences, 8(1), 26-32.
- Roy McConkey (2012), Promoting the Social Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Community Groups; An evaluation of the development projects undertaken by AutismNI., University of Ulster September; 1-12.
- Moyes R. A., (2003), Addressing the Challenging Behavior of Children with High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in the Classroom; A Guide for Teachers and Parents; Jessica Kingsley Publishers, London and New York, 25, 37-55.
- McDougale, C.J., Kresh, L.E., & Posey, D.J. (2000). Repetitive thoughts and behaviors in pervasive developmental disorders: Treatment with serotonin reuptake inhibitors. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(5), 427-435.
- National Center for Learning Disabilities, (2008). Executive function fact sheet. Retrieved from www.idonline.org/article/24880
- Prizant B. Uniquely Human: A different way of seeing autism. 2015 Simon and Schuster Paperbacks. N.Y.
- Wing L., Gould J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and Classification. J. of Autism and Developmental Disorders. 9: 11-29

ნინო მიქელაძე

ბათუმის შოთა ჰუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 3

აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების შეფასება
და დიაგნოსტიკური პრინციპები

სარჩევი

შესავალი.....	41
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების შეფასება და დიაგნოსტიკური პრინციპები.....	41
პროტოკოლით მოცული კლინიკური მდგომარეობები და ჩარევები.....	41
აუტიზმის სპექტრის დარღვევის სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმები.....	42
აუტიზმის სპექტრის დიაგნოსტირება მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ.....	44
აუტიზმის მოდიფიცირებული, განახლებული კითხვარი ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის (M-CHAT-R).....	46
ადრეული სკრინინგი და დიაგნოზი.....	48
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისათვის ეფექტური ინტერვენციის პრაქტიკა.....	49
ინტერვენციების შესაბამისი გამოყენება.....	49
შეჯამება.....	50
შემაჯამებელი კითხვები.....	50
დავალება.....	50
განმარტებითი ლექსიკონი.....	50
გამოყენებული ლიტერატურა.....	51

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობა (ASD-Autism Spectrum Disorder) დაკავშირებულია მრავალფეროვან გამოვლინებებთან. ამის გამო აღნიშნული დიაგნოზის მქონე თითოეული ადამიანი შეიძლება ერთმანეთისგან ძალიან განსხვავდებოდეს. სამართლიანი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ თუ თქვენ გინახავთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მხოლოდ ერთი ბავშვი, თქვენ ყველაფერი არ იცით აღნიშნული დიაგნოზის შესახებ. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მრავალფეროვნებამ შეიძლება გაართულოს სწორი დიაგნოსტიკა. ზოგჯერ საქმე გვაქვს მცდარ დიაგნოზებთან.

სწორედ ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ მშობლებმა, მასწავლებლებმა თუ ბავშვის გარემოცვაში მყოფმა სხვა ზრდასრულებმა იცოდნენ, თუ რა არის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლები და რას გულისხმობს დიაგნოსტიკის პროცესი: რა სახის ინფორმაცია უნდა გაითვალისწინოს კლინიკისტმა, რომელიც აფასებს ბავშვს?

გასული ათწლეულების განმავლობაში ბევრ ქვეყანაში პრევალენტობის კვლევებმა (Elsabbagh et al. 2012; Özerk 2016) აჩვენა, რომ მნიშვნელოვნად გაიზარდა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელების მაჩვენებლები მთელს მსოფლიოში. ამ ფაქტის გათვალისწინებით, საგანმანათლებლო და ჯანდაცვის ორგანოები უნდა იყვნენ ინფორმირებულნი თავიანთ იურისდიქციებში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის გავრცელების შესახებ. ამგვარი მონაცემები აუცილებელია ადგილობრივ და ეროვნულ დონეზე სამედიცინო, ფსიქოსოციალური, ქცევითი და საგანმანათლებლო ჩარევების სწორად დაგეგმვის მიზნით (Özerk 2016; Williams et al. 2009). აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მცირეწლოვან ბავშვებთან ადრეული ინტენსიური ქცევითი ჩარევები, რომლებიც დაფუძნებულია მტკიცებულებებზე, განაპირობებს შედეგების მეტ ეფექტურობას.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების შეფასება და დიაგნოსტიკური პრინციპები

უკანასკნელი 30 წლის განმავლობაში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სკრინინგისა თუ დეტალური შეფასების მრავალი საშუალება ხელმისაწვდომი გახდა. ეს ინსტრუმენტები ერთმანეთისგან ბევრი კრიტერიუმის მიხედვითაა განსხვავებული.

სკრინინგის პროცედურის მიზანი რისკების აღმოჩენა და, საჭიროების შემთხვევაში, დეტალური შეფასების საჭიროების დადგენაა. სკრინინგის დროს შეიძლება ორი სახის შეცდომა მოხდეს: ცრუ დადებითი (ბავშვს დაესვა დიაგნოზი, როდესაც სინამდვილეში მას აუტიზმის სპექტრის დარღვევა არ აქვს) და ცრუ უარყოფითი (ბავშვს დაუდგინეს, რომ მოცემული მდგომარეობა არ აქვს მაშინ, როდესაც, რეალურად, აუტიზმის სპექტრის დარღვევა აქვს). ეს უკანასკნელი შეცდომა (ცრუ უარყოფითი დიაგნოზი) უფრო სერიოზული შეცდომაა, ვინაიდან შესაძლოა არ მოხდეს საჭირო ჩარევის დროული უზრუნველყოფა (Gresham, Lane, & Lambros, 2002).

პროტოკოლით მოცული კლინიკური მდგომარეობები და ჩარევები

დასახელება	კოდი
1. კლინიკური მდგომარეობა	ICD-10
ბავშვთა აუტიზმი	F84.0
ატიპური აუტიზმი	F84.1
ასპერგერის სინდრომი	F84.5
განვითარების ზოგადი აშლილობა, დაუზუსტებელი	F84.9
2. ჩარევის დასახელება	NCSP
რეაბილიტაციის საჭიროების ზოგადი შეფასება	R1R100
რეაბილიტაციის საჭიროების და შესაძლებლობების სამედიცინო შეფასება	R1R210
რეაბილიტაციის საჭიროების და შესაძლებლობების ფსიქოლოგიური შეფასება	R1R220

რეაბილიტაციის საჭიროების ნეიროფსიქოლოგიური შეფასება	R1R230
რეაბილიტაციის საჭიროების და შესაძლებლობების სოციალური შეფასება	R1R240
ფუნქციონირების შეფასება	R1R250
კომუნიკაციური ფუნქციონირების შეფასება	R1R260
საგანმანათლებლო რეაბილიტაციის საჭიროების შეფასება	R1R270
ოკუპაციური რეაბილიტაციის საჭიროების შეფასება	R1R280
რეაბილიტაციის გეგმის შედგენა	R1R400
თვითმოვლის ტესტი ბავშვებისთვის	R1R310
საგანმანათლებლო ტესტი	R1R320
პროფესიული ტესტი სპეციალურ დაწესებულებაში	R1R330
პროფესიული ტესტი ღია გარემოში	R1R340
სახლის მოვლის ტესტი	R1R350
ლოგოპედური შემოწმება	RLRA00
თვითმოვლის შესაძლებლობის შეფასება	RTR131
სოციალური მონაწილეობის შესაძლებლობის შეფასება	RTR135
სახლსა და ახლო გარემოში ცვლილებების აუცილებლობის შეფასება	RTR143
მგრძნობიარობის/სენსორული შეფასება	RTR161
მამოძრავებელი/მოტორული ფუნქციის შეფასება	RTR151
ინფორმაციის დამუშავების შესაძლებლობის შეფასება	RTR152
ინტელექტუალური შესაძლებლობის შეფასება	RTR153
სოციალური შესაძლებლობის შეფასება	RTR154
რჩევა პროფესიის შერჩევის შესახებ	R2R310
რჩევა სამუშაოს შესახებ	R2R320
ინფორმაცია და რჩევა დამოუკიდებელი ცხოვრების შესახებ	R2R130

(აუტიზმის სპექტრის აშლილობების გამოვლენა, დიაგნოსტიკა და მართვა. კლინიკური მდგომარეობის მართვის სახელმწიფო სტანდარტი (პროტოკოლი))

აუტიზმის სპექტრის დარღვევის სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმები

საქართველოში აუტიზმის სპექტრის დარღვევის დიაგნოსტიკა ხორციელდება დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაციის – ICD-10 (International Classification of Diseases-10) – მიხედვით. აღნიშნული კლასიფიკაციით, აუტიზმი მიეკუთვნება განვითარების ზოგად (პერვაზიულ) აშლილობათა ჯგუფს (F84). მისი სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმია სოციალური ურთიერთობებისა და ქცევის თვისებრივი დარღვევა, ასევე, ინტერესების სფეროსა და საქმიანობის შეზღუდული, სტერეოტიპული გამეორებები. აღნიშნული თვისებრივი სირთულეები არის ნებისმიერი სიტუაციისთვის ზოგადპიროვნული მახასიათებლები.

საქართველოს შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტროს მიერ შემუშავებულ კლინიკური მდგომარეობის მაჩთვის სახელმწიფო სტანდარტში (აუტიზმის სპექტრის აშლილობების გამოვლენა, დიაგნოსტიკა და მართვა, 2018) წახმოდგენილია აუტიზმის სპექტრის აშლილობების 4 დიაგნოსტიკური კატეგორია: ბავშვთა აუტიზმი, ატიპური აუტიზმი, ასპერგერის სინდრომი და განვითარების ზოგადი აშლილობა, დაუზუსტებელი.

1. ბავშვთა აუტიზმი (F84.0) არის განვითარების ზოგადი აშლილობის ისეთი ტიპი, რომლის დროსაც ა) განვითარების ანომალია ან დარღვევა ვლინდება 3 წლის ასაკამდე; ბ) აღინიშნება სოციალური

ურთიერთობების, კომუნიკაციის სიძნელეები, შეზღუდული, სტერეოტიპული, განმეორებადი ქცევები და ინტერესები. ამ სპეციფიკურ დიაგნოსტიკურ ნიშნებს, ცალკეულ შემთხვევაში, ერთვის მთელი რიგი არასპეციფიკური სიმპტომებიც, როგორებიცაა: ფობიები, ძილისა და კვების დარღვევა, მრისხანების აფექტი, აგრესია და სხვ.

2. ატიპური აუტიზმი (F84.1) განსხვავდება ბავშვთა აუტიზმისაგან დანყების ასაკით, ან არ აკმაყოფილებს აუტიზმის სამივე დიაგნოსტიკურ კრიტერიუმს. ეს ქვეკატეგორია უნდა იქნეს გამოყენებული მაშინ, როდესაც აუტიზმისათვის დამახასიათებელი ნიშნები ვლინდება სამი წლის ასაკის შემდეგ, ასევე, არასაკმარისადაა გამომჟღავნებული სამივე ფსიქოპათოლოგიური მახასიათებლები: სოციალური ურთიერთობების, კომუნიკაციის სიძნელეები და შეზღუდული, სტერეოტიპული, განმეორებითი ქცევები და ინტერესები. ატიპური აუტიზმი უმეტესად ვლინდება ღრმა ინტელექტუალური დარღვევისა და/ან ექსპრესიული-რეცეპტიული ენის მძიმე დარღვევის მქონე ინდივიდებში.

3. ასპერგერის სინდრომი (F84.5) ახასიათებს სოციალური ურთიერთობების ისეთივე თვისებრივი დარღვევები, რომლებიც დამახასიათებელია აუტიზმისთვის. ასევე, ვლინდება შეზღუდული, სტერეოტიპული და განმეორებადი ქცევები და ინტერესები. აუტიზმისაგან განსხვავებით, ასპერგერის სინდრომის შემთხვევაში არ აღინიშნება ენისა და მეტყველების და კოგნიტური სფეროს განვითარების შეფერხება. ამ აშლილობას ხშირად ახლავს მოტორული მოუქნელობა, მოტორული კოორდინაციის სიძნელეები. აღნიშნული სინდრომის დამახასიათებელი სიმპტომები მოზარდებსა და მოზრდილებში მყარია. ფსიქოზური ეპიზოდები კი მოზრდილთა ასაკში იშვიათია.

4. განვითარების ზოგადი აშლილობა, დაუზუსტებელის (F84.9) სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმია განვითარებაში ჩამორჩენა აუტიზმის ნიშნებითა და კოგნიტური პრობლემებით. ასეთ შემთხვევაში გამოვლენილი ნიშნები ვერ აკმაყოფილებს ბავშვთა აუტიზმის, ატიპური აუტიზმის ან ასპერგერის სინდრომის დიაგნოსტიკურ კრიტერიუმებს.

კლინიკური მდგომარეობის მაჩთვის სახელმწიფო სტანდარტში აუტიზმის მულტიდისციპლინურ გუნდთან რეფერირების წესები შემდეგნაირად განიმარტა:

- განიხილეთ ბავშვის/ზრდასრულის აუტიზმის მულტიდისციპლინურ გუნდთან რეფერირება თუ ბავშვს/ზრდასრულს აქვს დანართში მითითებული ნიშნები და სიმპტომები და ეჭვობთ აუტიზმის არსებობას;
- აუტიზმის გუნდთან გადაამისამართეთ 3 წლამდე ასაკის ყველა ის ბავშვი, რომლებსაც აქვს ენის და მეტყველებისა და სოციალური უნარების განვითარების შეფერხება.
- პედიატრთან ან ბავშვთა ნევროლოგთან (რომელიც საჭიროების შემთხვევაში გააკეთებს ბავშვის აუტიზმის გუნდთან რეფერირებას) აუცილებლად გადაამისამართეთ ბავშვი, რომელიც არის
 - 3 წელზე მეტი ასაკის და აქვს ენისა და მეტყველების რეგრესი;
 - ნებისმიერი ასაკის და აქვს მოტორული უნარების რეგრესი.
- დააზუსტეთ, არსებობს თუ არა აუტიზმის ისეთი რისკფაქტორები, როგორებიცაა:
 - აუტიზმის მქონე და ან ძმა;
 - ცენტრალური ნერვული სისტემის თანდაყოლილი მანკები და/ან დისფუნქცია ცერებრული დამბლის ჩათვლით;
 - ანამნეზში გესტაციური ასაკი 35 კვირაზე ნაკლები;
 - მშობლის ფსიქიკური აშლილობა (შიზოფრენიის მსგავსი ფსიქოზი ან აფექტური აშლილობა);
 - დედის მიერ ორსულობის პერიოდში ნატრიუმის ვალპროატის გამოყენება;
 - დედის ინტელექტუალური დარღვევა;
 - ნეონატალური ენცეფალოპათია ან ეპილეფსიური ენცეფალოპათია, ინფანტილური სპაზმების ჩათვლით;
 - ქრომოსომული დარღვევები, დაუნის სინდრომის ჩათვლით;
 - გენეტიკური დარღვევები, მყიფე X სინდრომის ჩათვლით;
 - კუნთთა დისტროფიები;
 - ნეიროფიბრომატოზი;
 - ტუბეროზული სკლეროზი.

აუტიზმის ძირითად ნიშნებსა და სიმპტომებზე აუცილებელია უშუალო დაკვირვება, განსაკუთრებით, სოციალურ სიტუაციებში.

აუხსენით მშობელს/მზრუნველს და, საჭიროების შემთხვევაში, ბავშვს/ზრდასრულს, რა მოლოდინები შეიძლება ჰქონდეს აუტიზმის გუნდში ან სხვა სერვისში გადამისამართების შემთხვევაში.

აუტიზმის სპექტრის დიაგნოსტიკა მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ

აუტიზმის დიაგნოსტიკური შეფასება რეფერირებიდან, მაქსიმუმ, 3 თვის ვადაში უნდა განხორციელდეს.

აუტიზმის დიაგნოსტიკური შეფასება მოიცავს:

- მშობლის ან მზრუნველის და, შესაბამის შემთხვევებში, ბავშვის/ზრდასრულის დეტალურ გამოკითხვას ჩივილების შესახებ;
- ინფორმაციას ბავშვის ან ზრდასრულის ცხოვრების, განათლების და სოციალური ზრუნვის გამოცდილების შესახებ;
- განვითარების ანამნეზს, რომელიც ფოკუსირებულია განვითარებისა და ქცევის მახასიათებლებზე და შესაბამისია დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაციის ICD-10-ის კრიტერიუმებთან (განიხილეთ აუტიზმის სპეციფიკური ინსტრუმენტის – ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised) გამოყენება ამ ინფორმაციის მისაღებად);
- სოციალური და კომუნიკაციური უნარებისა და ქცევის შეფასებას (ბავშვთან ინტერაქციის ან დაკვირვებით გზით), რაც შესაბამისია დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაციის ICD-10-ის კრიტერიუმებთან (განიხილეთ აუტიზმის სპეციფიკური ინსტრუმენტის – ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) გამოყენება ამ ინფორმაციის მისაღებად);
- სამედიცინო ისტორიას, პრენატალურ, პერინატალურ და ოჯახურ ანამნეზს, ფიზიკური და ფსიქიკური ჯანმრთელობის წარსული და მიმდინარე პრობლემების ჩათვლით;
- ფიზიკურ გასინჯვას;
- დიფერენციულ დიაგნოსტიკას;
- იმ მდგომარეობათა სისტემურ შეფასებას, რომელიც შეიძლება ახლდეს აუტიზმს;
- ბავშვის/ზრდასრულის განვითარების სტატუსს, მის ძლიერ მხარეებს, უნარებს, დარღვევებს და საჭიროებებს, რომელთა მიხედვითაც, შეიქმნება საჭიროებებზე დაფუძნებული მართვის გეგმა, სადაც გათვალისწინებული იქნება ოჯახური, საგანმანათლებლო და პროფესიული დასაქმების ფაქტორები;
- შეფასების მონაცემების შესახებ მშობელთან ან მზრუნველთან და, შესაბამის შემთხვევაში, ბავშვთან ან ზრდასრულთან კომუნიკაციას.

ზრდასრულის შეფასებისას შესაძლოა დამატებით გამოყენებულ იყოს ზრდასრულთა ასპერგერის შეფასება (AAA – Adult Asperger Assessment), ასპერგერის სინდრომის დიაგნოსტიკური ინტერვიუ (ASDI – Asperger Syndrome Diagnostic Interview), სოციალური და კომუნიკაციური აშლილობის დიაგნოსტიკური ინტერვიუ (DISCO – The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders), რიტვოს აუტიზმისა და ასპერგერის დიაგნოსტიკური სკალა (RAADS-R – The Ritvo Autism Asperger Diagnostic Scale-Revised).

ანამნეზისა და დაკვირვების შედეგად არსებული მონაცემების ინტერპრეტაციისთვის გაითვალისწინეთ აუტიზმის დიფერენციული დიაგნოსტიკისა და სპეციფიკური შეფასებების საჭიროება შემდეგი მდგომარეობების გამოსარიცხად:

- ნეიროგანვითარებითი დაზღვევები:
 - ენისა და მეტყველების სპეციფიკური დარღვევა;
 - ინტელექტუალური დარღვევა ან განვითარების შერეული სპეციფიკური დარღვევები;
 - მოტორული ფუნქციის განვითარების სპეციფიკური დარღვევა.
- ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემები:
 - ქცევის პიპერკინეტიკული აშლილობა;
 - აფექტური აშლილობა;

- შფოთვითი აშლილობა;
- ბავშვთა ასაკის მიჯაჭვულობის დარღვევა;
- ოპოზიციურ-გამომწვევი ქცევითი აშლილობა;
- ქცევის აშლილობა;
- ობსესიურ-კომპულსიური აშლილობა;
- ფსიქოზი;
- ზრდასრულებში (დამატებით):
 - შიზოფრენია;
 - აფექტური აშლილობა;
 - სელექტიური მუტიზმი.
- განვითარების ხეგხესით მიმდინაჲე მდგომარეობები:
 - რეტის სინდრომი;
 - ეპილეფსია.
- სხვა მდგომარეობები:
 - სმენის მძიმე დაქვეითება;
 - მხედველობის მძიმე დაქვეითება;
 - ძალადობა ბავშვზე.

თითოეული შემთხვევისთვის მნიშვნელოვანია იმის განხილვა, თუ რომელი სფეროს შეფასებაა დამატებით საჭირო.

აუცილებელია ასევე თანმხლები, ქვემოთ ჩამოთვლილი მდგომარეობების არსებობის საკითხის განხილვა, ხოლო ეჭვის შემთხვევაში, საჭიროა შესაბამისი შეფასება და/ან რეფერალი სპეციალისტთან, თუ არის

- ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემები;
- ქცევის პიპერკინეტიკული აშლილობა;
- შფოთვითი აშლილობები და ფობიები;
- აფექტური აშლილობები;
- ოპოზიციურ-გამომწვევი ქცევითი აშლილობა;
- ტიკები და ტურეტის სინდრომი;
- ობსესიურ-კომპულსიური აშლილობა;
- თვითდამაზიანებელი ქცევა.
 - ნეიროგანვითარებითი პრობლემები და დარღვევები;
 - გონებრივი ჩამორჩენა ან განვითარების ეტაპების დაყოვნება;
 - მოტორული ფუნქციის განვითარების სპეციფიკური აშლილობა;
 - სასკოლო ჩვევების განვითარებასთან დაკავშირებული სპეციფიკური აშლილობანი;
 - ენისა და მეტყველების აშლილობა.
- სამედიცინო ან გენეტიკური პრობლემები და დაზღვევები:
 - ეპილეფსია და ეპილეფსიური ენცეფალოპათია;
 - ქრომოსომული დარღვევები;
 - გენეტიკური დარღვევები, მათ შორის მყიფე X სინდრომი;
 - ტუბეროზული სკლეროზი;
 - კუნთთა დისტროფია;
 - ნეიროფიბრომატოზი.
- ფუნქციური პრობლემები და სხვა დაზღვევები:
 - კვების პრობლემები, მათ შორის, საკვების შეზღუდული რაციონი;
 - შარდის შეუკავებლობა ან ენურეზი;
 - დეფეკაციის პრობლემები ან ენკოპრეზი;
 - ძილის დარღვევები;

— მხედველობის ან სმენის დაქვეითება.

ზრდასრულის სრულყოფილი შეფასებისას საჭიროა ყურადღების გამახვილება შემდეგი მდგომარეობების არსებობის რისკზე:

- თვითდამაზიანებელი ქცევა (განსაკუთრებით დეპრესიის ან საშუალო ან მძიმე ხარისხის ინტელექტუალური დარღვევის შემთხვევაში);
- მდგომარეობის სწრაფი გაუარესება;
- სხვათა დამაზიანებელი ქცევა;
- თვითმოვლის უნარობა;
- ოჯახის დანგრევა ან საცხოვრისით უზრუნველყოფის შეწყვეტა;
- ძალადობა ან ექსპლოატაცია სხვების მხრიდან.

ბიოლოგიური, გენეტიკური ან ნეიროგამოსახვითი კვლევები რუტინულად არ გამოიყენება, როგორც შეფასების აუცილებელი ნაწილი.

მშობლის/მზრუნველის და შესაბამის შემთხვევაში ბავშვის/მოზარდის/ზრდასრულის თანხმობით, აუცილებელია ინფორმაციის მიწოდება ყველა იმ სპეციალისტისთვის, რომელიც მონაწილეობს აუტიზმის მქონე პირის საგანმანათლებლო და/ან სოციალურ მომსახურებაში.

ზრდასრულის შეფასებისას საჭიროების შემთხვევაში დასაგეგმია 24-საათიანი მართვის კრიზისული გეგმა. გეგმაში დეტალურად უნდა იყოს განერილი კრიზისის სავარაუდო ტრიგერი და მისი გავლენა, სპეციალისტთა გუნდის როლი და რჩევები პირველადი ჯანდაცვის პერსონალის, მზრუნველის, პარტნიორისა და ოჯახისთვის.

მხოლოდ ინდივიდუალურ შემთხვევებში სრულყოფილი შეფასების, ფიზიკური გასინჯვისა და კლინიკური განსჯის შემდეგ უნდა გადაწყდეს ისეთი დამატებითი კვლევების საჭიროება, როგორებიცაა:

- გენეტიკური ტესტირება (თუ არსებობს სპეციფიკური დისმორფული ნიშნები, თანდაყოლილი ანომალიები და დასწავლის პრობლემები);
- სმენისა და მხედველობის შემოწმება (სმენის ან მხედველობის პრობლემაზე ეჭვის შემთხვევაში);
- სხვა სამედიცინო ტესტირება, რომელიც ეფუძნება სპეციფიკურ სიმპტომებსა და ნიშნებს (ქცევის მოულოდნელი გაუარესება ან ცვლილება, წონის ცვლილება, ტკივილის არსებობაზე ეჭვი).

აუტიზმის დიაგნოსტიკიდან 4-6 კვირის შემდეგ ინიშნება მულტიდისციპლინური გუნდის წევრებთან შეხვედრა შეფასების შედეგების განხილვისთვის.

აუტიზმის მოდიფიცირებადი, განახლებადი კითხვარი ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის (M-CHAT-R)

გამოყენების ინსტრუქცია

M-CHAT-R-(The Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised)-ის გამოყენება შესაძლებელია როგორც ბავშვების რეგულარული სამედიცინო შემოწმებისას, ასევე სპეციალისტების მიერ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის რისკის შესაფასებლად. M-CHAT-R-ის ძირითადი მიზანია აუტიზმის სპექტრის დარღვევის რისკის მქონე ბავშვების აღმოჩენა შემდგომი შეფასებისთვის. აქედან გამომდინარე, მაღალია ცრუ დადებითი შედეგების რაოდენობა – ყველა ბავშვს, რომლებსაც რისკის ჯგუფს მივაკუთვნებთ, არ დაესმება აუტიზმის დიაგნოზი. თუმცა, ამ ბავშვებს მაინც აქვთ მაღალი რისკი, რომ აღმოაჩნდებოდნენ განვითარების სხვა დარღვევები ან ფსიქიკური განვითარების შეფერხება; შესაბამისად, ეს შეფასება გამართლებულია ნებისმიერი ბავშვის შემთხვევაში, რომელიც დადებით შედეგს იღებს. M-CHAT-R-ის ქულების დათვლას ორ წუთზე ნაკლები დრო სჭირდება.

ქულების დათვლის ადგოხითში

მე-2, მე-5 და მე-12 პუნქტების გარდა, პასუხი „არა“ აღნიშნავს აუტიზმის რისკს; მე-2, მე-5 და მე-12 პუნქტებისათვის პასუხი „დიახ“ აღნიშნავს აუტიზმის რისკს. შემდეგი ალგორითმი ხაზს უსვამს M-CHAT-R-

ის ფსიქომეტრულ თვისებებს:

დაბალი რისკი: ქულების საერთო რაოდენობაა 0 – 2; თუ ბავშვი ჯერ არაა 24 თვის, შემომწმეთ ხელახლა მას შემდეგ, როცა ორი წლის გახდება. საჭირო არაა დამატებითი ზომების მიღება, თუ დაკვირვებამ არ აჩვენა აუტიზმის რისკი.

საშუალო რისკი: ქულების საერთო რაოდენობაა 3 – 7; ჩაატარეთ შემდგომი შეკითხვების ეტაპი (M-CHAT-R/F-ის მეორე ეტაპი) რისკთან დაკავშირებული პასუხების შესახებ დამატებითი ინფორმაციის მისაღებად. თუ M-CHAT-R/F-ის ქულა 2 ან მეტი იყო, ბავშვს აქვს აუტიზმის სპექტრის დარღვევის რისკი და საჭიროა დიაგნოსტიკური შეფასების ჩატარება, ადრეული ინტერვენციის შესაძლებლობის განსაზღვრა. თუ დამატებით შეკითხვებში ქულა 0 – 1-ია, აუტიზმის სპექტრის დარღვევის რისკი არ დასტურდება. შემდგომი ზომების მიღება საჭირო არაა. ბავშვის ხელახალი შემოწმება საჭიროა შემდგომი გეგმიური სამედიცინო შემოწმებისას.

მაღალი რისკი: ქულების საერთო რაოდენობაა 8 – 20; რეკომენდებულია შემდგომი შეკითხვების ეტაპის გარეშე დიაგნოსტიკური შემოწმების ჩატარება და ადრეული ინტერვენციის შესაძლებლობის განსაზღვრა.

აუტიზმის მოდიფიცირებული, განახლებული კითხვარი ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის – M-CHAT-RTM (Robins D., Fein D., & Barton M., 2009)

გთხოვთ, უპასუხოთ ქვემოთ მოცემულ შეკითხვებს თქვენი შვილის შესახებ. იფიქრეთ იმაზე, როგორ იქცევა ბავშვი ჩვეულებრივ. თუ თქვენ გინახავთ რომელიმე ქცევა რამდენჯერმე, მაგრამ ის, ჩვეულებრივ, ასე არ იქცევა, მაშინ უპასუხეთ „არა“. გთხოვთ, შემოხაზოთ „დიახ“ ან „არა“ ყველა შეკითხვისთვის. დიდი მადლობა.

ბავშვის სახელი და გვარი _____ სქესი _____ ასაკი (თვეებში) _____
შევსების თარიღი _____

#	კითხვა	დიახ	აჩა
1	თუ თქვენ მიუთითებთ რაიმეზე ოთახის მეორე მხარეს, შეხედავს ბავშვი? (მაგალითად, თუ თქვენ მიუთითებთ სათამაშოზე ან რაიმე ობიექტზე, შეხედავს ბავშვი ამ სათამაშოს ან ობიექტს?)	დიახ	არა
2*	ოდესმე ხომ არ გაგჩენიათ ეჭვი, თქვენი ბავშვი ყრუა?	დიახ	არა
3	თამაშობს თქვენი ბავშვი ნივთებით ე.წ. წარმოსახვით თამაშებს? (მაგალითად, ვითომ სვამს წყალს ცარიელი ჭიქიდან, ვითომ ლაპარაკობს ტელეფონზე (ხელში შეიძლება სხვა საგანი ეჭიროს და ჰქონდეს ყურთან მიდებული), ვითომ აჭმევს თოჯინას ან სათამაშო ცხოველს?)	დიახ	არა
4	მოსწონს ბავშვს რაიმეზე აცოცება/აძრომა? (მაგალითად, ავეჯზე, საბავშვო სასრილოზე ან კიბეებზე)	დიახ	არა
5*	აკეთებს ბავშვი თითებით უჩვეულო მოძრაობებს თვალებთან ახლოს? (მაგალითად, იქნევს თითებს თვალებთან ახლოს)	დიახ	არა
6	როდესაც რაიმეს მიღება უნდა, ან დახმარება სჭირდება, მიგანიშნებთ ჟესტით (საჩვენებელი თითით)? (მაგალითად, მიგითითებთ საჭმელზე ან სათამაშოზე, რომელსაც ვერ სწვდება) * თუ ბავშვი ლაპარაკობს, გეუბნებათ, რა უნდა, ან გთხოვთ დახმარებას?	დიახ	არა
7	მიგანიშნებთ ბავშვი ჟესტით (საჩვენებელი თითით), რომ რაღაც საინტერესოა? (მაგალითად, მიგითითებთ თვითმფრინავზე ცაში ან დიდ მანქანაზე გზაზე) *თუ ბავშვი ლაპარაკობს, გეუბნებათ, რამ დააინტერესა?	დიახ	არა
8	აინტერესებს თქვენს შვილს სხვა ბავშვებთან ურთიერთობა? (მაგალითად, უყურებს თუ არა სხვა ბავშვებს, უღიმის მათ ან მიდის მათკენ?)	დიახ	არა
9	გიჩვენებთ ბავშვი საგნებს, მოაქვს თუ არა თქვენთან რაიმე – არა დასახმარებლად, არამედ გაზიარების მიზნით? (მაგალითად, გაჩვენებთ თუ არა ყვავილს, რბილ სათამაშოს ან სათამაშო მანქანას)	დიახ	არა

10	რეაგირებს ბავშვი სახელის დაძახებაზე? (მაგალითად, შემოგხედავთ თუ არა, ამბობს რამეს ან ხმებს გამოსცემს, წყვეტს საქმიანობას, როცა საკუთარი სახელი ესმის?)	დიახ	არა	
11	გილიმით ბავშვი თქვენი ღიმილის საპასუხოდ?	დიახ	არა	
12*	აღიზიანებს თქვენს შვილს ყოველდღიური ხმაური? (მაგალითად, ყვირის ან ტირის ისეთ ხმაურზე, როგორიცაა მტვერსასრუტის ხმა ან ხმამაღალი მუსიკა?)	დიახ	არა	
13	დადის თქვენი შვილი?	დიახ	არა	
14	გიყურებთ ბავშვი თვალებში, როცა ესაუბრებით, ეთამაშებით ან აცმევთ?	დიახ	არა	
15	ცდილობს ბავშვი, რომ მოგბაძოთ მოქმედებებში? (მაგალითად, ხელი დაიქნოს დამშვიდობებისას, ტაში დაუკრას, სასაცილო ხმები გამოსცეს, როცა თქვენ აკეთებთ ამას)	დიახ	არა	
16	თუ თქვენ თავს მიაბრუნებთ, რომ რაიმეს შეხედოთ ბავშვიც მიაბრუნებს თავს და მიაპყრობს მზერას, რომ დაინახოს, რას უყურებთ?	დიახ	არა	
17	ცდილობს ბავშვი, რომ მიიპყროს თქვენი ყურადღება? (მაგალითად, გიყურებთ, რომ შეაქოთ, გეუბნებათ: „მიყურე“ ან „შემომხედე“?)	დიახ	არა	
18	იგებს თქვენი შვილი, როდესაც რამის გაკეთებას სთხოვთ? (მაგალითად, თუ არ მიუთითებთ, მიხვდება, რას ნიშნავს „დადე წიგნი სკამზე“, ან „მომიტანე საბანი“?)	დიახ	არა	
19	თუ რაიმე ახალი ხდება, შემოგხედავთ ბავშვი, რომ გაარკვიოს, თქვენ რა დამოკიდებულება გაქვთ? (მაგალითად, თუ ის იგებს უცნაურ, ან სასაცილო ხმებს, ან თუ ხედავს ახალ სათამაშოს, შემოგხედავთ თქვენ ამ შემთხვევაში?)	დიახ	არა	
20	მოსწონს თქვენს შვილს მოძრაობა? (მაგალითად, საქანელაზე ქანაობა ან თქვენს მუხლზე ხტუნვა)	დიახ	არა	
		სულ:		

ადრეული სკრინინგი და დიაგნოზი

3 წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის აუტიზმის სპექტრის დარღვევების დიაგნოსტიკა უფრო რთულია, რადგან სიმპტომები ემთხვევა სხვა განვითარების დარღვევების ნიშნებს. ზოგიერთი მკვლევარი ვარაუდობს, რომ აუტიზმის სპექტრის რისკის დიაგნოზის ქვეშ მყოფი ახალშობილებისა და სკოლამდელი ასაკის ბავშვების 50% საბოლოოდ დიაგნოსტირებულია განვითარების დარღვევის სხვა ფორმით, და არა აუტიზმის სპექტრის დარღვევით. ადრეული იდენტიფიკაციისა და დიაგნოზის პროგნოზული ვალიდობის ასამაღლებლად შესაძლებელია სისტემატური სკრინინგისა და დიაგნოსტიკის მრავალი საშუალების გამოყენება. ამასთან, ადრეული ქცევითი მარკერები ჩვეულებრივ გამოიყენება აუტიზმის სპექტრის დარღვევის რისკის მქონე ახალშობილებსა და ბავშვებთან. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის სკრინინგის დროს ახალშობილებსა და ბავშვებთან გამოკვლეულია შემდეგი ადრეული ქცევითი მარკერები, ჩვეულებრივ, იმავე ასაკის თანატოლებთან შედარებით:

- ცუდი ვიზუალური ორიენტაცია და ყურადღება;
- სახელზე შეზღუდული რეაგირება;
- სოციალური ინტერესის ნაკლებობა;
- სოციალური ღიმილის ნაკლებობა;
- საგნების გადაჭარბებულად პირში ჩადება;
- სოციალური შეხების ზიზღი;
- იმიტაციის სირთულეები (Baranek, 1999) (Osterling et al., 2002) (Zwaigenbaum et al., 2005).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისათვის ეფექტური ინტერვენციის პრაქტიკა

კავშირი განვითარების მიღწევებსა და კვალიფიციურ პრაქტიკოსთა მიერ ეფექტურ ჩარევას შორის კარგად არის დოკუმენტირებული (Odom et al., 2005). ბოლო წლებში ყურადღება გამახვილდა მოსწავლეებისათვის მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ჩარევების გამოყენებაზე. კვლევის საფუძველზე მნიშვნელოვანი გახდა ეფექტური ინტერვენციის უწყვეტი კურსის არსებობა და მიზანშეწონილობა, რომლებიც ეხმიანება მრავალფეროვან საჭიროებებს (National Research Council, 2001) (Simpson, 2005).

მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პრაქტიკა ისეთი ინტერვენციაა, რომელიც ეფუძნება სხვადასხვა კვლევით წყაროს, რომლებიც ამყარებს მის შედეგიანობას. ზოგიერთი ტიპის მკურნალობისგან განსხვავებით (მაგალითად, ფარმაცოლოგია), კარგად განვითარებული მრავალმხრივი საგანმანათლებლო ჩარევების გავლენა ხშირად დაუყოვნებლივ არ ჩანს. უფრო მეტიც, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ინტერვენციის ყველაზე შესაფერისი ფორმის შერჩევა ხშირად წარმოადგენს ეტაპობრივ პროცესს და საჭიროებს დროს და დინამიკაში დაკვირვებას (Simpson, 2005).

ინტერვენციების შესაბამისი გამოყენება

კვლევები გვიჩვენებს, რომ მყარი და პოზიტიური შედეგები მიიღწევა მაშინ, როდესაც მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ინტერვენციები ზუსტად და სათანადოდ ხორციელდება. ინტერვენციის წარმატებული შედეგები მოითხოვს არა მხოლოდ ეფექტურ მეთოდოლოგიას, არამედ პრაქტიკის სწორად მორგებას ინდივიდუალურ საჭიროებებსა და ძლიერი მხარეებზე. სულ უფრო აშკარა ხდება, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ყველა ადამიანისთვის არ არსებობს ერთიანი შესაფერისი და უნივერსალური ეფექტური ჩარევა – შედეგად, საჭიროა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანთან მულტიდისციპლინური მუშაობა (Stoelb et al., 2004).

მკვლევრებმა სცადეს, გაეკეთებინათ პოტენციური პროგრესის პროგნოზირება სხვადასხვა უნარისთვის (Stone & Yoder, 2001). ენის ათვისების პროცესზე დაკვირვებით დაადგინეს, რომ, მაგალითად, 2 წლის ასაკში ბავშვის მიერ ავტომობილის იმიტაცია 4 წლის ასაკში მეტყველების უნარის პროგნოზირების შესაძლებლობას იძლევა. კერძოდ, ბავშვებს, რომლებიც ავლენდნენ კარგი მოტორული იმიტაციის უნარს 2 წლის ასაკში, ჰქონდათ კარგად განვითარებული ენობრივი უნარები 4 წლის ასაკში. ანალოგიურად, სხვა გამოკვლევებმა აჩვენა კორელაცია მოტორულ იმიტაციასა და მოგვიანებით რეცეპტულ ენობრივ უნარებს შორის (Charman et al., 2003).

სხვადასხვა კვლევის ფარგლებში მეცნიერებმა სცადეს დაედგინათ, თუ როგორ შეიძლება ამ ფაქტორების გათვალისწინება და გამოყენება ინდივიდზე მორგებული ინტერვენციის დასაგეგმად.

ქცევითი (ბიჰევიორალური) ინტერვენცია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან მუშაობის ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული მიდგომაა. ბიჰევიორალური ინტერვენცია ეფექტურობა კარგადაა კვლევებით დადასტურებული (Simpson, 2005). ქცევის გამოყენებითი ანალიზი – ABA (Applied behavioral analysis) სისტემური მიდგომაა, რომელიც გულისხმობს ქცევის გაუმჯობესებას მისი ხელშემწყობი ფაქტორების ანალიზის საშუალებით. ანალიზის მიზანია მიზეზშედეგობრივი კავშირის დადგენა დაკვირვებად ფაქტებსა და კონკრეტულ ქცევას შორის – რა მოვლენები უსწრებს წინ ქცევას, როგორია თვითონ ქცევის მიმდინარეობა დეტალებში და რა მოვლენები მოსდევს ქცევას; ახსნას ქცევის მიზეზები და განსაზღვროს, თუ რატომ ახორციელებს პიროვნება კონკრეტულ ქცევას. მოდიფიცირება ნიშნავს იმ კონკრეტული პროცედურების დაგეგმვას და განხორციელებას, რაც დაეხმარება პიროვნებას კონკრეტული ქცევის შეცვლაში. ქცევის გამოყენებითი ანალიზი მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მიდგომაა. კვლევები, ადასტურებს, რომ მისი სტრუქტურა ყველაზე უკეთ ერგება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდის თავის ტვინის მუშაობას, რაც ამ მეთოდით სწავლების პროცესს ეფექტურობას განაპირობებს.

არსებობს ინტერვენციის სხვა ფორმებიც, მაგალითად, ინდივიდების ინტერესებზე დაფუძნებული ბუნებრივ გარემოში სწავლება. ხშირად გამოიყენება ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის ისეთი ფორმები, როგორებიცაა: ჟესტური ენა, კომუნიკაციური დაფები, ვიზუალური დამხმარეები, სურათების გაცვლით კომუნიკაციის სისტემა – PECS (Picture Exchange Communication System) და სხვა (Simpson, 2005).

შეჯამება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები სპეციალური საგანმანათლებლო სისტემის ნაწილია. აღნიშნულ მდგომარეობასთან დაკავშირებული ინფორმაციის ზრდასთან ერთად პედაგოგებს მართებთ, მუდმივად განიახლონ ცოდნა და გამოიყენონ უახლესი კვლევის შედეგები. განვითარების სხვა დარღვევების მსგავსად, აუტიზმის სპექტრის აშლილობა მრავალფეროვანი გამოვლინებებით და საჭიროებებით ხასიათდება. შესაბამისად, აუცილებელია სირთულის დროული აღმოჩენა, სწორ სპეციალისტთან მიმართვა და შესაბამისი ინსტრუმენტით დიაგნოსტიკა. მხოლოდ ამის შემდგომ უნდა შეირჩეს ინტერვენციის ის ფორმა, რომელიც ყველაზე მეტად ეფექტური იქნება კონკრეტული შესაძლებლობებისა და საჭიროებების მქონე ინდივიდისთვის.

შემაჯამებელი კითხვები

- დაასახელეთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სკრინინგის საშუალებები.
- რა სახის შეცდომები შეიძლება მოხდეს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სკრინინგის დროს შეიძლება?
- რომელი კლასიფიკატორით მიმდინარეობს საქართველოში აუტიზმის სპექტრის დარღვევის დიაგნოსტიკა?
- საქართველოს შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტროს მიერ შემუშავებულ კლინიკური მდგომარეობის მართვის სახელმწიფო სტანდარტში აუტიზმის სპექტრის აშლილობების რა სახის დიაგნოსტიკური კატეგორიებია წარმოდგენილი?
- რა არის ატიპური აუტიზმი?
- როგორ განიმარტება აუტიზმის მულტიდისციპლინურ გუნდთან რეფერირების წესები კლინიკური მდგომარეობის მართვის სახელმწიფო სტანდარტში?
- რა არის ქცევის გამოყენებითი ანალიზი?
- რას ისახავს მიზნად M-CHAT-R -ით სკრინინგი?

დავალება

-  მოიძიეთ და გააანალიზეთ დამატებითი ლიტერატურა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოსტიკის პროცესზე.

განმარტებითი ლექსიკონი

ბავშვთა აუტიზმი – არის განვითარების ზოგადი აშლილობის ისეთი ტიპი, რომლის დროსაც განვითარების ანომალია ან დარღვევა ვლინდება 3 წლის ასაკამდე, აღინიშნება სოციალური ურთიერთობების, კომუნიკაციის სიძნელეები, შეზღუდული, სტერეოტიპული, განმეორებადი ქცევები და ინტერესები.

ატიპური აუტიზმი – განსხვავდება ბავშვთა აუტიზმისაგან დაწყების ასაკით ან არ აკმაყოფილებს აუტიზმის სამივე დიაგნოსტიკურ კრიტერიუმს. ეს ქვეკატეგორია გამოიყენება მაშინ, როდესაც აუტიზმისათვის დამახასიათებელი ნიშნები ვლინდება სამი წლის ასაკის შემდეგ, ასევე, არასაკმარისადაა გამომჟღავნებული სამივე ფსიქოპათოლოგიური მახასიათებლები: სოციალური ურთიერთობების, კომუნიკაციის სიძნელეები და შეზღუდული, სტერეოტიპული, განმეორებითი ქცევები და ინტერესები.

ასპერგერის სინდრომი – ახასიათებს სოციალური ურთიერთობების ისეთივე თვისებრივი დარღვევები, რომლებიც დამახასიათებელია აუტიზმისთვის. ასევე, ვლინდება შეზღუდული, სტერეოტიპული და განმეორებადი ქცევები და ინტერესები. აუტიზმისაგან განსხვავებით, ასპერგერის სინდრომის შემთხვევაში არ აღინიშნება ენისა და მეტყველების და კოგნიტური სფეროს განვითარების შეფერხება. ამ აშლილობას ხშირად ახლავს მოტორული მოუქნელობა, მოტორული კოორდინაციის სიძნელეები.

განვითარების ზოგადი აშლილობა, დაუზუსტებელი – სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმია განვითარებაში ჩამორჩენა აუტიზმის ნიშნებითა და კოგნიტური პრობლემებით. ასეთ შემთხვევაში გამოვლენილი ნიშნები ვერ აკმაყოფილებს ბავშვთა აუტიზმის, ატიპური აუტიზმის ან ასპერგერის სინდრომის დიაგნოსტიკურ კრიტერიუმებს.

ICD-10 (International Classification of Diseases-10) – დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაცია

ABA (Applied behavioral analysis) – ქცევის გამოყენებითი ანალიზი

M-CHAT-R (The Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised) – აუტიზმის მოდიფიცირებული, განახლებული კითხვარი ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის

გამოყენებული ლიტერატურა:

საქართველოს შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტრო – აუტიზმის სპექტრის აშლილობების გამოვლენა, დიაგნოსტიკა და მართვა კლინიკური მდგომარეობის მართვის სახელმწიფო სტანდარტი (პროტოკოლი) (2018).

Baranek, G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9–12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 213–224.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A. & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(3), 265–285.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179.

Hill M. Walker, Frank M. Gresham (eds.) – *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders_ Applications in Schools*-The Guilford Press (2013); pp. 129-168; 229-240; 261-277; 480- 484.

Howlin, P., Mawhood, L. M., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive languages disorder: A follow-up comparison in early adult life: II. Social, behavioural and psychiatric outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 561–578.

Kauffman, J.M., Hallahan, D.P. (2011) – *Handbook of Special Education* – Routledge; pp. 279- 287.

Lane, K. L., Gresham, F. M., & O’Shaughnessy, T. E. (2002). Serving students with or at-risk for emotional or behavior disorders: Future challenges. *Education and Treatment of Children*, 25, 507–521.

Miles, J. H., Hadden, L. L., Takahashi, T. N., & Hillman, R. E. (2000). Head circumference is an independent clinical finding associated with autism. *American Journal of Medical Genetics*, 95, 339–350.

Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R., Thompson, B., & Harris, K. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71, 137–148.

Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14, 239–251.

Özker, K. (2016). The issue of prevalence of autism/ASD. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 263–306.

Robins D., Fein D., Barton M. (2009) M-Chat.RTM. ქართული თარგმანი: ე.კანდელაკი, ნ.ყავლაშვილი, მ. ბერხეულიძე

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140–149.

Stone, W. L., & Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341–361.

Williams, J. R., Fredland, N., Han, H.-R., Campbell, J. C., & Kub, J. E. (2009). Relational aggression and adverse psychosocial and physical health symptoms among urban adolescents. *Public Health Nursing*, 26(6), 489–499.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23, 143–152.

ნინო მიქელაძე
ბათუმის შოთა ჰუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 4

დამოკიდებულებები აუთიზმის სპექტრის დარღვევის
მქონე მოსწავლეების მიმართ

სარჩევი

შესავალი.....	55
დამოკიდებულებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის მიმართ.....	55
ნეგატიური დამოკიდებულება.....	56
„პოზიტიური დისკრიმინაცია“.....	56
სტიგმა და სტიგმატიზაცია.....	56
ინვესს თუ არა აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ინდივიდის სტიგმატიზაციას და მისი ოჯახის წევრების აფილირებულ სტიგმას?.....	57
მითები და მცდარი წარმოდგენები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ.....	58
როგორ შევუწყოთ ხელი პოზიტიური დამოკიდებულების განვითარებას მასწავლებელსა და თანატოლებთან.....	59
აქტივობა N1 – აუტიზმის სპექტრის დარღვევის დიაგნოზის შესახებ ინფორმაციის გაცნობა.....	61
აქტივობა N2 – მოსწავლეთა ბროშურების პრეზენტაცია.....	62
აქტივობა N3 – მსგავსებები და განსხვავებები.....	64
აქტივობა N4 – პატივისცემა.....	65
აქტივობა N5 – ქცევის კოდექსის შემუშავება.....	65
აქტივობა N6 – ენა და კომუნიკაცია.....	66
აქტივობა N7 – მეგობრების კლუბი: სოციალური უნარების წახალისება.....	67
შეჯამება.....	68
შემაჯამებელი კითხვები.....	69
დავალება.....	69
განმარტებითი ლექსიკონი.....	69
გამოყენებული ლიტერატურა.....	69

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირებს აქვთ სოციალური ურთიერთობისა და კომუნიკაციის სირთულეები და ახასიათებთ შეზღუდული ან განმეორებადი სტერეოტიპული ქცევა და ინტერესი (ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაცია, 2013). მიუხედავად ამისა, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანები ხშირად გამოხატავენ თანატოლებთან ურთიერთობის სურვილს, თუმცა, კომუნიკაციის სხვადასხვა სირთულემ შეიძლება გამოიწვიოს პრობლემები ამ ურთიერთობის პროცესში (Masten et al., 2011) და ნეგატიური სოციალური გამოცდილებები, მათ შორის, მარტოობა, ბულინგი, სიმორცხვე და სტიგმატიზაცია (Cappadocia, Weiss, 2011; Roekel et al., 2010).

ამასთან, არსებობს კვლევები, რომლებიც შეისწავლის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანების მიმართ სტიგმატიზებული შეხედულების წარმოშობასა და მის შედეგებს, ასევე, მიზანმიმართული ინფორმირებულობისა და საგანმანათლებლო კამპანიების მნიშვნელობას.

აღნიშნულ თავში თქვენ გაეცნობით მითებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ. საზოგადოებაში გავრცელებული მითების შესწავლამ შეიძლება შეგვიქმნას წარმოდგენა იმ რწმენის შესახებ, რომელსაც ფლობს საზოგადოება. მითები არის მცდარი მოსაზრება და შეხედულება ან მოსაზრებები კონკრეტული ჯგუფის შესახებ (Csiernik et al., 2007). მითები დროთა განმავლობაში აყალიბდებიან რწმენას, რაც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს კონკრეტული ინდივიდებისა თუ ჯგუფების მიმართ ქცევის ზრახვებზე.

სასკოლო სივრცეში მასწავლებლებისა და თანატოლების მხრიდან პოზიტიური დამოკიდებულება აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლეების წარმატებული განათლების საწინდარია. აღნიშნულ თავში გაეცნობით აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლის საკლასო გარემოში ინტეგრაციისათვის საჭირო პრაქტიკულ სტრატეგიებს.

დამოკიდებულებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის მიმართ

მოვლენის შეფასება, შესაძლოა, გულისხმობდეს მისდამი დამოკიდებულებას უკიდურესად ნეგატიურიდან უკიდურესად პოზიტიურამდე (Wood, 2000). თანამედროვე შეხედულებით, ადამიანები შესაძლოა იყვნენ ამბივალენტურები რაიმე მოვლენის მიმართ – გამოავლინონ ერთდროულად პოზიტიური და ნეგატიური დამოკიდებულება ერთი და იმავე მოვლენის მიმართ.

ჰოგისა და ვოგენის თანახმად, „დამოკიდებულება არის რწმენის, გრძნობების და ქცევითი ტენდენციების შედარებით მდგრადი ორგანიზაცია სოციალურად მნიშვნელოვანი ობიექტების, ჯგუფების, მოვლენების ან სიმბოლოების მიმართ“ (Hogg & Vaughan, 2005). იგლი და ჩაიქენი აცხადებენ, რომ დამოკიდებულება არის ფსიქოლოგიური ტენდენცია, რომელიც გამოხატავს კონკრეტული სუბიექტის შეფასებას (Eagly and Chaiken, 1993). დამოკიდებულების სტრუქტურა შეიძლება სამი კომპონენტის მიხედვით აღვწეროთ (Eagly and Chaiken, 1993):

- კოგნიტური კომპონენტი, რომელიც შედგება ადამიანის ცოდნისა და შეხედულებებისგან კონკრეტული საკითხის შესახებ;
- აფექტური კომპონენტი – ის ასახავს გრძნობებს რაიმეს მიმართ;
- ქცევითი კომპონენტი – არის ადამიანის კონკრეტული ქცევა რაიმესთან მიმართებაში (Boer, Pijl, Minnaert, 2011).

ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების 26 სხვადასხვა კვლევის ანალიზით, მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულების შემსწავლელ კვლევათა უმეტესობა მხოლოდ კოგნიტურ კომპონენტს ზომავდა (Chhabra, et al., 2010; Parasuram, 2006). კვლევათა მხოლოდ მცირე რაოდენობა შეისწავლიდა მასწავლებელთა დამოკიდებულების როგორც კოგნიტურ, ასევე ქცევითი ასპექტებს და არცერთი კვლევა არ იყო მიმართული ზემოთ ჩამოთვლილ სამივე კომპონენტზე.

ბევრი სხვადასხვა მეცნიერის მოსაზრებით, მასწავლებლის პოზიტიური დამოკიდებულება ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ცვლადია, რომელიც გავლენას ახდენს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ზოგადსაგანმანათლებლო კლასებში წარმატებით ჩართვაზე (Bender, Vial, and Scott, 1995; Buell, Hallam, GametMcDormick, and Scheer, 1999; Chow and Winzer, 1992). სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მასწავლებელთა დამოკიდებულება წარმოადგენს წარმატებული ჩართულობის მნიშვნელოვან კომპონენტს (Gal, Schreuer & Engel-Yeger, 2010).

დამატებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანების მიმართ დამოკიდებულებების შესწავლამ აჩვენა, რომ პედაგოგებს და დამხმარე პერსონალს მნიშვნელოვნად განსხვავებული შეხედულებები აქვთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ, ფსიქიკური ჯანმრთელობის პროფესიონალებთან შედარებით. ხშირად მათ არ სჯერათ, რომ ბავშვებს სწავლის შეზღუდული შესაძლებლობები აქვთ და აუტიზმის სპექტრის აშლილობას აღწერენ როგორც ემოციურ აშლილობას და არა განვითარების დარღვევას (Helps, Newsom-Davis, Callias, 1999). შედეგად, ამ მცდარმა შეხედულებებმა შეიძლება გავლენა მოახდინოს მასწავლებლის დამოკიდებულებაზე მათი მოსწავლეების მიმართ და ხელი შეუწყოს მასწავლებლის მხრიდან მოსწავლეზე მცდარი წარმოდგენების, დამოკიდებულებებისა და მოლოდინების წარმოქმნას. იმისათვის, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს ჰქონდეთ ხარისხიანი საგანმანათლებლო გამოცდილება, მასწავლებლები უნდა იყვნენ მოტივირებულნი, ახალი გამოცდილებისადმი – ღია და განსხვავებულობის მიმართ – ტოლერანტულნი.

ნეგატიური დამოკიდებულება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანების მიმართ ერთ-ერთ დამოკიდებულებას შეიძლება იყოს ნეგატიური, რაც აგრესიულ ქცევაშიც კი შესაძლოა ვლინდებოდეს. კვლევები ადასტურებს კავშირს სტიგმის ჩამოყალიბებასა და შეცოდების განცდას შორის (Corrigan et al., 2001; 2000). სწორედ ეს დამოკიდებულება ხდება სტიგმატიზაციის ერთ-ერთი ფაქტორი და გამოიხატება შემდეგ მოსაზრებებში: „რა უსამართლობაა შშმ ბავშვის გაჩენა“, „ბავშვებმა რა დააშავეს“, „რა ცოდოა, საწყალი“ და ა.შ.

„პოზიტიური დისკრიმინაცია“

აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვების მიმართ კიდევ ერთი გამოკვეთილი დამოკიდებულება მათზე ჭარბი ზრუნვის მოთხოვნილებაა. ამის მაგალითია საგნის მასწავლებლის მიერ ნიშნის მომატება დამსახურებისა და მიუხედავად, ბავშვის მიუღებელი ქცევის იგნორირება. ამ ტიპის დამოკიდებულებას სხვაგვარად „პოზიტიური დისკრიმინაცია“ ეწოდება. კვლევების თანახმად, სტიგმა ბიძგს აძლევს „დაჩაგრული“ ჯგუფებისადმი გადამეტებული ზრუნვის მოთხოვნილებას (Gille, 2013; Russell et al., 2022).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მიმართ პოზიტიური დისკრიმინაცია გამოიხატება ისეთ ქმედებებშიც, როგორებიცაა: მათთვის გარკვეული პრივილეგიების მინიჭება, მათი ქმედებების გამორჩეულ მიღწევებად აღქმა და სხვ. განსაკუთრებით თვალსაჩინოა პოზიტიური დისკრიმინაცია, რომელიც განპირობებულია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოზარდის მიმართ დაბალი მოლოდინების არსებობით. ასეთ დროს ბავშვის ნებისმიერი ქმედება აღიქმება, როგორც განსაკუთრებული მიღწევა (Gille, 2013; Russell et al., 2022).

სტიგმა და სტიგმატიზაცია

სტიგმა მაღისკედიგებელი და დამამციხებელი მახასიათებელია, ხაც აუფასუხებს ინდივიდს და მისი, ჰოგოხ განსხვავებულის დამალა (Goffman E., 1963).

სტიგმა იარლიყია, რაც დაკავშირებულია არასასურველ სტერეოტიპებთან, იწვევს ინდივიდის იზოლაციას და მის დისკრიმინაციამდე მივყავართ (Link B., Phelani J., 2001).

სტიგმის კომპონენტებია:

- განსხვავების საზგასმა და ინდივიდის იარლიყის მიწებება;
- დალდასმული ინდივიდისთვის არასასურველი თვისებების მინიჭება;
- სტიგმატიზებული ინდივიდის აღქმა, როგორც „სხვისი“, „ჩვენ“-ს საპირისპიროდ;
- სტატუსის დაკარგვა და დისკრიმინაცია;
- სტიგმის ძალაუფლებაზე დამოკიდებულება. (Link B., Phelani J., 2001).

სტიგმის მთავარი თვისებაა ინდივიდის სოციალური იდენტურობის გაუფასურება.

ინდივიდისადმი უთანასწორო დამოკიდებულება და იარლიყის მიწებება ზრდის სტრესს, რადგან უკარგავს მას ჯგუფისადმი მიკუთვნების გრძნობას. ის არ განიცდის თავს სოციალური ჯგუფის წევრად და კარგავს სოციალურ იდენტობას (Goffman E., 1963).

გამოყოფენ სტიგმის რამდენიმე სახეს:

საზოგადოებრივი სტიგმა -კონკრეტულ საზოგადოებაში გავრცელებული ცრურწმენები, მცდარი წარმოდგენები, ნეგატიური და მადისკრიმინირებელი განწყობები რომელიმე ჯგუფისადმი.

თვით-სტიგმა – საკუთარი მდგომარეობის მიმართ ინდივიდის ნეგატიური განწყობები, მცდარი დამოკიდებულება, სირცხვილის და არასრულფასოვნების განცდა.

აფილირებული სტიგმა – სტიგმატიზებული ინდივიდის ოჯახის წევრების მიერ გაშინაგებული სტიგმა.

ინსტიტუციური სტიგმა – სისტემური, პოლიტიკის დონეზე გავრცელებული მადისკრიმინირებელი წარმოდგენები და დამოკიდებულებები, რომლებიც პირდაპირ ან არაპირდაპირ ზღუდავს კონკრეტულ ჯგუფის წარმომადგენლების უფლებებს და შესაძლებლობებს (APA, www.psychiatry.org).

ინვეზს თუ არა აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ინდივიდის სტიგმატიზაციას და მისი ოჯახის წევრების აფილირებულ სტიგმას?

საზოგადოებაში გავრცელებული შეხედულებები და წარმოდგენები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ ძალიან ხშირად არ შეესაბამება რეალობას და აყალიბებს აუტიზმის მქონე ინდივიდის შესახებ მცდარ წარმოდგენას. სხვადასხვა ქვეყანასა და კულტურაში აუტიზმის შესახებ ცოდნის ნაკლოვანება ინვეზს მცდარ წარმოდგენებს, რაც ამ მდგომარეობის ინდივიდის და მისი ოჯახის წევრების სტიგმატიზაციის წყაროს წარმოადგენს. მასწავლებლებიც, როგორც საზოგადოების წევრები ასევე განიცდიან აღნიშნულ საზოგადოებაში გავრცელებული შეხედულებების გავლენას აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ. ეს ხელს უწყობს მათში შესაბამისი დამოკიდებულებისა და განწყობის ჩამოყალიბებას აღნიშნული მდგომარეობისადმი. ამიტომაც მნიშვნელოვანი მასწავლებლებს ჰქონდეთ ინფორმაცია აუტიზმის სპექტრის სხვადასხვა ასპექტის და მრავალფეროვნების შესახებ, მისი ტიპური გამოვლინებები, აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდის თავისებურებები, მისი სწავლა-სწავლების სპეციფიკა, თანამედროვე მეცნიერული კვლევის შედეგები. მეცნიერული ცოდნა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ, ამ მდგომარეობის ინდივიდების გაცნობა და მათთან კომუნიკაცია სტიგმის პრევენციის საუკეთესო საშუალებაა (Gometz-Mari I., et al., 2022).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მოსწავლეთა მიმართ სტერეოტიპული წარმოდგენები გავლენას ახდენს მასწავლებლის მოლოდინზე. როგორც წესი, ესაა გავრცელებული შეხედულება იმის შესახებ, რომ აუტიზმის მქონე ადამიანს აუცილებლად ინტელექტუალური დარღვევა აქვს და ვერ ლაპარაკობს. თუკი ლაპარაკობს, უცნაურად იქცევა და შესაბამისად, დასწავლის და ათვისების პრობლემა აუცილებლად ექნება. ასეთი მოლოდინი კი მოსწავლის პოტენციური უნარებისა და შესაძლებლობებისთვის შესაბამისი სასწავლო სიტუაციის შექმნის და მოსწავლის მოტივირების ალბათობას ბევრად ამცირებს. შედეგად, მასწავლებელს კიდევ უფრო უმტკიცდება სტერეოტიპული წარმოდგენა და ცალმხრივი შეხედულება აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეზე. განზოგადების ტენდენციის შედეგად, მასწავლებლები ხშირად თვლიან, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ყველა ბავშვი სპეციალურ სკოლაში უნდა სწავლობდეს (Gometz-Mari I., et al., 2022).

კვლევების შედეგად აღმოჩნდა, რომ კონსტრუქციული ცოდნა და სწორი ინფორმაცია აუტიზმის სპექტრის აშლილობაზე დადებით გავლენას ახდენს საკლასო პრაქტიკაზე როგორც ზოგადასაგანმანათლებლო, ისე სპეციალურ სკოლაში (Gometz-Mari I., et al., 2022). კვლევების მიხედვით, თანამედროვე ცოდნა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სხვადასხვა ასპექტზე დაწყებული ეტიოლოგიიდან და გამოვლინებებიდან, დამთავრებული სწავლა-სწავლების სპეციფიკით, მნიშვნელოვანი პრედიქტორია ასეთი მოსწავლისთვის ეფექტური სასწავლო ინკლუზიური გარემოს შექმნის მასწავლებლის მხრიდან (Busby R., et al., 2012). სწორედ ინფორმირების ხარისხის და ცოდნის პოზიტიური გავლენის გამო მასწავლებლის ადეკვატურ მოლოდინებზე აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის მიმართ, ძალიან მნიშვნელოვანია მომავალი მასწავლებლებისთვის ინკლუზიური განათლების ზოგადი პრინციპებისა და აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეების თავისებურებების გაცნობა და სწავლება (Simeonidou S., 2017).

აღმოჩნდა, რომ თუ მასწავლებელს გამოცდილებაში აქვს აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლესთან ურთიერთობა, დადებით გავლენას ახდენდა მის სამასწავლებლო ინკლუზიურ პრაქტიკაზე და ხელს უწყობდა ცოდნის შეძენას ამ მდგომარეობის შესახებ (Haimour A., et al., 2013). უფრო მეტიც, ასეთი გამოცდილების საფუძველზე მნიშვნელოვნად უმჯობესდება მასწავლებლის კომუნიკაცია და ურთიერთობა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან. ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლე-

ბის მასწავლებლები ნაკლებად კომპეტენტურად და თვითდაჯერებულად გრძნობენ თავს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების სწავლებისას, ისინი აღიარებენ ცოდნის ნაკლებობას და აქვთ მცდარი წარმოდგენები ამ მდგომარეობის შესახებ (Van der Steen S., et al., 2020). კვლევების ანალიზის საფუძველზე აღმოჩნდა, რომ ყველაზე ხშირად აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა სწავლებისას, სახეზეა მასწავლებელთა არასაკმარისი ცოდნა და კომპეტენცია, მცდარი შეხედულებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ინდივიდის შესახებ (Gomez-Mari I., et al., 2022). აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა ეფექტური სწავლების ერთადერთი შედეგიანი სტრატეგიაა მომავლი მასწავლებლებისა და უკვე დასაქმებული მასწავლებლების ცოდნის გაფართოება აღნიშნული მდგომარეობის შესახებ, პრაქტიკული გამოცდილების უზუნველყოფა, რაც მცდარი წარმოდგენებისა და დამოკიდებულებების პრევენციის კარგი საშუალებაა და აუმჯობესებს სწავლა-სწავლების პროცესს (Gomez-Mari I., et al., 2022). კოლეჯის სტუდენტების ონლაინ ტრენინგი ეფექტური აღმოჩნდა აუტიზმის სპექტრის აშლილობაზე მცდარი წარმოდგენების შესაცვლელად და სტიგმის შესამცირებლად (Gillespie-Lynch K., et al., 2015).

მითები და მცდარი წარმოდგენები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ

მიტი N1 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობა წინა საუკუნეში არ არსებობდა.

რეალობა – აუტიზმის სპექტრის აშლილობა პირველად აღწერა მეცნიერმა ლეო კანერმა 1943 წელს. ამ მდგომარეობის შესახებ ინფორმაციის ზრდამ და დიაგნოსტიკის პროცედურის გაუმჯობესებამ განაპირობა აღნიშნული დიაგნოზის მქონე ადამიანების ოდენობის მატება და ამას ბოლო დროინდელი ეპიდემიოლოგიური კვლევებც ადასტურებს.

მიტი N2 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობა პიროვნული მახასიათებელია.

რეალობა – აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ნეიროგანვითარებითი დარღვევაა. ნეიროგამოსახულებითი კვლევის შედეგად გამოვლინდა თავის ტვინის სხვადასხვა სახის ფუნქციური და სტრუქტურული ცვლილებები.

მიტი N3 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ყველა ადამიანს აქვს ინტელექტუალური დარღვევა.

რეალობა – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანებისთვის დამახასიათებელია ინტელექტუალური შესაძლებლობების ფართო სპექტრი. იმ შემთხვევაში, თუკი ტესტირების პროცედურას არ წარმართავს შესაბამისი კომპეტენციის ექსპერტი, შესაძლოა აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანმა ვერ წარმოაჩინოს საკუთარი შესაძლებლობები ან, პირიქით, გადამეტებულად შეფასდეს მისი უნარები. არასწორად შერჩეულმა ტესტებმა, აგრეთვე, შესაძლოა ვერ მოგვცეს რეალური სურათი აღნიშნული მდგომარეობის მქონე ადამიანის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბევრმა პირმა მიიღო კოლეჯისა და უნივერსიტეტის დიპლომები და წარმატებულები არიან სხვადასხვა პროფესიაში. ასევე, არსებობს მცდარი შეხედულება იმასთან დაკავშირებით, რომ აუტიზმის მქონე ადამიანის შესაძლებლობები აუცილებლად აღემატება ტიპური განვითარების მქონე ადამიანის უნარებს. მნიშვნელოვანია აღნიშნული მითის გათვალისწინებაც და მისი გაბათილებაც სიტუაციაზე რეალური სურათის შესაქმნელად.

მიტი N4 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობას სხვადასხვა ტიპის ვაქცინები იწვევს.

რეალობა – ბოლო მოსაზრებებით, არ არსებობს მტკიცებულება, რომ ბავშვთა ვაქცინაცია იწვევს აუტიზმის სპექტრის დარღვევას. მხოლოდ 1998 წელს ვეიკფილდის მიერ ჩატარებული კვლევა უკავშირებდა აუტიზმის სპექტრის აშლილობას წითელა-წითურა-ყბაყურის ვაქცინაციას. ბოლო კვლევებით ეს შეხედულება უარყოფილია და არამეცნიერულად ითვლება (Gerber, Offit, 2009).

მიტი N5 – აუტიზმის სპექტრის დარღვევას იწვევს ცუდი აღზრდა ან „ცივი დედეები“.

რეალობა – 1950-იან წლებში არსებობდა გბეთელჰეიმის მოსაზრება, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობა გამოწვეული იყო ემოციურად ნაკლებად მისაწვდომი ან ცივი მშობლებით, პირველ რიგში „ცივი დედით“ (refrigerator mother). მიუხედავად იმისა, რომ აუტიზმის ზუსტი მიზეზი დადგენილი არ არის, ახლა უკვე მტკიცედ ვიცით, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის განვითარებას კავშირი არ აქვს აღზრდის სტილთან (Donvan, Zucker, 2016).

მიტი N6 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობას იწვევს მხოლოდ გარემო ფაქტორები.

რეალობა – დადგენილია, რომ გენეტიკა ერთ-ერთი მიზეზი შეიძლება იყოს აუტიზმის სპექტრის აშლილობისა. მშობლებს, რომელთა პირველ შვილს ჰყავთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობით, უფრო მეტი ალბათობა აქვთ, ვიდრე ზოგადად პოპულაციას, მომდევნო შვილიც იმავე დიაგნოზით ჰყავდეთ. ტყუპების იდენტურმა კვლევებმა აჩვენა, რომ თუ ერთ ტყუპს აქვს აუტიზმის სპექტრის

აშლილობა, მაღალი ალბათობაა, რომ მეორესაც ჰქონდეს მსგავსი დარღვევა. ამასთან, არახელსაყრელმა გარემომ ფაქტორებმა შესაძლოა დაამძიმონ სიმპტომთა გამოვლენა.

მითი N7 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირები აგრესიულები არიან.

რეალობა – თანამედროვე შეხედულებათა მიხედვით, არ არსებობს პირდაპირი კავშირი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზსა და აგრესიული ქცევის გამოვლენას შორის. აღნიშნული დიაგნოზის მქონე ადამიანი შესაძლოა ავლენდეს აგრესიულ ქცევას, რომლის მიზეზიც არა პიროვნული თავისებურება, არამედ ემოციური დისტრესის განცდა, სოციალური სიტუაციის აღქმის სირთულე ან სენსორული ინტეგრაციის პრობლემებია.

მითი N8 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირები არ გრძნობენ სიყვარულს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დარღვევის მქონე პირებს არ შეუძლიათ ან არ სურთ შექმნან მნიშვნელოვანი სოციალური ურთიერთობები.

რეალობა – მიუხედავად იმისა, რომ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბევრ ადამიანს უჭირს სოციალური ურთიერთობა, ეს არ ნიშნავს, რომ ისინი ვერ განიცდიან ან გამოხატავენ სიყვარულს.

მითი N9 – აუტიზმის მქონე ადამიანები ცივები არიან და არ აქვთ ემპათიის უნარი.

რეალობა – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირები ისევე განიცდიან ემოციებს, აქვთ თანაგრძნობა, მიჯაჭვულობა როგორც სხვები, მაგრამ მათ შეიძლება გამოხატონ ეს უფრო რთულად ამოსაცნობი გზებით.

მითი N10 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანები ვერ იტანენ შეხებას.

რეალობა – ეს შეიძლება მართალი იყოს ზოგიერთი ადამიანისთვის, რომელსაც აღენიშნება სენსორული ინტეგრაციის სირთულეები. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბევრ ადამიანს უყვარს ჩახუტება, მსუბუქი მასაჟი და შეხების სხვა ფორმები.

მითი N11 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანებს არ აქვთ იუმორის გრძნობა.

რეალობა – გარკვეული თვალსაზრისით, სიმართლეს შეესაბამება ის, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდებს უჭირთ ხუმრობის იდენტიფიცირება. ზოგიერთი აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანი გამოხატავს ან იზიარებს იუმორს მისთვის უნიკალური ან ნაკლებად აშკარა გზებით.

მითი N12 – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის განკურნება შესაძლებელია.

რეალობა – ამჟამად აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სამკურნალო საშუალება არ არსებობს. ამასთან, ადრეულ და ინტენსიურ თერაპიას ხშირ შემთხვევაში შეუძლია შეამციროს მდგომარეობის სიმძიმე და განავითაროს ინდივიდის ადაპტაციის უნარები ყოველდღიური ცხოვრების, ემოციებისა და ქცევის რეგულირების, სოციალური ჩართულობის სფეროებში.

[http://archive.pov.org/neurotypical/autism-myths-and-misconceptions/;](http://archive.pov.org/neurotypical/autism-myths-and-misconceptions/)

<https://adsd.nv.gov/> – Autism Myths and Misconceptions.

როგორ შევუწყოთ ხელი კოზიტიური დამოკიდებულების განვითარებას მასწავლებელსა და თანატოლებთან

თანატოლების ფსიქოგანათლება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ

კოდაბოხაციის დაგეგმვა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ყველაზე მეტ სარგებელს იღებენ იმ შემთხვევაში, როდესაც პედაგოგები და მშობლები ერთ მხარეს დგანან და ოჯახისა და სკოლის ძალისხმევა ერთმანეთის გაძლიერებას ემსახურება (აუტიზმის კვლევის ორგანიზაცია, 2004). კლასში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ ინფორმაციის მიწოდების მიზნით, სპეციალური გაკვეთილის დაგეგმვამდე, მასწავლებელი ჯერ უნდა შეხვდეს მშობლებს, რათა განიხილოს მსგავსი გაკვეთილის ჩატარების შესაძლებლობა. მნიშვნელოვანია მშობლის თანხმობა, საჭიროების შემთხვევაში, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის თანხმობაც. გაუზიარეთ, რატომ ფიქრობთ, რომ გაკვეთილი სარგებელს მოუტანს თანატოლებს და მოსწავლეს, რა არის მოსალოდნელი შედეგი (Timmons et al., 2006).

მშობელთან განსახილველი თემები:

1. იცის თქვენმა შვილმა, რომ მას აქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობა?
2. როგორ ფიქრობთ, რამდენად სასარგებლო იქნება კლასში პრეზენტაცია აუტიზმის სპექტრის აშლი-

ლობის შესახებ?

3. როგორ გსურთ მონაწილეობა მიიღოთ?

- მასწავლებელს გაუზიაროთ ინფორმაცია;
- მონაწილეობა მიიღოთ საკლასო პრეზენტაციაში;
- მიაწოდეთ წერილობითი ან ფოტომასალა თქვენი შვილის შესახებ;
- შესთავაზოთ ოჯახის სხვა წევრს, მონაწილეობა მიიღოს პრეზენტაციაში.

4. როგორ გსურთ თქვენი შვილი იყოს ჩართული?

- ესწრებოდეს გაკვეთილს და პრეზენტაციას;
- ბავშვი ოთახში არის როგორც მსმენელი, მაგრამ არა წამყვანი;
- ბავშვი არ არის ოთახში;
- ბავშვი, როგორც თანაწამყვანი.

5. შეგიძლიათ შემომთავაზოთ სასარგებლო სტრატეგიები ან ტექნიკა, რომლებიც თანატოლებს თქვენს შვილთან ურთიერთობაში დაეხმარება?

6. არსებობს რაიმე კონკრეტული ინფორმაცია თქვენი შვილის შესახებ, რომლის გაზიარებაც გსურთ?

დაგჭირდებათ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ კლასისთვის შესაფერისი შინაარსისა და მასალების შერჩევა. შეიძლება საჭირო გახდეს მასალების გამარტივება მოსწავლეების ასაკისა და განვითარების საფეხურის მიხედვით.

ქვემოთ ჩამოთვლილია რამდენიმე ძირითადი კომპონენტი, რომელთა გამოყენება დაგჭირდებათ გაკვეთილის დაგეგმვისას:

- **შესავალი** – ცნობიერების ამაღლება ნეირო-მრავალფეროვნების შესახებ; სხვების მსგავსებისა და განსხვავებების პატივისცემა.
- **ზოგადი ინფორმაცია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ** – ზუსტი ინფორმაციის მიწოდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის და მისი მახასიათებლების შესახებ. გამოიყენეთ თვალსაჩინო, ბეჭდვითი რესურსები ან პრაქტიკული მოქმედებები ძირითადი მახასიათებლების საილუსტრაციოდ;
- **მოსწავლის შესახებ სპეციფიკური ინფორმაცია** – აღწერეთ ან ილუსტრაცია მოახდინეთ, თუ როგორ მოქმედებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობა მოსწავლეზე მის ყოველდღიურ ცხოვრებაში. შეინარჩუნეთ პოზიტიური ტონი და წარმოაჩინეთ სპეციალური უნარები და ინტერესები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებში. შეიძლება დაგჭირდეთ სკოლაში ისეთი მოვლენების აღწერა, რომლებიც განსაკუთრებით სტრესული იყოს მოსწავლისთვის;
- **შეთავაზებები** – მიაწოდეთ თანატოლებს კონკრეტული იდეები იმის შესახებ, თუ როგორ შეუძლიათ უკეთ გაეცნონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს და როგორ დაეხმარონ მას მთელი დღის განმავლობაში;
- **დისკუსია** – დაუთმეთ დრო ღია დისკუსიას ან შეკითხვებს.

სასახეებლო უნახები თანატოლების სწავლებისთვის

ასწავლეთ თანატოლებს:

- მიესალმონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს, მაშინაც კი თუ ისინი ნაკლებად აქცევენ მათ ყურადღებას;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს გაუზიარონ სათამაშოები, ნივთები და საქმიანობა;
- შესთავაზონ დახმარება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს, თუ მას ეს სურს;
- სთხოვონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს დახმარება საქმიანობაში;
- უთხრან შესაბამისი კომპლიმენტები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს;
- სცადონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვისთვის შესაბამისი რეაგირებისა და მოქმედებების მოდელირება;
- დაუსვან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს შეკითხვები მის მიერ შესრულებული საქმიანობის შესახებ;

- განმარტონ აქტივობები მარტივი სიტყვებისა და მკაფიო ფრაზების გამოყენებით;
- იყვნენ თანმიმდევრულნი. (Timmons et al., 2006)

აქტივობა N1 – აუტიზმის სპექტრის დარღვევის დიაგნოზის შესახებ ინფორმაციის გაცნობა

მიზნები:

მოსწავლეები გაიგებენ მეტს აუტიზმის სპექტრის დარღვევის შესახებ და შეიმუშავენ შეკითხვებსა და სადისკუსიო საკითხებს აუტიზმის სპექტრის დარღვევასთან დაკავშირებით.

საჭიხო მასალები:

- კითხვარი
- დაფა
- ცარცი ან მარკერი

ნაწილი 1: გონებრივი იერიშის სესია

წაახალისეთ მოსწავლეები, იმსჯელონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ, დასვან შეკითხვები და სცადონ იპოვონ პასუხები.

ნაწილი 2: აუტიზმის სპექტრის მდგომარეობის შესახებ საინფორმაციო კითხვარი

წყვილებში 5 წუთის განმავლობაში მოიფიქრეთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ ნებისმიერ შეკითხვა, რომელიც გაგიჩნდათ. ჩამოწერეთ ისინი. განიხილეთ ეს კითხვები თქვენს მეწყვილეთან და აირჩიეთ ერთი კითხვა, რომელიც გსურთ გააცნოთ კლასს და განიხილოთ ერთად:

1. _____?
2. _____?
3. _____?
4. _____?
5. _____?
6. _____?
7. _____?
8. _____?
9. _____?
10. _____?

მას შემდეგ, რაც ყველა მოსწავლე დაასრულებს კითხვების ჩამოწერას, მასწავლებელი და მშობლები წარმართავენ საკლასო დისკუსიას კითხვების მიხედვით.

მოსწავლეთა ცოდნის შეგროვებით თქვენ შეძლებთ ზუსტი ინფორმაციის მიღებას მოსწავლეთა ინფორმირების ხარისხსა და, ასევე, მათ მცდარ წარმოდგენებზეც აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მიმართ.

* გაკვეთილის გეგმის ადაპტაცია 1-3 კლასისთვის

თუკი თვლით, რომ გონებრივი იერიშის იდეა და კითხვების ჩამოწავალი ძალიან დამაბნეველია უმცროსი ასაკის მოსწავლეებისთვის, შეიძლება დაგჭირდეთ საკლასო დისკუსიისა და აქტივობების გადწყობა მოსწავლეთა განვითარების დონის შესაბამისად.

უფრო მეტი აღნიშნული აქტივობის შესახებ იხ.: Autism Society of America. *Growing Up Together*. (2004); http://www.autism-society.org/site/DocServer/Growing_Up_Brochure_May_2004.pdf?docID=1561&AddInterest=1041

აქტივობა N2 – მოსწავლეთა ბროშურების პრეზენტაცია

მიზნები:

მშობლებთან პარტნიორობით, სკოლა ამუშავებს საინფორმაციო ბროშურას, რათა შეიქმნას გრაფიკული / ტექსტუალური ინფორმაცია აუდიტის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვის შესახებ. მოსწავლეები გაეცნობიან, რას ნიშნავს აუდიტის სპექტრის აშლილობა. მოსწავლეები გააცნობენ კლასს თავიანთ ინდივიდუალურ თვისებებს და, ასევე, გაეცნობიან თანაკლასელების თვისებებს.

საჭიხო მასალები:

- ბროშურის მაგალითი
- ფანქრები ან პასტელები
 - * აღნიშნულ სავარჯიშოს შესაძლოა დასჭირდეს უფრო მეტი დრო, ვიდრე სტანდარტულ გაკვეთილს.
 - * აუდიტის სპექტრის აშლილობის ახსნის დროს მარტივი ენის გამოყენება ძალიან მნიშვნელოვანია. ბროშურაში დახასიათებული უნდა იყოს აუდიტის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი. ჩამოთვალეთ წინადადებები თანატოლებისთვის, თუ როგორ უნდა იმოქმედონ და დაეხმარონ აუდიტის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს. მშობელი ან მშობლები გაკვეთილზე გააცნობენ მოსწავლეებს ბროშურაში მოცემულ ინფორმაციას და თანატოლებს დაუთმობს/დაუთმობენ დროს კითხვებისთვის (ბროშურის მაგალითი იხილეთ ქვემოთ).

ბროშურა მშობლებისთვის

პრეზენტაციაზე მშობელები ან მოსწავლე წარმოადგენს ბროშურას და დაიწყებს დისკუსიას აუდიტის სპექტრის დარღვევის შესახებ. დისკუსია უნდა ეხებოდეს აუდიტის სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვის მსგავსებასა და უნიკალურობას სხვა ბავშვებთან მიმართებით. პრეზენტაციის ფორმატი, ასევე, დროის ხანგრძლივობა განსხვავდება მშობლის (მშობლების) და კლასის მიხედვით.

ბროშურა მოსწავდეებისთვის

მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ პერსონალური ბროშურის შემუშავების სარგებელი. პერსონალური ბროშურები ხელს უწყობენ თვითშეგნებისა და რეფლექსიის გაუმჯობესებას და მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს იყვნენ შემოქმედებითი. ბროშურის შექმნის აქტივობა ეხმარება მოსწავლეებს, გაეცნონ მსგავსებასა და განსხვავებებს.

აქტივობა გულისხმობს იმას, რომ ყველა მოსწავლემ უნდა შექმნას ბროშურა საკუთარი თავის შესახებ. ბროშურის შექმნისას მოსწავლეს შეუძლია შეეხოს შემდეგ თემატიკას:

- ფიზიკური აღწერილობა,
- ოჯახი,
- საყვარელი საკვები,
- სატელევიზიო შოუები და სპორტი,
- რა სიამოვნებს და რა არა,
- რისი კეთება უყვარს
- და სხვ.

როდესაც ყველა მოსწავლე დაასრულებს ბროშურას, მოსწავლეებს შეუძლიათ ჩამოარიგონ თავიანთი ბროშურები კლასში. ამ აქტივობას უნდა მოჰყვეს დისკუსია.

ბროშურის მაგალითი		
უფრო მეტი ჩემ შესახებ	უფრო მინიშნება	ყველაფერი ჩემ შესახებ
ზოგჯერ მე არ მინდა სხვებთან თამაში.	მე ბედნიერი ვარ. მომწონს საკუთარი თავი ისეთი, როგორიც ვარ.	მე მექვია სოფიო.
როცა რამეს ვერ ვიგებ, ვეცლები იქაურობას	ნელა მესაუბრე და ცოტა დრო მომეცი, რომ დავფიქრდე პასუხზე.	მე მაქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობა. მე ვარ 8 წლის.
ხანდახან არ გიყურებ, როდესაც მესაუბრები, თუმცა, მე მაინც გისმენ.	თუ უხეშად გამომდის მომართვა, მითხარი, რომ ეს არ იყო თავაზიანი.	მე მომწონს: ამბების მოყოლა, სიმღერა, ბარბით თამაში,
შეიძლება შემეშინდეს, როდესაც ბევრი ადამიანი ირგვლივ.	ხუმრობას კარგად ვერ ვიგებ, გთხოვ, პირდაპირ მითხარი, რას გულისხმობ.	ფერები, სამაგიდო თამაშები.
როდესაც ძალიან ხმაურია, მე ვამბობ: „ჩუ!“		
მე ბევრი რამის სწავლა შემიძლია, თუმცა ზოგჯერ შეიძლება დახმარება დამჭირდეს.		
გაქვს რაიმე შეკითხვა?		
შეგიძლია ჰკითხო მასწავლებელს, ჩემს დედას ან მამას.		
ის, რაც უნდა იცოდეთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობაზე:		
♥ ჩემგან აუტიზმი არ გადმოგედება; ♥ არავინ იცის, რა ინვესს აუტიზმის სპექტრის დარღვევას;		♥ ადამიანები იბადებიან აუტიზმის სპექტრის დარღვევით; ♥ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვებს სურთ მეგობრობა.
მე შეიძლება:		
♥ მოვიწყინო, როდესაც ხმაურია.	♥ ბევრი ვისაუბრო, როდესაც ვერ ვიგებ რაიმეს.	♥ დავიბნე, თუ ბევრი რამ ხდება ერთდროულად.
♥ გამიჭირდეს, გითხრა, თუ რას ვგრძნობ.	♥	♥ თავი ცუდად ვიგრძნო, როდესაც ვჩქარობ.
♥ გამიჭირდეს, ჩავერთო დიალოგი.	♥ გამიჭირდეს, გითხრა, თუ რისი გაკეთება მსურს.	♥ ვიყო უხეში, როდესაც ველავ.
მე შემიძლია:		
♥ ბევრი წიგნის წაკითხვა; ♥ კომპიუტერული თამაშები; ♥ თოჯინებით თამაში; ♥ ზეპირად ვისწავლო საყვარელი ლექსები.		

აქტივობა N3 – მსგავსებები და განსხვავებები

მიზნები:

- მოსწავლეები გაეცნობიან ბავშვების მსგავსებასა და განსხვავებებს;
- მოსწავლეები გაიგებენ, რას ნიშნავს იყო უნიკალური;
- მოსწავლეები გაეცნობიან იმ ქმედებებს / პასუხებს, რომელთა დემონსტრირებას ახდენს აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ზოგიერთი ადამიანი.

მასალები:

- საინფორმაციო ფურცელი
- „ჩვენ ყველა ერთმანეთს ვგავართ“ – ბროშურა

ჩიოთი განსხვავებით ერთმანეთისგან:

- სიმაღლე და წონა;
- თმის და თვალის ფერი;
- საქმიანობა, რომელიც მოგვწონს;
- როგორ ვსწავლობთ;
- ხმა.

დაავადეთ მოსწავდეებს, შეავსონ პიხადი ინფორმაციის ფუხცელი:

უმჯობესი იქნება, თუ მოსწავლეებს მცირე ჯგუფებად განათავსებთ ამ დავალებისთვის. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები დაასრულებენ ფურცლების შევსებას, იმსჯელეთ შედეგებზე და გამოიყენეთ იგი მსგავსების, განსხვავებების და უნიკალურობის შესასწავლად.

პიხადი ინფორმაციის ფუხცელი

გთხოვთ, შემოხაზოთ წინადადებები, რომლებიც შეესაბამება თქვენს პიროვნებას. ცახიედ ადგილებზე შეგიძლიათ დაამატოთ წინადადებები.

- მე მიყვარს ფილმების ყურება.
- მე მყავს ძმა.
- მე მყავს და.
- მე მიყვარს მაკარონის ჭამა.
- მე მყავს შინაური ცხოველი.
- მე ყავისფერი თმა მაქვს.
- მე მომწონს კომპიუტერული თამაშები.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

უფრო მეტი აღნიშნული აქტივობის შესახებ იხ.: Autism Society of America. *Growing Up Together*. (2004); http://www.autism-society.org/site/DocServer/Growing_Up_Brochure_May_2004.pdf?docID=1561&AddInterest=1041; Maguire, A. (2000). *Special People Special Ways*. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.

აქტივობა N4 – პატივისცემა

მიზნები:

- ✓ მოსწავლეები განიხილავენ თავიანთ ინდივიდუალურ თვისებებს და ეცნობიან ერთმანეთს;
- ✓ მოსწავლეები ვარჯიშობენ ერთმანეთისთვის კომპლიმენტების გაზიარებაში;
- ✓ მოსწავლეები ვარჯიშობენ ერთმანეთის მიმართ პატივისცემის გამოხატვაში.

საჭირო მასალები:

- თეთრი ქაღალდი
- სახატავი / საღებარი მასალები

განმარტება:

პატივისცემა აღწერს, თუ როგორ ვექცევით სხვა ადამიანებს. ჩვენ უნდა ვიყოთ გულისხმიერი და კეთილგანწყობილი სხვა ადამიანების მიმართ. ოქროს წესი: ისე მოექცევი სხვებს, როგორც შენ გინდა მოგექცნენ სხვები (Hopkins, 2004).

აქტივობისთვის თითოეულ მოსწავლეს დასჭირდება თითო თაბახის ფურცლი. ფურცლის ნახევარზე მოსწავლეები ხატავენ ავტოპორტრეტს. ხატვისთვის დაინიშნეთ დაახლოებით 10 წუთი. პორტრეტის დასრულების შემდეგ მოსწავლეებ სთხოვთ იფიქრონ შემდეგზე:

- რა მომწონს ჩემში?
- რისი ქამა მიყვარს?
- რა მომწონს სკოლაში?
- რისი კეთება მიყვარს?

მოსწავლეებმა თავიანთი პასუხები უნდა ჩაიწერონ ფურცელზე, მათ მიერ დახატული ავტოპორტრეტების უკანა მხარეს.

მოსწავლეებს სთხოვთ, გააცნონ კლასს თავიანთი პასუხები. წაახალისეთ მოსწავლეები, გულდასმით მოუსმინონ ერთმანეთს. ჰკითხეთ კლასს, რა გაიგეს მოსწავლის (მოსწავლეების) შესახებ, რომლებიც თავად გაუზიარეს. მოსწავლეებმა უნდა წარმოადგინონ საკუთარი კომენტარები, კომპლიმენტები ერთმანეთის მიმართ. მაგალითად, „ვისურვებდი, რომ შენნაირი თმა მქონოდა“, „მეც პიცა მიყვარს“.

როდესაც კლასი დაასრულებს პასუხებისა და კომპლიმენტების გაზიარებას, დაავალეთ მათ პორტრეტები გადასცენ მათ გვერდით მჯდომ მოსწავლეს. მოსწავლეებს სთხოვთ, კომპლიმენტები დაწერონ მოსწავლეების პორტრეტებთან ფურცლის ცარიელ მხარეს. ამის შემდეგ მოსწავლეებმა უნდა გადასცენ ქაღალდი შემდეგ პირს და ა.შ.

მოსწავლეებმა, რომლებსაც არ ახსოვთ თითოეული ადამიანის ნათქვამი, შეუძლიათ მიმართონ პასუხების ფურცელს, რომელიც თან ერთვის ავტოპორტრეტს უკანა მხარეს. აქტივობის დასრულების შემდეგ ავტოპორტრეტები სავსე იქნება კომპლიმენტებით. თუ დრო გაქვთ, მოსწავლეებს შეუძლიათ ერთმანეთს გაუზიარონ მიღებული კომპლიმენტები.

უფრო მეტი აღნიშნული აქტივობის შესახებ იხ.: Hopkins, G. (2004). *Positively Respectful. Education World*. Retrieved February 17, 2005; http://www.education-world.com/a_lesson/04/lp329-02.shtml

აქტივობა N5 – ქცევის კოდექსის შემუშავება

მიზნები:

- მოსწავლეები შეისწავლიან სხვების მიმართ პატივისცემით მოპყრობას;
- მოსწავლეები შეისწავლიან თანატოლებთან თანაბარ დამოკიდებულებას;
- მოსწავლე შეიმუშავებს კლასის ქცევის კოდექსს.

მასალები:

- ფლიპჩარტი (ქაღალდი)
- მარკერი

აქტივობა:

დაეხმარეთ მოსწავლეებს ინდივიდუალურად იფიქრონ კლასში ქცევის გაუმჯობესების გზებზე. შეიძლება დაგჭირდეთ მაგალითის მოყვანა.

მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები ინდივიდუალურად მოიფიქრებენ პასუხებს, დაყავით ისინი მცირე ჯგუფებად. თითოეულმა ჯგუფმა უნდა წარმოადგინოს 2 წინადადება ქცევის კოდექსის შესახებ, რომელიც კლასს უნდა გაუზიაროს. დაეხმარეთ მოსწავლეებს ქცევის წესები პოზიტიურად იყოს ფორმულირებული, ანუ შინაარსი მიმართული იყოს იმაზე, რაც უნდა გაკეთდეს და არა იმაზე, რაც აკრძალულია.

მაგალითები:

- ვიყოთ თავაზიანები;
- კლასში ყველას პატივისცემით მოვექცეთ;
- ვეცდებით, რომ საკლასო ოთახი უსაფრთხო ადგილი გახდეს.

ხელი შეუწყვეთ საკლასო დისკუსიას სხვების მიმართ მზრუნველი, დამხმარე და მგრძნობიარე საკითხების შესახებ. საკლასო დისკუსიის შემდეგ წესების ჩამონათვალი შეამცირეთ საშუალოდ 8 პუნქტამდე (ეს რიცხვი შეიძლება განსხვავდებოდეს კლასის მიხედვით). გამოაკარით კლასში ქცევის საბოლოო კოდექსი თვალსაჩინო ადგილას ისე, რომ ყველა მოსწავლე ხედავდეს მას.

აქტივობა N6 – ენა და კომუნიკაცია**მიზნები:**

მოსწავლეები უკეთ გაიგებენ, თუ როგორ შეიძლება იგრძნონ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ზოგიერთი მოსწავლე კომუნიკაციის დროს.

მასალები:

- თეფში,
- ჩანგალი და კოვზი,
- ქიქა,
- 10 სხვადასხვა ნივთი,
- განწყობილი მაგიდის სურათი.

აქტივობა:

სხვადასხვა ნივთი – თეფში, ქიქა, ჩანგალი და კოვზი – დააწყვეთ მაგიდაზე. თქვენს მაგიდასთან განწყობილი მაგიდის სურათი დადეთ, მაგრამ მოსწავლეებისთვის თვალმიმუწვდომელ ადგილას. აარჩიეთ მოხალისე მოსწავლე, რომ გამოვიდეს და დაჯდეს კლასის წინაშე მდგარ მერხთან. ჰკითხეთ მოსწავლეს, თუ გარკვევით ესმის თქვენი. უთხარით, რომ ყურადღებით მოუსმინოს თქვენს ნათქვამსა და მითითებებს. შემდეგ მიუთითეთ მაგიდაზე განთავსებული მასალაზე და უთხარით, გააწყოს მაგიდაზე განთავსებული ნივთები სწორად, მაგრამ ინსტრუქციები მიეცით უცხო ენაზე. რამდენჯერმე გაიმეორეთ ინსტრუქციები, მიუთითეთ მაგიდაზე და, ასაკის შესაბამისად, შეგიძლიათ მოთმინებაც დაკარგოთ. საბოლოოდ, ამოიღეთ მაგიდის გაშლის სურათი და აჩვენეთ იგი მოსწავლესა და კლასს. ამის შემდეგ ჰკითხეთ მოსწავლეს:

- რატომ არ შეასრულე ინსტრუქცია?
- იცოდი, რომ რაღაც უნდა გაგეკეთებინა?

- რას გრძნობდი, როდესაც ვერ გაიგე, რა უნდა გააკეთო?
- ხომ არ დაგეხმარა, როდესაც მოსწავლელმა ვიზუალურ მხარდაჭერას შემოგთავაზა (გაჩვენა განყოფილი მაგიდის სურათი)?

ჰკითხეთ დანარჩენ კლასს, იცოდნენ თუ არა, რა უნდა გაეკეთებინათ. იმსჯელეთ კლასთან, თუ როგორ შეიძლება ზოგიერთმა მოსწავლემ ყოველთვის ვერ გაიგოს ნათქვამი, მაგრამ გაუადვილდეს სურათების და ნახატების გაგება. უფრო მეტი აღნიშნული აქტივობის შესახებ იხ.: http://www.teacch.com/teacch_e.htm (Catherine Faherty)

აქტივობა N7 – მეგობრების კლუბი: სოციალური უნარების ნახალისება

მიზნები:

- კლასში მოსწავლეთა სოციალური უნარების ნახალისება;
- მოსწავლეთა ნახალისება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობისათვის;
- კლასის მოსწავლეები ავარჯიშებენ მათ მიერ ნასწავლ უნარ-ჩვევებს, თუ როგორ დაეხმარონ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს.

მასალები:

- ქაღალდი;
- ფანქრები;
- ქილა.

წინამდებარე გაკვეთილი მსგავსებასა და განსხვავებებზე და აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ ინფორმაცია უნდა წარუდგინონ თანატოლებს მეგობრების კლუბის დაწყებამდე.

კლუბის დაწყებამდე მოსწავლეებს ასევე უნდა ასწავლოთ უნარები, რომლებიც უნდა გამოიყენონ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლესთან ურთიერთობისას. მაგალითად: ყურადღების მიქცევის მეთოდები, უარის გაგება და აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლის ჩართვა თამაშებში / აქტივობებში.

1. ყურადღების მიქცევა:

- შეცვლეთ თემა, ან
- გამოიყენეთ ვიზუალური ნიშანი ან წერტილი აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვის ყურადღების მისაქცევად.

2. უარის გაგება:

- თანატოლებმა უნდა გაიგონ, რომ უარი არ ეხება მათ პიროვნულად;
- ზოგჯერ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს ურჩევნიათ მარტო ითამაშონ;
- ჯერ შეეცადეთ ყურადღების კვლავ მიქცევა და თუ ეს არ გამოდგება, დატოვეთ და მოგვიანებით სცადეთ.

3. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების ჩართვა თამაშებში / აქტივობებში:

- მოიწვიე მოსწავლე სათამაშოდ („მოდით, წავიდეთ“, „გსურს ჩემთან თამაში?“);
- დაეხმარეთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს გაიგოს თამაშის წესები და აჩვენოს როგორ უნდა ითამაშოს
- გამოხატე აღფრთოვანება და ენთუზიაზმი აქტივობის ან თამაშის შესახებ.

სთხოვეთ მოსწავლეებს, მოხალისეობად მიიღონ მონაწილეობა ამ კლუბში. აუხსენით მოსწავლეებს, რომ კლუბი სახალისოა და კლასში ყველას დაეხმარება.

აქტივობა:

დაავალეთ მოსწავლეებს, დაწერონ მცირე ზომის ფურცელზე საკუთარი სახელი და განათავსონ იგი ქილაში [შეიძლება მოსწავლეებმა გააფორმონ საკუთარი სახელის ნიშნებით, ნახატებით, ქილაც შე-

იდლება მორთოთ]. შესვენების დაწყებამდე ან ჯგუფური აქტივობის დროს და ა.შ. ქილადან ამოვიღებთ ერთ ან ორ სახელს. ამოღებული სახელ(ებ)ი იქნება თანატოლის დამხმარე-მეგობარი აქტივობის დროს ან შესვენებაზე. მაგალითად, შესვენების დროს თანატოლი მეგობარი ითამაშებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს შესვენების დასაწყისში 5-10 წუთის განმავლობაში ან შესვენების ბოლოს 5-10 წუთის განმავლობაში [თამაშის დრო შეიძლება განსხვავდებოდეს შესვენების ხანგრძლივობის მიხედვით]. ამოსული ფურცელი მოათავსეთ მეორე ქილაში, სანამ ყველა მოსწავლის სახელი არ ამოვა.

შენიშვნები:

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობისას საჭიროა თანატოლების შექება და ნახალისება, რადგან ზოგჯერ ეს შეიძლება რთული იყოს. მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რომ ნებისმიერი კითხვით შეუძლიათ მოგმართონ, რაც მათ ამ პროცესში აღმოუცენდებათ. კლასიდან გამომდინარე, შეიძლება დაგჭირდეთ ჯილდოების სისტემის შექმნა თანატოლი მეგობრისთვის, როგორცაა, სტიკერი ან სერტიფიკატი. ეს შეიძლება დაეხმაროს თანატოლებს კლუბის საქმიანობით დაინტერესებაში. თქვენ ასევე შეგიძლიათ წარუდგინოთ დამხმარე-მეგობარს დასრულების სერტიფიკატი წლის ბოლოს. რეგულარულად უნდა ჩატარდეს სადისკუსიო ჯგუფები დამხმარე-მეგობრებთან. ასე რომ, მოსწავლეებს საშუალება ექნებათ, გაუზიარონ იდეები და პრობლემები. ამ გარემოში მოსწავლეები მიიღებენ მხარდაჭერას როგორც ერთმანეთის, ასევე მასწავლებლისგან. უფრო მეტი აღნიშნული აქტივობის შესახებ იხ.: Wagner, S. (1999). *Inclusive Programming For Elementary Students with Autism*. Arlington, TX: Future Horizons, Inc.

შეჯამება

მიმდინარე თავში ჩვენ მიმოვიხილეთ საზოგადოების დამოკიდებულება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მიმართ. მითები და რეალობა, რომელიც აღნიშნულ დარღვევის შესახებ არსებობს, განამტკიცებს სტერეოტიპულ, დისკრიმინაციულ დამოკიდებულებას თანატოლებისა და ზრდასრულების მხრიდან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მიმართ. კვლევებმა აჩვენა, რომ თანატოლებს შეუძლიათ დაეხმარონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს სოციალური უნარების სწავლების პროცესში. იმისათვის, რომ ეს წარმატებული იყოს, აქტივობები სათანადოდ უნდა იყოს სტრუქტურირებული, ინფორმაცია უნდა იყოს ხელმისაწვდომი თანატოლებისთვის და მასწავლებელმა აქტიურად უნდა წახალისოს და გააძლიეროს ურთიერთობა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებსა და თანატოლებს შორის.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის არსებობა კლასში შესაძლოა თანატოლებისთვისაც სასარგებლო იყოს. როდესაც მოსწავლეები იღებენ განათლებას აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ და ეძლევათ საშუალება, იმოქმედონ როგორც დამხმარე მეგობრებმა, ისინი სწავლობენ მიმდებლობას და ემპათიას, ასრულებენ მისაბამ როლს და უფრო აცნობიერებენ ინდივიდუალურ სუსტ და ძლიერ მხარეებს.

აღნიშნულ თავში თქვენ გაეცანით გაკვეთილის გეგმას, რომელიც მასწავლებლებს ეხმარება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ თანატოლებისთვის ინფორმაციის მიწოდებასა და ასევე, ზოგადად, სპეციალური საჭიროებების შესახებ ცნობიერების ამაღლებაში. მასწავლებელმა უნდა შეაფასოს კლასის მოწიფულობის ხარისხი და დაარეგულიროს საკლასო დისკუსიები და აქტივობები მათი გაგების დონის შესაბამისად. სწორად დაგეგმილი სასკოლო ინტერვენცია, ოჯახის თანამოაზრეობა და თანატოლთა მხარდაჭერა მნიშვნელოვანი დახმარებაა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთათვის.

შემაჯავებელი კითხვები:

- როგორ განმარტავს დამოკიდებულებას სხვადასხვა ავტორი?
- რა კავშირია მოსწავლეობის პოზიტიური დამოკიდებულებასა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების ზოგადსაგანმანათლებლო კლასებში წარმატებით ჩართვას შორის?
- აღწერეთ კვლევების მიხედვით რა გავრცელებული დამოკიდებულებები არსებობს პედაგოგებსა და სკოლის დამხმარე პერსონალს შორის აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე მოსწავლეების მიმართ?
- რა კავშირი დაადგინა კვლევამ შეცოდება/სიბრალოლი და სხვა ბავშვთა სტიგმებს შორის?
- რას ნიშნავს პოზიტიური დისკრიმინაცია?
- თანამედროვე შეხედულებების მიხედვით რა კავშირია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზსა და აგრესიული ქცევის გამოვლენას შორის?
- რას მოიცავს კოლაბორაციის დაგეგმვა?

დავალება:

- შეასრულეთ აქტივობა N2 სააუდიტორიო ჯგუფში და მოაწყვეთ ბროშურების პრეზენტაცია.
- მოიძიეთ დამატებითი ინფორმაცია გაზიარებულ საკლასო აქტოვობების შესახებ მითითებულ წყაროებზე დაყრდნობით.

განმარტებითი ლექსიკონი

დამოკიდებულება – რწმენის, გრძნობების და ქცევითი ტენდენციების შედარებით მდგრადი ორგანიზაცია სოციალურად მნიშვნელოვანი საგნების, ჯგუფების, მოვლენების ან სიმბოლოების მიმართ (Hogg & Vaughan, 2005).

პოზიტიური დისკრიმინაცია – გარკვეული ჯგუფებისადმი გადამეტებული ზრუნვის მოთხოვნილება (Gille, 2013).

გამოყენებული ლიტერატურა:

APA, www.psychiatry.org

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for. *Journal Of Learning Disabilities*, 28, 2: 87.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.

Busby, R., Ingram, R., Bowron R., Oliver J., Lyons, B. (2012) Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Rural Educator*, 33, 2: 27-35

Cappadocia MC and Weiss JA (2011) Social skills interventions for children and youth with Asperger's syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders* 5, 1: 70-78.

Chhabra, S., Srivastava, R. & Srivastava, I. (2010) Inclusive education in Botswana: the perception of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20, 4: 219-228.

Chow, P. & Winzer, M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52: 223-238.

Corrigan PW and Watson AC (2002) Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1:16 -20.

Csiernik R , Forchuk C, Speechly, M and Ward-Griffin, C (2007) De "Myth" ifying Mental Health- Findings from a community University Research Alliance (CURA). *Critical social Work*. 8:1-15.

- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15: 331–353.
- Donvan J., Zucker K. (2016) *In a different key. A story of Autism*. Broadway Books.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagle & S. Chaiken (Eds.), *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Hartcourt Brace College. 1–21.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25, 2: 89–99.
- Gerber J.S., Offit P.A. Vaccines and Autism: A Tale of Shifting Hypotheses (2009). *Clin Infect. Dis.*, 48(4): 456–461. doi:10.1086/596476.
- Gille V. (2013) Stigma in positive discrimination application? Evidence from quotas in education in India. <https://www.iza.org › worldb2013>
- Gillespie-Lynch K., Brooks P.J., Someki F., Obeid R., Shane-Simpson C., Steven K Kapp S.K., Daou N., Smith D.S. (2015) Changing College Students' Conceptions of Autism: An Online Training to Increase Knowledge and Decrease Stigma. *J. Autism and Developmental Disorders* 45, 8: 2553–2566. doi: 10.1007/s10803-015-2422-9.
- Gómez-Marí I., Sanz-Cervera P., Tárraga-Mínguez R. (2022) Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Educ. Sci.*, 12, 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Goffman E. (1986) *Notes on the management of spoiled identity*. London, Penguin.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., Pullen, P. (2014) *Exceptional Learners_ An Introduction to Special Education*. Pearson; (Pearson custom library).
- Haimour A. I., Obaidat Y.F. (2013) School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education* 3, 5: 45–56
- Helps S., Newsom-Davis I. C., Callias M. (1999) Autism: The Teacher's View. *Autism*, 3, 3: 287–298
- Link B., Phelan J. (2001) Conceptualizing stigma. *Ann. Rev. Sociology*, vol.27, 363–385
- Masten CL, Colich NL, Rudie JD, Bookheimer SY, Eisenberger NI and Dapretto M (2011) An fMRI investigation of responses to peer rejection in adolescents with autism spectrum disorders. *Developmental Cognitive Neuroscience* 1(3): 260–270.
- Parasuram, K. (2006) Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21 (3), 231–242
- Prizant, B. M., & Fields-Meyer, T. (2015). *Uniquely human: A different way of seeing autism*.
- Russell A., Scriney A & Smyth S. (2022) Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>. Springer. Open Accesss.
- Roekel VA, Sholte, RHJ and Didden, R (2010) Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism Developmental Disorders* 40(1): 63–73.
- Symeonidou, S. (2017). Initial Teacher Education for Inclusion: A Review of the Literature. *Disability&Society*, 32, 401–422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Timmons, V., Breintenbach, M., MacIsaac, M. (n.d.). (2006). *Educating children about autism in the inclusive classroom*. Charlottetown, Canada: University of Prince Edward Island. 10–37.
- Van Der Steen S., Geveke C.H., Steenbakkers A.T., Steenbeek H.W. (2020) Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90, 103036, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
<http://archive.pov.org/neurotypical/autism-myths-and-misconceptions/>
<https://adsd.nv.gov/> – Autism Myths and Misconceptions
<https://adsd.nv.gov/uploadedFiles/adsdnv.gov/content/Programs/Autism/ATAP/Autism%20Myths%20and%20Misconceptions.pdf>

ნანა მაკარაძე

ბათუმის შოთა ჰუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 5

ქვეყნის საკითხების მოგვარება საკლასო ოთახში

სარჩევი:

შესავალი	73
რთული ქცევის შეფასება	73
რა არის რთული ქცევა?.....	74
რთული ქცევა და აუტიზმის სპექტრის აშლილობა	75
ქცევის ფუნქციური შეფასება	76
ქცევის მართვის სტრატეგიების გამოყენება აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან	77
ქცევის მხარდაჭერა.....	77
ქცევის პოზიტიური მართვა.....	79
ტანტრუმის და უმართავი აფეთქების მართვის სტრატეგიები	82
ტანტრუმი და „მელტდაუნი“.....	82
როგორ ვმართოთ ტანტრუმი.....	83
შიშების მართვა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან	84
სკრინინგი და იდენტიფიცირება ქცევითი და ემოციური დარღვევების რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების გამოვლენის მიზნით	86
ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეები (ქედ) – მეტი, ვიდრე სპეციალური განათლება	87
სწავლის უნივერსალური დიზაინი	88
შეჯამება	89
შემაჯამებელი კითხვები	89
დავალება	89
ტერმინთა განმარტება	90
გამოყენებული ლიტერატურა	90

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის (ასა) გავრცელება ბოლო ოცი წლის განმავლობაში ათჯერ გაიზარდა (Christopher B. Denning, 2013). ასევე, წლიდან წლამდე იზრდება ამ დარღვევების მქონე მოსწავლეთა ჩართულობა ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესში და სკოლაში გატარებული დროის წილი. ინკლუზიური განათლებაში მონაწილე პედაგოგებს სჭირდებათ უფრო მეტი ინფორმაცია, ცოდნა და პრაქტიკული უნარები – როგორ იპოვონ თანხვედრა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა სწავლების უნიკალურ თავისებურებებთან. ასა-ს მქონე მოსწავლეთა სპეციფიკურმა საჭიროებებმა შეიძლება მრავალმხრივი გავლენა მოახდინოს ინკლუზიურ გარემოში მათ წარმატებაზე. საკლასო ოთახში მათ შეიძლება ჰქონდეთ გაგების და ეფექტიანად მუშაობის, ყურადღების კონცენტრირებისა და ყურადღების გადატანის, სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვანი ასპექტების გათავისების პრობლემა; ასევე, შესაძლოა გამოვლინდეს მოტივაციის ნაკლებობის მიზეზით აქტივობებისგან თავის დაღწევა/გაქცევა (Denning, 2013).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს მთელი რიგი ძლიერი მხარეებისა და შესაძლებლობების თანადროულად სპეციფიკური მხარდაჭერის საჭიროებები აქვთ. მაგალითად, უჭირთ კომუნიკაცია, თუმცა, ამის მიუხედავად, შეიძლება მიმართონ სხვადასხვა საშუალებას, რათა ადამიანებამდე მიიტანონ საკუთარი გზავნილები (Denning, 2013).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მქონე ზოგიერთ მოსწავლეს დროთა განმავლობაში უყალიბდება რთული ქცევა, რაც თანდათანობით უმცირეობს მხიარული თამაშების სურვილს, ურთიერთობები ხდება დაძაბული და, საბოლოო ჯამში, როგორც მათი, ისე ოჯახის წევრებისა და ახლობლების ცხოვრების ხარისხი უარესდება. ამ სიტუაციიდან თავის დაღწევა კი შესაძლოა რთული იყოს. აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანებისთვის კარგი ხარისხის მხარდაჭერის განევა მოითხოვს დამატებით ცოდნას, რომელიც სცდება ყოველდღიურ აღზრდა/სწავლებაში დახარჯულ რესურსს. დამატებითი ცოდნისა და მხარდაჭერის გარეშე ადამიანისთვის შეთავაზებული დახმარება შესაძლოა შეუსაბამო აღმოჩნდეს მის რეალურ საჭიროებებთან. ამ შეუსაბამობამ კი შეიძლება გაზარდოს რთული ქცევის გამოვლენა (Christopher B. Denning, 2018).

მოსწავლის რთული ქცევის მიზეზების მცდარმა ინტერპრეტაციამ და დასჯის სტრატეგიის გამოყენებამ შეიძლება გააუარესოს მდგომარეობა. მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ აუტიზმი რთული და ცვალებადი მდგომარეობაა. ქცევის შეფასება და მასზე რეაგირება პოზიტიური გზით უნდა მოხდეს. ქცევის პოზიტიური მხარდაჭერის პრინციპი მშობლებს მოიზარებს, როგორც თავიანთი შვილის საჭიროებების ექსპერტებს და თვლის, რომ მშობლები კომუნიკაციისა და გადამწყვეტილების მიღების პროცესში ყოველთვის მთავარი მონაწილეები უნდა იყვნენ (Christopher B. Denning, 2018).

წინამდებარე მასალაში განვიხილავთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა ქცევის ბუნებას, მასზე დაკვირვებისა და შეფასების გზებს და ინსტრუმენტებს, ძალადობრივი და რთული ქცევის მაპროვოცირებელ ფაქტორებს და საკლასო ოთახში ქცევის მართვის სტრატეგიებს.

რთული ქცევის შეფასება

რა არის ქცევა?

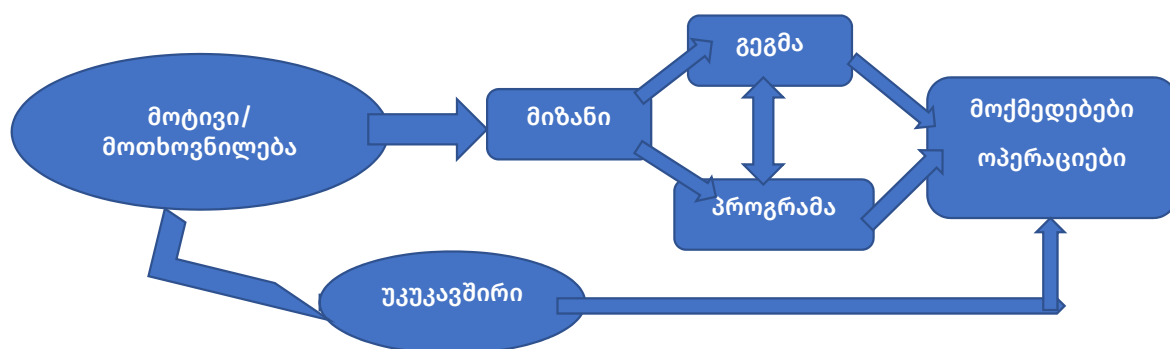
რთული ქცევის განხილვამდე განვსაზღვროთ რა არის ქცევა და როგორია მისი სტრუქტურა?

ქცევა გარემო სიტუაციაზე ორგანიზმის მიზანშეწონილი რეაგირებაა. ეს რეაგირება შეიძლება იყოს მარტივი- ერთი მოქმედება ან მოძრაობა, ასევე შეიძლება იყოს რთული, რამდენიმე მოქმედება და მოქმედებათა ჯაჭვი. გამოყოფენ ქცევის სუბიექტს- ვინც აწარმოებს ქცევას და ქცევის ობიექტს- რისკენაც ეს ქცევაა მიმართული. ინდივიდმა რომ ქცევა განახორციელოს, მას ესაჭიროება მიზეზი, რის გამოც ეს ქცევა აღიძვრება. ასეთი მიზეზი მოთხოვნილებაა; ის აძლევს ენერგიას სუბიექტს იმოქმედოს გარკვეული მიმართულებით იმისათვის, რომ მიზანს მიაღწიოს – დაიკმაყოფილოს მოთხოვნილება. შესაბამისად, ყველა ქცევას თავისი მიზეზი აქვს, რომელსაც მოტივაცია ეწოდება. მოტივაცია არის სწორედ ის მამოძრავებელი ძალა, რომელიც აიძულებს ინდივიდს იმოქმედოს მიზანმიმართულად, კონკრეტული მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. გარეგნულად ერთი და იგივე ქცევას, შეიძლება სრულიად განსხვავებული მიზეზი, ანუ მოტივი ჰქონდეს და შესაბამისად ეს ქცევებიც განსხვავებული იქნება.

ქცევას რთული ფსიქოლოგიური სტრუქტურა აქვს და ბევრი კომპონენტისგან შედგება. ქცევა რომ განხორციელდეს, მას ესაჭიროება მიზეზი- მამოძრავებელი, რაც შეიძლება იყოს სუბიექტის გარეთ, ან მის შიგნით არსებული- გარეგანი (დაჯილდოება, შექება) ან შინაგანი მოტივაცია (ავტონომია, აღიარება, თვითრეალიზაცია). ამ მოტივის საფუძველზე ყალიბდება მიზანი, რისკენაც ინდივიდი ისწრაფვის, ანუ რეაგირებს და მოქმედებს. ამ მიზნის რეალიზაცია შეუძლებელია მოქმედების გეგმის (რა უნდა

გაკეთდეს) და პროგრამის (როგორ და რა თანმიმდევრობით უნდა გაკეთდეს) გარეშე. გარდა ამისა, ინდივიდს ესაჭიროება იმის ცოდნა, მიაღწია თუ არა მიზანს, ანუ დაუკმაყოფილდა თუ არა თავისი მოთხოვნილება. ესაა უკუკავშირი, რომლის გარეშეც მიზანშეწონილი ქცევა ვერ განხორციელდება.

ქცევა



რთული ქცევის გასაგებად, აუცილებელია იმის გათვალისწინება, რომ მასაც აქვს კონკრეტული მოტივაცია და მიზანი – მოთხოვნილების დაკმაყოფილება. ნებისმიერი დაკვირვებადი ქცევის უკან მისი მიზანი და მოტივი იმალება, რომელიც, ერთი შეხედვით, ყოველთვის არ დევს ზედაპირზე და ამიტომ დეტალური ანალიზი ესაჭიროება.

ქცევას ქცევათმცნიერება, ანუ ბიჰევიორიზმი სწავლობს, რომელიც ერთ-ერთი ფართოდ გავრცელებული მიმდინარეობაა. ამ თეორიის დამფუძნებლებად ამერიკელი ფსიქოლოგები ჯ.უოტსონი და ე.თორნდაიკი ითვლებიან (<https://ka.wikipedia.org/wiki/>). ბ.სკინერმა კი განავითარა ეს თეორია და ქცევითი ანალიზის პირინციპები ჩამოაყალიბა, რაც საფუძვლად დაედო ქცევის გამოყენებით ანალიზს (Applied Behavioral Analysis) ([https://en.wikipedia.org/wiki/B. F. Skinner](https://en.wikipedia.org/wiki/B._F._Skinner)).

რა არის რთული ქცევა?

რთული ქცევა ზოგადი ტერმინია და გამოიყენება სხვადასხვა გარემოში ქცევითი გამოვლინებების ფართო სპექტრის აღსაწერად. რთულ ქცევაზე საუბრისას მნიშვნელოვანია მხედველობაში ისეთი გარემოებების მიღება, როგორებიცაა, ქცევის გამოვლენის კონტექსტი და მასზე მოქმედი სხვადასხვა ფაქტორი. შესაბამისად, მათი გათვალისწინებით უნდა დაიგეგმოს ინტერვენციის პროცედურა. რთული ქცევა გავლენას ახდენს (Hill M. Walker, 2013)

- აღნიშნული ქცევის გამოვლენი პირის ჯანმრთელობასა და უსაფრთხოებაზე;
- გარშემო მყოფ ადამიანთა ჯანმრთელობასა და უსაფრთხოებაზე;
- აღნიშნული ქცევის გამოვლენი პირის ცხოვრების ხარისხზე;
- გარშემომყოფ ადამიანთა ცხოვრების ხარისხზე.

აქედან გამომდინარე, რთული ქცევის განმარტება შემდეგია: ეს არის ქცევის ეპიზოდი ან ნიმუში, რომელიც ზღუდავს ან ზიანის მომტანია როგორც ქცევის განმახორციელებელი პირისთვის, ასევე, გარშემომყოფი ადამიანებისთვის და სერიოზულ გავლენას ახდენს როგორც ამ პირის, ისე გარშემომყოფთა ცხოვრების ხარისხზე (Hill M. Walker, 2013). შეგვიძლია გამოვყოთ რთული ქცევის ხუთი ფართო სახე:

- ძალადობა,
- თვითდაზიანება,
- დესტრუქცია,
- მავნებლობა,
- ქარბი თვითსტიმულირება.

ცხრილი №1

ძალადობა	თვითდაზიანება	დესტრუქცია	მავნებლობა	თვითსტიმულირება
ქცევა, რომელიც აზიანებს გარშემომყოფებს	ქცევა, რომელიც იწვევს თვითდაზიანებებს	ქცევა, რომელიც მიმართულია გარემოს დაზიანებაზე	ქცევა, რომელიც ხელს უშლის ორგანიზებულ აქტივობებს	განმეორებადი ქცევა, რომელიც აძლიერებს შეგრძნებებს

საგნებით თავდასხმა კბენა თმების ამოგ- ლეჯა თავით დაჯახება ხელის კვრა ბნკენა მუშტის დარტყმა ფეხის დარტყმა დაკანკრა სილის გაწვნა	საგნებით თავდა- სხმა კბენა თვალების სრესა თმების ამოგლეჯა თავის მირტყმა მუხლებზე ვარდნა ბნკენა მუშტებით ცემა დაკანკრა	ცეცხლის წაკიდება საგნების მიმოყრა ავეჯის დახევა/ დაჭრა მინების მსხვრევა მასალების დახევა	სხვების წაქე- ზება მოდრობაზე უა- რის თქმა გაქცევა ყვირილი წამოძახილები	თვალების ხამხამი საგნების ერთმანეთ- ზე დარტყმა ტაში მასტურბირება რწევა ტრიალი

ტერმინი „რთული ქცევა“ ასოცირებულია დასწავლის სირთულეებთან. დასწავლის სირთულის მქონე ბავშვთა 20%-სა და ზრდასრულთა 15%-ში გამოხატულია რთული ქცევა (Walker, 2013).

თავიანთი საჭიროებებისა და სურვილების დაკმაყოფილებისთვის, გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებლად, ცხოვრების მანძილზე ყველა ინდივიდს აქვს რთული ქცევის ეპიზოდები. ეს ეპიზოდები უფრო ხშირია ადრეულ ბავშვობაში, ზრდასთან ერთად ინდივიდი თანდათან იწყებს თავისი სურვილებისა და მოთხოვნილებების სოციალურად მისაღები ფორმით გამოხატვას და, შესაბამისად, რთული ქცევის ეპიზოდებიც – ექსტრემალურ აღელვებამდე ან გაბრაზებამდე – იკლებს. გარკვეული გარემოებების შემთხვევაში კი პრობლემური ქცევა არ მცირდება, და, პირიქით, ეპიზოდების სიხშირე და ხანგრძლივობა იზრდება, რადგან ინდივიდი აცნობიერებს საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად მის ეფექტიანობას; რთული ქცევა მცირეწლოვან ბავშვებს აყენებს სოციალური, საგანმანათლებლო, ოჯახური და საზოგადოებრივი საქმიანობისგან გარიყულობისა და იზოლირების საფრთხის წინაშე. რთული ქცევა მძიმე ტვირთად აწვება ოჯახს, განსაკუთრებით კი, როცა ბავშვი სასკოლო ასაკის ხდება. რთული ქცევა შეიძლება თან ახლდეს აუტიზმის სპექტრის აშლილობას. მაგრამ იგი, ამავე დროს, შესაძლოა თანმდევი იყოს მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემების, სოციალური გარიყულობის, ოჯახის დისფუნქციის და ბავშვობის ტრავმის. აქვე შევნიშნავთ, რომ ბევრი ინდივიდია ქცევის სირთულით, რომელსაც არ აქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობა და, პირიქით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდებს ყოველთვის არ აღენიშნებათ რთული ქცევა. ამიტომ უმჯობესია მიმოვიხილოთ აუტიზმისა და რთულ ქცევას შორის კავშირები (Walker, 2013).

რთული ქცევა და აუტიზმის სპექტრის აშლილობა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობასა და რთულ ქცევას შორის კორელაციების ძიებამდე, უპრიანია გავიხსენოთ, თუ როგორ შეუძლია აუტიზმის სპექტრის თავისებურებებს გავლენა მოახდინოს ინდივიდის რთული ქცევის გამოვლინებებზე. მაგალითად, თუ განვიხილავთ დარღვევის ტრიალის თითოეულ კომპონენტს, ვიპოვით გარკვეულ მიზეზებს, თუ რატომ შეიძლება ამ სფეროში სირთულეების მქონე პირს გამოუმუშავდეს ქცევითი პასუხი, რომელიც, ძირითადად, შეუსაბამოა ფართო საზოგადოებისთვის. ადამიანს, რომელსაც სოციალური სიტუაციის გაგების სფეროში დარღვევები აქვს, არ გააჩნია სოციალური ნორმების ცოდნა და რაიმე ჩარჩო, რომლითაც უნდა მოახდინოს საკუთარი ქცევის მონიტორინგი, რომელსაც ადამიანების უმრავლესობა ინტუიტიურად ახერხებს. ბავშვი, რომელსაც სოციალური სიტუაციის გაგების სფეროში არ აქვს დარღვევები, ადვილად და სწრაფად ღებულობს/ღებულობს „მოწონებას“, რომელიც აუცილებლად ახლავს სოციალურად მისაღებ ქცევას. თბილი, პოზიტიური გრძნობები, რომელსაც სოციალური მოწონება აღძრავს, აძლიერებს, ახალისებს და ასტიმულირებს მსგავს ქცევას და იქმნება ქმედითი ციკლი – პოზიტიური ქცევა – პოზიტიური განმტკიცება. ბავშვისთვის, რომელმაც შეიძლება ვერ ამოიცნოს ჩვენი მოწონება ან ჩვენი საპასუხო რეაქცია, პოზიტიური ქცევისკენ სწრაფვა და მისი შენარჩუნება უფრო პრობლემური ხდება. აუტიზმის მქონე ბავშვისთვის სოციალურად მისაღებ ქცევაზე ჩვენი სოციალური პასუხი ნაკლებად შესამჩნევია და განსაკუთრებული ყურადღების გამახვილებას საჭიროებს (Hanbury, 2007).

სოციალური კომუნიკაცია თამაშობს კრიტიკულად მნიშვნელოვან როლს ჩვენი ქცევისთვის. სიცოცხლის პირველი რამდენიმე კვირის განმავლობაში ყველა სოციალურ-კულტურული ჯგუფის ადამიანთა უმეტესობა სწავლობს სახის გამომეტყველების ფართო სპექტრის ინტერპრეტირებას. ჩვილები სწრაფად სწავლობენ ღიმილის „მნიშვნელობას“. ბავშვის ზრდასთან ერთად სოციალური კომუნიკაციის უნარი უფრო იხვეწება ისე, რომ ზრდასრულ ადამიანს შეუძლია ნათიფი, ნიუანსირებული სიგნალების ფართო სპექტრის ინტერპრეტაცია. ეს სიგნალები მოიცავს სხეულის ენას, სიტყვებს, ხმის ტონსა

და კონტექსტის ცოდნას, რომელშიც ხდება კომუნიკაცია (Hanbury, 2007).

ინდივიდებს, ვისთანაც სოციალური კომუნიკაციის უნარ-ჩვევები სრულად არ არის განვითარებული, აქვთ სერიოზული შეზღუდვები სხვისი სხეულის, ინტონაციის და სახის გამომეტყველების ინტერპრეტაციაში. სოციალური კომუნიკაციის სფეროში დაქვეითება გავლენას ახდენს პიროვნების შემდეგ შესაძლებლობებზე (Hanbury, 2007):

- მოახდინოს პოზიტიური ურთიერთქმედების ინიცირება და შენარჩუნება;
- უპასუხოს ადამიანს მისი მოლოდინის შესაბამისად;
- შეძლოს სახის გამომეტყველებაზე სათანადო რეაგირება;
- ამოიცნოს სარკაზმი, იუმორი და ირონია; გაარჩიოს დაცინვა და ხუმრობა;
- გაარჩიოს სიმართლე და სიცრუე;
- მოახდინოს სოციალური სიტუაციების ეფექტიანი ინტერპრეტირება;

ადამიანებს, რომლებსაც ახალ სიტუაციებთან ადაპტირების სირთულეები აქვთ, როდესაც ხვდებიან უცხო გარემოში, უცხო ადამიანებთან ან უნვეთ უცნობი აქტივობების განხორციელება, აქვთ უძლურების, დაუცველობის არასასიამოვნო შეგრძნებები. ამიტომ ისინი, სავარაუდოდ, უსაფრთხოების განცდის შენარჩუნების მიზნით მინიმუმამდე ზღუდავენ ახალ გარემოში გამოცდილების დიაპაზონს. კომფორტის ზონიდან გასვლამ შეიძლება გამოიწვიოს შიშის ემოციის გაძლიერება და შფოთვა, და როგორც თავდაცვითი მექანიზმი, პროვოცირება გაუკეთოს რთულ ქცევას (Hanbury, 2007).

ბოლოს, სენსორული ინტეგრაციის სირთულეები, რომლებსაც აუტიზმის სპექტრის მქონე მრავალი ადამიანი განიცდის, კიდევ უფრო ამძაფრებს ყოველდღიური ცხოვრების გამოწვევებს. ტიპური განვითარების ადამიანებს, ზოგადად, შეუძლიათ გაფილტრონ არასასურველი (მეორეხარისხოვანი) სტიმულები და ფოკუსირდნენ სიტუაციის შესაბამის მნიშვნელოვან საკითხზე, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბევრ პირს კი ამის გაკეთება არ შეუძლია. თუკი ტიპური განვითარების ადამიანს შეუძლია უგულებელყოს ქუჩის ხმაური და ისაუბროს სხვებთან ან ეფექტურად ფოკუსირდეს საქმეზე, აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდი ყველა ხმას თანაბრად მნიშვნელოვნად აღიქვამს, იქნება ეს მოსაუბრის ხმა თუ ტრანსპორტის ხმა შენობის გარეთ. სენსორული სტიმულების „გაფილტვრის“ ეს სირთულეები იწვევს იმას, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანი სენსორული სტიმულებიდან „მნიშვნელოვანის“ გამოკვეთისთვის ბრძოლაში ხშირად უკიდურესად დაღლილია. აუტიზმის სპექტრის მქონე პირთა გადაღლილობა, გამოფიტვა ხშირად არ არის ხოლმე დასვენებისა და აღდგენის ფაზით ჩანაცვლებული, რაც დროთა განმავლობაში ჯანმრთელობის პრობლემებს იწვევს (Hanbury, 2007).

შეჯამება:

- აუტიზმი არის ნეიროგანვითარებითი დარღვევა, რომელსაც ვლინდება სპეციფიკური საჭიროებები და, აგრეთვე, ძლიერი მხარეების ფართო სპექტრი;
- მიუხედავად იმისა, რომ აუტიზმის განმაპირობებელი/გამომწვევი ერთი → კონკრეტული ფაქტორი არ არის გამოკვეთილი, არსებობს დამაჯერებელი თეორიები, რომლებიც განსაზღვრავს დარღვევის სპეციფიკურ სფეროებს, რაც გვეხმარება ამ მდგომარეობის გაგებაში;
- რთული ქცევა განისაზღვრება სოციალურ-კულტურული კონტექსტების ფარგლებში და ამიტომ მნიშვნელოვანია მისი გათვალისწინებით მოხდეს ქცევის ანალიზი;
- საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების მიზნით, ცხოვრების გარკვეულ ეტაპზე თითოეული ჩვენგანი გამოავლენს რთულ ქცევას;
- არ არსებობს განსაზღვრული და პირდაპირი კავშირი აუტიზმსა და რთულ ქცევას შორის;
- რთული ქცევა განპირობებულია ინდივიდის მოთხოვნილებებით. საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების სირთულეები, რომელთაც აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანი აწყდება, არის ხოლმე მათი რთული ქცევის მაპროვოცირებელი (Hanbury, 2007).

ქცევის ფუნქციური შეფასება

ქცევის ფუნქციური შეფასება იმ ცვლილებების გამოვლენის შეფასების პროცესია, რომლებიც აპროვოცირებს პრობლემურ ქცევას. ეს პროცესი გულისხმობს (McGee, 2001):

- რთული ქცევის იდენტიფიცირებას;
- ჰიპოთეზების შემუშავებას ქცევის მაპროგნოზირებელი ფაქტორებისა და შედეგების შესახებ;
- ჰიპოთეზების გადასინჯვას;
- შეფასების დასკვნების საფუძველზე ინტერვენციის შემუშავებასა და წინაპირობების ან შედეგების ცვლილებისა და ბავშვის ქცევის მონიტორინგს;

მაგალითად, პრობლემური ქცევა, როგორცაა, თვითდაზიანება ან დესტრუქციული ქცევა, ხშირად ბავშვის გარემოში სარწმუნო ცვლილებებს იწვევს. მაგალითად, ბავშვი კბენს საკუთარ ხელს და დროთა განმავლობაში ხვდება, რომ ამ ქცევის დროს მშობელი ან მასწავლებელი შეიძლება მიუახლოვდეს და დაამშვიდოს, მიაწოდოს საყვარელი სათამაშო ან ბავშვი „გადაარჩინოს“ რთული მდგომარეობიდან. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მცირეწლოვანი ბავშვებისთვის, რომელთაც აქვთ სირთულეები კომუნიკაციურ უნარებში, სხვადასხვა არასასურველი ქცევა, როგორცაა, ხელის კბენა ან სხვა ხელშემშლელი ქცევა, ხდება ბავშვისთვის გზავნილის გადაცემის ეფექტიანი გზა. აღსანიშნავია, რომ:

- 1) ქცევის ფუნქციური შეფასება უფრო მეტად ორიენტირებულია დადებითი და ნაკლებად დამსჯელობითი სტრატეგიებზე შერჩევაზე;
- 2) ფუნქციური შეფასების ინფორმაციაზე დაფუძნებული ინტერვენცია საგრძნობლად ამცირებს რთულ ქცევას;
- 3) მნიშვნელოვანია პერიოდული მონიტორინგით შეფასდეს ინტერვენციის ღონისძიებების თანხვედრა ფუნქციური შეფასების შედეგებთან (McGee, 2001).

ხშირად საჭიროა ტრენინგი იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა განხორციელდეს ქცევის ფუნქციური შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით შემუშავებული ინტერვენციები სახლის პირობებსა და სკოლაში (McGee, 2001).

ქცევის მართვის სტრატეგიების გამოყენება აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან

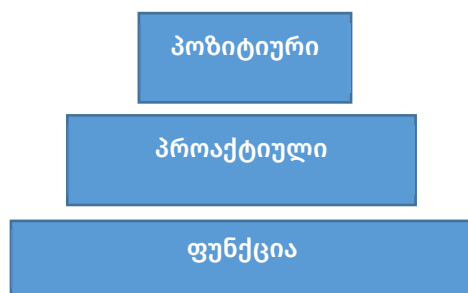
ქცევის მხარდაჭერა

ქცევის მართვა ნიშნავს, რომ ერთი ადამიანი გარედან მოქმედი მრავალი ფაქტორის გათვალისწინებით აკონტროლებს სხვა ადამიანის ქცევას. კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, რომ ქცევის მხარდაჭერა რთულ ქცევას არ განიხილავს, როგორც ინდივიდისთვის არსებით პრობლემას. ადამიანის ყველა ქმედება კონტექსტიდან გამომდინარეობს და არ არსებობს ქცევის კონტექსტისგან დამოუკიდებელი ფაქტორები. ამრიგად, ადამიანის ქცევის განხილვისას კონტექსტუალიზაცია ძალიან მნიშვნელოვანია და უნდა გვეხმოდეს, რომ ქცევა უნდა იქნას განხილული გარემოსთან, ინტერპერსონალურ ურთიერთობებთან და საჭიროებებთან დინამიკურ ურთიერთობაში. ქცევის მხარდაჭერის ცნება აგებულია სამი ძირითადი პრინციპის გარშემო, კერძოდ (Hanbury, 2007):

1. ქცევა განპირობებულია ინდივიდის მოთხოვნილებებით (ფუნქცია);
2. პროაქტიური სტრატეგიები ხელს უწყობენ პოზიტიურ მიდგომებს;
3. პოზიტიური მიდგომა ხელს უწყობს პოზიტიურ ქცევას;

ეს სამი წესი ერთმანეთზე დაშენებით ქმნის პირამიდას, ამასთანავე, პირამიდის თითოეული დონე გვეხმარება გავიგოთ მომდევნო დონე (სურ. №1).

სურ. №1 ქცევის მხარდაჭერის პირამიდა (Hanbury, 2007)



ამ კონცეპტუალური მოდელის საფუძველია მოსაზრება, რომ ყველა ქცევას აქვს ფუნქცია – ის განპირობებულია საჭიროებებით და წარმოადგენს მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების საშუალებას (Hanbury, 2007).

საჭიროებებით განპირობებული ქცევის გაგება – ძნელი წარმოსადგენია ადამიანის ნებისმიერი საქმიანობა, რომელსაც არ აქვს მიზანი. ზოგჯერ ეს მიზანი აშკარაა, ზოგჯერ, კი ნაკლებად თვალნათელია. ადამიანის ქცევის უდიდესი ნაწილის გამაერთიანებელი მახასიათებელია ის, რომ იგი გარკვეული მიზეზების გამო ასრულებს გარკვეულ აუცილებელ ფუნქციას. ქცევა მიმართულია პიროვნების საჭიროებების დაკმაყოფილებისკენ.

ადამიანის განვითარებასა და მისი მოქმედების კონტექსტის ცვლილებასთან ერთად ქცევის სხვადასხვა მოდელიც ვითარდება. შიმშილის დასაკმაყოფილებლად ახალშობილის ინსტიქტური ტირილი ყოველთვის აღძრავს ზრდასრულის მზრუნველ მოქმედებას ჩვილის საჭიროების დაკმაყოფილებისათვის. ასაკის მატებასთან ერთად ჩვილის ტირილი თანდათანობით გადადის ენობრივ რეპერტუარში, რომლის საშუალებითაც ბავშვს შეუძლია მოითხოვოს საკვები ან სასმელი, ე. ი. ბავშვის განვითარების პირველი ათწლეულის განმავლობაში ქცევა ვითარდება ინსტიქტური, რეფლექსური პასუხებიდან ენისა და დამოუკიდებელი ქმედებებისკენ, ქცევის მიზეზი – შიმშილი – კი უცვლელი რჩება. ამასთან, თუ ადამიანის განვითარება გარკვეულწილად დარღვეულია, შეიძლება ქცევის პატერნის სპექტრი ლიმიტირებული იყოს. სპეციალური საჭიროებების მქონე პირს შეიძლება ჰქონდეს შეზღუდული რაოდენობის ქცევის ვარიანტები და, შესაბამისად, შეჩერდეს ქცევის იმ ტიპზე, რომელიც ეფექტიანი აღმოჩნდა მისი საჭიროებების მოგვარების დროს. ქცევათა უმეტესობისთვის, რომელსაც ადამიანი ავლენს, ქცევის მიზანი მარტივად ასახსნელია (Hanbury, 2007).

ადამიანის ქცევის გარკვეული პატერნები, რომლებიც უბრალო ახსნის მიღმაა, როგორც ჩანს, სუსტად ან საერთოდ არ ემსახურება ლოგიკურ მიზანს. ადამიანის ქცევის ეს ასპექტი შეიძლება უკავშირდებოდეს ქცევის იმ კატეგორიას, რომელიც იდენტიფიცირებულია როგორც რთული ქცევა. ზედაპირულ დონეზე ბევრი რთული ქცევის პატერნი ჩანს, რომ არ ემსახურება ლოგიკურ მიზანს. თუმცა, ქცევის ანალიზი ცხადყოფს, რომ ქცევის ამ პატერნის საშუალებით კმაყოფილდება ადამიანის ძირითადი საჭიროებები (Hanbury, 2007).

საჭიროებათა კატეგორიები – საჭიროებები შეიძლება დაჯგუფდეს ოთხ ფართო კატეგორიად (იხ. ცხრილი №2):

1. ყურადღების მიღება;
2. მატერიალური სარგებლის მიღება;
3. არასასურველი მოვლენებისათვის თავის დაღწევა;
4. სენსორული სტიმულაციის საჭიროება ან მისგან თავის არიდების მცდელობა (Hanbury, 2007).

ყურადღების მიღება: როგორც წესი, ადამიანს სჭირდება ყურადღება. ახალშობილთა გადარჩენისთვის ბრძოლაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ყურადღების მოპოვების შესაძლებლობას. მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არ მოგვეჩონოს ადამიანი, რომელიც, მოითხოვს ჩვენს ყურადღებას და გავკიცხოთ კიდევ „ყურადღების მაძიებლები“, თითოეულ ჩვენგანში არსებობს ევოლუციური ჟინი, რომ მოვიზიდოთ გარშემომყოფთა ყურადღება.

მატერიალური სარგებლის მიღება: მატერიალური საჭიროება შეიძლება განისაზღვროს, როგორც ნებისმიერი საჭიროება, რომელიც პირდაპირ კავშირშია საგანთან, ნივთთან ან საქმიანობასთან, რომელიც ინდივიდს სჭირდება ან სურს.

არასასურველი მოვლენებისათვის თავის დაღწევა: სახიფათო ან უსიამოვნო სიტუაციიდან თავის დაღწევა ადამიანის თვითგადარჩენის მნიშვნელოვანი ინსტიქტია.

სენსორული სტიმულაციის საჭიროება ან მისგან თავის არიდების მცდელობა: ადამიანებს აქვთ სენსორული საჭიროებების ფართო სპექტრი, რომლებიც თავს იჩენს მრავალი გზით. მაგალითად, ადამიანი მიირთმევს საკვებს არა მხოლოდ შიმშილის გამო, არამედ დაგემოვნების დროს მიღებული სიამოვნებისთვის.

საჭიროებების ეს კატეგორიზაცია იძლევა რთული ქცევის საწყისი მიზეზების დადგენის შესაძლებლობას.

ცხრილი № 2. საჭიროებების ოთხი კატეგორია (Hanbury, 2007).

საჭიროება	ყურადღება	მატერიალური	თავის დაღწევა	სენსორული
მახასიათებლები	ეხება ინტერაქციის ინსტიტუტურ საჭიროებას	ეხება სპეციფიკურ და კონკრეტულ ნივთს ან საქმიანობას	ეხება თავდაცვას	ეხება ბაზისურ შეგრძნებებს
ქცევის შე-საძლო პატერნი	• განმეორებადი კითხვები; • სხვებზე თავდასხმა; • თვითდაზიანების ქცევა; • კივილი, ყვირილი; • ზიანის მიყენება; • დესტრუქციული ქცევა; • ზედმეტად ალერსიანი ქცევა.	• სხვისი ნივთების /საკვების მიტაცება; • ნივთების დაგროვება.	• გაქცევა; • სხვებისგან იზოლირება; • თვალთ კონტაქტის არიდება; • ერთ საგანზე გამუდმებული საუბარი; • სრული პასიურობა; • სხვების იგნორირება; • ბლოკირების ტაქტიკა;	• რწევა; • ზუზუნი; • ყურებში თითების ჩადება; • საგნების დაყნოსვა; • საგნების პირში ჩადება; • თვითდაზიანებელი ქცევა; • თითების ტკაცუნი; • ტაში.

საჭიროებების გამოვლენა – ხშირად მოცემული ქცევა შეიძლება მიმართული იყოს საჭიროების რამდენიმე სფეროკენ. მაგალითად, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანმა შეიძლება სხვადასხვა მიზეზით შემოირტყას თავზე ხელი. მაგალითად:

- ა) აქვს სხვა ადამიანის მასთან მოსვლის სურვილი;
- ბ) აქვს თავის ტკივილი და ცდილობს ტკივილის შემსუბუქებას;
- გ) როდესაც თავში ხელებს ირტყამს, სხვა ადამიანები უკან იხევენ;
- დ) ამ მოქმედების შედეგად გამოთავისუფლებული ენდორფინები იწვევენ სასიამოვნო შეგრძნებებს.

ქცევის პოზიტიური მართვა

ქცევის პოზიტიური მხარდაჭერა დაფუძნებულია მეცნიერულ ინფორმაციაზე და არსებობს მყარი მტკიცებულებები, რომ ის ეფექტიანი მიდგომაა რთული ქცევის მართვისთვის. ქცევის პოზიტიური მხარდაჭერა პოზიტიურიც არის და პროაქტიურიც. პოზიტიური ნიშნავს, რომ მიდგომა ზრდის და აძლიერებს სასარგებლო ქცევას (დასჯის გამოყენებისა და უარყოფითი შედეგების გარეშე); პროაქტიური ნიშნავს იმის წინასწარ განჭვრეტა/შეფასებას, თუ სადამდე შეიძლება მივიდეს ქცევა და როგორ არის შესაძლებელი ამის პრევენცია (Hanbury, 2007).

ქცევის პოზიტიური მხარდაჭერის მიმდევრები ადასტურებენ, რომ ყველა რთულ ქცევას აქვს მიზანი ან მიზეზი და ის არ არის შემთხვევითი ან მნიშვნელობასმოკლებული. ყველა ქცევა მიზნად ისახავს რაიმეს მიღებას ან რაიმესგან თავის არიდებას, გაქცევას. მნიშვნელოვანია ქცევის შეფასების დროს გამოვლენილ იქნეს ამ ქცევის მიზეზები და შემდეგ იმავე საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად რთული ქცევა ჩანაცვლდეს მისაღები ქცევით (Sailor & Dunlap, 2009).

გუნდურად უნდა შეფასდეს ინდივიდის ცხოვრების ხარისხი, ინდივიდუალური ძლიერი მხარეები, შესაძლებლობებისა და სპეციფიკური მხარდაჭერის საჭიროება. ეს ყველაფერი მიმართულია ინდივიდის საჭიროებებზე მორგებული სერვისისა და ინტერვენციის სტრატეგიის შესარჩევად. რთული ქცევის შეფასების დროს გუნდი იყენებს დაკვირვებისა და ინფორმაციის მოპოვების სხვადასხვა გზას. ეს ინფორმაცია ეხმარება გუნდს ქცევის მაპროვოცირებელი ფაქტორების გამოვლენაში (Sailor & Dunlap, 2009).

შეფასების შემდეგ ხდება მხარდაჭერის გეგმის შემუშავება, რომელიც რამდენიმე ნაწილისაგან შედგება: გარემოს შექმნა და მოდიფიცირება, ფიზიკური გარემოდან იმ საგნებისა ამოღება, რომლებიც რთულ ქცევას აპროვოცირებს; სასურველი ქცევის განვითარება და გაძლიერება, რომელიც ჩა-

ანაცვლებს რთულ ქცევას (ეს შეიძლება იყოს კომუნიკაციის ახალი უნარი, დალოდების სწავლა ან სიბრაზის სათანადო მართვა); რთულ ქცევაზე რეაგირების გეგმა და, საჭიროების მიხედვით, სხვა ახალი უნარების სწავლება. ინტერვენციის გეგმა დროთა განმავლობაში უნდა განხორციელდეს და მისი ეფექტიანობა პერიოდულად შემოწმდეს (Sailor & Dunlap, 2009).

ქცევის პროაქტიური სტრატეგია – პროაქტიური სტრატეგია მოიცავს რთული ქცევის გამოვლენის პრევენციის მიზნით ეთიკური ღირებულების მქონე პოზიტიური ინტერვენციის ჩართვას. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, პროაქტიური სტრატეგიები უნდა ემყარებოდეს ინდივიდუალური საჭიროებების ეფექტურ ანალიზს და მიმართული უნდა იყოს იმ ადამიანის ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებისკენ, ვისთვისაც შემუშავდა ინტერვენცია. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ პროაქტიური სტრატეგიის გამოყენება აუცილებლად შექმნის ქცევის ნიმუშების ახალ ნაკრებს. ეს არის ქცევის და იმ კონტექსტის დინამიკური ურთიერთობის შედეგი, რომელშიც ის ვლინდება. კონტექსტში შეტანილი ნებისმიერი ცვლილება გამოიწვევს ქცევის შეცვლას. ეს ბუნებრივი მოვლენაა და შეიძლება იყოს დადებითი ან უარყოფითი და წარმოშვას უფრო მისაღები ქცევა ან კიდევ უფრო რთული მოქმედება. ქცევის ეფექტიანი მხარდაჭერა წარმოქმნის ქცევის ახალ რეპერტუარებს, რაც საჭიროებების დაკმაყოფილების საშუალებას აძლევს ინდივიდს რთული ქცევის გამოვლენის გარეშე (Hanbury, 2007).

არსებითად, პროაქტიური სტრატეგიები ემყარება ინდივიდის სწავლის შესაძლებლობას. ამ გადასახედიდან, სწავლა შეიძლება გავიგოთ, როგორც პროცესი, რომლის დროსაც იცვლება უნარები, ცოდნა და გაგება. ანალოგიურად, სწავლება შეიძლება ჩაითვალოს ინტერვენციად, რომელიც მიზნად ისახავს ადამიანის უნარების, ცოდნისა და გაგების შეცვლას. სწავლა-სწავლება რთული ურთიერთდაკავშირებული და ურთიერთზემოქმედებითი ქცევაა. შესაბამისად, ეფექტიანი პროაქტიური სტრატეგიები არ არის სტატიკური უნივერსალური პროგრამები, არამედ მუდმივად ვითარდება და ინდივიდუალურ საჭიროებებზეა მორგებული. პროაქტიური სტრატეგიები უნდა შეესაბამებოდეს ინდივიდის საჭიროებების ანალიზს, ფოკუსირებული უნდა იყოს ინდივიდის კონკრეტული საჭიროებებზე კონკრეტულ კონტექსტში (Hanbury, 2007).

როგორც გამოცდილება აჩვენებს, ინდივიდის მხარდაჭერის პროცესში ნებისმიერი პროაქტიური სტრატეგიის შემუშავება უნდა ითვალისწინებდეს სწავლის ოპტიმალურ პირობებს. მიუხედავად იმისა, რომ ინდივიდს შეიძლება ჰქონდეს სწავლის სპეციფიკური, განსაზღვრული ოპტიმალური პირობები, ადამიანთა უმრავლესობისთვის არსებობს სწავლის რამდენიმე ზოგადი წინაპირობა, ესენია (Hanbury, 2007):

- უსაფრთხო, ჯანსაღი და მშვიდი სასწავლო გარემო;
- რელევანტური და მასტიმულირებელი სწავლების შინაარსი;

პროაქტიური ინტერვენციის ეფექტიანობისთვის შეძლებისდაგვარად უზრუნველყოფილი უნდა იყოს სწავლის ოპტიმალური პირობები. წარმატებული ჩარევისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს იმ გარემოებების განსაზღვრას, რომელთა დროსაც ეს პირობები მიიღწევა. პროაქტიური სტრატეგიების შემუშავება საკმაოდ რთულია და პრაქტიკულ გამოცდილებას მოითხოვს. პროაქტიული სტრატეგიების ეფექტიანობა დამოკიდებულია, რამდენად შეძლებენ ადამიანები, რომლებიც აუტიზმის სპექტრის და რთული ქცევის მქონე ბავშვის მხარდაჭერას ახორციელებენ, განსაზღვრონ დროის ის პერიოდები, როდესაც ბავშვი მშვიდი და კონცენტრირებულია, რათა განახორციელონ პროაქტიური ჩარევა (Hanbury, 2007).

იმისათვის, რომ განისაზღვროს, აუტიზმის სპექტრის აშლილობისა და რთული ქცევის მქონე ბავშვისთვის პროაქტიური ჩარევა როდის შეიძლება იყოს ყველაზე ეფექტიანი, სასარგებლოა ინდივიდუალურ დაკვირვებებზე დაყრდნობით მონაცემების შეგროვება. ქცევაზე დაკვირვების საფუძველზე მიღებული მონაცემები შეიძლება გვაძლევდეს მნიშვნელოვან ინფორმაციას სიმშვიდისა და ფოკუსირებული ქცევის გამოვლენის დროსთან დაკავშირებით (Hanbury, 2007).

ცხადია, ქცევაზე ეს დაკვირვებები ემყარება მხოლოდ ქცევის გარეგნულ გამოვლინებას და ფიზიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და ემოციური ფაქტორების შესახებ ინფორმაციის მხოლოდ მეორეული წყაროა. მიუხედავად ამისა, სწორედ მათზე დაყრდნობით ფასდება საჭიროებები და იგეგმება ინტერვენცია (Christopher B. Denning, 2018).

სწავლება ყველაზე მეტად ეფექტიანია, როდესაც აგზნებისა და მღელვარების დონე რაციონალურ ჩარჩოებში ექცევა. სიფხიზლის დონის მართვა ხდება მედიკამენტოზური ჩარევით, ცხოვრების წესის გაუმჯობესებით (კვება, ჯანმრთელობა, დასვენება, სენსორული მხარდაჭერა, ცოდნა და უნარ-ჩვევები). ცხოვრების სტილის გაუმჯობესება ეფექტური პროაქტიური სტრატეგიაა, თუმცა მისი ეფექტი სწრაფად არ ჩანს და, შესაბამისად, უფრო მოთხოვნადია მოკლევადიანი პროაქტიული სტრატეგიები.

მათ მიეკუთვნებათ ინციდენტურ-სპეციფიკური სტრატეგიები, რომლებიც ორიენტირებულია ყოველდღიური პრობლემური ეპიზოდების დროს ინდივიდის მხარდაჭერაზე. ეს სტრატეგიებია:

- განრიდება;
- დამშვიდების ტექნიკა;
- ყურადღების გადატანა;
- არჩევანის ვარიანტები (Hanbury, 2007).

განრიდება – რთული სიტუაციის დროს განრიდება შეიძლება ჩაითვალოს ინდივიდის მიერ გამოხატული რთული ქცევის წინაშე პოზიციის „დათმობა“. თუმცა, აუტიზმის სპექტრის და რთული ქცევის მქონე პირებთან მუშაობის დროს აქცენტი ყოველთვის უნდა გაკეთდეს ორივე მხარისთვის მომგებიან გადაწყვეტილებაზე. ფაქტია, რომ პირი ავლენს რთულ ქცევას ფუნდამენტური პრობლემის გამო, რომელიც არანაირი კონფრონტაციით არ მოგვარდება და, სანამ კონფლიქტური სიტუაციის პროვოცირებას მოვახდენდეთ, უნდა დავფიქრდეთ, რა სარგებელი ექნება ამას ჩვენთვის. ბუნებრივია, ზოგიერთ სიტუაციაში პრობლემაზე პირდაპირი რეაგირება ყველაზე ეთიკური და პრაგმატული ვარიანტი შეიძლება იყოს. მაგრამ ისეთ სიტუაციებში, რომლებიც აგზნებს, ზედმეტად ასტიმულირებს ან აშინებს რთული ქცევის მქონე პირს იქამდე, სანამ პიროვნება უკეთესად შეძლებს გაუმკლავდეს პრობლემას, განრიდება საუკეთესო ვარიანტია (Hanbury, 2007).

დამშვიდების ტექნიკა – ყველა ადამიანს აქვს ინდივიდუალური ტექნიკების რეპერტუარი, რომელსაც იყენებს დასამშვიდებლად. ეს შეიძლება მოიცავდეს მოკლე შესვენებას, სხვა ადამიანთან საუბარს, საკუთარ თავთან საუბარს, ვარჯიშს, სუნთქვის კონტროლს ან მუსიკისა და არომათერაპიის გამოყენებას. აუტიზმის სპექტრისა და რთული ქცევის მქონე ადამიანები შესაძლოა ვერ იყენებდნენ თვითდამშვიდების ტექნიკებს. ამიტომ მათთვის მნიშვნელოვანია ამ ტექნიკების სწავლება. რთული ქცევის მქონე პირებთან ეს ტექნიკა ფრთხილად და საჭიროებებზე მორგებით უნდა შეირჩეს, რადგან აუტიზმის სპექტრის მქონე ბევრი პირისთვის სენსორული ინფორმაცია ზედმეტად მასტიმულირებელია და, ნაცვლად დამშვიდებისა, შესაძლოა უკუშედეგი მივიღოთ. ზოგჯერ აუტიზმის სპექტრის და რთული ქცევის მქონე პირის მიერ თვითგენერირებული დამამშვიდებელი ტექნიკა პედაგოგის მიერ შეცდომით მიჩნეულია რთული ქცევის ელემენტად და უადგილო ჩარევამ შესაძლოა მდგომარეობის გაუარესება გამოიწვიოს (Hanbury, 2007).

ყურადღების გადატანა – ყურადღების გადატანის ტექნიკას ადამიანები ხშირად მიმართავენ პოზიტიური ურთიერთქმედების გასამყარებლად. მას ხშირად გამოიყენებენ მცირეწლოვანი ბავშვების მშობლები, როცა სურთ, არასასიამოვნო პროცედურის შემდეგ (თმის შეჭრა, ნემსის გაკეთება და სხვ.) ბავშვის ყურადღება გადაიტანონ საყვარელ სათამაშოზე. აუტიზმისა და რთული ქცევის მქონე პირებისათვის ყურადღების გადატანის ტექნიკის ფრთხილად გამოყენება შეიძლება ძალიან ეფექტიანი იყოს. გამოცდილ ოჯახებსა და ამ სფეროში პრაქტიკოსებს ხშირად აქვთ პატარა ზურგჩანთები სავსე ნაცადი ნივთებით, წიგნებით და სათამაშოებით, რომელთა ფუნქციაა პრობლემური სცენარის შემთხვევაში ყურადღების გადატანა (Hanbury, 2007).

არჩევანის ვარიანტები – აუტიზმის სპექტრისა და რთული ქცევის მქონე ბევრ ადამიანს აქვს უძლურების გრძნობა, რაც იმის შედეგია, რომ მათ ხშირად არ ეძლეოდათ საშუალება, საკუთარი ქცევა ეკონტროლებინათ. შესაბამისად, ზოგიერთ ვითარებაში, ინდივიდმა შეიძლება პასიურად მიიღოს გარკვეული პირობები, რადგან მას ეს წინასწარ განუსაზღვრეს. ხშირად ეს იწვევს რთულ ქცევას, რადგან თანხმობა თრგუნავს ინდივიდის რეალურ სურვილს – უარი თქვას შემოთავაზებულ, წინდაწინ განსაზღვრულ პირობებზე. ინდივიდისთვის შეთავაზებული ვარიანტების გაზრდით შესაძლოა შინაგანი კონფლიქტების და, შესაბამისად, მათი რთული ქცევის სახით გამოვლენის რაოდენობის შემცირება (Hanbury, 2007).

პრევენციული ჩარევა – არ არსებობს ინტერვენციის მხოლოდ ერთი კონკრეტული გზა, რომელიც ეფექტიანად უმკლავდება აუტიზმის მქონე ყველა ბავშვის პრობლემურ ქცევას. მკვლევრები ადასტურებენ, რომ რთული ქცევის პრევენციაზე უნდა გაკეთდეს ძირითადი აქცენტი, განსაკუთრებით ადრეულ ბავშვობასა და სკოლამდელ ასაკში. ასევე არსებობს მოსაზრება, რომ პრობლემური ქცევის პრევენციის ყველაზე ეფექტიანი ფორმა შესაბამისი ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის შემუშავება და განხორციელება არის (Hanbury, 2007).

კომუნიკაცია – მტკიცებულებებით დადასტურებულია, რომ კომუნიკაციის დეფიციტი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს პრობლემური ქცევის აღმოცენების, გამოსწორებისა და შემცირების პროცესში. ინტერვენციები, რომლებიც მიმართულია რეცეპტული კომუნიკაციის გაუმჯობესებაზე (მაგალითად, გრაფიკების, სამუშაო სისტემების და დავალებების ორგანიზების გამოყენება) ეხმარება მოსწავლეს, გაეცნოს საკლასო აქტივობების რუტინას და მოთხოვნებს. ასევე, სპონტანურ, ექსპრესიულ კომუნიკაციაში ეფექტური ინსტრუქცია საჭიროა რთული ქცევის თავიდან ასაცილებლად (Hanbury, 2007).

ალტერნატიული ქცევის სწავლება – ემპირიულად დაფუძნებული ინტერვენციული მიდგომების უმეტესობა მიზნად ისახავს ქცევის ანალიზის თეორიაზე დაფუძნებით სპეციფიკური, გამოვლენილი პრობლემური ქცევის შემცირებას ან აღმოფხვრას. ამ გადმოსახედიდან პრობლემური ქცევა განიხილება, როგორც გარკვეული გარემოებების შედეგი. ეს შეიძლება იყოს კონკრეტული ვითარება (მაგ., დედა ეუბნება ბავშვს, რომ მაღაზიაში წასვლის დროა) ან შინაგანი პირობები (მაგალითად, ბავშვი გრძნობს ტკივილს ან შიმშილს), რომლებიც ხდება პრობლემური ქცევის წინ (მაგ., დარბის ოთახში, ნაცვლად იმისა, რომ კართან მივიდეს). ქცევას მოსდევს შედეგები, რომლებიც ან ზრდის ქცევის (სირბილი) განმეორების ალბათობას (მაგ., დედა ქცევას აძლევს თამაშის ფორმას და გაედევნება ბავშვს მანქანაში ჩასასმელად) ან ამცირებს ქცევის განმეორების ალბათობას (მაგალითად, დედა დაიძახებს „არა!“ როდესაც ბავშვი გარბის). ალტერნატიული ქცევის განმტკიცება ხდება ბავშვის სასურველი ქცევის დაჯილდოებით: მაგალითად, მანქანასთან მისასვლელად დედისთვის ხელის ჩაკიდებისთვის ბავშვის დაჯილდოება; შესაძლებელია დამაჯილდოებელი ქცევის განმამტკიცებელი გარემოებების მოცილება, მაგალითად, თუ ბავშვი დარბის და მისთვის დედის ყურადღება ამ ქცევის განმამტკიცებელია, დედა უნდა შეეცადოს (თუკი, ბავშვი უსაფრთხოდ არის), არ მიაქციოს მის სირბილს ყურადღება.

აუცილებელია შევნიშნოთ, რომ ზემოთ მოყვანილ მაგალითში, ზოგიერთი ბავშვისთვის მშობლის შეძახილი „არა!“ მუშაობს, როგორც დამსჯელი და ამცირებს სირბილის ქცევას. სხვებისთვის კი მშობლის ყურადღება სასიამოვნოა და ზრდის ალბათობას – ბავშვი „ითამაშებს“ გაქცევის თამაშს. ინტერვენციები, რომლებიც ბავშვებს საშუალებას მისცემს გარკვეული კონტროლი ჰქონდეთ გარემოებებზე, როგორებიცაა დავალებების შერჩევა, არჩევანის გაკეთება და თვითმონიტორინგი, ხელს შეუწყობს პრობლემური ქცევის შემცირებას. ძირითადი უნარების სწავლებამ, როგორიცაა მოტივაციის ამაღლება ან თვითკონტროლი, შეიძლება გააუმჯობესოს ბავშვის ფუნქციონირება ფართო არეალში (Hanbury, 2007).

ტანტრუმის და უმართავი ავითქების მართვის სტრატეგიები

ტანტრუმი და „მელთდაუნი“

„მელთდაუნი“ არის უნებლიე რეაქცია კოგნიტური ან სენსორული გადატვირთვის ფონზე. ეს არ არის ბავშვის გაცნობიერებული არჩევანი ან ყურადღების მიპყრობის მიზნით განხორციელებული ქცევა. ის ზოგჯერ საკმაოდ სწრაფად ვითარდება, ან შესაძლოა სტრესული გამღიზიანებლის ხანგრძლივი ეფექტი იყოს. ტანტრუმი კი, მეორე მხრივ, არის სხვა ინდივიდზე მანიპულირების გზით სასურველი შედეგის მისაღწევად შეგნებული, ნებაყოფლობითი ქცევა. ტანტრუმი და მელთდაუნი გარეგნულად ერთნაირად გამოიყურება, თუმცა, ეფექტიანი ინტერვენციისთვის უადრესად მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ კონკრეტული შემთხვევა ტანტრუმია თუ მელთდაუნი. მათი მართვის მიდგომებიც შესაბამისად განსხვავებულია. არ აქვს მნიშვნელობა რა ინტერვენციებსა და სტრატეგიებს მიიჩნევთ მიზანშეწონილად, ოქროს წესი ტანტრუმსა და მელთდაუნთან გამკლავებაში არის თანმიმდევრულობა (Iyer A., 2011).

ტანტრუმები და ქცევითი პრობლემების უმეტესობა გამოწვეულია ამ თანმიმდევრულობის დარღვევით. ნებისმიერი ბავშვი (აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ან არმქონე) ეძებს მშობლების, მასწავლებლების, მზრუნველების მიერ დადგენილ საზღვრებსა და შეზღუდვებში „სუსტ წერტილებს“ და ცდილობს ამ ჩარჩოების გაფართოებას ან სულაც უგულებელყოფას. მელთდაუნისგან განსხვავებით, ტანტრუმი არის დასწავლილი რეაქცია/ქცევა. ტანტრუმის დაჯილდოება გამოიწვევს მისი გამოვლენის სიხშირისა და ინტენსივობის ზრდას. ტანტრუმის, როგორც მანიპულაციური ქცევის გამოსწორებას, დიდი მოთმინება, დრო და გამძლეობა სჭირდება. უკონტროლო ტანტრუმი შეიძლება გადაიზარდოს სხვების მიმართ აგრესიულ ქცევაში, მათ შორის, ფიზიკურ ძალადობაში. ქვემოთ მოცემულია ტანტრუმისა და მელთდაუნის ერთმანეთისაგან განმასხვავებელი ნიშნების ჩამონათვალი. აქვე, უნდა გვახსოვდეს, რომ ინტერვენციული მიდგომა ინდივიდუალური და განსხვავებულია (Iyer A., 2011).

ტანტრუმისა და მელთდაუნის ერთმანეთისაგან განმასხვავებელი ნიშნებია:

1. მელთდაუნი ყოველთვის ასოცირებულია კოგნიტურ დისფუნქციასთან, ტანტრუმი – არა;
2. მელთდაუნი არის კოგნიტურ ან სენსორულ გადატვირთვაზე არაცნობიერი რეაქცია, ხოლო ტანტრუმი სხვებზე მანიპულირების მოხდენის მიზნით განხორციელებული მიზანმიმართული ქცევა;
3. მელთდაუნის დროს შესაძლოა სტიმულირებული ქცევის ინტენსივობის და უკონტროლო შფოთვის ფიზიკური გამოვლინებების მომატება; ტანტრუმის დროსაც შეიძლება იყოს გარეგანი ფიზიკური მოძრაობები, როგორებიცაა: დარტყმა, ყვირილი, ხელების ქნევა, მაგრამ ისინი კონტროლირებადი მოძრაობებია და ადვილად იცვლება სასურველი შედეგის მიღწევისთანავე.

4. მელოტაუნი გამოწვეულია ორგანიზმში დიდი ოდენობით ადრენალინის (სტრესის ჰორმონი) გამოთავისუფლებით, რომლის დაშლის (დეაქტივაციის) დრო ვარირებს 20-40 წუთი; ხოლო ტანტრუმი ადრენალინის უმნიშვნელო მატების ფონზე გრძელდება უფრო ხანგრძლივად, საათებისა და ზოგჯერ დღეების განმავლობაში;
5. რადგან ადრენალინის დონე კრიტიკულ ნიშნულს აღწევს, ირთება „ბრძოლა ან გაქცევის“ რეაქცია და შეუძლებელია მისი გაჩერება; ხოლო ტანტრუმის შეწყვეტა ნებისმიერ დროს შეიძლება, რადგან ის არ არის „ბრძოლა ან გაქცევის“ რეაქციის შედეგი;
6. მელოტაუნს აქვს სტრესორებთან ასოცირებული კონკრეტული გამომწვევები, მაშინ, როცა ტანტრუმი არის, უბრალოდ, წინააღმდეგობა;
7. „ვაჭრობა“ დამახასიათებელია ტანტრუმისთვის და არ არის დამახასიათებელი მელოტაუნისთვის. მაგ.: „მე არ შევჭამ ყველა ბროკოლს და მარტო ერთი ცალი რომ ვჭამო?“
8. მელოტაუნს ქცევის დასრულების შემდეგ ახლავს სირცხვილის, დანაშაულის, სინანულის გრძნობა, ხოლო ტანტრუმს – სიამოვნების განცდა, თუკი მოხდა საწადელის მიღწევა; ან ბრაზი და იმედგაცრუება, თუკი წარმატებით ვერ განხორციელდა სხვაზე მანიპულირება;
9. მელოტაუნის დასრულების შემდეგ ინდივიდი ფიზიკურად და ფსიქიკურად გადაღლილია და, შესაძლოა, კარგად არ ახსოვდეს რა მოხდა აფეთქების დროს. ტანტრუმის შემდეგ ინდივიდს შესანიშნავად ახსოვს აფეთქების ეპიზოდი, მცირედ ან საერთოდ არ აქვს ფიზიკური გადაღლა.
10. მელოტაუნის დროს აგრესიული ქცევა არასოდეს არის გამიზნული კონკრეტული პიროვნების მიმართ, არამედ თვითგადარჩენის ინსტინქტური რეაგირებაა, თუკი ვინმე შედის მათი პირადი სივრცის საზღვრებში. ტანტრუმის დროს ძალზე გავრცელებულია აგრესია უდანაშაულო „მაყურებლის“ ან იმ პირის მიმართ, ვინც შეზღუდვებს ადგენს (Iyer A., 2011).

უკვე ჩამოყალიბებული ტანტრუმის მართვა ძალზე რთულია, რადგან ის პირდაპირპროპორციულად გამოხატავს წარსულში მიღწეულ წარმატებებს. თავდაპირველად ტანტრუმი იწყება როგორც დაუმორჩილებლობის აქტი/ქმედება. წარმატების შემთხვევაში ინდივიდი აგრძელებს მსგავს ქცევას ჯერ იდენტურ სიტუაციებში, ხოლო შემდეგ კი სხვა სიტუაციებშიც. როდესაც ერთ დღეს ვინმე გადაწყვეტს, რომ არ დათმოს და წინ აღუდგეს ტანტრუმის განმახორციელებელს, ეს ამ უკანასკნელის არა მარტო გაკვირვებას იწვევს, არამედ იწვევს აღშფოთებას და არასასურველი ქცევის გამწვავებას, რათა როგორმე დაძლიოს მოწინააღმდეგე და მიიღოს სასურველი შედეგი. ამიტომ, როდესაც პირველად ხდება ინტერვენცია, ძალიან დიდი საფრთხეა, ტანტრუმის განმახორციელებელი ინდივიდისგან წამოვიდეს დიდი აგრესია (მათ შორის, ფიზიკურიც) არა მარტო „მოწინააღმდეგის“ მიმართ, არამედ ნეიტრალური პირების მიმართაც. მნიშვნელოვანია ტანტრუმის პირველივე შემთხვევაზე სათანადო რეაგირება. რაც უფრო ადრეულ ასაკშია ტანტრუმი გამოვლენილი, მით უფრო კრიტიკულია მასზე უმაღლესი რეაგირება. ფიზიკური აგრესიის დაუსჯელობა ხშირად აჯილდოვებს ბავშვს მსგავსი ქცევისთვის და ზრდის ამ არასასურველი ქცევის კვლავ გამეორების და განმტკიცების ალბათობას (Iyer A., 2011).

როგორ ვმართოთ ტანტრუმი

ავტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ძალიან ეფექტიანია არასასურველი ქცევის ან ამ ქცევისთვის დაწესებული „საწესების“ ვიზუალურად გამოხატვა. მაგალითად, ბარათების მომზადება, სადაც არასახარბიელო ქცევა დიდი წითელი ჯვარით არის გადახაზული. ასევე, შესაძლოა „თაიმ აუტის“ გამოყენება, რაც ნიშნავს ბავშვის ჩამოშორებას მისთვის სასურველი საქმიანობისგან. აქაც „საწესების“ დროის კონტროლის ვიზუალიზებას დიდი მნიშვნელობა აქვს. შესაძლოა, გამოიყენოთ ქვიშის საათი. ეფექტიანია ემოციური აფეთქების პროფილაქტიკისთვის მშვიდი-წყნარი გარემოს გამოყოფა (მაგ., ერთი უსაფრთხოდ მოწყობილი ოთახი), სადაც ბავშვი შეძლებს დამშვიდებას. სტრესის მოხსნის მიზნით შესაძლოა მშვიდი მუსიკის მოსმენა და ჩახუტება (Reynolds, 2012).

როგორც კარგი გაცვეთილი, ტანტრუმის დროს საუკეთესო ჩარევა შეუსაბამო ქცევისთვის დასჯაა, რითიც ბავშვი სწავლობს, რომ არასათანადო ქცევა არ აჯილდოვდება და ის უნდა დაემორჩილოს უფროსებს – არანაირი განხილვა, არანაირი ვაჭრობა, არანაირი კომპრომისი. ყოველი მოქმედებისათვის არსებობს რეაქცია, კარგი ან ცუდი. ტანტრუმის განმახორციელებელმა ბავშვმა უნდა შეძლოს თავის ქცევასა და ზრდასრულის რეაქციას შორის კავშირის დამყარება, რათა გაიგოს, რომ ეს არის რეაქცია მის ქმედებებზე. ძალიან მნიშვნელოვანია მიუღებელ ქცევაზე რეაქცია იყოს დაუყოვნებლივი. მოერიდეთ ისეთი სასჯელის დაწესებას, რომელიც ძალაში შევა მომავალში, როგორიცაა, „რადგან ცუდად მოიქეცი, ხვალ ველარ შეძლებ ეზოში თამაშს“. ამ შემთხვევაში ბავშვი ვერ შეძლებს დაუკავშიროს სასჯელი არასასურველ ქცევას (Iyer A., 2011).

თანაბრად მნიშვნელოვანია, ასევე, არასასურველი ქცევის იგნორირება/უგულებელყოფა. ქცევა ხორციელდება თქვენი ყურადღების მისაპყრობად და ნებისმიერი რეაქცია, პოზიტიური ან ნეგატიური, ბავშვის მიერ აღიქმება, როგორც სასურველის მიღება. ბავშვებმა კარგად იციან ხოლმე ზრდასრულების სუსტი ადგილები და მათზე მანიპულირებით ინვევენ შიშს ან სხვა ემოციებს, მაგ., მშობლების ყველაზე დიდი ბუნებრივი შიში არის ცუდი მშობლობა. როდესაც ბავშვი გამომწვევი ტონით გიყვით: „მე შენ მძულხარ, ცუდი დედა ხარ“, საერთოდ არ ფიქრობს ასე, არამედ იყენებს მათ, როგორც თქვენზე მანიპულირების საშუალებას. თუ თქვენ რეაგირებთ, მან იცის, სწავლობს, რომ ეს ტაქტიკა ეფექტურია და მაშინვე გამოიყენებს, თუ დაჭირდება. ერთ დღეს აღმოაჩენთ, რომ მისი მოთხოვნების მძევლად იმყოფებით. აუთიზმი არ წარმოადგენს არასწორი ქცევის საბაბს. აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს ისევე მოექცეით, როგორც სხვა სიტუაციაში მყოფ ნებისმიერ ბავშვს მოექცეოდით (Iyer A., 2011).

შიშების მართვა აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

შიშების და ფობიების გავრცელება უფრო მაღალია აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებში, ვიდრე განვითარების შეფერხების ან ტიპური განვითარების მქონე მათ თანატოლებში. აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებში რთულია შიშებისა და ფობიების შეფასება და გაგების, ყურადღების და კომუნიკაციის დიაგნოსტიკების სიმცირის/დეფიციტის ფონზე მკურნალობის სტრატეგიის განსაზღვრა. შიშები უსიამოვნო შეგრძნებებთანაა დაკავშირებული, რომლებიც ჩნდება რეალური ან წარმოსახვითი საფრთხის საპასუხოდ, მაშინ, როდესაც ფობია შეიძლება გავიგოთ როგორც შიშის ოფიციალური დიაგნოზი და ის არის უფრო მწვავე და გრძელვადიანი (Turner & Romanczyk, 2012). შიშები განიხილება, როგორც ტიპური განვითარების ნაწილი; თუმცა, ისინი შეიძლება გახდეს ნაკლებ ადაპტური და პრობლემური, ხელს უშლიდეს ბავშვს ყოველდღიურ ქტივობებში. ფობიები, როგორც სოციალური, ისე სპეციფიკური, განისაზღვრება, როგორც მფოთვითი აშლილობა (Sinéad L., 2015).

ფართოდ გავრცელებული ფობიებია (Sinéad L., 2015):

- სკოლაში დიდი შესვენების ზარის შიში;
- ექიმის კაბინეტისა და სამედიცინო პროცედურების შიში (შესაძლოა, მარტივი სამედიცინო პროცედურის ჩასატარებლად სედაცია გახდეს საჭირო);
- თავის (თმის) დაბანა;
- სპეციალური სასკოლო ღონისძიებების პერიოდში სკოლაში წასვლის შიში (ხშირია ღონისძიების წინა დღეებში ძილის პრობლემები);
- შეცდომების დაშვების შიში, რის გამოც ხშირად ბავშვი უარს ამბობს საშინაო დავალების შესრულებაზე;
- წაგების შიში, რის გამოც ხშირად უარს ამბობს თანატოლებთან თამაშზე;
- ცხოველებისა და მწერების მიმართ შიში.

საშიშ სტიმულზე საპასუხო რეაქცია მრავალმხრივია იმდენად, რამდენადაც მას აქვს შემეცნებითი, ფიზიოლოგიური და ქცევითი განზომილებები. შემეცნებითი რეაქციები შეიძლება მოიცავდეს სიტუაციის მცდარ/არასწორ აღქმას (მაგალითად, რწმენა, რომ სტიმული ან მოვლენა უფრო მეტ საფრთხეს უქმნის ინდივიდს, ვიდრე სინამდვილეში). ქცევითი პასუხები შეიძლება იყოს ტირილი, ყვირილი/კივილი, და განრიდების ქცევა, ფიზიკური მცდელობა, თავი დააღწიონ სიტუაციას ან სტიმულს. დაბოლოს, შიშის სტიმულის ფიზიოლოგიური ეფექტი შეიძლება იყოს ავტონომიური ნერვული სისტემის (გულისცემის გახშირება, არტერიული წნევის მომატება) და ლიმბურ-ჰიპოთალამურ-ჰიპოფიზური და თირკმელზედა ჯირკვლის ხაზის გააქტიურება.

შიშების და ფობიების ტიპები, რომლებიც აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში გვხვდება, მნიშვნელოვნად განსხვავდება ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისგან. ასა-ს მქონე ბავშვების შიშები აღმოჩნდა უფრო მეტად „უჩვეულო“. ზოგადად, ბავშვთა შორის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული შიშებია: ცხოველების მიმართ, სიკვდილის, დაზიანების, ურჩხულების, მოჩვენებების, ელქექის შიში. აღნიშნულნი ასევე დამახასიათებელია ასა-ს მქონე ბავშვებისთვის, თუმცა, ამასთან ერთად, ისინი გამოხატავენ შიშის რეაქციას უჩვეულო ან არატიპური სტიმულების მიმართაც. კვლევის თანახმად, 5%-ზე ნაკლებია ტიპური განვითარების (აუთიზმის სპექტრის არმქონე) ბავშვთა რაოდენობა, რომლებიც გამოხატავენ უჩვეულო შიშებს, მაშინ, როცა უჩვეულო და ატიპური შიშები ასა-ს ბავშვების 40%-შია გამოხატული (Sinéad L., 2015). ლიტერატურაში აღწერილი „უჩვეულო“ შიშები მოიცავს კონკრეტული სიტუაციების, ხმაურის, სხვა ადამიანების, საპირფარეშოების, ჩრდილების, ცაში

ღრუბლებისა და მექანიკური საგნების შიშს. კვლევებმა აჩვენა, რომ ასა-ს მქონე ბავშვებში უფრო მეტია სიტუაციების ფობიები და სამედიცინო შიშები, ვიდრე ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებში. უფრო მეტიც, ასა-ს მქონე ბავშვებში გამოიკვეთა, კავშირი შიშებს, ფობიებსა და რთულ ქცევას შორის. ასა-ს მქონე ბავშვთა შორის შფოთვისა და ფობიების შეფასების სირთულე აღინიშნა, როგორც მნიშვნელოვანი დაბრკოლება ამ სფეროში კვლევისა და მკურნალობისთვის (Turner & Romanczyk, 2012). შფოთვისა და შიშის საპასუხო რეაქციების და ასა-ს სიმპტომების (ან მასთან ასოცირებული ტიპური და რთული ქცევის) ერთმანეთისგან განსხვავების სირთულემ შეიძლება გამოიწვიოს ასა-ს მქონე ბავშვებში შიშებისა და ფობიების ამოცნობის მარცხი. გარდა ამისა, ასა-ს მქონე ბავშვებს შეიძლება ჰქონდეთ საკუთარი ემოციების ან გრძნობების იდენტიფიცირების, აღწერის და გადმოცემის სირთულებები, ასევე, იმის გათვალისწინებით, რომ ენობრივი და კოგნიტური პრობლემები ხშირად ასოცირდება აშლილობასთან, არ ჰქონდეთ დიაგნოსტიკურ შეფასებებში შემავალი თვითშეფასების ინსტრუმენტების შევსების ან სამედიცინო პერსონალთან ურთიერთობისთვის საჭირო უნარ-ჩვევები. აღსანიშნავია ფაქტი, რომ არ არსებობს უტყუარი და ვალიდური ინსტრუმენტი ფობიებისა და შიშების შესაფასებლად აუტიზმის მქონე პირებში, განსაკუთრებით, კოგნიტურად დაბალფუნქციურ პირებში, რაც ხელს უშლის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში ამ პრობლემის ამოცნობასა და დიაგნოზირებას (Sinéad L., 2015).

ტიპური განვითარების მქონე პოპულაციაში შიშების ან ფობიების სამკურნალოდ შემუშავებული მთელი რიგი მიდგომები. მკურნალობის პირველადი მეთოდები მოიცავს სისტემურ დესენსიტილიზაციას, გაძლიერების პრაქტიკას, მოდელირებას, კოგნიტურ-ბიჰევიორულ თერაპიას და საგანგებო სიტუაციების მართვას (Sinéad L., 2015).

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ლიტერატურაში აღწერილია ასა-ს მქონე პირებში შიშებისა და ფობიების მაღალი გავრცელება. შიშები და ფობიები უარყოფითად მოქმედებს მათ ყოველდღიურ ფუნქციონირებაზე და ინტერვენციაც აუცილებელია. ასეთ შემთხვევებში, ინტერვენციის მხრივ, საუკეთესო პრაქტიკის რეკომენდაციები ფასდაუდებელი იქნება. ინტერვენციაზე ასა-ს მქონე ბავშვთა მგრძნობელობა შეიძლება საგრძნობლად განსხვავდებოდეს ტიპური განვითარების ან განვითარების სხვა დარღვევების მქონე ბავშვებისაგან და ის, რაც ამ უკანასკნელებისთვის ეფექტიანია, არ იყოს ისეთივე წარმატებული და ეფექტიანი ასა-ს მქონე ბავშვებთან. მაგალითად, ასა-ს მქონე პირებს შეიძლება ჰქონდეთ სპეციფიკური დეფიციტი ისეთ სფეროებში, როგორებიცაა კომუნიკაცია/ენა, ვიზუალიზაციის უნარი, დავალების შესრულების/ბოლომდე მიყვანის უნარი, გაგებისა და იმიტაციის უნარი. ეს უნარები საჭიროა შიშებისა და ფობიების სამკურნალოდ ინტერვენციული მიდგომებისთვის, მათ შორის, მოდელირებისთვის, კოგნიტური ქცევითი თერაპიისა და სისტემური დესენსიტილიზაციისთვის. გარდა ამისა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კვლევებით არის ნაჩვენები შიშებს/ფობიებსა და რთულ ქცევას შორის კორელაცია. არ არის გამორიცხული, რომ ასა-ს მქონე ბავშვებში რთული ქცევა შიშის სტიმულზე არაადეკვატური პასუხი იყოს. ცხოვრების ხარისხზე რთული ქცევის ნეგატიურ გავლენას თუ გავითვალისწინებთ, მნიშვნელოვანია გამოვიკვლიოთ რთული ქცევის მიზეზი შიში და ფობია ხომ არ არის და მათ შემცირებაზე მიმართული ინტერვენცია ხომ არ იწვევს რთული ქცევის შემცირებას (Sinéad L., 2015).

შიშები და ფობიები არაერთი საფეხურისგან შემდგარი წინასწარ შემუშავებული სტრატეგიებით იმართება, აქ განვიხილავთ სამსაფეხურიან სტრატეგიას (Sinéad L., 2015):

1. ბავშვის შიშების გამომწვევი მოვლენის/გარემოების კომპონენტების გარკვევა: მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთ შიშს შეიძლება ჰქონდეს მხოლოდ ერთი კომპონენტი, რაც ბავშვში ამ უსიამოვნო გრძნობას იწვევს, დროთა განმავლობაში უმეტესობა შემთხვევაში მაინც ვლტულობთ მრავალ „შეფუთულკომპონენტთან“ შიშებს; სხვა შიშები უფრო რთულია და თავიდანვე შეიცავს შფოთვის გამომწვევ უამრავ კომპონენტს. მაგალითად, ბავშვს, რომელსაც ეშინია სკოლაში დაბადების დღის წვეულებების, შეიძლება, ასევე, ეშინოდეს განრიგის ცვლილებების, რომელიც ამ წვეულებებით არის გამოწვეული და წვეულების დროს სიმღერასა და ტაშთან დაკავშირებული სენსორული კომპონენტების. ამრიგად, წვეულების სენსორული, ემოციური და ასოციაციური კომპონენტები, სავარაუდოდ, გვევლინება შიშისა და შფოთვის გამომწვევ ფაქტორებად. თავდაპირველად შიშის გამომწვევი მოვლენა მის შემადგენელ კომპონენტებად უნდა დაიყოს. თუკი არ არის შესაძლებელი შიშის/შფოთვის გამომწვევი მოვლენის/გარემოების ყველა კომპონენტის გამოცალკეება/გამოკვლევა, ძალიან მნიშვნელოვანია, რაც შეიძლება მეტის გამოყოფა მოხერხდეს და ბავშვის დესენსიტირება (ანუ შეჩვევა) მოხდეს თითოეულ კომპონენტზე (Turner & Romanczyk, 2012).

2. შიშის მაპროვოცირებელი მოვლენის დროს ბავშვის დისტრესის შესამცირებლად თვითრეგულირების და თანარეგულირების სტრატეგიების გამოყენება: სპეციფიკური სტრატეგიები, რომლებიც

ყველაზე ეფექტიანია ბავშვის მოდუნებისთვის, განსხვავდება ბავშვებისა და სიტუაციების მიხედვით. ბევრი ბავშვისთვის თანარეგულირების სტრატეგიები ძალიან სასარგებლოა; ეს უკანასკნელი გულისხმობს შიშის მაპროვოცირებელი კომპონენტების დაძლევაში სხვა ადამიანის თანამონაწილეობას, მაგალითად, საყვარელ ზრდასრულთან შიშის შემცველი ამბის მხიარულად გათამაშება, ან ზრდასრულის მიერ მართული დამამშვიდებელი სტრატეგიების გამოყენება. თვითრეგულირების სტრატეგიები მოიცავს ღრმა სუნთქვას, დამამშვიდებელ ვარჯიშებს და სხვა სენსორულ აქტივობებს. საყვარელ მუსიკას, წიგნებსა და სათამაშოს შეუძლია შეამციროს შფოთვა და დაეხმაროს ბავშვს, დაძლიოს შიშის მაპროვოცირებელი მოვლენები (Sinéad L., 2015).

3. ბავშვის შიშის მაპროვოცირებელი მოვლენის თითოეულ კომპონენტზე დესენსიტირების მიზნით ტექნიკების/პროცედურების განსაზღვრა: თავდაპირველად ტექნიკის/ პროცედურების განსაზღვრა შეიძლება დამაბნეველი ჩანდეს, მიზანია, გამოვლინდეს შიშზე გამკლავების ნაბიჯები ისე, რომ შიშის მაპროვოცირებელ მოვლენასთან ბავშვის შეხება არათუ შიშისმომგვრელი, არამედ სახალისოც კი იყოს. კრიტიკულად მნიშვნელოვანია ამ ტექნიკაზე ბავშვის რეაქციის მონიტორინგი და, შესაბამისად, ქმედების კორექტირება, რათა მაქსიმალურად გაიზარდოს ბავშვის ინტერესი და შემცირდეს შიში. ქვემოთ მოცემულია ტექნიკისა და პროცედურების მაგალითები, რომელთა საშუალებითაც შესაძლებელია ბავშვის თანდათანობითი დესენსიტილიზაცია საშიშის მაპროვოცირებელი სიტუაციის ან მოვლენის სხვადასხვა კომპონენტზე (Sinéad L., 2015):

- როლური თამაშები, მაქსიმალურად რეალური რეკვიზიტების გამოყენებით (მაგ., ბავშვის საყვარელ სუპერგმირს ეშინია თავის დაბანა, მაგრამ ბოლოს დაიბანა და „გადარჩა“). ექიმს, ან სტომატოლოგს შეუძლია რეალური ინსტრუმენტების გამოყენებით სამედიცინო პროცედურების დემონსტრირება თოჯინაზე, ცხოველზე ან ზრდასრულზე.
- ონლაინრესურსის გამოყენება, ვიდეორგოლები, სადაც ბავშვის შიშის მაპროვოცირებელი მოვლენა არის მხიარულად გადმოცემული (ბედნიერი დასასრულით), ასევე შესაძლოა მოვასმენინოთ შიშის მაპროვოცირებელი ხმები (როგორებიცაა: საპირფარეშოს ჩარეცხვის, მტკერსასრუტის, ხმამაღალი სიცილის) და ვიმუშაოთ ბავშვის ამ ხმებზე დესენსიტირებაზე. ასევე, მასწავლებელმა, თანატოლებმა, მშობლებმა შესაძლოა ჩანერონ ვიდეორგოლები შიშის სხვადასხვა კომპონენტის „გაქარწყლებისთვის“.
- სოციალური ისტორიები. სოციალური ისტორიები მასწავლებლებისა და მშობლებისთვის შესანიშნავი საშუალებაა, წინასწარ აჩვენონ ბავშვებს სიტუაციები მანამ, სანამ ის მოხდება. სოციალური ამბავი შეიძლება იყოს ისეთივე მარტივი, როგორც ისტორია კაფეტერიაში ან სასურსათო მაღაზიაში სიარულის შესახებ. სიუჟეტში უნდა იყოს მოდელირებული, თუ რა მოვლენები შეიძლება მოხდეს ამ ვიზიტის დროს. წინასწარ სოციალური ამბის თხრობით ბავშვებმა შეიძლება ნაკლებად იდარდონ იმაზე, თუ რა მოხდება, როგორ განვითარდება მოვლენები. სოციალური სიუჟეტის შექმნით ბავშვს ვაჩვენებთ, თუ როგორ შეიძლება შფოთვის მაპროვოცირებელი მოვლენის ან სიტუაციის დაძლევა.
- „საშიში სიტუაციების“ რეალური ვერსიების კონსტრუირება: მაგალითად, ვენჯივით ექიმს, როდესაც ბავშვს არ აქვს ვიზიტი დანიშნული; ვენჯივით სკოლის ბუფეტს მშვიდ დროს, შესაძლოა ბავშვს კომპანიონობა გაუწიოს ერთმა მეგობარმა და ზრდასრულმა (Sinéad L., 2015).

სკრინინგი და იდენტიფიცირება ქცევითი და ემოციური დარღვევების რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების გამოვლენის მიზნით

ქცევითი და ემოციური დარღვევების (ქედ) მქონე სკოლის ასაკის ბავშვები აერთიანებს ფართო დიაპაზონის ქცევითი და სოციალური მახასიათებლების მქონე მოსწავლეებს, მათ შორის, გარეთ და შიგნით მიმართული ქცევითი პატერნებით. გარეგანი ქცევის პრობლემები მოიცავს ვერბალურ და ფიზიკურ აგრესიას, იძულების ტაქტიკას და დანაშაულებრივ ქმედებებს; შინაგანი ქცევის პრობლემები ვლინდება დეპრესიის, შფოთვის, სოციალური იზოლაციის, სომატური ჩივილებისა და ობსესიურ-კომპულსური (აკვიატების მდგომარეობის) დარღვევების სახით. ქცევის გარეგანი გამოვლენა არღვევს კლასის გარემოს; მასწავლებლისა და თანაკლასელებისთვის რთული ხდება ინსტრუქციებზე ფოკუსირება. მასწავლებლები უფრო ადვილად ახდენენ პრობლემური ქცევის გარეგანი გამოვლინების ინდენტიფიცირება/ამოცნობას, ვიდრე შინაგანის. თუმცა, პრობლემური ქცევის შინაგანი გამოვლენა არანაკლებ საზიანოა მოსწავლისთვის. სამწუხაროდ, ქცევის დარღვევის შინაგანი გამოვლენის მქონე მოსწავლეები ნაკლებად იღებენ მათთვის საჭირო მხარდაჭერას, რადგან გარე დამკვირვებლისთვის ნაკლებად ცხადია მათი პრობლემა.

მასწავლებლების მხრიდან ყველაზე ხშირად დასახელებულ ქცევით დარღვევათა შორის არის შფოთვა, სწავლის პრობლემები, ყურადღების გაფანტვა. ამ დარღვევებს დიდი გავლენა აქვს ყოველდღიურ სასწავლო პროცესზე. კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს, რომელთაც აქვთ ქცევითი და ემოციური დარღვევების შინაგანი ან გარეგანი გემოვნება ან იმყოფებიან რისკგუფში, უარყოფითი შედეგები მოაქვთ როგორც სკოლის შიგა გარემოზე, ისე მის გარეთ. დარღვევების გრძელვადიანი ეფექტი მნიშვნელოვან გამოწვევებს და ხარჯებს უქმნის განათლების სისტემას და, ზოგადად, საზოგადოებას. ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეებს დაბალ აკადემიურ მოსწრებასთან, სამუშაოს თავის გაურთმევლობასთან ერთად, მწირი სოციალური წრე და სამეგობრო ჰყავთ. როგორც წესი, ეს სოციალური და ქცევითი გამოწვევები არ უმჯობესდება მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები დატოვებენ სკოლის გარემოს, ისინი აისახება ზრდასრულობისას სამუშაო გარემოზეც (ეს პიროვნებები სამსახურში კამათობენ კოლეგებსა და ხელმძღვანელებთან, აქვთ გართულებული ურთიერთობები ირგვლივ მყოფებთან).

ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეების ცხოვრება რთულია და სავსეა გამოწვევებით როგორც თავად მოსწავლეებისთვის, ასევე მათი ოჯახის წევრებისა და ირგვლივ მყოფებისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ქცევის ეს პატერნი ხშირად სკოლამდელ პერიოდშიც ვლინდება (ასეთ მოსწავლეებს ხშირად მოიხსენიებენ, როგორც „ადრეული დამწყებები“), ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეები ხშირად განათლების ძალიან გვიანდელ საფეხურზე იდენტიფიცირდებიან (McGee, 2001).

ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეები (ქედ-მეტი, ვიდრე სასოციალური განათლება)

ბევრი ფიქრობს, რომ ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეები ჩართულნი უნდა იყვნენ საპედაგოგო განათლებაში, თუმცა, სინამდვილეში, ხშირად ეს ასე არ არის. ემოციური აშლილობის დიაგნოზით მოსწავლეების 1%-ზე ნაკლები იღებს საპედაგოგო საგანმანათლებლო მომსახურებას, მაშინ, როცა სასკოლო ასაკის მოზარდების დაახლოებით 37% მაინც სკოლაში სწავლის რომელიმე საფეხურზე ქცევითი და ემოციური დარღვევის მსუბუქი გამოვლინება აქვს (Forness, 2011). პრევალენტობის ეს შეფასება ნათელს ხდის, რომ ქედ-ის მქონე მოსწავლეების მხარდაჭერა ზოგადასაგანმანათლებლო თემის პასუხისმგებლობაა, რადგან ამ მოსწავლეთა უმეტესობა არ აკმაყოფილებს საპედაგოგო საგანმანათლებლო სერვისის ბენეფიციართა კრიტერიუმებს. ამასთანავე, ემოციური აშლილობის მქონე იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებისთვისაც საპედაგოგო განათლებაა რეკომენდებული, გარემო (ზოგადასაგანმანათლებლო სივრცე) მაქსიმალურად „შეუზღუდავი“ უნდა იყოს. ქცევითი სირთულეების მქონე მოსწავლეთა გამოვლენა მეტად მნიშვნელოვანი და პრობლემური საკითხია. მნიშვნელოვანია, ზოგადასაგანმანათლებლო დაწესებულებების ადრეული ეტაპის მასწავლებლების გაძლიერება ქედ მოსწავლეების იდენტიფიცირებისა და მხარდაჭერისთვის საჭირო კომპეტენციებით, რადგან სწორედ ადრეულ ეტაპზე ბავშვთა ქცევა ყველაზე მეტად ექვემდებარება ჩარევას.

სკოლამ უნდა უზრუნველყოს მრავალდონიანი მხარდაჭერის სისტემების ფუნქციონირება. კერძოდ, პირველად დონეზე უნდა განხორციელდეს აკადემიური სფეროს ინტერვენცია კლასში; მეორე დონეზე – პოზიტიური ქცევითი ინტერვენცია და მხარდაჭერა, რომელიც ძირითადად ფოკუსირდება ქცევით და სოციალურ სფეროებზე; მესამე დონეზე – სრული, ინტეგრირებული, მხარდაჭერის სამსაფეხურიანი მოდელი, იგი ფოკუსირდება აკადემიურ, ქცევით და სოციალურ სფეროებზე (Forness, 2011). მნიშვნელოვანია მართებული, ვალიდური ინსტრუმენტები პროცედურული სიზუსტით იყოს გამოყენებული პირველადი, მეორეული და მესამეული დონეებზე მოსწავლის გადანაცვლების დროს. საჭიროა მინიმუმამდე შემცირდეს მეორეული და მესამეული მხარდაჭერის მიმღებ იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც რეალურად მას არ საჭიროებენ („ცრუდადებითი“) და კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, მინიმუმამდე შემცირდეს იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც არ შეეთავაზათ მხარდაჭერის მეორეული და მესამეული დონე და, რეალურად, ამას საჭიროებდნენ („ცრუნეგატიურები“) (Forness, 2011).

მასწავლებლებს ნაკლებად აქვთ ქცევის სკრინინგის ინსტრუმენტების, მათი ფსიქომეტრული მახასიათებლების გამოყენების პროცედურების (მომზადება, განხორციელება, შეფასება), ასევე შედეგების ანალიზისა და ინტერვენციის შესახებ ცოდნა. აქტივობის ინსტრუქციის მიწოდების დროს, მასწავლებელს შეუძლია გამოიყენოს ცოდნა მოსწავლის ქცევითი პატერნის შესახებ. მაგალითად, მაღალი შფოთვისა და ყურადღების დეფიციტის მქონე მოსწავლის აქტივობებში ჩართულობა შეიძლება გაიზარდოს დამატებითი ქცევითი მხარდაჭერით (მაგ.: თვითმომტივირება, დიფერენციული გაძლიერება/მხარდაჭერა). სოციალური ან ქცევითი მახასიათებლების შესახებ ინფორმაციის ნაკლებობის გამო მასწავლებელი, შესაძლოა, ფოკუსირდეს მხოლოდ აკადემიურ ინტერვენციაზე და გამოეპაროს

მნიშვნელოვანი ცვლადი, რაც ასუსტებს ინტერვენციის შედეგს. მოსწავლის ქმედების ინტერპრეტირებისთვის ქცევის სკრინინგის შესახებ ინფორმაცია აკადემიურ მოსწრებასთან ერთად შეიძლება განალიზდეს (Lane, 2010).

აქვე მოკლედ მიმოვიხილავთ რამდენიმე ინსტრუმენტს და მათი ადმინისტრირების პროცედურებს იმაზე აქცენტით, თუ როგორ შეირჩევა, როდის და როგორ ტარდება, რას გულისხმობს მოსამზადებელი პერიოდი და როგორ ხდება ქულების მინიჭება და შედეგების ანალიზი/ინტერპრეტირება (McGee, 2001).

ბოლო ათწლეულის განმავლობაში ქცევის სკრინინგის მრავალი ინსტრუმენტი გახდა ხელმისაწვდომი. შეფასების ინსტრუმენტების განხილვისას მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ფსიქომეტრული მახასიათებლები და ჩატარების შესაძლებლობა. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლის ქცევის სწორად შეფასებისთვის სკრინინგის ინსტრუმენტებს ჰქონდეთ სარწმუნო და ვალიდური ქულათა დიკაზონები. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, შეფასების დროს შეიძლება ორი ტიპის შეცდომა იყოს დაშვებული ცრუდადებითი (მოსწავლე იდენტიფიცირებულია, როგორც დამატებითი მხარდაჭერის მიღების საჭიროების მქონე, სინამდვილეში კი ამის საჭიროება რეალურად არ არის) და ცრუარყოფითი (მოსწავლე იდენტიფიცირებულია, როგორც დამატებითი მხარდაჭერის მიღების საჭიროების არმქონე, სინამდვილეში კი, ამის საჭიროება რეალურად მას აქვს). ეს უკანასკნელი უფრო სერიოზული შეცდომაა, რადგან, ფაქტობრივად, მოსწავლე რჩება მისთვის აუცილებელი მხარდაჭერის გარეშე, ხოლო პირველ ცრუდადებითი შემთხვევის დროს არაფერი დაშვდება, თუკი მოსწავლე, საჭიროების არარსებობის მიუხედავად, დამატებითად მიიღებს მხარდაჭერას (მაგალითად, სოციალურ უნარ-ჩვევებზე მცირე ჯგუფებში მუშაობა) (McGee, 2001).

ცხრილი №3. მოსწავლის ქცევის შეფასების ინსტრუმენტები (McGee, 2001)

ინსტრუმენტი	ასაკობრივი ჯგუფი	ინსტრუმენტზე წვდომა
ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგი	დანყებითი კლასები	store.cambiumlearning.com
ადრეული სკრინინგის პროექტი	სკოლამდელი ასაკი	www.appliedbehaviorscience.com
მოსწავლის რისკის სკრინინგის სკალა	ბალიდან მე-12 კლასის ჩათვლით	
ძლიერი მხარეებისა და სირთულეების კითხვარი	ბალიდან მე-12 კლასის ჩათვლით	www.sdqinfo.org
BASC-2 ქცევისა და ემოციის სკრინინგის სისტემა	ბალიდან მე-12 კლასის ჩათვლით	www.pearsonassessments.com
სოციალური უნარების გაუმჯობესების სისტემა – ქმედების შეფასების ინსტრუქცია	ბალიდან მე-12 კლასის ჩათვლით	www.psychcorp.pearsonassessments.com

სწავლის უნივერსალური დიზაინი

სწავლის უნივერსალური დიზაინის (სუდ) მიზანია, შექმნას პროდუქტები, საშუალებები და/ან გარემო, რომლებიც იმთავითვე ითვალისწინებს ნებისმიერი შესაძლებლობის ადამიანის ინტერესებს და უნარებს. კვლევაზე დაფუძნებული სასწავლო პრაქტიკა და მასალები, რომლებიც ხელს უწყობს სწავლების მეთოდების კლასში სწავლის უნივერსალური დიზაინის ფარგლებში გამოყენებას, ასევე, იძლევა ინდივიდუალიზაციის საშუალებას. სუდ-ის სამი ძირითადი მახასიათებელი მოიცავს ჩართულობის, წარდგენისა და გამოხატვის მრავლობით საშუალებებს. ჩართულობის მრავლობითი საშუალებაა ის „კაუჭები“, რომლებიც მოსწავლეებს საკლასო აქტივობებში იზიდავს და რთავს. მაგალითად, მასწავლებლებს შეუძლიათ მასალების ან კლასის სტრუქტურის ადაპტირება, რაც გაზრდის ინტერესს და ხელს შეუწყობს კლასის რუტინის გაგებას. წარდგენის მრავალი საშუალება გულისხმობს მოსწავლეების სწავლის პროცესის უფრო ეფექტურად და ეფექტიანად დასახმარებლად ინფორმაციის წარდგენის გზებს. მაგალითად, სწავლა შეიძლება გაუმჯობესდეს, როდესაც ვიზუალური ან პრაქტიკული მასალების საშუალებით შინაარსი უფრო კონკრეტული და ნათელი ხდება. დაბოლოს, გამოხატვის მრავა-

ლი საშუალება გულისხმობს მოსწავლის ცოდნის ეფექტიანად დემონსტრირების გზებს. მაგალითად, მოსწავლეებს შეუძლიათ სხვადასხვა გზით აჩვენონ ის, რაც იციან (მაგ., ესეები, პოეზია და ფილმები). ინტერესი სწავლის უნივერსალური დიზაინის მიმართ ძალიან დიდია, რადგან ის ითვალისწინებს და მორგებულია სწავლის სხვადასხვა სირთულის მქონე ბავშვის საჭიროებებსა და შესაძლებლობებზე. ასევე, არის მტკიცებულებები, რომ სუდ-ის წარმატებით განხორციელებისთვის ინსტრუქტირების გარემო და სასწავლო გარემოს მხარდაჭერა მნიშვნელოვანია (Christopher B. Denning, 2018).

ეფექტიანი ინკლუზიური გარემოს მახასიათებლები – არსებობს სამი ძირითადი იდეა, რომლებიც ხელს უწყობს ეფექტურ ინკლუზიას. პირველი, წარმატებული ინკლუზიის მიზანი უნდა იყოს, სკოლის „ბუნებრივ და შეუმჩნეველ“ დღის რეჟიმში კლასის ყველა მოსწავლის მხარდაჭერა; მეორე, მასწავლებელი ყოველდღიური საკლასო რუტინის დროს უნდა ავლენდეს მხარდაჭერას, რომელიც, მასწავლებლის აზრით, ეფექტიანია ყველა მოსწავლისთვის და ზრდის მასწავლებლის სასწავლო მეთოდების რეპერტუარს; მესამე, საკლასო გარემოს შეცვლა გადამწყვეტი კომპონენტია წარმატებული ინკლუზიური გარემოს შესაქმნელად, სადაც აუტიზმის სპექტრის დარღვევების მქონე მოსწავლეს შეუძლია მხარდაჭერა გარემოში მიიღოს განათლება. მთავარი გამოწვევა არის ის, რომ სკოლები ამჟამად მორგებულია ტიპური განვითარების მქონე ბავშვისთვის მისაღებ გარემოს და მასწავლებლებიც სასწავლო მეთოდების ადაპტირებისთვის ნაკლებ ძალისხმევას იჩენენ. დღევანდელი კლასები სულ უფრო მრავალფეროვანია და მასწავლებლებმა უნდა შეძლონ გარემოსა და სასწავლო მეთოდების ადაპტირება ისე, რომ ყველა მოსწავლისთვის იყოს ხელმისაწვდომი და დამხმარე (Christopher B. Denning, 2018).

შეჯამება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში მაღალია როგორც რთული ქცევის, ისე შიშებისა და ფობიების არსებობის ალბათობა. მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა იცოდეს რთული ქცევის ბუნება და მისი გამომწვევი მიზეზები, ასევე რეკომენდებული ტექნიკები, რათა ეფექტიანად შეძლოს ქცევის მართვა და უსაფრთხო გარემოს შექმნა/შენარჩუნება საკლასო ოთახში.

შემაჯამებელი კითხვები

- რთული ქცევის რა თავისებურებებს ავლენენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები?
- როგორ ხდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა ქცევის შეფასება?
- ქცევის მართვის რა სტრატეგიები გამოიყენება ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან?
- რა განსხვავებაა ტანტრუმსა და მელოტაუნს შორის?
- როგორ ვმართოთ ტანტრუმი?
- რა ფობიებია დამახასიათებელი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებისთვის?
- როგორ ვმართოთ შიშები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში?

დავალბა

1. 1. ძირითად და დამატებით ლიტერატურულ წყაროებზე დაყრდნობით ცოდნის შეძენა-გაღრმავება შემდეგ საკითხებში:
 - რთული ქცევა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებში;
 - ასა-ს მქონე მოსწავლეთა ქცევის შეფასება;
 - ასა-ს მქონე მოსწავლეთა რთული ქცევის მართვის სტრატეგიები;
 - ტანტრუმი და მისი მართვის სტრატეგიები;
 - აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვთა ფობიები და მათი მართვა.
2. დისკუსიისთვის კითხვებისა და არგუმენტირებული პასუხების მომზადება.
3. გაეცანით და გაანალიზეთ შემთხვევა N25 ლიტერატურული წყაროდან: თამარ მუმლაძე, ნინო მიქაია, თამთა საამიშვილი (2018); „ქცევის მართვის ინდივიდუალური შემთხვევების განხილვა; გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის“; <http://inclusion.ge/res/docs/2019012216023938716.pdf>; გვ.60-67.

ტერმინთა განმარტება:

ობსესიურ-კომპულსური აშლილობა – განმეორებადი აკვიატებული აზრები და განმეორებადი სტერეოტიპული ქცევები.

პრევალენტობა – გავრცელება, ფართოდ გავრცელება.

ქცვის პატერნი – ნიმუში, ქცვის მოდელი.

გამოყენებული ლიტერატურა:

Christopher B. Denning, A. K. (2013). *Supporting Students with Autism Spectrum Disorders*. CORE Scholar.

Christopher B. Denning, A. K. (2018). *Inclusion and Autism Spectrum Disorder, Proactive Strategies to Support Students*. New York: Routledge.

Hill M. Walker, F. M. (2013). *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders: Applications in Schools*. New Yourk: The Guilford Press.

Hanbury. (2007). *Positive Behaviour Strategies To Support Children & Young People With Autism*. London, : Sage Publications Ltd.

McGee, J. P. (2001). *Educating Children with Autism* . National Academies Press.

Sailor, W., & Dunlap, G. (2009). *Handbook of Positive Behavior Support*. Springer US.

Iyer A. (2011). From Anxiety to Meltdown: How Individuals on the Autism Spectrum Deal with Anxiety, Experience Meltdowns, Manifest Tantrums, and How You Can Intervene Effectively. *Cambridge University Press*, 240.

Reynolds, K. E. (2012). *Party Planning for Children and Teens on the Autism Spectrum: How to Avoid Meltdowns and Have Fun*. Jessica Kingsley Pub; Original edition.

Turner, L. B., & Romanczyk, R. G. (2012). Assessment of fear in children with an autism spectrum disorder. *American Psychological Association*, 1203–1210.

Sinéad L., O. H. (2015). A Systematic Review of the Treatment of Fears and Phobias Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 141–154.

Forness, S. R. (2011). Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders (JEBD)*.

Lane, K. L. (2010). Systematic screenings to prevent the development of learning and behavior problems: Considerations for practitioners, researchers, and policy makers. *American Psychological Association*, 160–172.

<https://ka.wikipedia.org/wiki/ბიჰევიორიზმი>

https://en.wikipedia.org/wiki/B._F._Skinner

ნანა მაკარაძე

ბათუმის შოთა ჰუსთაველის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 6

ფსიქოსოციალური და ქვევითი ჩარევა აუტიზმის სპექტრის
მქონე რთული ქვევის მოსწავლეებთან

(ბულინგის პრევენცია, გარემოსთან ადაპტაცია, სასურველი ქცევის ხელშეწყობის
გეგმის შემუშავება)

სარჩევი

შესავალი	93
აგრესიის ფორმები	93
აგრესიის მახასიათებლები და გავრცელება ბავშვებში/მოზარდებში	93
აგრესიის ფსიქოსოციალური შედეგები	95
აგრესორები/მჩაგვრელები	95
მსხვერპლები	95
მჩაგვრელი-მსხვერპლი	95
ბულინგის მოწმე/მაყურებელი	96
ბულინგის გავლენა სპეციალურ განათლებაში ჩართულ მოსწავლეებზე	96
ფსიქოლოგიური/ფიზიკური აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის შესამცირებლად საჭირო ინტერვენცია	97
ინდივიდუალურ დონეზე ინტერვენცია	97
ჯგუფური ინტერვენცია	98
კლასზე დაფუძნებული ინტერვენცია	98
სკოლის დონეზე ინტერვენცია	99
ჯგუფის, კლასის და სკოლის დონეზე ფიზიკური და ემოციური აგრესიის პრევენციის მაგალითები	99
რა ხდის აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს ბულინგის მიმართ მოწყვლადს?	101
როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს განახორციელონ ბულინგის პრევენცია	102
როგორ შეიძლება ამოვიცნოთ, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი არის ბულინგის მსხვერპლი	102
ფსიქოსოციალური ინტერვენცია აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის	103
კოგნიტურ-ბიჰევიორული თერაპია	103
სოციალური უნარების განვითარება/ტრენინგი	103
შეჯამება	104
შემაჯამებელი კითხვები	105
დავალება	105
ტერმინთა განმარტება	105
გამოყენებული ლიტერატურა	105

შესავალი

ბავშვობასა და მოზარდობაში სკოლაში, თანატოლებს შორის, პერიოდული აგრესია ჩვეულებრივი ფენომენია. თუმცა, ეს პრობლემად იქცევა, როდესაც ის ხშირად მეორდება, ან/და როდესაც კონკრეტული ბავშვ(ებ)ის მიმართ მიზანმიმართულად არის ჩადენილი (Hamby S. Finkelhor D., 2012). კვლევებით ნაჩვენებია, რომ ის მნიშვნელოვან უარყოფით გავლენას ახდენს ბავშვების მოკლე და გრძელვადიან ფსიქოსოციალურ და აკადემიურ შედეგებზე (Noel A Card, 2008). აუცილებელია გავიგოთ ის ფაქტორები, რომლებმაც შეიძლება გამოიწვიოს ზოგიერთ ბავშვში უფრო მეტი აგრესია და ბულინგის ინიცირება. ინდივიდუალური და საკლასო ოთახის ფაქტორების კვლევამ აჩვენა, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები, რომლებიც უფრო მაღალი რისკის ჯგუფს მიეკუთვნებიან, იყვნენ როგორც მსხვერპლები, ისე აგრესორები. იმის გამო, რომ დღეს განათლების სფეროში ჩართულ პროფესიონალებს ევალებათ, შექმნან სასკოლო კლიმატი, რომელიც ხელს შეუწყობს ბავშვის ინტელექტუალურ და ემოციურ ზრდას, ყველა ფორმის აგრესიის და, განსაკუთრებით, ბულინგის შემცირება პედაგოგებისთვის მთავარი სამიზნე გახდა (Hill M. Walker, 2015). ამ თავში მიმოვიხილავთ სკოლებში სხვადასხვა ტიპის აგრესიას და მის გავლენას ქცევითი და ემოციური აშლილობების მქონე ბავშვებზე.

აგრესიის ფორმები

„ფიზიკური აგრესია“ არის ფიზიკური ძალის განხრახ გამოყენება (მაგ., დარტყმა, ხელის კვრა და კბენა) სხვა ადამიანისთვის ზიანის მიყენების ან დაზიანების მიზნით.

ბოლო რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში მკვლევრებმა გამოავლინეს და ფართოდ შეისწავლეს აგრესიის კიდევ ერთი ფორმა, ფსიქოლოგიური აგრესია. ეს უკანასკნელი შედგება ქცევებისგან, რომლებიც ზიანს აყენებს სხვა ადამიანს ფსიქოლოგიურად ან ემოციურად, ან აზიანებს ამ ადამიანის სოციალურ მდგომარეობას; ასეთი ქცევა მოიცავს სოციალურ გარიყვას, ჭორების გავრცელებას ან მეგობრობის დასრულებით მუქარას. ბოლო 10 წლის განმავლობაში ახალგაზრდები თანატოლების მიმართ აგრესიისთვის სულ უფრო ხშირად იყენებდნენ ელექტრონულ საშუალებებს (მაგალითად, მობილურ ტელეფონებს, ინტერნეტს). აგრესიის ამ ახალ ფორმას „კიბერაგრესია“ ეწოდება.

„ბულინგი“ (ჩაგვრა) არის აგრესიული ქცევის ქვეჯგუფი. კერძოდ, ეს არის აგრესია, რომელსაც, ორ ან მეტ პიროვნებას შორის ძალაუფლების დისბალანსის ფონზე ახასიათებს სისტემატური განმეორება. ძალაუფლების დისბალანსი შეიძლება გამოვლინდეს ფიზიკური დომინირების ან სოციალური სტატუსის თვალსაზრისით, ხოლო ბულინგის ქცევის დემონსტრირება შესაძლებელია სხვადასხვა მეთოდით – ფიზიკურით ან ემოციურით. მაგალითად, ბულინგი შეიძლება განხორციელდეს პირადად ან სოციალური ქსელის საშუალებით თანატოლის შესახებ ჭორების პერიოდული გავრცელების, თანატოლების წინაშე განმეორებადი სიტყვიერი შეურაცხყოფის, ან/და ინდივიდზე მიზანმიმართული ფიზიკური ძალადობის (ხელის/ფეხის დარტყმა, ხელის კვრა ა. შ.) სახით (Hill M. Walker, 2015). ბულინგი იშვიათად ხდება სხვა ქცევის ან სოციალური განმამტკიცებლებისგან იზოლირებულად. ბულინგის აქტი ემყარება ინდივიდებს, ოჯახებს, თანატოლთა ჯგუფებს, სკოლებს, თემებსა და კულტურებს შორის რთულ ურთიერთქმედებას (Chad A. Rose, 2011).

აგრესიის მახასიათებლები და გავრცელება ბავშვებში/მოზარდებში

ფიზიკური აგრესია აგრესიის პირველი ფორმაა, რომელსაც ბავშვი ავლენს. იგი ხშირად იწყება მცირეწლოვან ბავშვებში, მისი სიხშირე პიკს აღწევს სკოლამდელ ასაკში და თანდათან მცირდება დაწყებით კლასებში (Marion K. Underwood, 2009). როდესაც ბავშვები სწავლობენ საკუთარი თავის უკეთ გამოხატვას, მათ, ფიზიკური აგრესიის გამოყენების გარეშე შეუძლიათ მიაღწიონ თავიანთ სოციალურ მიზნებს და გაუმკლავდნენ იმედგაცრუებას.

ფსიქოლოგიური აგრესია, ფიზიკურ აგრესიასთან შედარებით, უფრო გვიანდელ ეტაპზე იჩენს ხოლმე თავს. ის პირველად ჩნდება სკოლამდელ ასაკში, როდესაც, მაგალითად, მცირეწლოვანი ბავშვები ემუქრებიან სხვა ბავშვებს, რომლებიც არ ემორჩილებიან მათ სურვილებს (არ მიიწვევენ დაბადების დღის წვეულებაზე ან არ ჩართავენ სხვადასხვა აქტივობაში, არ ეთამაშებიან) ან, როდესაც ბავშვები სხვების უგულვებელყოფის მიზნით ხელებს იფარებენ ხოლმე ყურებზე. ემოციური აგრესიის სიხშირე დაწყებით კლასებში იზრდება და პიკს აღწევს მე-6 – მე-8 კლასებში და ასევე, გრძელდება

მაღალ კლასებშიც (P. Orpinas, 2006). მკვლევრების აზრით, სოციალური უნარების განვითარებასთან ერთად, ბავშვთა აგრესია დროთა განმავლობაში უფრო დახვეწილი ან/და ფარული ხდება, ამით შეიძლება აიხსნას დაწყებით და საშუალო სკოლის პერიოდში ფიზიკური აგრესიის შემცირება და ემოციური აგრესიის ზრდა (Hill M. Walker, 2015).

როგორც ზემოთ აღინიშნა, კიბერაგრესია გულისხმობს ემოციური აგრესიის განსახორციელებლად ან ფიზიკური ძალადობის მუქარისთვის ელექტრონული / სოციალური მედიის გამოყენებას. მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი ლიტერატურული წყარო არსებობს აგრესიის ელექტრონული ფორმების შესახებ, რამდენიმე კონცეპტუალური და მეთოდოლოგიური შეზღუდვა გვაფიქრებინებს, რომ სიფრთხილით უნდა მოვეკიდოთ ამ კვლევების დასკვნების ინტერპრეტაციას. მაგალითად, როგორც ჩანს, არ არსებობს კიბერაგრესიის სტანდარტული განმარტება ან შეფასების მეთოდი. გარდა ამისა, ახალგაზრდებში კიბერაგრესიის ფორმებთან დაკავშირებული გამოცდილების შესახებ სხვადასხვა კვლევაში გამოყენებულია დროის სხვადასხვა ინტერვალი (მაგალითად, გასული თვის განმავლობაში, გასული სემესტრის პერიოდში და ა. შ.). ამ მეთოდოლოგიური შეუსაბამობებით, სავარაუდოდ, აიხსნება არაერთგვაროვანი დასკვნები კიბერაგრესიის სიხშირის შესახებ. დღემდე ჩატარებული გამოკვლევების უმრავლესობის თანახმად, ბიჭებთან შედარებით, გოგონები უფრო ხშირად არიან როგორც კიბერაგრესიის მსხვერპლი, ასევე აგრესორები და კიბერაგრესია თანაბარი სიხშირით ვლინდება როგორც დაწყებითი კლასების შემდგომ პერიოდში, ისე მაღალ კლასებში (Hill M. Walker, 2015).

ჩაგვრა (ბულინგი), ზოგადად, დაწყებით კლასებში იღებს სათავეს და სიხშირის პიკს აღწევს მე-6-მე-9 კლასებში (S. M Swearer, 2012). დიდი ჯგუფების კვლევისას, დაწყებითი კლასების ბავშვების დაახლოებით 14–16% აღმოჩნდა მჩაგვრელი, 4–6% ჩაგვრის მსხვერპლი, ხოლო 2–13% „მჩაგვრელ-მსხვერპლი“ (ბავშვები, რომლებმაც ორივე როლი განიცადეს) (P. W Jansen, 2012); სხვადასხვა ქვეყნის დონეზე ფართომასშტაბიანი კვლევების თანახმად, მოზარდების, დაახლოებით, მესამედი რეგულარულად მონაწილეობდა ჩაგვრაში როგორც მჩაგვრელებად, ისე მსხვერპლებად ან მჩაგვრელ-მსხვერპლებად. კერძოდ, მოზარდების 13-20% იყო მჩაგვრელი, 11% მსხვერპლი, ხოლო 6%-ს ორივე როლი მოუვლია სხვადასხვა დროს (Hill M. Walker, 2015);

ბულინგი შეიძლება სხვადასხვა ფორმით განხორციელდეს (T. W. Farmer, 2010):

ზედმეტსახელის შერქმევა	ეს შეიძლება იყოს დამაკნინებელი, დამამცირებელი სახელი, რომელიც ხაზს უსვამს ფიზიკურ ან სხვა სახის განსხვავებულობას.
დაცინვა ან გამოჯავრება	არასასიამოვნო ფორმით მსხვერპლის ნათქვამის გამეორება, იმიტირება, რაც სხვა ადამიანებს სიცილს გვრის.
ჭორების გავრცელება	არარეალური, გამოგონილი ან ნამდვილი ამბის სხვებისთვის მიწოდება, რაც მსხვერპლს უხერხულად აგრძნობინებს თავს ან იწვევს მასში სირცხვილის გრძნობას,
უგულებელყოფა, იგნორირება	საუბრის, თამაშის ან სხვა ქმედებების დროს მსხვერპლის იგნორირება.
მუქარა და დამცირება	ვერბალური გზით მსხვერპლის შეურაცხყოფა, ფიზიკური ძალადობის/ან მსხვერპლის პატივის შემლახავი სხვა ფორმით შეშინება.
ფიზიკური შეურაცხყოფა	ხელის კვრა, დარტყმა, ფეხის დადება, შენჯღრევა, თმის მოქაჩვა, ყურის აწევა ან სხვა ფიზიკური ძალადობა.
გამოძალვა	თანხის, ინფორმაციის და სხვა.
ონლაინ- და კიბერბულინგი	მსხვერპლზე ემოციური ძალადობის მიზნით მოკლე ტექსტური შეტყობინებების, სოციალური ქსელების, ელექტრონული ფოსტის, ვებგვერდებისა და ონლაინ-თამაშების გამოყენება.

გენდერული განსხვავებები აგრესიის დროს – ბოლო რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში მკვლევრებმა დაასაბუთეს, რომ ბავშვები ხშირად გამოხატავენ თავიანთ აგრესიულობას და აღშფოთებას თანატოლების მიმართ სხვადასხვა ფორმით. მაგალითად, ტრადიციულად ფიქრობდნენ, რომ ბიჭები მნიშვნელოვნად უფრო აგრესიულები იყვნენ, ვიდრე გოგონები, რადგან ფიზიკური აგრესია მიჩნეული იყო აგრესიის ძირითად ფორმად. მკვლევართა ერთი ჯგუფი ასაბუთებს, რომ გოგონები შეიძლება ბიჭებზე არანაკლებ აგრესიულები იყვნენ, მაგრამ გოგონებში ამ ქცევის გამოხატვა ხშირად

ხდება უფრო დახვეწილი/დაფარული გზით, მაგალითად, ქორების გავრცელებით, რეპუტაციითა და სტატუსით მანიპულირებით და სოციალური გარიყვის გზით. შემდგომმა კვლევამ აჩვენა, რომ გოგონები და ბიჭები გამოხატავენ აგრესიის ორივე ფორმას, მაგრამ ბიჭები უფრო ხშირად იყენებენ ფიზიკურ აგრესიას, ვიდრე ემოციურს, ხოლო გოგონები თავიანთ აგრესიას ძირითადად ემოციური მანიპულაციების საშუალებით ავლენენ (Waasdorp, 2010).

დემოგრაფიული განსხვავებები აგრესიაში – ფიზიკურ/ემოციური აგრესია და ბულინგი განსხვავებულად ვლინდება მოსწავლეების სხვადასხვა ჯგუფში. აგრესიაში ზემოთ განხილული გენდერული განსხვავებების გარდა, ზოგიერთმა კვლევამ აჩვენა განსხვავებები ეთნიკური და სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მიხედვითაც. ამერიკაში ჩატარებული ორი დიდი ეროვნული კვლევის მიხედვით, აფროამერიკელი მოზარდები უფრო ხშირად არიან მჩაგვრელები და ნაკლებად მსხვერპლები, ვიდრე ევროამერიკელი ან ლათინოამერიკელი მოზარდები. ხოლო ლათინოამერიკელებსა და ევროამერიკელებს შორის პირველები უფრო ხშირად არიან მჩაგვრელები. ემოციური აგრესიის გზით ძალადობა უფრო გავრცელებულია ქალაქის ტიპის დასახლებებში მცხოვრებ მე-6-დან მე-9 კლასამდე აფროამერიკელ მოზარდებში, ვიდრე ევროამერიკელებში. გარდა ამისა, შედარებით კვლევებში, თანატოლებისა და მასწავლებლების შეფასების მიხედვით, დადგინდა, რომ აფროამერიკელი ბავშვები უფრო ავლენენ აშკარა (მაგალითად, ფიზიკური, ვერბალური) და ემოციურ აგრესიას, ვიდრე ევროამერიკელი მოსწავლეები. არსებობს მნიშვნელოვანი მტკიცებულება, რომ დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე ბავშვები უფრო მეტად ავლენენ ფიზიკურ აგრესიას, ვიდრე მაღალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე თანატოლები (Hill M. Walker, 2015).

აგრესიის ფსიქოსოციალური შედეგები

აგრესორები/მჩაგვრელები

ბავშვებს, რომლებიც სკოლამდელ ასაკში ხშირად ავლენენ ფიზიკურ აგრესიას, აქვთ სოციალური პრობლემების გადაჭრისთვის საჭირო უნარების დეფიციტი, უჭირთ ემოციების რეგულირება, რამაც გარდატეხის ასაკის პერიოდში შესაძლოა გამოიწვიოს ფსიქოემოციური და სოციალური ურთიერთობის სირთულეები. მრავალმა კვლევამ აჩვენა ფიზიკური აგრესიის გამომვლენ ბავშვებში სხვა ქცევით და ემოციურ დარღვევებთან კორელაცია (დეპრესია, სოციალური გარიყულობა/განდეგილობა). ასევე შემჩნეულია მჩაგვრელ/აგრესორის საყურადღებო აღქმა თანატოლების მხრიდან. მოსწავლეთა უმრავლესობაში, მიუხედავად იმისა, რომ მათ არ მოსწონთ ფიზიკური/ემოციური ძალადობა, მჩაგვრელი, გამოკითხვების მიხედვით, დიდი ავტორიტეტით სარგებლობს. რაც, თავის მხრივ, ხელს უშლის სკოლებში ძალადობისა და ბულინგის შემცირებას (Hill M. Walker, 2015).

მსხვერპლები

გასაკვირი არ არის, რომ ფიზიკური და ემოციური აგრესიის მსხვერპლებს ხშირად აქვთ ფსიქოსოციალური ადაპტირების პრობლემები. აგრესიის მსხვერპლი ბავშვები უფრო ხშირად განიცდიან მარტოობის, დაბალი თვითშეფასების, შფოთვისა და დეპრესიის შეგრძნებებს, თავს იკავებენ ხშირად სკოლაში წასვლისგან და აქვთ აკადემიური მოსწრების უფრო დაბალი მაჩვენებლები იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც არ არიან აგრესიის მსხვერპლნი. ჩავვრა, თავის მხრივ, იწვევს ფსიქოსოციალური ადაპტირების სირთულეებს – დაწყებული შფოთვითი და დეპრესიული სიმპტომებით ბავშვებში, დამთავრებული სერიოზული დეპრესიითა და სუიციდური იდეებით მოზარდებში. ადაპტირების მრავალი სირთულე, რომლებიც ტრადიციული აგრესიისა და ბულინგის მსხვერპლთა შორის გვხვდება, ვლინდება კიბერბულინგის მსხვერპლებშიც. უფრო მეტიც, ვიქტიმიზაციის უფრო ტრადიციულ ფორმებთან შედარებით, ელექტრონული საშუალებებით ბულინგი უფრო ძლიერ უარყოფით გავლენას ახდენს; ეს განპირობებულია არასასურველი ელფოსტის, პოსტების ან სურათების ფართო გავრცელების შესაძლებლობით და მათი სრული წაშლის სირთულით (Hill M. Walker, 2015).

მჩაგვრელი-მსხვერპლი

კვლევებით არის შესწავლილი ბულერ-მსხვერპლთა გამოცდილება – ახალგაზრდები, რომლებიც ჩაგრავენ და თავადაც არიან ბულინგის მსხვერპლნი. ბიჭები, გოგონებთან შედარებით უფრო ხშირად

არიან ბულერ-მსხვერპლები. მაგალითად, ერთმა დიდმა ევროპულმა კვლევამ აჩვენა, რომ დაწყებითი კლასების ბიჭების 25% იყო ბულერ-მსხვერპლი, ხოლო იმავე ასაკის გოგონებთან ეს მაჩვენებელი იყო 9%. ასევე კვლევამ აჩვენა, რომ ბულერ-მსხვერპლებს აქვთ სკოლაში ადაპტირების სირთულეების უფრო მაღალი დონე (გარეთ მიმართული ქცევა), ვიდრე მათ, ვინც იყვნენ მხოლოდ მსხვერპლები ან მხოლოდ მჩაგვრელები (T. W. Farmer, 2010). თანატოლებთან შედარებით, ბულერ-მსხვერპლებს აქვთ ფსიქიკური პრობლემების მნიშვნელოვნად მაღალი მაჩვენებლები, მათ შორის, დეპრესია, ყურადღების დეფიციტი/ჰიპერაქტიულობა და სხვა (Hill M. Walker, 2015).

ბულინგის მოწმე/მაყურებელი

გარდა ბულინგის მსხვერპლის და/ან ბულერების როლისა, ბავშვები შეიძლება სხვა მნიშვნელოვან როლსაც ასრულებდნენ ბულინგის სცენარებში: კერძოდ, „მოწმე-მაყურებლის“. მაყურებლები არიან ის ბავშვები, რომლებიც ბულინგს ესწრებიან, უყურებენ, თუმცა არც ბულერები არიან და არც მსხვერპლები. მოწმე-მაყურებლებმა შეიძლება აქტიურად ან პასიურად უპასუხონ აგრესიას, რომელსაც შეესწრებიან. მაგალითად, მათ შეიძლება ხელი შეუწყონ მოძალადეს, პირდაპირ წააქეზონ ბულინგი სიტყვიერი ნახალისებით ან არაპირდაპირი გზით — ბულინგის ყურებით და უმოქმედობით, და პირიქით, მათ შეიძლება ზრდასრულებს სთხოვონ დახმარება ან, მსხვერპლის დაცვის მიზნით, პირდაპირ ჩაერიონ პროცესში. ბულინგი უარყოფით გავლენას ახდენს მოწმის ფსიქოსოციალურ კეთილდღეობაზე და ეს ასოცირდება დეპრესიის, შფოთვის და სხვადასხვა ნივთიერების ავად მოხმარების მომატებულ სიმპტომებთან. მოზარდებისა და ზრდასრულების მიერ ბულინგის ეპიზოდებზე არასწორი რეაქცია მნიშვნელოვნად აზიანებს სკოლის კლიმატს და უკარგავს მოსწავლეებს უსაფრთხოების განცდას (Hill M. Walker, 2015).

ბულინგის გავლენა სპეციალურ განათლებაში ჩართულ მოსწავლეებზე

ბულინგის შესახებ ლიტერატურას თუ გადავავლებთ თვალს, ვნახავთ, რომ შედარებით ნაკლებადაა ჩატარებული კვლევები ბულინგის შესახებ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებთან და კიდევ უფრო ნაკლებია ინფორმაცია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებზე. ამ სფეროში არსებული ლიტერატურის მიმოხილვა გვიჩვენებს, რომ დაწყებითი კლასებისა და მე-5-მე-9 კლასის მოსწავლეები, რომლებიც იღებენ სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურებას, არაპროპორციულად უფრო ხშირად ხდებიან ფიზიკური და ემოციური ბულინგის მსხვერპლები და/ან ბულერები. სპეციალურ განათლებაში ჩართულ მოსწავლეთა შორის ბულინგის კვლევის უმეტესი ნაწილი ფოკუსირებულია სწავლის სირთულის ან ინტელექტუალური დარღვევების მქონე, ფიზიკური და აკადემიური სირთულეების მქონე ბავშვებზე (T.W. Farmer, 2010). ეს კვლევები აჩვენებს, რომ სწავლის სირთულის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად ხდებიან ბულინგის მსხვერპლნი და ბულერები, ვიდრე მათი თანატოლები. შეერთებულ შტატებში, სოფლად მცხოვრებ მეხუთეკლასელებზე ჩატარებულმა გაფართოებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ სპეციალური განათლების მიმღები მოსწავლეები (სირთულეების ტიპი არ იყო დიფერენცირებული) უფრო მეტად ხდებიან ბულერები ან ბულინგის მსხვერპლები, ვიდრე ტიპური განვითარების მქონე მათი თანატოლები (T. W. Farmer, 2010). ხშირად საგანმანათლებლო ჩართულობის ტიპი ასოცირდება ვიქტიმიზაციის სიხშირესთან. მაგალითად, ნაჩვენებია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეები, რომლებიც სპეციალურ განათლებას იღებენ სპეციალურ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში (ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებისგან განცალკევებულ გარემოში), უფრო ხშირად ხდებიან ბულინგის მსხვერპლნი, ვიდრე ჩვეულებრივ კლასებში ჩართული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები. აშშ-ში ჩატარებულმა ორმა სხვა კვლევამ აჩვენა, რომ სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვები, დაახლოებით, ორჯერ მეტი ალბათობით შეიძლება იყვნენ ბულინგის მსხვერპლი, ვიდრე მათი ტიპური განვითარების მქონე თანატოლები (Hill M. Walker, 2015).

საკითხის უფრო ახლოდან შესწავლამ აჩვენა, რომ ქცევითი, განვითარების ან ემოციური პრობლემების მქონე ბავშვები სამჯერ მეტი ალბათობით ხდებიან ხოლმე ბულერები ან ბულერ-მსხვერპლები. მე-3-მე-12 კლასელების ფართომასშტაბიან კვლევაში, რომელშიც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვების წილი 16% შეადგენდა, აღმოჩნდა, რომ ამ ჯგუფში მნიშვნელოვნად უფრო ხშირად აღინიშნებოდა როგორც მსხვერპლად ყოფნის, ისე დანაშაულებრივი ქმედებები და ჩაგვრის შემთხვევები (Rose C., Gage N., 2016). აუტიზმის სპექტრის აშლილობის, ენისა და მეტყველე-

ბის განვითარების დარღვევის, ინტელექტუალური დარღვევების, დასწავლის უნარის დარღვევის თუ ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეებში ძალიან მაღალია ვიქტიმიზაციის სიხშირე (Rose C., Espelage D., 2012). სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებში ვიქტიმიზაციისა და ბულინგის შედარებით მაღალ სიხშირეზე გავლენას ახდენს სასკოლო ორგანიზაციული კულტურის, კლასში გამოყენებული კლასის მართვის სტრატეგიების, მასწავლებლის პიროვნული ფაქტორები (Rose C., Monda-Amaya L. 2011).

ფსიქოლოგიური/ფიზიკური აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის შესამცირებლად საჭირო ინტერვენცია

სასკოლო ასაკის მოზარდებში აგრესიისა და ბულინგის საკითხების მოსაგვარებლად განვითარებულ ქვეყნებში პრევენციის რამდენიმე სხვადასხვა პროგრამა მუშაობს. ეს პროფილაქტიკური ღონისძიებები შეესაბამება ინტერვენციის სამსაფეხურიან მოდელს და გათვლილია სკოლის სხვადასხვა დონეზე. პირველი საფეხური (ანუ უნივერსალური) მიმართულია/ფოკუსირებულია ყველა მოსწავლეზე. ბულინგის პრევენციის მკვლევრები მხარს უჭერენ ამ ტიპის ინტერვენციას, რაც მიზანმიმართულია მთლიანად სკოლის დონეზე თანატოლებს შორის აგრესიისა და ბულინგის შემცირებისკენ. ეს მოიცავს პროგრამებს, რომელთა ფარგლებშიც საკლასო დისკუსიების ფორმატით მოსწავლეებს აწვდიან ინფორმაციას კონფლიქტის მენეჯმენტის სტრატეგიების შესახებ და ახდენენ სოციალური უნარების პოპულარიზაციას. ინტერვენციის სხვა სახე გულისხმობს მცირე ჯგუფების ფორმატში (კლასიდან მოსწავლის გაყვანა) რისკის ჯგუფის აგრესიულ მოსწავლეებთან მუშაობას, რაც წარმოადგენს მე-2 დონის (მეორეული პრევენციის) მიდგომას. მე-3 საფეხურზე (მაგალითად, მესამეული პრევენცია) შემუშავებული ინტერვენციები ინდივიდუალურ ბავშვზეა მორგებული, რომლებიც არიან მჩაგვრელები ან მსხვერპლები. მოსწავლეთა შორის აგრესიული ქცევის გამოვლენის/ვიქტიმიზაციის თავიდან აცილების და/ან შემცირების მიზნით გამოყენების დროს, თითოეულ ამ მიდგომას აქვს როგორც უპირატესობები, ისე ნაკლოვანებები (T. W. Farmer, 2010).

ინდივიდუალურ დონეზე ინტერვენცია

იმ ბავშვებთან, რომლებიც შემჩნეულნი არიან სხვების ჩაგვრაში ან მათთან, ვინც სპეციალური საგანმანათლებლო სტატუსის გამო მოწყვლადია ვიქტიმიზაციისთვის, სასარგებლო იქნება ინდივიდუალური დონეზე ჩარევა მათივე მდგრადობისა და სოციალური სიტუაციების პოზიტიურად მოგვარების უნარ-ჩვევების ჩამოსაყალიბებლად. ბულინგის ინტერვენციის პროგრამა საშუალებას აძლევს სკოლის კონსულტანტებს ან ფსიქოლოგებს კოგნიტურ-ბიჰევიორული მიდგომით პირისპირ იმუშაონ ბულინგის მსხვერპლ მოსწავლეებთან. ბულინგის ბავშვებისთვის, ემპათიისა და თვითრეგულირების უნარების განვითარების მიზნით, რეკომენდებულია მათთან სოციალური უნარ-ჩვევების განვითარებაზე მუშაობა. ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვებისთვის, რომლებიც ბულინგში არიან ჩართულები, შეიძლება სასარგებლო იყოს სპეციფიკური პროსოციალური უნარების ან ემოციის იდენტიფიკაციისა და მართვის უნარების განვითარებისკენ მიმართული ინდივიდუალური საგანმანათლებლო პროგრამები. ბულინგის მსხვერპლთათვის კი, ექსპერტთა მიერ რეკომენდირებულია ინდივიდუალური დონის ინტერვენციები, როგორიცაა თავდაჯერებულობის ტრენინგი ან კოგნიტური ქცევითი თერაპია და რელაქსაციის ტრენინგი შფოთვითი სიმპტომების მოსაგვარებლად (S. M Swearer, 2012).

ბულინგის მსხვერპლებთან მუშაობის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მიზანია მათი იზოლირების ან გაუცხოების გრძნობის შემცირება. აღნიშნული შეიძლება უფრო მაღალი ხარისხით ვლინდებოდეს სპეციალური საგანმანათლებლო სერვისის მიმღებ ბავშვებში, ვიდრე ტიპური განვითარების და სწავლის შესაძლებლობების მოსწავლეებში. „ლანჩის მეგობარი“ არის მრავალ სკოლაში გამოყენებული მიდგომა, რომელიც ბულინგის მსხვერპლთა დაცვას ემსახურება. მიდგომის არსი ასეთია: ბულინგის მსხვერპლს ლანჩის პერიოდში კომპანიონობას უწევს მაღალი კლასის მოსწავლე/მენტორი. ეს პროგრამა ეფექტური აღმოჩნდა ბულინგის მსხვერპლი ბავშვების მიმართ თანატოლების დამოკიდებულების შეცვლისა და, ასევე, მსხვერპლი ბავშვების გარემოზე მიმართული რთული ქცევის შემცირებისთვის. ამ პროგრამაში ჩართული მსხვერპლი ბავშვები, ამბობდნენ, რომ დროთა განმავლობაში მათ მიმართ ბულინგი შემცირდა. ზოგადად, ინდივიდუალური დონის ჩარევის ძირითადი შეზღუდვა ის არის, რომ თუ მუშაობა არ არის ჩატარებული უფრო ფართო აუდიტორიასთან (მოსწავლეებთან და/ან მასწავლებლებთან), მხოლოდ ინდივიდუალურ ჩარევას მცირე შანსი აქვს, გავლენა მოახდინოს სკოლაში ბულინგის კლიმატის შეცვლაზე. ამისათვის საჭიროა მრავალ დონეზე ჩარევა (Hill M. Walker,

2015). ქართულ სინამდვილეში, ანალოგიური პრევენციული აქტივობა შეიძლება იყოს „დასვენების მეგობრის“ პროგრამა, როდესაც დიდ დასვენებაზე, ჩავვრის სამიზნე ბავშვთან ერთად დასვენების დროს უფროსკლასელი ატარებს.

ჯგუფური ინტერვენცია

აგრესიის პრევენციის პროგრამები შემუშავებულია ჯგუფურ ფორმატში განსახორციელებლად, რაც, ასევე, მოიცავს რისკის ქვეშ მყოფი ახალგაზრდების იდენტიფიცირებისა და უნარების განსავითარებელი ტრენინგების ჩასატარებლად სკოლაში დაგეგმილ ღონისძიებებს. ჯგუფური ინტერვენციების გამოყენების უპირატესობა ისაა, რომ დამატებით ყურადღებას და მხარდაჭერას უწევს აგრესიის მაპროვოცირებელ/განმახორციელებელ მოსწავლეებს; საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს როლური თამაშებით ისწავლონ, ივარჯიშონ და გამოიმუშაონ ახალი სოციალური უნარ-ჩვევები და სტრატეგიები. ისინი ხშირად შეიძლება ჩატარდეს არააკადემიურ/სასწავლო დროს (მაგ., ლანჩის პერიოდში, დიდი შესვენების დროს) ისე, რომ მონაწილე მოსწავლეებმა არ გამოტოვონ გაკვეთილები. ამავე დროს, გასათვალისწინებელია ჯგუფების კლასიდან გაყვანით ჯგუფური ინტერვენციის განხორციელების რამდენიმე სირთულე. ერთი გამონკვევარის ის, რომ არასასურველი ქცევა შეიძლება გაძლიერდეს ჯგუფის სხვა აგრესიული ნევრების მხრიდან, რაც შეამცირებს პროგრამის პოზიტიურ გავლენას და პოტენციურად ზრდის მონაწილეების აგრესიის დონეს, ნაცვლად მისი შემცირებისა. მიუხედავად იმისა, რომ ეს მნიშვნელოვან გამონკვევას წარმოადგენს, განსაკუთრებით კი ფიზიკური აგრესიით გამორჩეული მოზარდი ვაჟების ჯგუფებისთვის, მათი მოგვარება შესაძლებელია გამოცდილი ჯგუფის ფასილიტატორების გამოყენებით, რომლებსაც აქვთ ქცევის მართვის ძლიერი უნარები. ამგვარი ფასილიტატორების მეშვეობით შეიძლება თავიდან იქნეს აცილებული ჯგუფის შიგნით აგრესია. ჯგუფურ ინტერვენციაში ჩართული მოზარდების აგრესიისგან დაცვის კიდეც ერთი გზაა ახალგაზრდა მოხალისეების ჩართვა მათ ჯგუფებში, რომლებმაც შეიძლება მისაბაძი მაგალითი მისცენ და გახდნენ პოზიტიური ქცევის მოდელები. მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი სტრატეგია გამოყენებულია არაერთ ცნობილ პროგრამაში, მნიშვნელოვანია, რომ ფასილიტატორებმა ყურადღება მიაქციონ და ხშირი მონიტორინგი გაუკეთონ პოზიტიური ქცევის „მოდელებს“, რათა არ მოექცნენ აგრესიული და არაუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონესურველი ქცევის მქონე მოზარდების გავლენის ქვეშ (Hill M. Walker, 2015).

კლასზე დაფუძნებული ინტერვენცია

ფიზიკური და ემოციური აგრესია უარყოფით გავლენას ახდენს არა მხოლოდ ინდივიდუალურად მოზარდების განვითარებაზე, არამედ საკლასო სასწავლო გარემოზეც. ამ მიზეზის გამო მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში შეიქმნა და განხორციელდა კლასებზე დაფუძნებული აგრესიისა და ბულინგის პრევენციის პროგრამები, რომლებიც მიზანმიმართულია როგორც ემოციური, ასევე ფიზიკური აგრესიული ქცევების მართვისკენ (S. S Leff, 2010).

კლასზე დაფუძნებულ პროგრამებს რამდენიმე უპირატესობა აქვს. პირველ რიგში, პროგრამა ეხმარება მასწავლებლებს სწავლა/სწავლების სტრატეგიების განსაზღვრაში, რათა თავიდან აიცილონ აგრესია და ბულინგი საკლასო ოთახებში. მეორე, ამ პროგრამებს უფრო ფართოდ უნდა იყენებდნენ და უფრო მეტი შედეგიც უნდა ჰქონდეს, ვიდრე მცირე ჯგუფების კლასიდან გაყვანას და მათთან მუშაობას (რაც ტარდება მაღალი რისკის მქონე მოსწავლეებთან და შედარებით მცირე რაოდენობის მოსწავლის ჩართულობით). და ბოლოს, ისინი უფრო ამარტივებენ ზოგადი სტრატეგიის დასწავლასა და განმტკიცებას მთელ კლასში. პროგრამის ნაკლოვანება ისაა, რომ სასწავლო კურიკულუმთან მისი ინტეგრირება ძალიან დიდ ყურადღებასა და დაკვირვებას მოითხოვს, რათა სწავლა/სწავლების დრო სწორად გადანაწილდეს და ბულინგზე მიმართული ღონისძიებები ორგანულად და ბუნებრივად იყოს შერწყმული სასწავლო პროცესთან. საჭიროა შეფასდეს ინტერვენციის შედეგებიც, რათა დადგინდეს, წარმატებული იყო თუ არა პროგრამა ყველა მოსწავლისთვის, მათ შორის, მაღალი რისკის მქონე ბავშვებისთვის. რთულია იმისი თქმა, თუ რამდენად ეფექტიანია ინტენსიური საკლასო პროგრამები და ახდენს თუ არა ისეთივე დიდ გავლენას მაღალი რისკის მოსწავლეების ქცევებსა და დამოკიდებულებებზე, როგორც მსგავსი პროგრამები მცირე ჯგუფის ფორმატში. ეს საკითხი უფრო მეტ კვლევას საჭიროებს (S. S Leff, 2010);

სკოლის დონეზე ინტერვენცია

ბევრი წამყვანი მკვლევრის მიერ გამოითქვა მოსაზრება, რომ აგრესიისა და ბულინგის თავიდან ასაცილებლად ყველაზე ეფექტიანია ის პროგრამები, რომლებიც ეკოლოგიური და სისტემური ხასიათისაა და ეხება პრობლემებს მრავალ დონეზე. სკოლის მასშტაბით ამგვარი მიდგომები აგრესიისა და ბულინგის შესახებ მკაფიო წესების დამკვიდრებით ამცირებს ქცევის პრობლემებს. სისტემური მიდგომების დანერგვის გზით კი ჯილდოვდება ის მოსწავლეები, რომლებიც სკოლის არასტრუქტურირებულ გარემოში (სათამაშო მოედანი, კაფეტერია) პროსოციალურ ქცევას ავლენენ. ეს პროგრამები, სავარაუდოდ, საკმაოდ წარმატებული უნდა იყოს სრულად განხორციელების შემთხვევაში. სკოლის ფსიქოლოგებს, კონსულტანტებს და ექთნებს, რომლებიც კოორდინაციას უწევენ სასკოლო აგრესიასა და ბულინგის ინტერვენციას, შეუძლიათ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულონ ამ პროცესში.

ძლიერი მხარეების მიუხედავად, აგრესიისა და ბულინგის პრევენციისთვის მთელი სკოლის მასშტაბით ინტენსიური მიდგომები არსებითი გამოწვევების წინაშე დგას. ამ პროგრამებიდან ბევრი მოითხოვს სკოლის პერსონალის უმეტესი ნაწილისგან მძლავრ და დროულ ჩართულობას იმისთვის, რომ ეფექტიანი იყოს. საჭიროა იმ ფაქტის აღიარება, რომ ცვლილებები შეიძლება, გარკვეულწილად, ნელა მიმდინარეობდეს და, რომ შესაძლებელია, მსგავსი პროგრამის ეფექტიანობის დანახვა მოკლევადიან პერიოდში ვერ მოხდეს (S. S. Leff, 2010).

ჯგუფის, კლასის და სკოლის დონეზე ფიზიკური და ემოციური აგრესიის პრევენციის მაგალითები

პროგრამა „მეგობარი მეგობრისთვის“ არის ჯგუფური ინტერვენციის პროგრამა. ემპირიული პროგრამა ადაპტირებული იყო აგრესიული ქცევის მქონე მე-3–მე-5 კლასის ქალაქად მცხოვრები აფროამერიკელი გოგონების საჭიროებებზე (S. S. Leff, 2009). პროგრამისთვის გოგონები შეირჩევა თანატოლების მიერ. მათი გამოკითხვით ვლინდება ის გოგონები, რომლებიც ხშირად და დიდი დოზით ავლენენ ფიზიკურ და ემოციურ აგრესიას. პროგრამა მოიცავს 20 სესიას და ტარდება კვირაში ორჯერ, ლანჩის შესვენების პერიოდში. პროგრამა „მეგობარი მეგობრისთვის“ აწვდის მოსწავლეებს ინფორმაციას აგრესიისა და ბულინგის სხვადასხვა ფორმისა და სკოლის იმ სივრცეების შესახებ, სადაც ეს ქცევები, სავარაუდოდ, შეიძლება მოხდეს (მაგალითად, სათამაშო მოედანი, საუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე დიდი და დერეფნები). იგი, ასევე, ასწავლის ინდივიდებს პრობლემების გადაჭრის სტრატეგიებს, რომლებიც გოგონებს ეხმარება ფიზიკური აგრესიის საწყისი ნიშნების ამოცნობაში, სიმშვიდის შენარჩუნებაში, მოძალადის განზრახვის ობიექტურად შესწავლასა და დაადგენაში, აგრესიაზე პოტენციური რეაქციების შეფასებაში. ეს სტრატეგიები თანდათან გამოიყენება სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციაში, მაგალითად: როდესაც ვინმე ავრცელებს ინდივიდის შესახებ ჭორს ან, როდესაც პირს სურს შეუერთდეს თანატოლების თამაშს არდადეგების შემდეგ. შეხვედრების/ინტერვენციების ფასილიტატორები არიან კარგად განვრთნილი, ისინი პარალელურად მუშაობენ კლასის მასწავლებლებთან და მათ თანაშემწეებთან. ინტერვენციული შეხვედრების დროს სასარგებლოა როლური თამაშები, მულტფილმების და ვიდეოილუსტრაციების დემონსტრირება. თითოეულ ჯგუფში, როგორც წესი, 8-10 გოგონაა, მათ შორის, ერთი ან ორი არის დადებითი ქცევის „მოდელი“, რომლებიც ხელს უშლიან ჯგუფური სესიების დროს აგრესიის გამწვავებისა და გაძლიერების შესაძლებლობას. მას შემდეგ, რაც გოგონები გაივლიან ჯგუფური სესიების, დაახლოებით, ნახევარს, ისინი ერთვებიან და პარტნიორობას უწევენ ფასილიტატორებს საკლასო სესიების დროს. ამ დროს ისინი თანაკლასელებს სასარგებლო უნარ-ჩვევებს უზიარებენ (S. S. Leff, 2010).

ჯგუფური ინტერვენციების შემდეგ წარსულში აგრესიული ქცევის მქონე თანაკლასელებს კლასის წინაშე თავიანთი ახალი უნარ-ჩვევების დემონსტრირების შესაძლებლობა ეძლევათ, ასევე, მათ შეუძლიათ შეცვალონ უარყოფითი რეპუტაცია. კვლევამ აჩვენა, რომ პროგრამაში „მეგობარი მეგობრისთვის“ მონაწილე გოგონებში შემცირდა ფიზიკური და ემოციური აგრესიული ქცევის დონე და სიხშირე, შემცირდა მარგინალიზაცია, ასევე, გაუმჯობესდა პრობლემების გადაჭრის უნარები. პროგრამა მასში ჩართული მოსწავლეებისა და მასწავლებელ/ფასილიტატორების მიერ შეფასდა, როგორც ძალიან კარგი და ეფექტიანი, რაზეც მეტყველებს მონიტორინგის მიზნით ინტერვენციის სესიების ვიდეოჩანაწერები (S. S. Leff, 2010).

პროგრამა „მეგობარი მეგობრისთვის“ შესახებ მასწავლებელთა პოზიტიურმა გამოხმაურებამ შთააგონა მკვლევრები, რომ შემუშავებინათ სკოლებში ყოველდღიური ემოციური აგრესიის პრევენციის (PRAISE) პროგრამა. მასში „მეგობარი მეგობრისთვის“ პროგრამის საკლასო სესიები ცალკეულ პრევენციულ პროგრამაში ერთიანდება, რომელიც შეიძლება ჩატარდეს ერთდროულად მრავალ საკლასო ოთახში. ეს 20-სესიიანი, საკლასო ოთახზე დაფუძნებული ფიზიკური/ემოციური აგრესიის პრევენციის პროგრამა მოიცავს პრობლემების გადაჭრის სტრატეგიებს და მათ გამოყენებას პროგრამა „მეგობარი მეგობრისთვის“ ფარგლებში სხვა დამატებით სესიებსა და სტრატეგიებთან ერთად. ის ფოკუსირებულია თანატოლებს შორის ემპათიის განვითარებისკენ, ასევე იძლევა საბაზისო ცოდნას, თუ რა უნდა ქნას ბულინგის მაყურებელმა/მომხმე და როგორ უნდა დაეხმაროს თანატოლების აგრესიისა და ბულინგის თავიდან ასაცილებლად მასწავლებელს/ფასილიტატორს კი – სკოლის მასშტაბით წესებისა და პროცედურების შემუშავებაში. ამ პროგრამას ერთობლივად მართავს კვლევითი პერსონალი და კლასის მასწავლებელი. პროგრამა განკუთვნილია ყველა მოსწავლისთვის საკლასო ოთახში და შეიძლება ინტეგრირებული იყოს სოციალურ კვლევებსა თუ ჯანმრთელობის სასწავლო გეგმაში. სასწავლო გეგმა სთავაზობს ყველა ბიჭსა და გოგონას, რისკის სტატუსის მიუხედავად, კულტურულად სპეციფიკურ მულტფილმებს, ვიდეოილუსტრაციებს და, ასევე, ინტერაქციულ როლურ თამაშებს. PRAISE პროგრამის წინასწარი შესწავლის შედეგად დადგინდა, რომ მან გაზარდა პრობლემების გადაჭრის უნარები ყველა მონაწილისთვის, მაგრამ განსაკუთრებით დიდი სარგებელი მიიღეს მისგან აგრესიული ქცევის მქონე გოგონებმა (S. S. Leff, 2010). პროგრამა როგორც მოსწავლეებმა, ასევე მასწავლებლებმა შეაფასეს როგორც ძალიან კარგი. იმდენად, რამდენადაც კვლევამ აჩვენა, რომ სკოლის მასშტაბით ყოვლისმომცველი განვითარებად-ეკოლოგიური მიდგომა თანატოლების აგრესიისა და ბულინგის პრევენციისთვის ყველაზე ეფექტიანია, მკვლევრებმა დაინყეს პროგრამა „მეგობარი მეგობრისთვის“ და PRAISE-ის მრავალი კომპონენტის ინტეგრირება სკოლებში. ეს ინიციატივა, საშუალებას იძლევა, ყურადღება გავამახვილოთ სოციალურ-კონტექსტურ ცვლადებზე, რომლებიც ხშირად აგრესიისა და ბულინგის მაპროვოცირებელია. ეს გაფართოებული პროგრამა ასწავლის მოსწავლეებს სტრატეგიებს, როგორ გაუმკლავდნენ უფრო წარმატებით თანატოლების აგრესიასა და ბულინგს; ახორციელებს მასწავლებლებისა და დამხმარე პერსონალის აღჭურვას ტექნიკებით, რომ უფრო აქტიურად გაუმკლავდნენ მოსწავლეთა არასათანადო ქცევას; ლანჩის შესვენებაზე ზედამხედველებს ეხმარება, რომ უზრუნველყონ უფრო სტრუქტურირებული და ინტერაქტიული ლანჩ-შესვენება. ამ სტრატეგიების ურთიერთკოორდინაცია, რომელშიც აქტიურად უნდა მონაწილეობდნენ მოსწავლეები, სკოლის პერსონალი და მშობლები, მნიშვნელოვანია ინდივიდუალური, საკლასო და სკოლის მასშტაბით ქცევითი საკითხების გადასაჭრელად, აგრეთვე, აგრესიისა და ბულინგის პროფილაქტიკისთვის (Hill M. Walker, 2015).

მიუხედავად ბოლო 20–30 წლის განმავლობაში თანატოლთა შორის ბულინგისა და აგრესიის სხვადასხვა ასპექტის შესაფასებლად ჩატარებული მრავალი კვლევისა, ჯერ კიდევ ბევრია შესასწავლი განსაკუთრებით ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვებსა და ჯანმრთელობის სხვადასხვა შეზღუდვის მქონე ბავშვებთან მიმართებით. ბოლოდროინდელი კვლევები ცხადყოფს, რომ წარმატებულია ის პროგრამები, რომელთა სარგებელი მტკიცებულებებზეა დაფუძნებული (S. S. Leff, 2010). მიუხედავად იმისა, რომ პროგრამები პროტოკოლის მიხედვით უნდა განხორციელდეს, პროგრამის შინაარსის მიწოდებაში, მნიშვნელოვანია ფასილიტატორებისა და პედაგოგების მოქნილობა. ამ პროგრამების სუსტი მხარეებიც უნდა აღინიშნოს, მაგალითად ის, რომ პროგრამის აქტივობები გათვლილი უნდა იყოს არა მხოლოდ სკოლის გარემოზე და სკოლაში შესასრულებლად, არამედ სკოლის გარეაქტივობებისთვისაც, იმის გათვალისწინებით, რომ სათემო რეკრეაციის ცენტრები მნიშვნელოვან მხარდაჭერას უწევენ ახალგაზრდებსა და მათ ოჯახებს საღამო საათებსა და დასვენების დღეებში. მნიშვნელოვანია იმ ფაქტორების შესწავლა, რაც ხელს შეუწყობს სკოლაში აგრესიის პრევენციის პროგრამების მდგრადობას. კვლევითი გრანტების ან დაფინანსების სხვა წყაროების მეშვეობით ძალიან მნიშვნელოვანია გაძლიერდეს სკოლის შესაძლებლობები, რომ მიაწოდოს სერვისი/პროგრამა ამის საჭიროების მქონე მოსწავლეს. და ბოლოს, საჭიროა შეიქმნას კიბერაგრესიის შეფასების თანმიმდევრული ინსტრუქცია და მეთოდი, რათა აგრესიის/ბულინგის ამ უახლესი ფორმის უკეთ ამოცნობა და შესაბამისი ინტერვენციული სტრატეგიების შემუშავება იყოს შესაძლებელი (S. S. Leff, 2010).

რა ხდის აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს ბულინგის მიმართ მოწყვლადს?

მიუხედავად იმისა, რომ ბულინგი არ არის იშვიათი ტიპური განვითარების ბავშვებს შორისაც, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს აქვთ გარკვეული მახასიათებლები, რაც ზრდის მათი ბულინგისადმი მოწყვლადობის რისკს. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები შეიძლება ამჟღავნებდნენ ქვემოთ ჩამოთვლილიდან ზოგიერთს (Chad A. Rose, 2011):

- მათ გარშემო არსებული სიტუაციის დაბალი კონტროლი;
- დაბალი თვითშეფასება;
- სხვისი სახის გამომეტყველების, ხმის ტონისა და სხეულის ენის გაგების სირთულე;
- თანატოლებისგან სოციალური გარიყულობა;
- კომუნიკაციის სირთულეები თანატოლებთან და მასწავლებლებთან;
- ისინი თანატოლებისა და მასწავლებლების მიერ შეფასებული არიან, როგორც „უცნაური“;
- დეპრესიულობა და თვითდაზიანებელი ქცევები;

იმის გამო, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უჭირთ სხვა ბავშვების ხმის ტონის ან სხეულის ენის გაგება, მათ შეიძლება არც კი იციან, როდის აბულინგებენ. გარდა ამისა, რადგან მათ არ შეუძლიათ გარკვეული აზრებისა და გრძნობების ზუსტად გადმოცემა, მათ შეიძლება შემთხვევით მიაყენონ შეურაცხყოფა თანატოლს ან კლასელს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს აქვთ სოციალური წესებისა და რეგულაციების შესახებ შეზღუდული ცოდნა და შესაძლოა, ვერ აცნობიერებდნენ საკუთარი ქცევის/სიტყვების შედეგებს. მაგალითად, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვმა შესაძლოა გულწრფელად შეაფასოს თანატოლის ფიზიკური მონაცემები და თანატოლის მხრიდან ეს ქცევა ჩაითვალოს როგორც მიზანმიმართული ბულინგი და შევიწროება; მეორეც, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში შეიძლება მომატებულად გამოვლინდეს აგრესიული ქცევა, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ მისი რუტინა დაირღვა ან ბავშვი ღებულობს მისთვის გამაღიზიანებელ სენსორულ სტიმულს; ამრიგად, აგრესიული ქცევის გამო შესაძლოა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი ძალადობის განზრახვის არარსებობის შემთხვევაშიც კი შეფასდეს როგორც მოძალადე; მესამე, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში თანმხლები მდგომარეობების მაღალმა დონემ შეიძლება ხელი შეუწყოს აგრესიულ ქცევას ან გაღიზიანებას. ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა ბულინგის გაზრდილი მაჩვენებლები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოზარდებში, სადაც თანმხლები იყო ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი, ქცევითი და ემოციური აშლილობები (Hwang S., 2018).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ხშირად ვერ ახერხებენ ვერბალურად დაიცვან თავი. ისინი ვერბალური გზით პრობლემას ვერ აგვარებენ და ხშირად არ შეუძლიათ ბულინგის ეპიზოდების სიტყვებით აღწერა. მოწმე/მაყურებელ მშობლებს, მასწავლებლებსა და თანატოლებს დიდი ძალა აქვთ შეაჩერონ ბულინგი. ბულინგის შემთხვევების 50 პროცენტზე მეტი წყდება, როდესაც ვინმე უფროსი ჩაერევა. აქ წარმოგიდგენთ სხვადასხვა გზას, რომლითაც მშობლებსა და მასწავლებლებს შეუძლიათ გარკვეული როლი ითამაშონ ბულინგის პრევენციაში (Chad A. Rose, 2011).

ხოვოი შეუძლიათ მშობლებს, დაეხმარონ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს, რომ თავიდან აიცილოს ბულინგი?!

არსებობს რამდენიმე საშუალება, რომლითაც როგორც მშობელს შეუძლია დაეხმაროს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს თავი დაიცვას ბულინგისგან (Chad A. Rose, 2011).

- აცნობოს სკოლის ადმინისტრაციას, თუკი აღმოაჩენთ, რომ თქვენი შვილი ან სხვა მოსწავლე ბულინგის მსხვერპლი გახდა;
- დაეხმაროს ბავშვს ისაუბროს პრობლემის შესახებ, ამისთვის შესაძლოა გამოყენებული იყოს კომუნიკაციის ხელშემწყობი სხვადასხვა ინსტრუმენტი (მაგ., ბარათებით კომუნიკაცია);
- დაეხმაროს თავის შვილს შეიძინოს მეგობრები, სკოლისაგან თავისუფალ დროს მეგობრებთან თამაშის წახალისებით;
- მნიშვნელოვანია ბულინგის პრევენცია/აღმოფხვრა მანამ, სანამ ის განხორციელდება.

- ესაუბროს შვილს ბულინგის შესახებ, აუხსენით რატომ არის არასწორი სხვების მიმართ ცუდი მოპყრობა;
- აჩვენოს მას პოზიტიური ქცევის მაგალითები;
- თუკი ბავშვი ბულინგის მაღალ რისკ ჯგუფშია, უმჯობესია ლანჩის შესვენების ან/და სათამაშო მოედანზე გასვლის დროს, მასთან ახლოს მუდამ იყოს ზრდასრული;
- არ გაატანოს ბავშვს სკოლაში ფული და ძვირფასი ნივთები;
- მასწავლებელთან ერთად დაგეგმოს შესვენების დეტალური განრიგი (მაგ., რამდენ დროს დაუთმობს საქანელას) (Chad A. Rose, 2011).

როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს განახორციელონ ბულინგის პრევენცია

როდესაც ბულინგი ხდება სკოლაში, მასწავლებლებს ბევრის გაკეთება შეუძლიათ. აქ წარმოგიდგენთ რამდენიმე მარტივ რჩევას, თუ რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა სკოლაში, რომ შეამციროს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვის მიმართ ბულინგი (Chad A. Rose, 2011).

- ბულინგის შესახებ შეტყობინებისა და რეაგირების დროს ყოველთვის მიჰყევით სკოლაში შემუშავებულ პროცედურებს;
- წაახალისეთ ბულინგის მსხვერპლი მოსწავლე ისაუბროს მომხდარზე, ყოველთვის აგრძნობინეთ თქვენი მხარდაჭერა და ემპათია;
- თუ მოსწავლეს უჭირს ვერბალურად გადმოსცეს მომხდარი, გამოიყენეთ კომუნიკაციის ალტერნატიული გზები (ბარათები, ხატვა ა. შ)
- დაარწმუნეთ მოსწავლე, რომ მომხდარის შესახებ საუბარი არ არის სხვა მოსწავლის დაბეზლება;

თუკი სკოლას, სადაც თქვენ მუშაობთ, ბულინგის მოსაგვარებლად არ აქვს განერილი ფორმალური პროცედურები, აქ წარმოგიდგენთ რამდენიმე რჩევას თუ როგორ უნდა მოიქცეთ (Chad A. Rose, 2011):

- დაუყოვნებლივ ჩაერიეთ და შეაჩერეთ პროცესი;
- კლასში ხშირად გაიმეორეთ ხოლმე წესები მაგ.: „ვიმორჩილებთ ხელებს და ფეხებს“, „არ დავცინით მეგობარს“ და ა. შ.
- შეხვდით ბულინგის მსხვერპლ მოსწავლეს განცალკევებით და ესაუბრეთ მომხდარის შესახებ;
- მშვიდად ესაუბრეთ მოწმე/მაყურებელ ბავშვებს მომხდარის შესახებ;
- განცალკევებით შეხვდით მჩაგვრელს და წაახალისეთ, რომ ბოდიში მოუხადოს მსხვერპლს;
- ნუ დააძალებთ ბავშვებს იქვე „დააღაგონ“ ურთიერთობა, უმჯობესია მანამდე ცალკე ესაუბროთ მჩაგვრელს, აუხსნათ, რომ მისი ქცევა არ იყო კარგი და წაახალისეთ მისი გულწრფელი ბოდიში.

როგორ შეიძლება ამოვიცნოთ, რომ აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი არის ბულინგის მსხვერპლი

ბულინგის დაფიქსირება შეიძლება იყოს რთული, განსაკუთრებით აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების შემთხვევაში. მათ ხშირად უჭირთ ვერბალურად გადმოსცენ თავიანთი განცდები და ემოციები. ისინი შეიძლება ყოველთვის ვერ აცნობიერებენ, რომ ბულინგის მსხვერპლი არიან, განსაკუთრებით კი არაპირდაპირი ბულინგის დროს. ზოგჯერ კი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს შეიძლება ეგონოს, რომ ბავშვი მას ჩაგრავენ/აბულინგებს, როდესაც ბავშვი სინამდვილეში მხოლოდ მასთან საუბარს ან თამაშს ცდილობს. არ არსებობს ერთი გზა იმის გარკვევისა, ხდება თუ არა ბავშვზე ძალადობა. არსებობს გარკვეული ნიშნები, რომელთაც უნდა მიაქციოთ ყურადღება და რომლებიც მიანიშნებენ სწორედ იმას, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი ბულინგის და აგრესიის მსხვერპლია (Chad A. Rose, 2011).

ფიზიკური ნიშნები:

- - აქვს აუხსნელი სისხლჩაქცევები, ჭრილობები და ნაკანრები;

- ბრუნდება სახლში დაკარგული ან დაზიანებული ნივთებით ან ტანსაცმლით;
- მშვიდი ბრუნდება სახლში, მაშინ, როცა საუზმის ფულიც აღარ აქვს.

ქცევითი ნიშნები:

- უარს ამბობს სკოლაში წასვლაზე;
- ეშინია სკოლაში ფეხით წასვლა ან სკოლის ავტობუსის გამოყენება;
- გაუარესდა მისი აკადემიური მოსწრება და გაკვეთილზე აქტიურობა.

ემოციური ნიშნები:

- ღამის კოშმარები;
- ზომაზე მეტი ტირილი;
- მომატებული აგრესიულობა და ბრაზი;
- უგუნებობა;
- შფოთვა;
- ენაბორძიკი.

სხვა საყურადღებო ნიშნებიც შესაძლოა იყოს: თავის და მუცლის ხშირი ტკივილი, გულისრევა; კვების და ძილის რეჟიმის ცვლილება; სხვებზე ძალადობის დაწყება (Chad A. Rose, 2011);

ფსიქოსოციალური ინტერვენცია აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვთა ფსიქოსოციალური ინტერვენციის ყველაზე თვალსაჩინო და კარგად ადაპტირებული მიდგომებია კოგნიტურ-ბიჰევიორული თერაპია და სოციალური უნარების ტრენინგი. მოკლედ მიმოვიხილოთ ორივე მათგანი (L. White, & McPartland, 2012).

კოგნიტურ-ბიჰევიორული თერაპია

კოგნიტურ-ბიჰევიორული თერაპია არის ყველა პოპულაციისთვის ყველაზე ხშირად გამოყენებული ფსიქოსოციალური ინტერვენციის მეთოდი და მრავალი დარღვევის შემთხვევაში მისი ეფექტიანობა ემპირიულად არის დადასტურებული. კოგნიტურ-ბიჰევიორული თერაპიის არსი ემყარება თეორიას, რომ შეუსაბამო აზრები, გრძნობები და ქცევა ურთიერთდაკავშირებულია ფსიქოპათოლოგიურ სიმპტომებთან და შეუსაბამო ქცევასთან. ამრიგად, კოგნიტურ-ბიჰევიორული ჩარევა, როგორც წესი, ფოკუსირდება უფრო ხელმისაწვდომ სფეროებზე (მაგ., აზროვნების ან ქცევის შეცვლა). ინტერვენციები ხშირად ტარდება 1:1 ფორმატში და რეალისტური მიზნების შესაქმნელად და პაციენტების პროგრესის შესახებ უკუკავშირისთვის იყენებს დისკრეტულ მოდულებს (მაგ., შიშის იერარქიები) და ამოცანებს (მაგალითად, საშინაო დავალებებს). ინტერვენციები, რომლებიც დაფუძნებულია კოგნიტურ-ბიჰევიორულ მიდგომაზე, ძირითადად შეზღუდულია დროში (ხშირად 16 სესიაზე ნაკლები), ფოკუსირებულია თერაპევტსა და პაციენტს შორის თანამშრომლობასა და პრობლემების გადაჭრის ლოგიკური გზების ძიებაზე. სოციალურ-კომუნიკაციური უნარების განვითარების მიზნით კოგნიტურ-ბიჰევიორული მიდგომები ბოლო წლებია, სულ უფრო ხშირად გამოიყენება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან სამუშაოდ. ასეთი პროგრამები, ძირითადად, ფოკუსირდება აზროვნების პროცესების გამორკვევაზე და ქცევის იმ პატერნის იდენტიფიცირებაზე, რომელიც ხელს უშლის ნაყოფიერი სოციალური ურთიერთობის განვითარებას და ჩამოყალიბებას (L. White, & McPartland, 2012)

სოციალური უნარების განვითარება/ტრენინგი

სოციალური უნარების ტრენინგი, სავარაუდოდ, ყველაზე ხშირად გამოყენებული ინტერვენციული მიდგომაა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებსა და მოზარდებში სოციალური ფუნქციონირების გასაუმჯობესებლად. პრაქტიკაში ეს ჩარევა მოიცავს მიდგომების ფართო სპექტრს, როგორიცაა სოციალური ისტორიები, თანატოლთა ტრენინგი და ინტერვენცია, შესაბამისი უნარების ვიდეო მოდელირება, და სხვა (L. White, & McPartland, 2012).

შეჯამება

მაშინ, როცა სულ უფრო მეტი კვლევა მიუთითებს ბულინგის გამოცდილებაზე და აუტიზმის სპექტრის აშლილობას შორის კავშირზე, არ არის ნათელი, თუ რა როლი შეიძლება შეასრულოს თანმხლებმა ქცევითმა დარღვევებმა. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებსა და მოზარდებს აქვთ უამრავი ატიპური ქცევა, მათ შორის, ვიწრო/განმეორებადი ქცევა და ინტერესი, აგრეთვე, სასაუბრო ენა და შეტყობინების შინაარსი, რომლებიც შეიძლება სოციალურად შეუსაბამო იყოს. ეს ქცევები შეიძლება მოიცავდეს ფიზიკურ და სიტყვიერ აგრესიას. ზოგიერთ შემთხვევაში, ქცევა შეიძლება სხვა ადამიანის მიერ განიმარტოს როგორც ძალადობრივი, აგრესიული ან, თუნდაც, პოტენციურად საშიში. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს მნიშვნელოვანი სირთულეები აქვთ რეციპროკულ სოციალურ ურთიერთობებში, დაქვეითებული აქვთ სოციალური კომუნიკაციის უნარებიც. ამ სირთულეების, სტერეოტიპული ქცევისა და ინტერესების გამო ისინი, თავიანთ თანატოლებთან შედარებით, ხშირად ხდებიან უფრო მოწყვლადები ბულინგის მიმართ (Hwang S., 2018).

ცხადია, რომ სკოლის პერსონალი ძალიან კარგად იცნობს ფიზიკური/ემოციური აგრესიის და ბულინგის გავრცელებას, ისინი სულ უფრო მეტად ითხოვენ სახელმწიფო სტრუქტურების ჩართულობას ამ პრობლემების მოგვარებაში. ბოლო 20 წლის განმავლობაში სკოლების წარმომადგენლები სულ უფრო ხმამაღლა საუბრობენ მოსწავლეთა შორის ბულინგის პრობლემაზე, რადგან ის მაგნეზეზმს ახდენს ცალკეულ ბავშვსა და, მთლიანად, სკოლაზე. იმის გამო, რომ ფიზიკური აგრესია ადვილად შესამჩნევია, ბევრ სკოლაში მოქმედებს წესები და პოლიტიკა, რომლის გამოყენებითაც პედაგოგები სწრაფადვე რეაგირებენ ფიზიკურ აგრესიაზე. სამაგიეროდ, ემოციური აგრესია უფრო ფარულად შეიძლება მიმდინარეობდეს და, როგორც წესი, შეუმჩნეველი რჩება. ემოციური აგრესიის ინციდენტები მასწავლებლებისა და სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდან მოითხოვს პროგრამის გაფართოებას. უნდა იქნეს გათვალისწინებული პროგრამისა და სკოლის საჭიროებებს შორის თანხვედრაც, განხორციელების მიზანშეწონილობა და თემის სხვადასხვა კონტექსტში განსხვავებული პრობლემების გადასაჭრელად პროგრამის ადაპტირება. და ბოლოს, უკანასკნელი 10 წლის განმავლობაში სოციალური მედიის გამოყენების სწრაფი ზრდის გათვალისწინებით, აუცილებელია უფრო სისტემური კვლევა ჩატარდეს კიბერბულინგზე, რათა შემუშავდეს შესაბამისი სტრატეგიები და, საჭიროების შემთხვევაში, ისინი ინტეგრირებულ იქნეს ფიზიკური და ემოციური აგრესიის მართვის საუკეთესო პრაქტიკის პროგრამებში (Hill M. Walker, 2015).

ჯამში, აგრესია არის მრავალმხრივი პრობლემა, რომელიც განსხვავდება ფორმით, სიხშირით და გამოვლენის თავისებურებით. აგრესიული ქცევა განისაზღვრება მრავალი ფაქტორით, დანყებული ცალკეული ბავშვის თვისებებით და შესაძლებლობებით, დასრულებული მონმე/მაყურებელი ბავშვებისა და ზრდასრულთა რეაგირებით. ეს, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს კლასის დინამიკაზე და სკოლის კლიმატზე. პრობლემის სირთულის გამო, აგრესიისა და ბულინგის პროფილაქტიკური ჩარევები უნდა განხორციელდეს მრავალ დონეზე (მცირე ჯგუფებში, საკლასო ოთახებში, მთელ სკოლაში) და სისტემებში (მაგ., მოსწავლეები, მასწავლებლები, ადმინისტრაცია და თემი). ბოლოდროინდელი კონსენსუსი ის არის, რომ აგრესიის პრევენცია სკოლის მასშტაბით ყველაზე ეფექტურია; ამასთან, აგრესიის მსხვერპლმა ან აგრესიული ქცევის მაღალი რისკის მქონე ბავშვებმა (მაგ., ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვებმა) ინდივიდუალური ან მიზნობრივი ჯგუფური ჩარევით შეიძლება სარგებელი ნახონ. სკოლებმა უნდა მოახდინონ პრევენციის პროგრამების ინტეგრირება და კოორდინაცია ინტერვენციის უნივერსალურ, მეორეულ და მესამეულ საფეხურებზე, რათა დააკმაყოფილონ ყველა მოსწავლის საჭიროებები (Hill M. Walker, 2015).

ბულინგის მაღალი გავრცელებისა და ფსიქიკურ/ფსიქოლოგიურ თანმხლებ დაავადებასთან ასოცირების გათვალისწინებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების შეფასების გზით საჭიროა ბულერ/მსხვერპლების ადრეული გამოვლენა, რათა თავიდან იქნეს აცილებული ბულინგი. ასევე მნიშვნელოვანია უფრო სიღრმისეული კვლევების ჩატარება, რათა შეფასდეს ის მახასიათებლები, რაც ზრდის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებში ბულინგის რისკებს. მოკლედ, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს შეიძლება პოტენციურად ჰქონდეთ უფრო აგრესიული ქცევა, ვიდრე ტიპური განვითარების მქონე მათ თანატოლებს. ისინი, როგორც წესი, მკაფიო განზრახვით არ არიან ბულერები. უფრო მეტიც, ბოლო დროის კვლევებით ჩანს, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად ხდებიან ბულინგის მსხვერპლები და ნაკლებად ბულერები (Hwang S., 2018).

შემაჯავებელი კითხვები

1. აგრესიის რა სახეები არსებობს?
2. რამდენად არის გავრცელებული აგრესიის ქვეტიპები ბავშვებში და რა ფსიქოსოციალური შედეგების მომტანია თითოეული მათგანი ცალკეულ ინდივიდში?
3. რა გავლენას ახდენს ბულინგი სსსმ მოსწავლეებზე?
4. რა დონეებზე უნდა განხორციელდეს ინტერვენცია ემოციური/ფიზიკური აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის შესამცირებლად?
5. რა ხდის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვს ბულინგის მიმართ მოწყვლადს?
6. როგორ შეიძლება ამოვიცნოთ, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი არის ბულინგის მსხვერპლი?
7. როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს ბულინგის პრევენცია?

დაკვლევა

1. ძირითად და დამატებით ლიტერატურულ წყაროებზე დაყრდნობით ცოდნის შეძენა-გაღრმავება შემდეგ საკითხებში:

- აგრესიის ფორმები, აგრესიის ქვეტიპების პრევალენტობა და მახასიათებლები ბავშვებსა და მოზარდებში;
- აგრესიის ფსიქოსოციალური შედეგები აგრესორში/ბულერში, მსხვერპლში, ბულერ-მსხვერპლში, ბულინგის მოწმე/მაცურებელში;
- ბულინგის გავლენა/ეფექტი სსსმ მოსწავლეებზე;
- ემოციური/ფიზიკური აგრესიისა და ვიქტიმიზაციის შესამცირებელი ინტერვენცია.
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებში ბულინგის ინტერვენცია და პრევენცია.

2. პრევენციის მომზადება თემაზე: „ფსიქოსოციალური და ქცევითი ჩარევა რთული ქცევისას აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებში – სტრატეგიები და მოქმედების გეგმები“

ტერმინთა განმარტება

ბულინგი – ჩაგვრა, სხვა პირისთვის ნეგატიური ქმედებების გზით ფიზიკური ან ფსიქოლოგიური (ემოციური) ტრავმის მიყენება.

ბულერი – მჩაგვრელი, ადამიანი ან ადამიანთა ჯგუფი, რომელიც სხვა პირის მიმართ ხანგრძლივ ფიზიკურ ან/და ფსიქიკურ ძალადობას ახორციელებს.

ინტერვენცია – ჩარევა.

რეციპროკული – ორმხრივი.

პრევალენტობა – გავრცელებადობა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Chad A. Rose, D. L. (2011). Bullying and Victimization among Students in. *Exceptionality Education International*, 2–14.
- Hamby S. Finkelhor D., T. H. (2012). Teen dating violence: Co-occurrence with other victimizations in the National Survey of Children's Exposure to Violence (NatSCEV). *American Psychological Association*, 111–124.
- Hill M. Walker, F. M. (2015). *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders*. The Guilford Press; Illustrated edition.
- Hwang S., Y. S.-J. (2018). Autism Spectrum Disorder and School Bullying: Who is the Victim? Who is the Perpetrator? *Journal of autism and developmental disorders*, 225–238.

- L, M. D., White, S. W., & McPartland, J. C. (2012). Mechanisms of change in psychosocial interventions for autism spectrum disorders. *Dialogues in clinical neuroscience*, 307–318.
- Marion K. Underwood, K. J. (2009). Continuity and Change in Social and Physical Aggression from Middle Childhood through Early Adolescence. *AGGRESSIVE BEHAVIOUR* , 357–375.
- Noel A Card, B. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *CHILD DEVELOPMENT*, 185-229.
- P. Orpinas, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. American Psychological Association (APA); Illustrated edition.
- P. W Jansen, M. V.-v. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*.
- S. M Swearer, C. W. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of school psychology*, 503-520.
- S. S Leff, T. E. (2010). A Review of Existing Relational Aggression Programs: Strengths, Limitations, and Future Directions. *School psychology review*, 508-535.
- S. S. Leff, R. L. (2009). An Initial Evaluation of a Culturally-Adapted Social Problem Solving and Relational Aggression Prevention Program for Urban African American Relationally Aggressive Girls. *Journal of prevention & intervention in the community*, 260–274.
- T. W. Farmer, R. P. (2010). Bullying Involvement and the School Adjustment of Rural Students With and Without Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*.
- Waasdorp, T. E. (2010). Peer victimization among urban, predominantly African American youth: Coping with relational aggression between friends. *American Psychological Association.*, 98–116.

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 7

აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა
კომუნიკაციური უნარები

სარჩევი

შესავალი.....	109
რა არის კომუნიკაცია?.....	109
კომუნიკაციის მოდელები.....	110
კომუნიკაციური უნარების განვითარება ტიპური განვითარებისა და აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან.....	112
წინავერბალური კომუნიკაცია.....	112
ვერბალური კომუნიკაცია.....	114
კომუნიკაციის ფუნქციური გამოყენება.....	115
რა კომუნიკაციური თავისებურებები ახასიათებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობას?.....	115
განმეორებითი ან რიგიდული ენა.....	116
ვიწრო ინტერესები და გამორჩეული უნარები.....	118
ენის არათანაბარი განვითარება.....	118
მწირი არავერბალური კომუნიკაციის უნარები.....	118
ენის სოციალური მხარე.....	118
რთული ენობრივი უნარები და დიალოგის წარმართვა კარგი ვერბალური უნარების მქონე ბავშვებთან.....	118
სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული კომუნიკაციური უნარების შეფასება.....	119
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ურთიერთობა.....	124
როგორ გავიგოთ არავერბალური კომუნიკაცია და ექოლალიები.....	124
როგორ გავიგოთ ექოლალია?.....	125
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ძლიერი მხარეები და დასწავლის თავისებურებები.....	125
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან კომუნიკაცია.....	126
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან კომუნიკაციის გაძლიერების ძირითადი სტრატეგიები.....	128
შეჯამება.....	129
შემაჯამებელი კითხვები.....	129
დავალება.....	130
შემთხვევა 1: მაგალითი.....	130
შემთხვევა 2: სავარჯიშო.....	130
კითხვები:.....	131
გამოყენებული ლიტერატურა.....	131

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ერთ-ერთ მთავარ პრობლემას კომუნიკაცია წარმოადგენს. კომუნიკაციური უნარები კი წამყვანია დასწავლის პროცესში. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის განსხვავებული გამოვლინების შესაბამისად, კომუნიკაციის თავისებურებებიც მრავალფეროვანია. მიკროსისტემები, როგორცაა სკოლა და კლასი, მნიშვნელოვან როლს თამაშობს კომუნიკაციური უნარების ჩამოყალიბებასა და გაუმჯობესებაში და ეს არ ეხება მხოლოდ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ან კომუნიკაციის პრობლემების მქონე ბავშვებს. სკოლა უნდა ზრუნავდეს ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების კომუნიკაციური შესაძლებლობების გაუმჯობესებაზეც. იმისთვის, რომ მასწავლებელმა ეფექტურად მართოს სიტუაცია და წახალისოს კომუნიკაცია, აუცილებელია სწორად შეძლოს მოსწავლეთა კომუნიკაციური თავისებურებების შეფასება და გამოვლენილი ქცევის ინტერპრეტირება. აგრეთვე მასწავლებელმა უნდა მოახერხოს ბავშვის უნარების შეფასება. ბოლოს, რაც მთავარია, მასწავლებლის ვალია ბავშვის კლასში ეფექტური ინტეგრაცია.

წინამდებარე თავში განსხვავებულია კომუნიკაცია და მისი დანიშნულება. წარმოდგენილია კომუნიკაციის სახეების, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის, მნიშვნელობა. მოკლედ არის წარმოდგენილი, თუ რას ნიშნავს კომუნიკაციის წრფივი, ინტერაქციული და ტრანზაქციული მოდელები. ამის ფონზე განხილულია, თუ როგორ ვითარდება კომუნიკაციური უნარები ცხოვრების განმავლობაში და რაზეა დაშენებული ეს პროცესი; რა მნიშვნელობა აქვს წინავერბალურ კომუნიკაციას ვერბალური კომუნიკაციის განვითარებაში. განსაზღვრულია გაზიარებული ყურადღების, სიმბოლური თამაშისა და მიბაძვის როლი ბავშვის განვითარებაში. აგრეთვე, მოკლედ არის მოცემული კომუნიკაციის ფუნქციური გამოყენების მნიშვნელობა. კონკრეტული თავი ცდილობს განიხილოს ზემოხსენებული კომუნიკაციის ეტაპები შედარებით ჭრილში – აჩვენოს თუ რა განსხვავებაა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვისა და ტიპური განვითარების მქონე ბავშვის კომუნიკაციური უნარების განვითარებას შორის. შემდგომში განხილულია უშუალოდ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვის როგორც ვერბალური, ისე არავერბალური კომუნიკაციის თავისებურებები: რიგიდული ენა, ვიწრო ინტერესები, ენის არათანაბარი განვითარება, ენის სოციალური მხარე, მწირი არავერბალური უნარები (ჟესტები, მიმიკა და ა.შ.). აგრეთვე წარმოდგენილია თუ რა კომუნიკაციური სირთულეები აქვთ კარგი ენობრივი უნარების მქონე ბავშვებს.

მასალის შემდგომი ნაწილი კონცენტრირებულია სწავლების პროცესზე. გადმოცემულია თუ რა პრინციპი აქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებით შეფასებას, როგორ და რა მიზნით უნდა განისაზღვროს მათი კომუნიკაციური უნარები. აქვე მოცემულია აღნიშვნის ფურცელი, რომელიც ხელს შეუწყობს მასწავლებლებს ბავშვის კომუნიკაციური უნარების შეფასებაში. აგრეთვე, განმარტებულია მოსწავლეებთან ურთიერთობისა და კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესების ზოგადი პრინციპები.

რა არის კომუნიკაცია?

კომუნიკაცია ყოველდღიურობის მნიშვნელოვანი ნაწილია, მისი მეშვეობით ჩვენ ვცვლით აზრებსა და გრძნობებს, თუმცა, ამისთვის ყოველთვის დიდ ძალისხმევას არ ვხარჯავთ. სწორედ ამიტომ შესაძლოა არ გვესმოდეს, რომ ეს პროცესი ბევრად რთულია, ვიდრე ჩანს და მრავალ კომპონენტს მოიცავს, რადგან კომუნიკაცია დინამიკური, რეციპროკული და სოციალური პროცესია. ლათინური სიტყვა *Communicare* გაზიარებას, კავშირს ნიშნავს. კომუნიკაცია არის ინფორმაციის გაცვლა და მოითხოვს გამგზავნს, გზავნილსა და მიმღებს. შესაბამისად, ინფორმაციის გაცვლისთვის საჭიროა იდეის, აზრის გამოხატვა (ექსპრესიული კომუნიკაცია) და ერთი ადამიანი მაინც, რომელიც მოისმენს და გაიგებს მას (რეცეპტული კომუნიკაცია), ამას გარდა, შეტყობინების გაცემის სურვილი, თვითონ შეტყობინება და მედიატორი, რომლის საშუალებითაც ხდება მისი გაგზავნა. შესაბამისად, კომუნიკაციის პროცესი შესაძლებელია სხვადასხვაგვარად იყოს დარღვეული. მაგალითად, მოსწავლემ შესაძლოა გაიგოს ნათქვამი, მაგრამ ვერ ჩამოაყალიბოს პასუხი, ან, პირიქით, შეეძლოს აზრის ჩამოყალიბება, თუმცა არა ნათქვამის გაგება. ამის მიზეზები კი მრავალფეროვანია.

კომუნიკაცია, უპირატესად, მეტყველებისა და წერის საშუალებით მიმდინარეობს, თუმცა, სინამდვილეში ეს პროცესი მხოლოდ ვერბალურ მხარეს არ მოიცავს და უფრო მეტ კომპონენტს მოიაზრებს, კერძოდ:

- სხეულის ენა – მოიცავს ჟესტებს, სახის გამომეტყველებას, სხეულის პოზას, შეხებას, საუბრისას დისტანციას და სხვა მოძრაობებს;
- ხმა – ხმის ტემბრი, ინტონაცია და სიმაღლე კომუნიკაციის პროცესში მნიშვნელოვან ინფორმაციას წარმოადგენს;
- დიალოგის წახმობის უნარი – მოიაზრებს იმის ცოდნას, თუ როდის უნდა დაიწყო ან დაამთავრო დიალოგი, დაიცვა რიგი, დასვა ან უპასუხო კითხვას, ასევე, როგორ შეინარჩუნო ან შეცვალო სასაუბრო თემა სიტუაციის შესაბამისად;
- სოციალურად მისაღები წესების დაცვა – მოიცავს თავაზიანობას, მანერებს და ე.წ. „დაუწერელ კანონებს“. კომუნიკაციური უნარების განვითარება კულტურული წესების ათვისებასაც გულისხმობს;
- ემოციური ინტელექტი – ესაა უნარი, რომელიც სხვათა და საკუთარი ემოციების გაგების, გამოხატვისა და მართვის საშუალებას იძლევა და მოითხოვს თვითცნობიერებას.

ჩამონათვალის მიხედვით, ნათელია, რომ ინფორმაციის ეფექტურად გაცვლისთვის საჭიროა ორივე – ვერბალური და არავერბალური – კომუნიკაციის გაგება და გამოყენება. მაგალითად, დროულად გაჩუმება შესაძლოა უფრო მეტს ნიშნავდეს, ვიდრე რაიმეს თქმა.

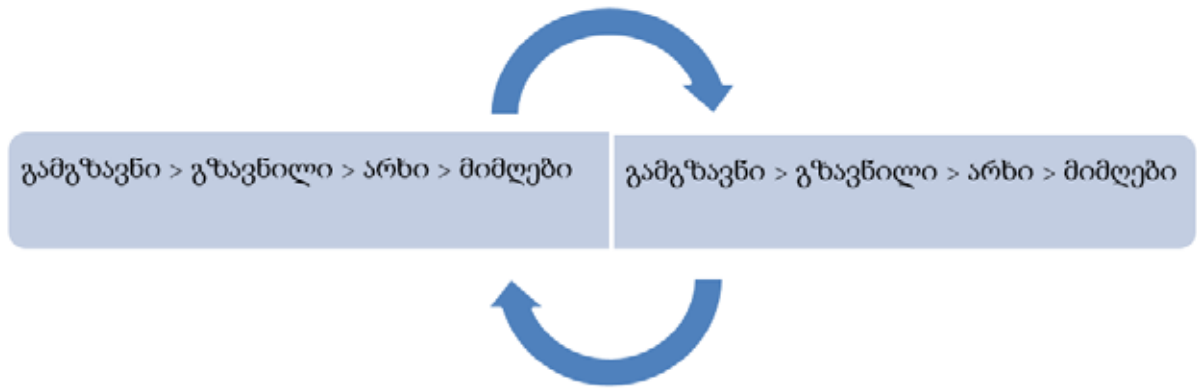
კომუნიკაციის მოდელები

კომუნიკაცია საკმაოდ რთული პროცესია, მეცნიერები დიდი ხანია ცდილობენ, თავიანთი დაკვირვებების შედეგად კომუნიკაციის თეორიული მოდელები შექმნან. გამოიყოფა სამი სახის კომუნიკაციური მოდელი: წრფივი, ინტერაქციული და ტრანზაქციული. პირველი, წრფივი მოდელი კლოდ შენონსა და უარენ უივერს (Shannon, Weaver, 1949) ეკუთვნის და ხანდახან „მოდელების დედასაც“ უწოდებენ, რადგან ეს მათემატიკური მოდელი სხვა თეორიული მოდელების პირველწყაროა. შენონ-უივერის კომუნიკაციის მოდელი სატელეფონო და რადიომონუმბოლოების მეშვეობით ინფორმაციის გადაცემის გაუმჯობესებას ემსახურებოდა. ის ოთხი მთავარი ნაწილისგან შედგება: გამგზავნი (კომუნიკატორი), გზავნილი, არხი და მიმღები (რეცეპიენტი). გამგზავნსა და მიმღებს შორის დამოკიდებულება წრფივი, ცალმხრივია და ინფორმაცია პირდაპირ მიდის. მიუხედავად იმისა, რომ მოდელი მათემატიკურია და ტექნოლოგიებზე იქნა მორგებული, მისი განზოგადება სოციალურ მეცნიერებებშიც შესაძლებელია (https://en.wikipedia.org/wiki/Models_of_communication).



სურათი 1: წრფივი მოდელი

სწორედ ამ მოდელზე დაყრდნობით დავიდ ბერლო (Berlo, 1960) ორი ადამიანის პირისპირ კომუნიკაციის მოდელს გვთავაზობს, რომელსაც ინტერაქციულ მოდელებს მიაკუთვნებენ, რადგან აქ უკუკავშირიც მნიშვნელოვანია. ბერლოს მიხედვით, კომუნიკაციისთვის საჭიროა წყარო, კოდირება, შეტყობინება, არხი, გამშიფრავი და კომუნიკაციის მიმღები. იგი ასევე აღნიშნავს, რომ ორ ადამიანს შორის კომუნიკაციის პროცესზე დამატებითი ფაქტორებიც ახდენს გავლენას. ეს ფაქტორები მოიაზრებს კომუნიკაციურ უნარებს, გაცნობიერების დონეს, სოციალურ სისტემას, კულტურულ სისტემასა და დამოკიდებულებებს. ბერლოს მიხედვით, წყარო იწყებს კომუნიკაციის პროცესს, რომელზეც გავლენას ახდენს მისი კომუნიკაციური უნარები, დამოკიდებულებები, ცოდნა, ზოგადი სოციალური სისტემა და კულტურული ფონი. სიმბოლოების ერთიანობის, ანუ შეტყობინების, ჩამოყალიბების შემდგომ ინფორმაცია კოდირდება მეტყველების, წერის, შეხების, სახის მიმიკის და ა.შ. მეშვეობით და იწყება მიმღების ფაზა. სენსორული ორგანოების მეშვეობით (თვალი, ყური, კანის რეცეპტორები და ა.შ.) მიიღება და იშიფრება შეტყობინება და საბოლოოდ მიმღები ინდივიდის ისევ კომუნიკაციური უნარების, დამოკიდებულებების, ცოდნის, სოციალურ სისტემისა და კულტურული ფონის მიხედვით ხდება ამ შეტყობინების ინტერპრეტაცია. პროცესი მეორდება უკუკავშირის დროს.



სურათი 2: ინტერაქციული მოდელი

მესამე, ტრანზაქციული ტიპის მოდელები კიდევ უფრო ართულებენ და აღრმავებენ კომუნიკაციის პროცესის გაგებას. ამ შემთხვევაში, პროცესი დინამიკური და ცვალებადია. ტრანზაქციულ მოდელებში შესაძლებელია, რომ გამგზავნი და მიმღები კომუნიკაციურ პროცესში თანაბარ როლს ასრულებდნენ, რადგან შეტყობინების გადაცემის პროცესი არა წრფივად, არამედ წრიულად მიმდინარეობს და რეციპროკულია. ეს მოდელი ბარნლუნდს (Barnlund, 1970) ეკუთვნის (https://en.wikipedia.org/wiki/Models_of_communication).



სურათი 3. ტრანზაქციული მოდელი

როგორც ვხედავთ, კომუნიკაცია რთულ და მრავალმხრივ პროცესს წარმოადგენს, რომლის მიზანია შეტყობინების გაგზავნა და მიმღებზე მისი საშუალებით გავლენის მოხდენა. ძალიან მნიშვნელოვანია იმის გაგება, თუ რა დანიშნულება აქვს კომუნიკაციის პროცესს, ანუ რა ფუნქციას ასრულებს. ზოგჯერ ჩვენ ვერ ვიგებთ გამოგზავნის – კომუნიკატორის – მიზანს, განზრახვას, მის მიერ გამოგზავნილ შეტყობინებას, რაც ართულებს კომუნიკაციის პროცესს. იმისათვის რომ გავიგოთ, რა დგას მოსწავლის ვერბალური თუ არავერბალური შეტყობინების უკან, მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ კომუნიკაციის აქტის დანიშნულება, ანუ მისი ფუნქცია. ქვემოთ ჩამოთვლილია კომუნიკაციის ფუნქციები:

- რეგულაცია: გამოიყენება ადამიანის ქცევის კონტროლისთვის. მოთხოვნა, თხოვნა, უარყოფა, ბრძანება;
- სოციალური ინტერაქცია: გამოიყენება სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის დასამყარებლად, დასაკავშირებლად, შესანარჩუნებლად, დასაახლოებლად;
- მოტივაცია: გამოიყენება საკუთარი მოთხოვნილებების, მისწრაფებების, საჭიროებების, დამოკიდებულებების გამოხატვისთვის;
- ინფორმაცია: გულისხმობს ინფორმაციის გაცვლას და გამოიხატება შეტყობინების მიღებასა და გადაცემაში;
- ემოციური ექსპრესია: გამოიყენება ემოციის გამოსახატავად ვერბალურად ან არავერბალურად

კომუნიკაციური უნარების განვითარება ტიპური განვითარებისა და აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან

ბავშვის განვითარების პროცესის უკეთ გასაგებად ძალიან მნიშვნელოვანია სოციალური ინტერაქციის როლის გადაზრება. ბავშვის დაბადების პირველ ხანებში მისი სოციალური ინტერაქციის უნარები მზრუნველბთან ურთიერთობისას ვითარდება. ამ ეტაპზე ბავშვები ვერბალურ და არავერბალურ კონვენციურ, გაზიარებულ მნიშვნელობებს იგებენ. მზრუნველი ერგება ბავშვის ქცევას, თუმცა უნდა ითქვას, რომ ბავშვიც ერგება მზრუნველის ქცევას. ბავშვი კომუნიკაციურ უნარებს კონტექსტის მიხედვით იძენს და იცვლის. კვლევების მიხედვით, ბავშვი სოციალურ ნორმებს ერგება და ისე იქცევა, როგორც კონკრეტული ასაკისა თუ გენდერის ბავშვისგან მოელიან. მაგალითისთვის, იმ კულტურის წარმომადგენელი ბავშვები, სადაც უფროსისთვის თვალბეჭეტი ყურება უტაქტობაა, შესაძლოა ნაკლებ ამყარებდნენ თვალთ კონტაქტს (Yoder & Warren, 2001).

ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების კომუნიკაციური უნარების განვითარება სამ ფაზას გაივლის: პირველია კომუნიკაციის განზრახვა, რომელიც ყურადღების მისაქცევად ან სასურველის მისაღწევად შესტებისა და ვოკალიზაციის გამოყენებას გულისხმობს. მას პრელინგვისტურ ეტაპსაც უწოდებენ (Crais & Ogletree, 2016). მეორე ფაზა არის სიმბოლური კომუნიკაცია და სხვებთან ინტერაქციის, ყურადღების მიქცევისა და სასურველის მიღების მიზნით ენის გამოყენებას მოიაზრებს. ბოლო და ყველაზე დახვეწილი ფაზა არის ლინგვისტური კომუნიკაცია და კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმის მეშვეობით სხვებთან სრულყოფილ დისკურსში ჩართვის უნარად განიმარტება (Prizant et al., 2003).

წინავერბალური კომუნიკაცია

კომუნიკაციური უნარების განვითარება ჩვილობაში იწყება. ტირილი სოციალური ინტერაქციის პირველი ფორმაა (Esposito & Venuti, 2010). ტიპური განვითარების მქონე ბავშვები გარესამყაროსთან ურთიერთობას მხედველობითი ინფორმაციის მიღებითა და სხვა ადამიანების სახის გამომეტყველებათა დაკვირვებით იწყებენ. კვლევების მიხედვით, ის ჩვილები, რომლებსაც შემდგომში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზს უსვამენ, ნაკლებად ათვალთვლებენ ადამიანებს და არჩევენ საგნებს, უფრო მეტად უცქერენ საგნების ნაწილებს, დეტალებს და მათი მზერა ფიქსირებულია, იმის ნაცვლად რომ აქტიურად დაათვალთვლონ საგანი (Heflin & Alaimo, 2007; Tager-Flusberg et al., 2005). მეშვიდე თვიდან ჩვილები ცალკეული ბგერების გამოყენებას იწყებენ და ამით იქცევენ სხვებისგან ყურადღებას. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები კი ამ დროისთვის ნაკლებად აქტიურობენ ბგერების წარმოთქმისას, არ ეტყობათ, რომ ესმით ენა, რასაც ხშირად სმენის პრობლემებით ხსნიან (Heflin & Alaimo, 2007; Tager-Flusberg et al., 2005). ჩვილობის ბოლო თვეებში ტიპური განვითარების მქონე ბავშვები თავიანთი საჭიროებებისა და სურვილების გამოხატვას იწყებენ. სწორედ აქ ჩნდება კომუნიკაციის განზრახვის საწყისი ეტაპები. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ჩვილები კი ნაკლებ შესტებს იყენებენ და კომუნიკაციის სხვა ფორმებიც ნაკლებადაა გამოხატული (Heflin & Alaimo, 2007; Tager-Flusberg et al., 2005).

წინასკოლამდელი და სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს სამი სახის ქცევა ეხმარება სხვადასხვა კომუნიკაციური, სოციალური თუ ენობრივი უნარების განვითარებაში. განვითარებისთვის აუცილებელი ქცევებია: მოძრაობის მიბაძვა, ერთობლივი/გაზიარებული ყურადღება და სიმბოლური თამაში. მოძრაობის მიბაძვა ენობრივი უნარების განვითარებამდე იწყება. ბავშვები იმ მოძრაობებს იმეორებენ, რომელიც შეამჩნიეს. მოძრაობების აკურატულად, სწორად, კონტექსტურად შესასრულებლად ბავშვმა იმ ადამიანს თავისი მოძრაობის სურვილი უნდა მიაწეროს. შესაბამისად, სხვა ადამიანის ე.წ. „გონების თეორია“, ანუ სხვა ადამიანის განზრახვის გაგების უნარი უნდა ჰქონდეს ჩამოყალიბებული. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ნელა ან არასწორად ბაძვენ სხვათა ქცევებს, რადგან სიმბოლოთა მნიშვნელობას ვერ იგებენ ან არასწორ განზრახვებს აწერენ სხვებს (Heflin & Alaimo, 2007; Tager-Flusberg et al., 2005; Noens, Van Berckelaer-Onnes, 2004; Warreyn, Roeyers, 2016). ხშირია სარკისებური ტიპის შეცდომები, რადგან ზოგიერთ შემთხვევაში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს არ შეუძლიათ სხვისი პერსპექტივიდან მოვლენის დანახვა. მაგალითისთვის, ხელების ზემოთ აწევის იმიტაციისას, ეს ბავშვები ხელისგულებს თავიანთკენ იბრუნებენ (როცა იმიტაცია პირიქით მოითხოვს) ისე, როგორც თავად ხედავენ.

გაზიარებული ყურადღება სხვა ადამიანებთან ინტერაქციაში ჩართვის უნარია, რომელიც დაბადების პირველ წელს ვითარდება. ამ უნარის განვითარება პირველ თვეებში იწყება, დიადური ინტე-

რაქციისას აღმზრდელი იმ მიმართულებით იხედება, საითკენაც ბავშვი. ცხრა თვის ასაკში ბავშვი აქტიურად აკვირდება სხვებს და საგნებსა და ადამიანებს შორის მზერის გადანაცვლებას სწავლობს. ამ დროს ბავშვი ამოწმებს, აქცევს თუ არა ყურადღებას მზრუნველი იმავე საგანს, რომელსაც თავად ბავშვი (Wetherby, 2006). ბავშვებს სხვათა ინტერესების გაგება და ამ ქცევასა თუ აქტიურობაში მათი ყურადღების მიპყრობის უნარი აქვთ. ემოციების გაზიარება და ინფორმაციის რეციპროკული გაცვლა სოციალურ ინტერაქციას მიეკუთვნება და ეს აქტიურ კომუნიკაციაში ჩართვის ერთ-ერთი საშუალებაა. სწორედ ამგვარი საფუძველი აქვს ენის განვითარებას – თანატოლებთან და ზრდასრულებთან კომუნიკაციის პროცესის რეციპროკულობა და ინფორმაციის, მოქმედების თუ ემოციის გაზიარება (Bolick, 2008; Noens & van Berckelaer-Onnes, 2005; Prizant et al., 2003). გაზიარებული ყურადღების დეფიციტის მქონე ბავშვი კომუნიკაციის განვითარების შესაძლებლობას კარგავს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს იმდენად უვითარდებათ კომუნიკაციური უნარები, რამდენადაც გაზიარებულ ყურადღების საჭიროების მქონე თამაშებში არიან ჩართულნი (Tager-Flusberg et al., 2005). კვლევების მიხედვით, ეს უნარი საფუძვლად უდევს სოციალური ინტერაქციის, სპონტანური მეტყველების და ექსპრესიული ენის განვითარებას, რადგან ამ დროს ვოკალიზაციების რაოდენობა მეტია (Whalen et al., 2006; Esposito, Venuti, 2010). აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ნაკლებად იწვევენ სხვებს ან ერთვებიან ამგვარი ტიპის თამაშებში (Bolick, 2008; Heflin & Alaimo, 2007). მაგალითისთვის, თუ ტიპური განვითარების მქონე ბავშვი მისთვის საინტერესო რამეს დაინახავს, მოუხმობს მშობელს: „მამა, შეხედე!“. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი ნაკლებად გამოიყენებს, თუნდაც, საჩვენებელ თითს, რომ რაიმე გაუზიაროს სხვას.

სიტყვების წარმოთქმამდე ბავშვები სურვილების გამოსახატავად კონვენციურ ჟესტებსა და ხმებს იყენებენ, რაც საბოლოოდ გაზიარებული მნიშვნელობების ცოდნას აგროვებს (Wetherby, 2006). სწორედ ამ პროცესების საშუალებით ბავშვი იწყებს სიმბოლოების გამოყენებას, როგორებიცაა: ენა, ჟესტები, იმიტაცია და თამაში. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ჟესტების და, კერძოდ, მიმითებელი ჟესტების განვითარება – თითით ჩვენება. მიმითებელი ჟესტი პირველი 2 წლის განმავლობაში ყალიბდება და ეხმარება ბავშვს კომუნიკაციის პროცესში საგნის, ადგილმდებარეობის, მოვლენის დაფიქსირებასა და შეტყობინების მიმღებისთვის გადაცემაში.

გამოყოფენ იმპერატიულ, დეკლარატიულ და კითხვით მითითებას (Harris, Butterworth, 2012). იმპერატიული მითითების კომუნიკაციური ფუნქციაა საგნის, რაიმეს მოთხოვნა და ის ვერბალური „მინდა, მომე“-ს ეკვივალენტურია.

დეკლარატიული მითითების კომუნიკაციური ფუნქცია რაიმე საგანზე ან მოვლენაზე კომენტარს, შეფასება გულისხმობს. მაგ.: ის შეიძლება გულისხმობდეს: „დედა, ნახე, როგორი მანქანაა? შეხედე, რა ლამაზი ყვავილია?“

კითხვითი მითითების კომუნიკაციური ფუნქციაა რაიმეს დაზუსტება, გაურკვევლობის შემცირება, შემოწმება. მაგ.: „ეს საშიშია? ეს რა არის?“

ყველა შემთხვევაში, ბავშვი მიმართავს მიმღებს-რეციპიენტს და ეს მიმითებელი ჟესტები გაზიარებული ყურადღების მნიშვნელოვანი კომპონენტია.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უჭირთ კომუნიკაციის სიმბოლური ასპექტების გამოყენება. ჟესტების გამოყენება თვისებრივად და რაოდენობრივად ტიპურ ბავშვებთან შედარებით განსხვავებულია, მწირია. სმენის დარღვევების მქონე ბავშვებისგან განსხვავებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მწირი მეტყველების მქონე ბავშვები თავიანთი მეტყველების კომპენსირებას ჟესტური ენის მეშვეობით ნაკლებად ახერხებენ. ისინი კომუნიკაციისთვის პრიმიტიულ საკონტაქტო ჟესტებს იყენებენ (მაგ.: მოჭიდება, წაძლოლა, სხვისი ხელით მითითება) და ისეთ კონვენციურ და სიმბოლურ ჟესტებს ნაკლებად გამოხატავენ, როგორებიცაა: რაიმეს ჩვენება, ხელის დაქნევა, მითითება ან თავის დაქნევა. კომუნიკაციის ჩვეული სტილით გამოყენების უნარის სიმწირის გამო აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ხშირია უჩვეულო, მიუღებელი სტილით კომუნიკაცია, ასეთია თვითდამაზიანებელი ქცევები, აგრესია ან ტანტრუმები (Wetherby, 2006).

სიმბოლური ან საგნებით თამაში ბავშვობაში სიმბოლური რეპრეზენტაციების განვითარებას ეხმარება და გადამწყვეტია ენობრივი უნარების განვითარებისთვის. ობიექტებით წარმოსახვითი თამაში ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებთან ბუნებრივად ვითარდება და დროთა განმავლობაში უფრო იხვენება. სიმბოლოების გაგების უნარი ენის გაგებას უდევს საფუძვლად. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები სიმბოლურ თამაშში ნაკლებად იღებენ მონაწილეობას (Heflin & Alaimo, 2007; Noens & van Berckelaer-Onnes, 2005; Prizant et al., 2003).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან შესაძლებელია გამოიკვეთოს კომუნიკაციური რეციპროკულობა, თუმცა, ნაკლებად სპონტანურად და მოქნილად. აგრეთვე, შესაძლოა, რთულად შეინარჩუნონ ეს მდგომარეობა. ეს ბავშვები ცდილობენ წარმატებით გაართვან თავი კომუნიკაციას და, სწორედ ამიტომ, ცვლილებების შემცირებასა და პროცესის გაერთოფეროვნებას ცდილობენ. ამის გამო კომუნიკაცია ხშირად რუტინულ, განმეორებით სტილში არის გამოხატული. ეს თავისებურებები შესაძლოა ბავშვის მიერ სოციალური ინფორმაციის შეუფერხებელი ანალიზისა და ინტეგრაციის მწირი უნარების შედეგი იყოს. შესაბამისად, ბავშვი ფრაგმენტული გამოცდილებების ამარა რჩება, რასაც რიტუალიზებულ, კონტექსტურად სპეციფიკურ კომუნიკაციურ ქცევებამდე მიჰყავს. მაგალითად, ხშირად ბავშვი კონკრეტულ სიტუაციას აწერს სპეციფიკურ კომუნიკაციურ ქცევას და ვერ ახერხებს გენერალიზებას და სხვა ოდნავ მსგავს სიტუაციაში იმავნაირად იქცევა, უჭირს მოქნილად მოქცევა. გენერალიზების პრობლემა იწვევს სოციალური ინტერაქციისას კომუნიკაციის დინამიკური, მოულოდნელი პასუხების დეფიციტს, რიგიდულობას (Farrell, 2012).

ვერბალური კომუნიკაცია

ბავშვის ვერბალური კომუნიკაცია შესაძლებელია იყოს (ან არ იყოს) ინტერაქციული. კომუნიკაციის სოციალური (ინტერაქციული) ფუნქციაა სხვებისთვის პასუხის გაცემა, სხვადასხვა რამის მოთხოვნა, აზრებისა და გრძნობების გაზიარება; ხოლო, ენის „არაინტერაქციული“ გამოყენება მიმართულია საკუთარი თავისკენ და ნიშნავს, საკუთარი ქცევის, აზრებისა და ემოციების რეგულაციას. ენის დახმარებით ბავშვები სოციალურ-კომუნიკაციური ჩვევების ასათვისებლად სხვადასხვაგვარ ვერბალურ თუ არავერბალურ უნარებს ივითარებენ. ენის საშუალებით ბავშვები იკმაყოფილებენ ბაზისურ მოთხოვნილებებს, გარემოზე ახდენენ გავლენას, ითხოვენ ინფორმაციას, ამყარებენ სოციალურ ურთიერთობებს, გვიზიარებენ გამოცდილებებს, გამოხატავენ აზრებსა და გრძნობებს. ტიპური განვითარების მქონე ბავშვები სტრუქტურირებულ და არასტრუქტურირებულ გარემოში მრავალფეროვნად ამყარებენ კომუნიკაციას ენის ვერბალური თუ არავერბალური ასპექტების განვითარების საშუალებით (Quill, Brunsanahan, 2017).

ბაზისურ კომუნიკაციურ დეფიციტებთან ერთად (გაზიარებული ყურადღება, იმიტაცია, არავერბალური მიმანიშნებლების გამოყენება) აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან გამოხატულია ვოკალიზაციის ცვლილებები (Werner & Dawson, 2005, Quill, Brunsanahan, 2017). ენის განვითარების დაყოვნება ან მწირი ენობრივი უნარები ერთ-ერთი ადრეული ნიშანია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან. თუმცა, მნიშვნელოვანია, რომ ეს ბავშვები განსხვავდებიან თავიანთი ენობრივი უნარებით და ენის დარღვევა აუტიზმის მთავარ სიმპტომად აღარ მოიაზრება (APA, DSM-5, 2013).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე იმ ბავშვებთან, რომლებსაც ფუნქციური კომუნიკაციის უნარი უვუთარდებათ, ხშირად ჩანს კომუნიკაციის ატიპური სტილი, როგორებიცაა: ექოლალა (სხვისი ნათქვამის გამეორება), ნეოლოგიზმები (ახალი, გაუგებარი სიტყვების შემოტანა), ნაცვალსახელების შეცვლა და არასწორი გამოყენება, საკონტაქტო ჟესტები. კომუნიკაციის ასეთი ტიპის განვითარება, სავარაუდოდ, იმის გამოა, რომ ამ ბავშვებს ენის სიმბოლური ფორმების მიღმა მნიშვნელობის გაგების მწირი უნარები აქვთ (Helfin & Alaimo, 2007; Noens & van Berckelaer-Onnes, 2005). ზოგიერთ შემთხვევაში მათ სტანდარტიზებული ენის საკვლევ ტესტებში შესაძლებელია არ გამოუვლინდეთ სირთულეები, თუმცა, უჭირთ რეალურ სამყაროში კომუნიკაცია, რადგან ნამდვილი მნიშვნელობის გაგების უნარი აკლიათ (Shumway & Wetherby, 2009; Tager-Flusberg et al., 2005).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს აქვთ ინფორმაციის სპონტანურად გაზიარების სურვილი, თუმცა უჭირთ კონტექსტური მიმანიშნებლების გარეშე ინფორმაციის გადამუშავება, რადგან სწორედ ეს სიტუაციური მიმანიშნებლები უბიძგებს მათ ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციისკენ. სწორედ ამიტომ უყვართ მათ რუტინა, რადგან ნაცნობ სიტუაციებში იციან, როგორც უნდა მოიქცნენ.

მაგალითი:

ანდრეას სკოლაში მისვლისას მასწავლებელი ესაღმება: „გამაჩვობა, ანდრეა!“. ბავშვიც იმავეს იმეორებს: „გამაჩვობა, ანა მასწავლებელო!“ და მხოლოდ ამის შემდეგ ჯდება მუხბთან. ეხთ ღლესაც საკლასო ოთახში შესვლისას ანდრეას მასწავლებელი ახ დახვდა. ბავშვი დადგა კახთან, ცოტა ხანში კი ალედდა და დაიწყო სტეჩეოტიპული ჰუგინა: „გამაჩვობა, ანდრეა. გამაჩვობა, ანა მასწავლებელო. უთხაიი, გამაჩვობა, ანდრეა. გამაჩვობა, ანა მასწავლებელო!“

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონეთა პრობლემები ხშირად თვისებრივია და არა რაოდენობრივი (Noens van Berckelaer-Onnes, 2004). მოსწავლეებმა, რომლებსაც ვერბალური უნარები განვითარებული აქვთ, შესაძლოა უპასუხონ კიდევაც კითხვებს, თუმცა, ნაკლებად ერთვებიან დიალოგში თავიანთი ინიციატივით (Jones & Schwartz, 2009). ისინი ენას ფუნქციურ ხელსაწყოდ იყენებენ, მაგალითისთვის ნივთების მოსათხოვნად ან თავიანთი სურვილის დასაკმაყოფილებლად, არ აქვთ ჩართულობის, გაზიარების მოლოდინი (Noens, van Berckelaer-Onnes, 2004).

კომუნიკაციის ფუნქციური გამოყენება

აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის დამახასიათებელია კომუნიკაციის მხოლოდ ფუნქციური გამოყენება, რაც იმას ნიშნავს, რომ კომუნიკაცია მათთვის მხოლოდ სასურველის მიღებას ან უსიამოვნო სტიმულის თავიდან აცილებას ემსახურება, ანუ საჭიროებებისა და მოთხოვნილებების ჩვენებისკენაა მიმართული. ისინი გამოხატავენ რა უნდათ, ან რა არ უნდათ, თუმცა არ იყენებენ კომუნიკაციას გრძნობების, გამოცდილებების, აზრების გაზიარების ან სოციალურ წესებზე მიყოლის მიზნით (მაგ.: მადლობა ან ბოდიში).

თვალთ კონტაქტი ან ჟესტები ხშირად სასურველის მოთხოვნისთვის გამოიყენება და არა გაზიარებისთვის. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვმა შესაძლოა თითო გაიშვიროს ობიექტისკენ მის მიმართ, თუმცა, არ შეასრულებს იმავე მოქმედებას მხოლოდ სხვა ადამიანისთვის ობიექტის საჩვენებლად ან მისთვის თავისი დამოკიდებულების გასაზიარებლად. ამის მსგავსად, თვალთ კონტაქტიც შესაძლოა სასურველის მიღებისთვის დამყარდეს და არა სხვა ადამიანსა და საგანს შორის ყურადღების გასაზიარებლად. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები უფრო წარმატებით პასუხობენ კომუნიკაციური პარტნიორის ინიციატივას, ვიდრე მასთან ურთიერთობის დაწყებას, ინტერაქციის ინიციატივას (Tager-Flusberg et al., 2005; Crais, Olgetree, 2016).

რა კომუნიკაციური თავისებურებები ახასიათებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობას?

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ხშირად საკუთარ თავზე არიან ცენტრირებულნი, თავიანთ სამყაროში არსებობენ და სხვებთან კომუნიკაცია უჭირთ.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის დამახასიათებელი ძირითადი პრობლემები შემდეგ სფეროებში იჩენს თავს:

- ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის გაგება და გამოყენება;
- სოციალური ქცევის გაგება – რაც სხვა ბავშვებთან და ზრდასრულებთან კომუნიკაციაზე ახდენს გავლენას;
- ქცევისა და აზროვნების მოქნილობა – რაც გამოიხატება აკვიატებულ, ანუ განმეორებით, მოქმედებებში (Prizant, Wetherby, 2005).

აუტიზმის სპექტრზე საუბრისას ენისა და კომუნიკაციის პრობლემები საკვანძო პრობლემად მოიზარება. მოსწავლეებს უჭირთ, როგორც სხვათა კომუნიკაციის გაგება, ასევე თავად ეფექტურად კომუნიკაცია. უმეტესობის სამეტყველო უნარები გვიან ვითარდება, ზოგიერთი კი საერთოდ ვერ იწყებს საუბარს. თუმცა, საინტერესოა, რომ პრობლემურია კომუნიკაციის ორივე – ვერბალური და არავერბალური – მხარე, როგორიცაა მიმიკა, თვალთ კონტაქტი ან ჟესტები; ალბათ, სწორედ ამიტომ მოიაზრება კომუნიკაციური პრობლემები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ტრიადის მთავარ ნიშნად. აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებს ენისა და კომუნიკაციის გამოყენების პრობლემები გამოიხატება შემდგომში:

- მათ უჭირთ კომუნიკაციის დანიშნულების გაგება;
- სხვებთან კომუნიკაციის ინიციატივის გამოხატვა ძალიან მწირია;
- შესაძლოა, არ გამოხატონ სხვების მიმართ ინტერესი;
- ხშირ შემთხვევაში ისინი გვიან ან საერთოდ ვერ ითვისებენ მეტყველებას;
- საერთოდ არ იყენებენ, სუსტად ან არასწორად გამოხატულია ჟესტები, მიმიკა, თვალთ კონტაქტი ან სხეულის ენა;
- შესაძლოა, ჰქონდეთ კარგი ლექსიკური მარაგი, მაგრამ ვერ შეძლონ ეფექტურად კომუნიკაცია;

- შესაძლოა, ჰქონდეთ სოციალურად ადეკვატური დროის შერჩევის პრობლემა კომუნიკაციისას (Prizant, Wetherby, 2005; Paul, 2008).

აღნიშნული პრობლემებმა შესაძლოა როგორც ექსპრესიულ ენასა და მეტყველებაში (მეტყველების პროდუქცია), ასევე, რეცეპტულ ენაში (ენის გაგება) იჩინოს თავი. ექსპრესიული ენის დარღვევებში გამოიყოფა არტიკულაციის, მოქნილობის, მორფოლოგიური, სემანტიკის პრობლემები და ექოლალიები.

არტიკულაცია ბგერების ნათლად და სწორად გამოთქმას გულისხმობს. ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებთანაც ხშირად გვხვდება ბგერათა არევა/ჩანაცვლება ან გამოტოვება. მაგალითად, 4 წლის ბავშვისთვის ნორმად აღიქმება ასო-ბგერა „რ“-ს „ლ“-დ ჩანაცვლება („გლძელი“ „გრძელის“ ნაცვლად) ან გრძელი სიტყვების გამოთქმისას ბგერათა არევა (ველოსიტეტი), თუმცა დაახლოებით 7 წლის ასაკისთვის ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებს ბგერათა გამოთქმა უკვე ათვისებული აქვთ. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ვერბალურ ბავშვებთან შესაძლოა არტიკულაციის პრობლემები უფრო დიდხანს გამოვლინდეს (Tager-Flusberg et al., 2009).

მეტყველების მოქნილობა გულისხმობს, თუ რამდენად უწყვეტად და რითმულად მიმდინარეობს მეტყველების პროცესი. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ხშირია მეტყველების პროცესის წყვეტილი მიმდინარეობა, რაც გამოიხატება სიტყვების, მარცვლებისა ან ასოების გამეორებაში, ბგერის განგრძობითად გამოყენებაში ან მეტყველებისას გრძელ პაუზებში.

მორფოლოგიურ შეცდომებში ხშირია ნაცვალსახელების შეტრიალება, მათთვის დამაბნეველია ცნებები „მე, შენ, ის“ და ა.შ. ენის რიგიდულობისა და ექოლალიების გამო, შესაძლოა, მათ ვერ შეძლონ წინადადების ტრანსფორმაცია. მაგალითისთვის, ბავშვს შესაძლოა ჰკითხოთ, „წიგნი გაქვს?“ მან გიპასუხოთ, „წიგნი გაქვს სახლში!“. ამასთან, ნაცვალსახელების ასათვისებლად, იმის გასააზრებლად, რომ „მე“ და „შენ“ ერთმანეთისგან განსხვავებული ცნებებია, პირველ რიგში, საჭიროა სხვათა პერსპექტივების არსებობის გაგება (Boucher, 2011; Quill, Brunsanahan, 2017).

მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უჭირთ გადატანითი მნიშვნელობების გაგება. პრობლემა იქმნება ენის სემანტიკურ მხარეში, რაც გულისხმობს სიტყვათა მნიშვნელობების გაგებისთვის აუცილებელი წესების გათავისებას. ენის ათვისების შემთხვევაში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს პირდაპირ ესმით ნათქვამის მნიშვნელობა. მაგალითისთვის, „თვლები შუბლზე ამოვიდა“, შესაძლოა, მათ პირდაპირი მნიშვნელობით გაიგონ და იკითხოთ, სადაა შუბლზე თვალები. მათი აზროვნება ძალიან კონკრეტულია და ცნებათა აბსტრაქტირება რთულია, რადგანაც მიჯაჭვულია ვიზუალურ გამოსახულებებზე და მათ დეტალებზე. ამის გამო მათთვის დროითი მნიშვნელობებისა და პარალელურად მიმდინარე მოვლენების აღქმაც გართულებულია. მაგალითისთვის, მასწავლებელი ბავშვს ეკითხება, „ცურვაზე დადიხარ?“, ბავშვი პასუხობს „არა, სკოლაში ვარ, როგორც შენ!“ (Tager-Flusberg et al., 2009).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან კომუნიკაციური დარღვევები მრავალფეროვანია (APA, DSM-5, 2013) და ყველას არ აქვს ენის პრობლემა. ისინი ერთმანეთისგან ძალიან განსხვავებულები არიან და თავიანთი სუსტი თუ ძლიერი მხარეები გააჩნიათ. შესაბამისად, მათი კომუნიკაციური უნარებიც სოციალური თუ ინტელექტუალური განვითარების მიხედვით ვარიირებს. ზოგიერთი, შესაძლოა, საერთოდ ვერ მეტყველებდეს, ზოგს კი მდიდარი ლექსიკა ჰქონდეს და სპეციფიკური თემის ირგვლივ ძალიან ზუსტი ინფორმაციის გადმოცემა შეეძლოს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების უმეტესობას საერთოდ არ აქვთ ან აქვთ მცირედ გამოხატული სიტყვების გამოთქმის სირთულე, თუმცა, მათ უჭირთ ენის ეფექტურად გამოყენება, განსაკუთრებით, სხვებთან საუბრისას. ბევრს აქვს სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობის გაგების სირთულე. მათ ასევე უჭირთ სხეულის ენისა და ხმის ტონის ნიუანსების დაჭერა. მაგალითისთვის, მათ შესაძლოა ვერ გაარჩიონ მკაცრი ტონი და ვერ მიხვდნენ მის დანიშნულებას. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს მდიდარი ლექსიკა, იცოდეს ძალიან ბევრი სიტყვა, მაგრამ სათანადოდ ვერ იყენებდეს მათ კომუნიკაციის პროცესში (Boucher, 2011; Quill, Brunsanahan, 2017).

განმეორებითი ან რიგიდული ენა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების უმეტესობის ენობრივი უნარების განვითარებას თან ახლავს უცნაური სახის გამოვლინებები. ეს კომპონენტი მრავალგვარად შეიძლება იყოს გამოხატული. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვი ზოგჯერ ამბობს სიტყვებს ან წინადადებებს, რომლებსაც არ გააჩნია მნიშვნელობა ან კონსტექსტიდან ამოვარდნილია. მაგალითისთვის, ბავშვი შესაძლოა ერთიდან ხუთამდე განმეორებითად ითვლიდეს ან სხვის მიერ ნათქვამი სიტყვები რამდენჯერმე გაიმეოროს, რასაც ექოლადია ეწოდება.

არსებობს ორნაირი ტიპის ექოლალია: მყისიერი (immediate) და გადავადებული. *მყისიერი ექოლალია* მაშინ იჩენს თავს, როდესაც ბავშვი გაგებულს იმნამსვე იმეორებს, მაგალითად, ბავშვმა შესაძლოა კითხვას იმავე კითხვითვე უპასუხოს: შეკითხვაზე – რა გქვია? ბავშვი იმეორებს – „რა გქვია?“ იმავე ინტონაციით გადავადებული *ექოლალია* კი მოსმენილის მოგვიანებით გამეორებას გულისხმობს. მაგ.: გაკვეთილის დასაწყისში მასწავლებელმა მოსწავლეებს დაუსახელა წლის დროები. გაკვეთილის ბოლოს შეკითხვაზე: წელიწადის რომელი დროა ცივი? აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლე უბრუნებს მასწავლებელს ზუსტად იმავე თანმიმდევრობით წელიწადის დროების ჩამონათვალს. სწორედ კომუნიკაციის ამ თავისებურების გამო აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები შესაძლოა მეორე ან მესამე პირში საუბრობდნენ. მაგალითისთვის, ბავშვმა შესაძლოა იკითხოს – „გინდა კალამი?“ რამდენჯერაც კალამი დასჭირდება. ზოგიერთი ავტორი მესამე ტიპის ექოლალიასაც გამოყოფს და მას *შემსუბუქებულ (Mitigated) ექოლალიას* უწოდებს – სიტყვების გამეორება, რომლის საწყისი წყაროც (ხშირ შემთხვევაში ნაცვალსახელი) შეცვლილია, მაგალითისთვის მასწავლებელმა შესაძლოა ჰკითხოს ბავშვს: „სად მიდიხარ?, მან კი უპასუხოს: „სად მივდივარ?“ (Quill, Brusnahan, 2017).

ექოლალიის მაგალითები:

მაგალითი 1: *დათოს უყვარს აუდიოწიგნების მოსმენა, სწრაფად იმახსოვრებს და იმეორებს მოსმენილს. თუმცა, იმეორებს იმ ხმის ეფექტებსაც, რომელიც გვეხდის შეცვლაზე მიუთითებს.*

მაგალითი 2: *ბექა ნათქვამს უკონტექსტოდ იმეორებს. მასწავლებელსა და ბექას შორის დიადოგი ჩვეულებრივ შემდეგნაირად მიედინება:*

მასწავლებელი: *ეს ხა ფეხია?*

ბექა: *ეს ხა ფეხია?*

მასწავლებელი: *თქვი, რომ დუხჯია.*

ბექა: *დუხჯია.*

მასწავლებელი: *ყოჩაღ!*

ბექა: *ყოჩაღ!*

მასწავლებელი: *ეს ხა ფეხია?*

ბექა: *ეს ხა ფეხია?*

მასწავლებელი: *ბექა, შეხედე, მწვანეა!*

ბექა: *შეხედე, მწვანეა.*

ბექას ესმის, რომ კომუნიკაცია გაცვდა, თუმცა ვეი იგებს შეცვლილების შინაარსს.

ექოლალიისთვის დამახასიათებელია ნაცვალსახელების არასწორი გამოყენება. ნაცვალსახელების გამოყენებას თავისი წესები აქვს და ამის გამო გარკვეულ ასაკამდე ენის ათვისებისას ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებიც უშვებენ შეცდომებს. ზრდასთან ერთად ბავშვთა უმეტესობა მარტივად ითვისებს ენის გრამატიკულ წესებს. ნაცვალსახელების არევა ექოლალიასთანაა დაკავშირებული, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები საკუთარ თავს ხშირად მოიხსენიებენ ისე, როგორც სხვებისგან ესმით („ის“ ან „შენ“) (Quill, Brusnahan, 2017). მაგალითისთვის: ჯაბას სწყუხია, მასწავლებელი ეკითხება: „წყადი გინდა?“, ბავშვი პასუხობს: „შენ გინდა“.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ზოგიერთი ბავშვი ხმის მაღალი ტემბრით ან წამლერებით მეტყველებს, ასევე შესაძლებელია მონოტონური, „რობოტული“ ინტონაციის მეტყველება ახასიათებდეს. ზოგიერთი კი, კომუნიკაციისას შაბლონური ტიპის ფრაზებს იყენებს, რადგან ასოციაციურად აკავშირებს სიტუაციებთან. მაგალითად, ბავშვმა შესაძლოა თქვას „მე მქვია ნიკა“ მაშინაც კი, როდესაც მშობლებს ან მეგობრებს ესაუბრება და არ ესაჭიროება გაცნობა. ასევე, დამახასიათებელია სატელევიზიო გადაცემებსა თუ რეკლამებში მოსმენილის განმეორებითი გამოყენება კომუნიკაციის საშუალებად.

მაგალითი: *ნინის შეუძლია სხუდი წინადადებებით საუბარი, თუმცა, გაუჩვეველია ჩატომ ამბობს ამა თუ იმ ფრაზას. ნინი სატელევიზიო გადაცემებსა თუ პეისონაჟებს ასოციაციურად აკავშირებს სიტუაციებთან და ყოველ ჯერზე, როდესაც მასწავლებელს წითელი ქუდი ახუჩავს, ამბობს „ბებიას მოქსოვიდა“. მას უყვარს წითელქუდას ზღაპარი და ხშირადაც უყუჩებს ხოლმე იუთუბზე.*

აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვისთვის დამახასიათებელია ნეოლოგიზმებიც, რაც ენაში ახალი, არარსებული სიტყვების შემოტანას გულისხმობს. ნეოლოგიზმი შესაძლოა სხვა სიტყვების ნაზავი იყოს ან სრულიად დაუკავშირებელი არსებულ სიტყვებთან. ამ შემთხვევაში გარშემომყოფები ვერ იგებენ მოსწავლის საუბარს და აღნიშნავენ, რომ მას „თავისი ენა“ აქვს (Tager-Flusberg et al., 2005; Tager-Flusberg et al., 2009).

ვინრო ინტერესები და გამორჩეული უნარები

ზოგიერთ ბავშვს მათთვის საინტერესო თემაზე სიღრმისეული საუბრის უნარი აქვს. სხვებს მუსიკალური ნიჭი ან მათემატიკური გამოთვლების უჩვეულო უნარები აქვთ. თუმცა ასეთი უნარებით აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების დაახლოებით ათი პროცენტია დაჯილდოვებული (Webb, Jones, 2009).

ენის არათანაბარი განვითარება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბევრ ბავშვს ენისა და მეტყველების ზოგიერთი უნარი არათანაბრად უვითარდება. მაგალითისთვის, ზოგიერთ ბავშვს შეუძლია მისთვის საინტერესო თემის ირგვლივ ლექსიკის სწრაფად ათვისება, თუმცა იმავეს ვერ ვიტყვით მისთვის უინტერესო თემებზე. ზოგიერთი მათგანი 5 წლამდე ითვისებს სიტყვების წაკითხვის უნარს, თუმცა, არ ესმით წაკითხულის მნიშვნელობა. ისინი შესაძლოა არ გამოეპასუხონ სხვის მიმართვას და არ ირეაგირონ თავიანთ სახელზე. ამ შემთხვევაში ხშირია მდგომარეობის სმენის პრობლემებთან გაიგივება, რადგან გარშემომყოფებს რჩებათ შთაბეჭდილება, რომ ბავშვს არ ესმის (Tager-Flusberg et al., 2005; Tager-Flusberg et al., 2009).

მწირი არავერბალური კომუნიკაციის უნარები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უჭირთ ჟესტების გამოყენება, მაგალითად, საჩვენებელი თითის გამოყენება რაიმის საჩვენებლად. ხშირად ერიდებიან თვალით კონტაქტს, რაც ხანდახან უხეშობად ან უყურადღებობად აღიქმება. მათთვის გრძნობებისა და სათქმელის გადმოცემის მცდელობები ხშირად კრახით სრულდება, რაც ფრუსტრაციას იწვევს, რის გამოც ხშირია ვოკალიზაციები და უჩვეულო ქცევები (Prizant et al., 2003).

ენის სოციალური მხარე

დიალოგის დაწყებისა და შენარჩუნების პრობლემებში გამოიხატება ენის სოციალური მხარე. მიუხედავად იმისა, რომ კომუნიკაციის ბაზისური მოთხოვნილება არსად გამქრალა, მოსწავლეს შესაძლოა გაუჭირდეს თანამოსაუბრესთან საერთო თემის გამონახვა. სირთულე მაშინ ვლინდება, როდესაც საჭიროა სხვისთვისაც საინტერესო თემაზე საუბარი ან ინფორმაციის მიწოდება. საუბრისას მათ სხვა ადამიანის მოსაზრებებისა და გამოცდილების გათვალისწინებაც უჭირთ. მოსწავლემ შესაძლოა არ დაიცვას ჯერი, საერთოდ არ ან ზედმეტად ბევრი ისაუბროს და ვერ მიხვდეს, როდის შეწყვიტოს მონოლოგი, გაუჭირდეს სხვისი ნათქვამზე უკუკავშირის დაბრუნება და დიალოგის დასრულება. ხშირად ასეთი მოსწავლეები მხოლოდ მათთვის საინტერესო თემებზე საუბრობენ და ნაკლებად ინტერესდებიან, მოსაუბრეს ეს აინტერესებს თუ არა, ან მათი საუბარი შეესაბამება საერთო თემას თუ არა (Prizant et al., 2003; Prizant, Wetherby, 2005).

რთული ენობრივი უნარები და დიალოგის წარმართვა კარგი ვერბალური უნარების მქონე ბავშვებთან

დიალოგის სწორად წარმართვა და სიტუაციის შესაბამისად მოდიფიკაცია ვერბალურად კარგად განვითარებული აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანებისთვისაც რთულ დავალებას წარმოადგენს. მათთვის სტერეოტიპული დისკურსის (სიტყვების გამოყენება ფიქრებისა და აზრების გასაცვლელად) სტილი, სიტუაციურად სპეციფიკური ენა, განმეორებითი კითხვები, ინტერესთა ვინრო სპექტრი და რუტინული სცენარია დამახასიათებელი (Paul et al., 2009). დიალოგის სწორად წარმართვისთვის საჭიროა მრავალ სოციალურ და ენობრივ ელემენტზე ყურადღების სწრაფი გადანაცვლების უნარი, აგრეთვე საჭიროა საკუთარი ფიქრის პროცესზე მიყოლა და პარალელურად კომუნიკაციის პროცესში პარტნიორისგან

წამოსული სიგნალების გაგება და შემდგომ ამაზე მოქნილი პასუხი. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებში აღინიშნება ყურადღების, ინფორმაციის გადამუშავებისა და სოციალური კონიციის პრობლემები, რაც ხელს უშლის დისკურსის შეუფერხებელ წარმართვას (Beauchamp & Anderson, 2010; Paul et al., 2009). ამ მოსწავლეებს უჭირთ ახალ თემაზე საუბრის დაწყება, დიალოგისას ვერ იგებენ კომუნიკაციური პროცესში მონაწილე პარტნიორისგან წამოსულ ვერბალურ თუ არავერბალურ სიგნალებს, არ ესმით მოსაუბრის/მსმენელის როლი, უჭირთ თემის შენარჩუნება და საუბრისას რაიმე შეცდომის გამოსწორება (Beauchamp & Anderson, 2010; Paul et al., 2009).

ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებთან შედარებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების დიალოგური უნარების განვითარება განსხვავებულია. ტიპური განვითარების შემთხვევაში დიალოგური უნარები ენობრივი უნარების პარალელურად ვითარდება, ბავშვებს ახალი ინფორმაციის მატებასთან ერთად შეუძლიათ ახალი თემების გარშემო საუბარი და არავერბალური კომუნიკაციის ეფექტურად გამოყენება. ამასთან შედარებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ენობრივი უნარების ზრდასთან ერთად კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესება არ შეინიშნება (Tager-Flusberg et al., 2009).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის, ვერბალური შესაძლებლობების მქონე ბავშვები ძალიან მრავალფეროვან ჯგუფს წარმოადგენენ. ზოგიერთს კომუნიკაციისას მხოლოდ ჯერის დაცვა შეუძლია, ზოგი დიალოგისას დეტალებზე კონცენტრირდება და, შესაბამისად, ნათქვამს პირდაპირი მნიშვნელობით იგებს. ზოგიერთს ძალიან ფორმალური, პედანტური მეტყველების სტილი ახასიათებს და, მსმენელის ჩართულობისდა მიუხედავად, ერთი თემის ირგვლივ საუბრობს. ხანდახან, მიუხედავად იმისა, რომ თავად ნათქვამს პირდაპირი მნიშვნელობით იგებენ, თავადვე საუბრობენ მეტაფორულად, თუმცა მოსაუბრისთვის ნათქვამის მნიშვნელობა ხშირად გაუგებარია, რადგან აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდებისთვის მოვლენებს შორის იდეოლინკრებული (თავისებური, ინდივიდუალური) ასოციაციების დამყარება არის დამახასიათებელი. მაგალითისთვის, ბავშვს მასწავლებელი დიდი ხანია ახ უნახავს და ეკითხება: „შენი თმა გიძედი იყო თუ მოკლე?“, მასწავლებელი კახგად იცნობს ბავშვს და ხვდება კითხვის შინაარსს „ბოლოს ხოლის გნახე?“. შესაძლოა ამგვარი ასოციაციური კავშირები ქართულ ზეპირსიტყვიერებაშიც გვეძლევა, თუმცა ამ კონკრეტული შემთხვევისგან განსხვავებით, ანდაზებისა და იდიომების მნიშვნელობა კულტურულად გაზიარებულია (Tager-Flusberg et al., 2009; Beauchamp & Anderson, 2010).

კვლევების მიხედვით, ხშირია ბუნებრივ სოციალურ სიტუაციებში სახის გამომეტყველების ამოცნობის პრობლემები (Harms, et al., 2010). თუმცა კარგი ვერბალური უნარების მქონე ბავშვებმა შესაძლოა სოციალური სიტუაციების მიღმა ისეთი ცალკეული, ინდივიდუალური ელემენტების ამოცნობა შეძლონ, როგორებიცაა: ემოცია, სახის გამომეტყველება, ჟესტები და ხმის ტემბრი, ანუ პრობლემას არ წამოადგენს შემოფარგლულად ერთი ან ორი ელემენტის გაგება, არამედ გამოკვეთილია სოციალური რეციპროკულობისას, დინამიკური ურთიერთობისას ერთბაშად მრავალი მიმანიშნებლების გაგების, გადამუშავების სირთულე (Harms, et al., 2010).

სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული კომუნიკაციური უნარების შეფასება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებისთვის აუცილებელია კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესება. ნებისმიერი შესამჩნევი პროგრესის უკან არასდროს დგას მხოლოდ ერთი სპეციალისტი – შედეგის მისაღებად აუცილებელია მულტიდისციპლინური ჩარევა, რაც იმას გულისხმობს, რომ პროგრესი სხვადასხვა სახის სპეციალისტების, მასწავლებლების, მშობლების, ოჯახის წევრების ერთობლივი მუშაობის შედეგად მიიღწევა. ამ პროცესში ერთ-ერთი მთავარი როლი სკოლასა და მასწავლებელს ეკუთვნის. მასწავლებელი ვალდებულია იმუშაოს სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებთან მისი სუსტი მხარეების გავარჯიშებაზე, რაც ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში აისახება (Jordan, 2011).

კომუნიკაციური უნარების აბილიტაციისთვის, პირველ რიგში, საჭიროა ბავშვის ფუნქციონირების დონის განსაზღვრა. საგანმანათლებლო შეფასებას სამი ბაზისური მიზანი აქვს:

- 1) განვითარების ფუნქციონირების შეფასება;
- 2) ინტერვენციისთვის სამიზნე უნარების განსაზღვრა;
- 3) დროთა განმავლობაში პროგრესის ჩანიშვნა.

შეფასების ინსტრუმენტები ძირითადად ორი სახისაა: ფორმალური ტესტები და არაფორმალური შეფასება. ფორმალურ მეთოდებს მიეკუთვნება სტანდარტიზებული, *ჰაოგენობივი ტესტები*, რაც იმას ნიშნავს, რომ გამოკვლევის ინსტრუმენტს აქვს უცვლელი დავალებები, სტანდარტული ინსტრუქციები და ჩატარების პროცედურა, დადგენილი ასაკობრივი ნორმატიული მაჩვენებელი. ეს საშუალებას იძლევა ბავშვის მონაცემები განვითარების ასაკის შესაბამისად უმრავლესობის ნორმას შედარდეს. არაფორმალურ შეფასების მეთოდებს მიეკუთვნება არასტანდარტიზებული, თვისებრივი ტესტები და ქცევაზე დაკვირვება. მიუხედავად იმისა, რომ თვისებრივი შეფასება განვითარების შესახებ სტანდარტიზებულ ინფორმაციას არ გვაწვდის, სწორედ ეს მეთოდი გვეხმარება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებაში. არაფორმალური შეფასება სპეციფიკური უნარებისა და საჭიროებების განსაზღვრისთვის, განვითარებისა და პროგრესის აღწერისთვის საუკეთესო მეთოდია.

სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული შეფასება არის მასწავლებლებისთვის შემუშავებული მეთოდი, რომელიც ეხმარება მათ მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგში, რაც საბოლოოდ კონკრეტული უნარის განვითარებას ემსახურება. ეს პროცესი ძირითადად არაფორმალური ინსტრუმენტების მეშვეობით მიმდინარეობს და სხვადასხვა სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვების ინტერვენციის გეგმების მონიტორინგს უწყობს ხელს. კომუნიკაციური უნარების გამოსაკვლევად სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული შეფასებისთვის ყველაზე ხშირად გამოყენებული ინსტრუმენტები ქცევითი ანალიტიკოსების მიერ არის შექმნილი და სპეციფიკურად აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებზეა მორგებული. ზუსტი შეფასების მთავარი მახასიათებელი მიზნის სიცხადეა. მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს კარგად ჩამოყალიბებული მიზნები, რომელიც შეფასების პროცესის ჩარჩოდ იქცევა. ამ მიზნების განსაზღვრისთვის შემდეგი სახის კითხვები დაგეხმარებათ:

- რისი გარკვევა მსურს?
- რაში მჭირდება ამის ცოდნა?
- როგორ მივიღებ ამ ინფორმაციას?
- ვინ ჩაერთვება?
- როდის დაიწყება ეს პროცესი?
- რაში გამოვიყენებ იმ ინფორმაციას, რომელსაც მივიღებ?

ამ კითხვებზე თანმიმდევრული პასუხები მასწავლებლებს შეფასებისთვის მკაფიო ჩარჩოს შედგენის საშუალებას აძლევს, რომელიც განსაზღვრავს, თუ რა პირდაპირი გავლენა ექნება ამ ქმედებებს ბავშვის დასწავლაზე (Hanbury, 2005).

ბავშვის კომუნიკაციური თუ სხვა უნარების შეფასებისას სხვადასხვა ფაქტორია გასათვალისწინებელი (Hanbury, 2005):

აუცილებელია განსხვავებული პეისპექტივის გათვალისწინება – თუ მასწავლებელი კონკრეტულ ინფორმაციას დაკვირვების შედეგად ვერ იღებს, საჭიროებისამებრ, მშობლისგან უნდა მიიღოს ამ კითხვებზე პასუხი და, ასევე, სასურველია, ბავშვთან მომუშავე სხვა სპეციალისტების გამოკითხვაც;

- *დავადების შესხედების ცვალებადობა* – ბავშვმა შესაძლოა კონკრეტული დავალება ვერ შეასრულოს ინსტრუქციის შესაბამისად. ამაზე სხვადასხვა ფაქტორი ახდენს გავლენას, მაგალითად, სიახლისადმი რეზისტენტულობა. თუ ბავშვი ერთ სიტუაციაში ახერხებს კონკრეტული უნარის გამოვლენას, თუმცა, ვერ ახერხებს მეორეში, სპეციალისტისთვის ეს ფაქტიც მნიშვნელოვან ინფორმაციას წარმოადგენს. ეს მეტყველებს იმ ბარიერებზე, რომლებიც ბავშვს დასწავლაში უშლის ხელს და აუცილებელია ამ გარემოებების გაანალიზება.
- *ახახეგუდახუდი პიოფიდი* – აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებს კოგნიტური უნარები არათანაბრად აქვთ განვითარებული. განსხვავება მხოლოდ სხვადასხვა უნარს შორის კი არ არის, არამედ ეს განსხვავება ერთი უნარის ფარგლებშიც შეინიშნება. მაგალითად, თუ ბავშვი ასრულებს რაიმე დავალებას, ვერ ვივარაუდებთ, რომ სხვა, მსგავს დავალებას იმავე წარმატებით შეასრულებს და პირიქით.
- *ბავშვის მდგომარეობა* – ვერც ერთი ბავშვი ვერ შეასრულებს ინსტრუქციებსა და მითითებებს, თუ თავს კარგად არ გრძნობს. ეს შეიძლება იყოს როგორც ფსიქიკური, ასევე ფიზიკური მდგომარეობა – დაძაბულობა, დაღლილობა, ავადმყოფობა ან გაბრაზება. ამიტომ, შეფასებისას ამ ფაქტორსაც უნდა მიექცეს ყურადღება.

სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული შეფასების ინსტრუმენტები. ცხრილი გადმოღებულია (Quill, Stansberry Brusnahan, 2017)

სახელი	აღწერა	რას ზომავს?
ბრიგანის ადრეული განვითარების ინ-ვენტარი (Curriculum Associates, 2012, 2013)	მიზნად ისახავს 8 წლამდე ასაკის ბავშვების შეფასებას. სახელმძღვანელოში არსებული მონაცემების საფუძველზე შესაძლებელია სასწავლო გეგმის შემუშავება და პროგრესის მონიტორინგი.	აფასებს ფიზიკურ განვითარებას, ენის განვითარებას, წიგნიერება, მათემატიკურ და მეცნიერულ ცოდნას, ყოველდღიური ცხოვრების უნარებსა და სოციალურ-ემოციურ განვითარებას.
ბრიგანის გარდამავალი უნარების ინ-ვენტარი (Curriculum Associates, 2010)	მიზნად ისახავს მოზარდთა და ზრდასრულთა შეფასებას. აფასებს საშუალო და საშუალო სკოლის მოსწავლეების უნარებს თუ როგორ მოახერხებენ ახალ გარემოში ტრანზიციასა და ახალ მოთხოვნებთან ადაპტირებას.	აფასებს დამოუკიდებლად ცოვრების, დასაქმების უნარებს ტრანზიტული დაგეგმვისთვის. ¹
ენისა და დასწავლის ბაზისური უნარების შეფასება (ABLLS-R; Partington, 2006)	განვითარების ყველა სფეროში აფასებს 500-ზე მეტ უნარს. მოიცავს ენის, სოციალური, აკადემიური, მოტორული უნარების შეფასებას. სანდო საშუალებაა სპეციფიკური ინტერვენციის დასაგეგმად და პროგრესის მონიტორინგისთვის.	აფასებს განვითარების 500 უნარს ყველა სფეროში.
ვერბალური ქცევის ეტაპების შეფასებისა და განთავსების პროგრამა (VB-MAPP; Sundberg, 2008)	შემუშავებულია განვითარების ეტაპებსა (0-48 თვეები) და ქცევითი ანალიზის სფეროდან კვლევებზე დაყრდნობით. მორგებულია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებზე. ადრეული ენობრივი და დასწავლის უნარების განვითარების შესაფასებელი ინსტრუმენტი.	აფასებს 170 ენობრივ და სოციალური განვითარების უნარს, ასევე ენისა და დასწავლის პოტენციურ 24 ბარიერს.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების შესაფასებელი აღნიშვნის ფუხცედი

აღნიშვნის ფურცელი გამოიყენება ბავშვის უნარებზე – სუსტ და ძლიერ მხარეებზე აზრის გამოსაკვეთად, რაც შემდგომ ამარტივებს სასწავლო გეგმის შედგენას. შევსებისას გაითვალისწინეთ, რომ ბავშვს შესაძლოა გაუჭირდეს პირდაპირი პასუხების მოცემა, თუნდაც ეს იყოს „კი“ და „არა“, ამიტომ ინფორმაცია მიიღეთ ხანგრძლივი დაკვირვებისა და ისეთი ადამიანების მეშვეობით, ვინც ბავშვს კარგად იცნობს. გასათვალისწინებელია შეფასების პრინციპები.

აღნიშვნის ფურცელი შედგენილია კომუნიკაციის შეფასების ჩანაწერზე (Silver, 2005, CAR) -ზე დაყრდნობით.

სახელი, გვარი:	
თარიღი:	
შეფასება შეასრულა:	

¹ ტრანზიციის დაგეგმვა – სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის შემუშავებული გეგმა, აუცილებელი უნარ-ჩვევების ასათვისებლად, რათა სკოლის შემდგომ დამოუკიდებლად ცხოვრება შეძლოს.

ექსპრესიული კომუნიკაცია				
N	დებულება	კი	არა	შენიშვნა
1.	იყენებს თუ არა ხმოვან სიგნალებს			
2.	იყენებს ჟესტებსა და სიმბოლოებს			
3.	იყენებს სიტყვებს			რამდენს?
4.	აღინიშნება გადავადებული ექოლალია			
5.	აღინიშნება მყისიერი ექოლალია			
6.	ასახელებს ნივთებსა და სურათებზე გამოსახულ ობიექტებს			
7.	წარმოთქმული სიტყვები არის მკაფიო და გასაგები			
8.	გამოყენებული ჟესტები არის გასაგები			
9.	იყენებს წინადადებებს			
10.	იყენებს ნაცვალსახელებს			
11.	არ ტოვებს სიტყვებს წინადადებაში			
12.	აქვს მდიდარი ლექსიკური მარაგი			
13.	შეუძლია ამბის თანმიმდევრული გადმოცემა			
14.	არ უშვებს გრამატიკულ შეცდომებს			
15.	მეტყველება არის მოქნილი (მიმდინარეობს შეუფერხებლად)			
16.	შეუძლია ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების გამოყენება ინტერაქციის მიზნით			რა სიტუაციებში?
კომუნიკაციის ფუნქციური გამოყენება				
N	დებულება	კი	არა	შენიშვნა
17.	შეუძლია უარის გამოხატვა (მეტყველებით ან ჟესტებით)			როგორ?
18.	შეუძლია რაიმეს მოთხოვნა			როგორ?
19.	შეუძლია საჩვენებელი თითის მოთხოვნის მიზნით გამოყენება			
20.	შეუძლია ადამიანებისთვის დირექტივების მიცემა (მაგ., „დაჯექი“, „მომეცი“ და ა.შ.)			
21.	შეუძლია კომუნიკაციის სხვისკენ მიმართვა			როგორ?
22.	შეუძლია კომუნიკაციის წამოწყება			გაანალიზეთ კონტექსტი
23.	შეუძლია დახმარების თხოვნა			
24.	შეუძლია ნასწავლი სიტყვების განზოგადება			
25.	შეუძლია თავისკენ სხვათა ყურადღების მომართვა			როგორ? როდის?
26.	შეუძლია მისთვის საინტერესო ობიექტისკენ მიმართოს სხვისი ყურადღება			
27.	შეუძლია სასურველი ინფორმაციის მიღება სხვისგან			
28.	ენას იყენებს კონტექსტის შესაბამისად			
29.	იყენებს ენას კითხვების დასასმელად			

30.	შეუძლია ენის გამოყენება თავის მართლებისთვის			
31.	შეუძლია ენის მეშვეობით კონფლიქტის გადაწყვეტა			
32.	შეუძლია თავისი აზრის გამოხატვა			
33.	შეუძლია ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების გამოყენება საჭიროებისამებრ			როდის? არის სიტუაცია, როდესაც არ იყენებს?
34.	აქვს მიბაძვის უნარი			
კომუნიკაციის გაგება				
N	დებულება	კი	არა	შენიშვნა
35.	შეუძლია ყურადღების მიმართვა მოსაუბრისკენ			
36.	ვერბალური მეხსიერების მოცულობა ნორმის ფარგლებშია			რამდენი?
37.	იყენებს ჟესტებსა და სიმბოლოებს ნათქვამის საპასუხოდ			
38.	რეაგირებს თავისი სახელის გაგონებისას			
39.	შეუძლია ერთსაფეხურიანი ინსტრუქციების შესრულება (მაგ., მომანოდე რვეული)			
40.	ესმის არსებითი სახელები (მაგ.: მაგიდა, ჭიქა, მანქანა)			
41.	ესმის ზმნების მნიშვნელობა (მაგ.: წასვლა, ხტუნვა, სირბილი)			
42.	შეუძლია ისეთი მარტივი კითხვების გაგება, რომელიც ეხება აწმყოს			მაგალითები
43.	შეუძლია ისეთი მარტივი კითხვების გაგება, რომელიც ეხება წარსულს			
44.	შეუძლია ისეთი მარტივი კითხვების გაგება, რომელიც ეხება მომავალს			
45.	სწარაფად ამუშავებს ვერბალურად მიწოდებულ ინფორმაციას			
46.	შეუძლია პატარა ამბის გაგება			
47.	შეუძლია „რატომ“ კითხვების გაგება (მაგ., რატომ ტირის?)			
48.	შეუძლია ნათქვამის მიღმა მნიშვნელობის გაგება (ე.ი. ესმის გადატანითი მნიშვნელობები)			
49.	შეუძლია სიტუაციური დასკვნების გამოტანა			
50.	შეუძლია ვერბალურად მიწოდებული ინფორმაციიდან დასკვნების გამოტანა			
51.	ესმის იდიომები			
	ესმის იუმორი			
	შეუძლია შეუსაბამო ინფორმაციის გაფილტვრა			
	შეუძლია რეალური და არარეალური მოვლენების გარჩევა			
	ესმის ნაცვალსახელები			
დიალოგური უნარები				
N	დებულება	კი	არა	შენიშვნა
	იყენებს ენას თავისი გრძნობების გამოსახატავად			

იყენებს ენას მისასალმებლად			
იყენებს ენას დასამშვიდობებლად			
იყენებს ენას მოსაბოდიშებლად			
შეუძლია სხვის საუბარში თავაზიანად ჩართვა			
შეუძლია ხუმრობა			
შეუძლია საკუთარი თავის წარდგენა			
შეუძლია დიალოგის შენარჩუნება არარელევანტური თემების გარეშე			
დიალოგისას შეუძლია თემის შეცვლა სიტუაციისთვის ადეკვატურად			
შეუძლია საჭირო დროს გაჩუმება			
შეუძლია მისთვის საინტერესო დიალოგის წამოწყება			

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ურთიერთობა

კომუნიკაციის პროცესი აუცილებლად მოითხოვს მეორე ადამიანსა და გზავნილის არსებობას, ინტერაქცია კი თავისთავად გზავნილის საპასუხოდ მოქმედებას მოიაზრებს, შესაბამისად, ორმხრივ კომუნიკაციას *ინტერაქცია* ეწოდება. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების უმეტესობას ინტერაქციის პრობლემები აღენიშნებათ. უჭირთ როგორც ინტერაქციის წამოწყება, ასევე ამ პროცესში ჩართვაც, საურთიერთოდ ნაკლებად მიმზიდველები არიან თანატოლებისთვის, რაც მათ ცხოვრებას ძალიან ართულებს (Sasson, N. J. et al., 2016). ეფექტურად ინტერაქციისთვის მასწავლებელს უნდა შეეძლოს მათი სიგნალების გაშიფვრა და შესაბამისად მოქცევა. ამისთვის კომუნიკაციური თავისებურებების ცოდნასთან ერთად აუცილებელია ამ სიგნალების ინტერპრეტაციის/ დანიშნულების გაგებაც.

თანამედროვე შეხედულებების მიხედვით, აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანებს არ აქვთ კომუნიკაციის სურვილისა და განზრახვის პრობლემა, არამედ აქვთ ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის სხვადასხვა სიტუაციაში მრავალფეროვნად გამოყენების მწირი უნარები. სხვებთან კომუნიკაციის წარუმატებელი მცდელობა ხშირად ქცევით პრობლემებს იწვევს. ეს ქცევები განსხვავებულად არის გამოხატული, მაგალითად, აგრესიული ქცევა, თვითდამაზიანებელი ქცევა, ხმამაღალი ვოკალიზაციები და ა.შ. ეს გამომწვევი ქცევები ხანდახან კომუნიკაციის ფორმად გვევლინება. ასეთი სიტუაციები დგება მაშინ, როცა მოსწავლეს უჭირს სხვათა მოლოდინების გამართლება, ან სხვები ვერ აკმაყოფილებენ მათ საჭიროებებს (Noens & van Berckelaer-Onnes, 2004; Prizant, Wetherby, 2005; Tager-Flusberg et al., 2009).

როგორ გავიგოთ არავერბალური კომუნიკაცია და ექოლალიები

თქვენთვის უკვე ცნობილია, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ზოგიერთი ბავშვი მცირედ ან საერთოდ არ შეტყუვლებს, ამიტომ ამ შემთხვევაში ისინი თავიანთი შესაძლებლობების ფარგლებში ცდილობენ კომუნიკაციას. ხშირ შემთხვევაში ჩანს, რომ ბავშვებს არ ესმით ნათქვამი, არ რეაგირებენ სახელზე ან ინდიფერენტულები არიან თქვენი კომუნიკაციის მცდელობის მიმართ. მათ შესაძლოა შემდეგი საშუალებები გამოიყენონ კომუნიკაციისას: ჟესტები. ტირილი, თქვენი ხელის სასურველი ობიექტისკენ წაღება, სასურველი ობიექტის მიმართულებით ცქერა, ჩაბლაუჭება, სასურველი ობიექტისა თუ სურვილის გამომხატველი სურათების ჩვენება, გამომწვევი ქცევა, ექოლალია.

ხოვოი გავიგოთ გამომწვევი ქცევა?

ნებისმიერ გამომწვევ ქცევას აქვს სხვადასხვა მიზეზი, რომელიც შესაძლოა იყოს სამედიცინო, სენსორული, ქცევითი ან კომუნიკაციური. ქვემოთ ჩამოთვლილი და განხილულია რამდენიმე სახის გამომწვევი ქცევა:

თვითდამაზიანებელი ქცევა – აღნიშნულ ქცევას შესაძლოა სხვადასხვა მიზეზი ჰქონდეს. კომუნიკაციის შესაძლოა ბავშვი საკუთარ საჭიროებებს, სურვილებსა და გრძნობებს სხვაგვარად ვერ გამოხატავდეს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებში, ვისაც მწირი ენობრივი უნარები აქვთ, ხშირია თავში ხელის რტყმა, ან თავის მერხზე/კედელზე რტყმა, ამ გზით ხშირად აჩვენებენ, რომ ფრუსტრირებულნი (იმედგაცრუებულები) არიან, სჭირდებათ რაიმე ნივთი ან აქტივობა, ან არ მოსწონთ, რა სიტუაციაშიც იმჟამად იმყოფებიან. შფოთვისას ან ალტაცებისას ხშირია საკუთარ ხელზე კბენაც, მობეზრებისას კანის წვალება ან თვალის კაკლების ტრიალი. ყურის წვალება და თავის ქნევა კი შესაძლოა იმაზე მიუთითებდეს, რომ რაიმე სტკივათ.

ფიზიკური გამოწვევა – აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან, ვისაც მწირი ენობრივი შესაძლებლობები აქვს, ხშირია კბენის, დარტყმის, მონერწყვების ან თმის მოქაჩვის მცდელობები. მიზეზი შესაძლოა მრავალგვარი იყოს: სამედიცინო, სენსორული, ქვევითი ან კომუნიკაციასთან დაკავშირებული. ძირითადად, კომუნიკაციის მიზნით ფიზიკურ გამომწვევ ქცევას ბავშვები დისკომფორტის, უკმაყოფილების დროს მიმართავენ.

პიკა – გულისხმობს, ისეთი ობიექტების პირში ჩადებას, რომელიც არ იქმნევა. ამ ქცევის მიზეზი შესაძლოა სხვადასხვაგვარი იყოს: ყურადღების მიქცევის მცდელობა, შფოთვის შემცირება, პასუხისმგებლობისგან თავის არიდება.

ნინის უჭიხს გაკვეთილზე დიდ ხანს მეხხთან გაჩეხება, ამიტომ მისთვის აუცილებელია ბოლო 10 წუთის განმავლობაში შეედგოს ზოგადი ფიზიკური აქტივობით დაკავება. მასწავლებელმა, რომელმაც ნინის თავისებულების შესახებ ახ იცოდა, ბავშვს ჰამდენჯეხმე მიუთითა დაჯდომისკენ, ნინიმ საკუთარი ნივთები ძიხს დაყაჩა.

? თქვენი აზრით, ჰამ გამოიწვია ნინის ქმედება

? ჰა შეიძლება გაკეთდეს ქცევის პრევენციისთვის?

როგორ გავიგოთ ექოლალია?

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ექოლალიას სხვადასხვა მიზეზით მიმართავენ. შესაძლოა, ექოლალია კომუნიკაციის ინიცირების მიზნით იქნას გამოყენებული (მაგ.: მოთხოვნა, მიმართვა, პროტესტი) ან კომუნიკაციური ცვლილებების შესანარჩუნებლად (ჭერის დაცვა, ინფორმაციის მიწოდება). ხანდახან მყისიერ ექოლალიას სოციალური ინტერაქციის შენარჩუნების ფუნქციაც შესაძლოა ჰქონდეს. ასევე, შესაძლებელია ის თვითრეგულაციის მიზნით იქნეს გამოყენებული. ექოლალიის ზოგიერთ ფორმას ფუნქცია შესაძლოა საერთოდ არ გააჩნდეს და ავტომატური იყოს. სწორედ იმის გამო, რომ ბავშვები ექოლალიას მრავალი მიზნით იყენებენ, მასწავლებლის რეაგირებაც განსხვავებული უნდა იყოს.

შოთას მასწავლებელი ეკითხება: „გუშინ ჰას აკეთებდი?“, შოთა პასუხობს: „ჰას აკეთებდი“. მასწავლებელი ისევ ეკითხება „წაიკითხე თუ აჰა სამი გოჭის ზღაპარი?“ შოთა პასუხობს: „წაიკითხე!“

? თქვენი აზრით, ჰამ გამოიწვია შოთას პიხვედი პასუხი?

? ჰომედი გიპის ექოლადია ჩანს მაგადითში?

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ძლიერი მხარეები და დასწავლის თავისებურებები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებზე საუბრისას მეტი ყურადღება ეთმობა სუსტ მხარეებს, ნეგატიურ გამოვლინებებს და ნაკლებად საუბრობენ მათ ძლიერ მხარეებზე. ამ უკანასკნელზე აქცენტირება პროფესიონალებმა მათსავე სასიკეთოდ უნდა გამოიყენონ, რადგან ბავშვები სწორედ ძლიერი მხარეების შუამავლობით შეიმეცნებენ სამყაროს და აძლიერებენ სუსტ მხარეებს.

სხვადასხვა მონაცემის მიხედვით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ძლიერი მხარეა დეტალების შემჩნევის უნარი – მათ ინფორმაციის მთლიანობით გადამუშავებასთან შედარებით უკეთ აქვთ განვითარებული დეტალების აღქმის უნარი. მაგალითად, მაღალი ქულები აქვთ ვექსლერის ინტელექტის სკალის კუბების აწყობის სუბტესტში (WISC-IV), რაც მოითხოვს მთლიანად თეთრი/წითელი, ან ნაწილობრივ თეთრი/წითელი კუბებით ნიმუშის შესაბამისი კონსტრუქციის აწყობას.

აგრეთვე, უკეთესად შეუძლიათ გადახაზული ფიგურების ტესტების შესრულება, სადაც საჭიროა გართულებულ პირობებში გეომეტრიული ფიგურების გამორჩევა.

კიდევ ერთ ძლიერ მხარეს წარმოადგენს მათი სისტემატიზირებისკენ მიდრეკილება – მიუხედავად იმისა, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს არ შეუძლიათ კომუნიკაცია, თავს მშვიდად გრძნობენ ისეთ სისტემებთან, როგორიც არის მანქანები, კომპიუტერული პროგრამები, დანადგარები, მოსწონთ ხატვა და ახალი ენების დაუფლება (Farrell, 2006).

მნიშვნელოვანია ყურადღების გამახვილება მათ სპეციფიკურ ინტერესებზე, რასაც ხშირად ნეგატიურ კონტექსტში განიხილავენ და ობსესიებს, კომპულსიებსა და ფიქსაციებს უწოდებენ. სინამდვილეში, ეს უნარი მათ სრული პოტენციალის გამოვლენაში ეხმარება. ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვების 90%-ს სხვადასხვა სფეროში განსაკუთრებული ინტერესები აქვთ. ეს შესაძლოა იყოს ფეხსაცმელები, მეორე მსოფლიო ომის თვითმფრინავები, ტიტანიკის მგზავრების სია, წითელი ყვავილები, პლანეტები, გლობუსები და რუკები, ფანქრები და ა.შ. კვლევის მიხედვით, ამ ბავშვებს საკუთარი ინტერესების გაღრმავება კომუნიკაციური, ემოციური, სენსორული უნარებისა და ნატიფი მოტორიკის გაუმჯობესებაში ეხმარება (Winter-Messiers, 2007). მიუხედავად იმისა, რომ ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეს კარგი ვერბალური უნარები შეიძლება ჰქონდეს, მას უჭირს კომუნიკაცია, დიალოგის წარმართვა და თემის შენარჩუნება. ეს ხელს უშლის მოსწავლის გაკვეთილის პროცესში ჩართვას. მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა გამოიყენოს ბავშვის სპეციფიკური ინტერესები სასწავლო გეგმის მიზნების შესრულებისთვის და ბავშვთან მართივად კომუნიკაციისთვის. მაგალითისთვის, თუ ბავშვის ინტერესია ცათამბჯენები, შესაძლებელია მათემატიკური ამოცანის შედგენა ცათამბჯენების ფანჯრების ოდენობის განსაზღვრისთვის. მასწავლებელმა ბავშვს „ექსპერტობის“ საშუალება უნდა მისცენ და მისთვის საინტერესო, სპეციფიკურ თემაზე ინფორმაციის გაზიარებას უნდა შეუწყონ ხელი. ინტერესების ამგვარი სახით გაზიარება მათთვის თვითშეფასებას გაზრდის და თანატოლებში მათ მიმლეობას წაახალისებს.

სხვადასხვა კვლევის მიხედვით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვები ვიზუალურად მიწოდებულ ინფორმაციას უფრო კარგად ამუშავებენ, ვიდრე სმენით მიღებულს. შესაბამისად, ვერბალური ინსტრუქციები ნაკლებად გამოსადეგია მათთან კომუნიკაციისას და უპირატესობა მხედველობით მასალას (ვიდეოების ჩათვლით) უნდა მიენიჭოს. მათემატიკისა და სხვა მეცნიერებათა სწავლება დამხმარე მასალების მეშვეობით უნდა ხდებოდეს (Silver, 2005).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან კომუნიკაცია

აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან ეფექტური კომუნიკაციის დასამყარებლად ქვემოთ განხილულია სხვადასხვა სტრატეგია განსხვავებული სიტუაციებისთვის (Silver, 2005; Heflin, Alaimo, 2007; Boucher, 2011).

ახ გაქცევენ ყუჩაღლებას

აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეები ხშირად იმდენად არიან გართულები თავიანთ აქტივობებში, რომ მათი ყურადღების მიპყრობა ჭირს. ამიტომ:

- იმის მისანიშნებლად, რომ მათ მიმართავთ, მათი სახელი ყოველთვის წინადადების დასაწყისში გამოიყენეთ;
- მიმართეთ ინტონირებულად, განსხვავებული, მაგრამ მშვიდი და ხალისიანი ინტონაციით;
- ჯერ დარწმუნდით, რომ ნამდვილად გაქცევენ ყურადღებას, ხოლო შემდეგ დაუსვით კითხვა/მიანოდეთ ინსტრუქცია;
- ყურადღების მისაპყრობად გამოიყენეთ მისთვის საინტერესო აქტვობა/საკითხი ან ის აქტივობა რითიც ამჟამად დაკავებულია.

უჭიხთ ნათქვამის გაგება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ ნათქვამში ნაკლებად პრიორიტეტული საკითხების /გაფილტვრა. შესაბამისად, ისინი თქვენს თითოეულ სიტყვას თანაბარ მნიშვნელობას ანიჭებენ. ამის გამო ჩნდება ქარბი ინფორმაცია, რასაც საბოლოოდ მოსწავლე გადატვირთამდე/გადაღლამდე მიჰყავს, რის შემდეგაც ინფორმაცია აღარ მუშავდება. ამის თავიდან ასარიდებლად მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები

- უფრო ნელა გადაამუშავებენ ინფორმაციას;
- სოციალურ სიტუაციებში შფოთვავენ;
- მოულოდნელ სიტუაციებში შფოთავენ;
- ითრგუნებიან ხმაურის, კაშკაშა განათების, მძაფრი სუნის ფონზე;
- ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებთან შედარებით მარტივად განიცდიან ემოციურ გადატვირთვას.

სწორედ ამიტომ მოსწავლეებთან ეფექტური კომუნიკაციისთვის

- ისაუბრეთ მოკლედ და გასაგებად, გამოიყენეთ მარტივი წინადადებები;
- გამოიყენეთ და ხაზგასმით გაიმეორეთ მთავარი სიტყვები;
- ინფორმაციის გადაამუშავებისთვის მიეცით დრო მოსწავლეს – სიტყვებსა და ფრაზებს შორის გააკეთეთ პაუზები, მიეცით დრო პასუხის მოსაფიქრებლად;
- არ დასვით ერთბაშად ბევრი კითხვა;
- ბავშვის შფოთვის გამოვლენის შემთხვევაში შეზღუდეთ არავერბალური კომუნიკაცია (თვალით კონტაქტი, მიმიკა, ჟესტები ა.შ.), დაუწიეთ ხმას, მოდუნდით, მიიღეთ მშვიდი და მომლოდინე პოზა;
- გამოიყენეთ ვიზუალური მასალა (სიმბოლოები, სურათები, ცხრილები, სოციალური ისტორიები);
- გაანალიზეთ, თუ რა სიტუაციაში იმყოფებით, ირგვლივ ხომ არ არის ქარბი სენსორული სტიმულები? (მაგ.: არის თუ არა ხმაური საკლასო ოთახში, ქარბი განათება, ბევრი საგანი და პლაკატი კედელზე).

უჭიხთ ღია კითხვებზე პასუხის გაცემა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უფრო კარგად ესმით კონკრეტული კითხვები აბსტრაქტულთან შედარებით. ხშირად საერთოდ ვერ იგებენ კითხვების მნიშვნელობას. ამისთვის

- დასვით მოკლე შეკითხვები;
- დასვით მხოლოდ აუცილებელი კითხვები;
- დასვით კითხვა სტრუქტურულად: მაგალითად, შესთავაზეთ პასუხის სავარაუდო ვარიანტები;
- დასვით დეტალური და არა ზოგადი კითხვები. მაგალითისთვის, არ ჰკითხოთ როგორ მოსწონს დღე, არამედ ჰკითხეთ კონკრეტულად, მოეწონა თუ არა საუზმე, ან საკლასო ოთახში ჯდომა.

ახ ითხოვენ დახმარებას

- თუ ბავშვს დაბნეულობა ან გაღიზიანება ეტყობა, დაიხმარეთ ვიზუალური ბარათები და სთხოვეთ ამოარჩიოს თუ რა უჭირს.

ნათქვამის მნიშვნელობა პიხდაპიხ ესმით

- მოერიდეთ ირონიას, სარკაზმს, გადატანითი ტერმინების, ალეგორიების, იდიომების, ფრაზოლოგიზმების, რიტორიკული კითხვების, ჰიპერბოლების გამოყენებას. გამოყენების შემთხვევაში აუცილებლად ნათლად აუხსენით მნიშვნელობა. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები ვერ ან ძნელად იგებენ გადატანით მნიშვნელობას, ალეგორიებს.

უახზე უახყოფითად ჰეაგიხებენ

- ეცადეთ სხვა სიმბოლო ან სიტყვა გამოიყენოთ უარის სათქმელად;
- მათ შესაძლოა არ ესმოდეთ უარის მიზეზი. თუ რაიმე აქტივობა სხვა დროს გაქვთ ჩანიშნული, აჩვენეთ გრაფიკში;

- უარის თქმას შესაძლოა ბავშვის ან სხვების დაცვის ფუნქცია ჰქონდეს. ამ შემთხვევაში აუხსენით მოსწავლეს საფრთხის შემცველი მოვლენებისა და მოქმედებების შესახებ. ამისთვის გაიზარეთ ქცევის მიზეზი, შეგიძლიათ გამოიყენოთ სოციალური ისტორიები;
- თუ უარის თქმის მიზეზი სიტუაციისთვის შეუსაბამო ქცევაა, შეცვალეთ თქვენი რეაქცია ამ ქცევაზე. ეცადეთ, არ იყვიროთ ან არ მიაქციოთ ზედმეტი ყურადღება მოვლენას, მშვიდი რეაქცია ეხმარება დროდადრო ქცევის შემცირებას;
- შემოიღეთ მკაფიო წესები და ახსენით, რატომ არის მისაღები ან მიუღებელი კონკრეტული ქცევა.

ხოცა ჰაიმეს სთხოვთ, შეიძლება დაგაჩვენოთ

- გამოიყენეთ ქცევის დღიური,
- აუხსენით კლასში მიღებული წესები,
- აუხსენით, რომ უარის თქმა მისაღები ფორმითაა შეიძლება და უჩვენეთ ეს ფორმა. ვთქვათ ხელით ჩვენება თუ არ უნდა, ან შესაბამისი სიტყვის გამოყენება.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან კომუნიკაციის გაძლიერების ძირითადი სტრატეგიები

კომუნიკაციური უნარების გასაუმჯობესებლად მრავალი მეთოდი შემუშავებულია. მიდგომა განსხვავებულია ბავშვების კომუნიკაციური უნარებისა და მიხედვით და მკვეთრად ინდივიდუალურია, ამიტომ არ არსებობს რაიმე ერთი სტრატეგია, რომელიც ყველა ბავშვს გამოადგება. თუმცა, არსებობს პრინციპები, რომლის გათვალისწინებითაც შესაძლებელია, ბავშვთან ინდივიდუალური მიდგომის შემუშავება და მისი მხარდაჭერა.

- კლასში აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უნდა ჰქონდეთ მხედველობით თვალსაჩინო მასალების გამოყენების საშუალება. ეს მასალები მოიცავს ისეთ ნივთებს, როგორებიცაა: ვიზუალური თავსატეხები, ხელოვნების მასალები, ჭარბად ილუსტრირებული წიგნები;
- მიაწოდეთ ვიზუალური მასალები და მიეცით ხელით მანიპულირების შესაძლებლობა ცნებების ასათვისებლად. მაგალითად, ზემოთ-ქვემოთ მიმართულებების გასაგებად გამოიყენეთ ისრები, ან აუხსენით ჟესტებით;
- კომუნიკაციის წასახალისებლად გამოიყენეთ განმამტკიცებლები. ამის შესახებ ინფორმაციის მიღება მშობლისგან ან დაკვირვების საფუძველზეა შესაძლებელი;
- გამოიყენეთ ბიპევიორისტული მოდგომა ახალი მასალის დასწავლისას: ბიპევიორიზმის მიხედვით დასწავლა გარემოსთან აქტიური ინტერაქციის მეშვეობით ხდება და ქცევის გამეორების ალბათობა იზრდება თუ ეს ქცევა სასიამოვნო სტიმულთან იქნა დაწყვილებული. შესაბამისად, აუცილებელია ბავშვისთვის პოზიტიური გარემოს შექმნა და მისი წახალისება;
- წახალისეთ ბავშვის მიერ მცირე დეტალების აღქმის უნარი, სადაც კი შესაძლებელია. მაგალითად, კლასში თუ რაიმე ნივთი დაიკარგება, ითამაშეთ „ვინ იპოვნის?“ ან მაგ., ვიზუალურ გამოსახულებებში რაიმე დეტალის პოვნა;
- წახალისეთ მცირედი სპონტანური კომუნიკაციის ინიციატივაც კი. ზოგიერთ შემთხვევაში, შესაძლოა ბავშვმა ხელი აწიოს და დაავიწყდეს სათქმელი, ამიტომ წახალისეთ ბავშვი და ეცადეთ იმავე ქცევის ინიციატივას ხელი არ შეუშალოთ;
- შექმენით რაიმე სახის სიგნალები, რადგან ბავშვს შესაძლოა გაუჭირდეს გაკვეთილის პროცესში სათმელის ჩამოყალიბება. თუნდაც საპირფარეშოს გამოყენების თხოვნის მიზნით. ამიტომ შექმენით ინდივიდუალური სახის სიგნალები (მაგ., სურათი, ან ხელის აწევა), რომელიც გაზიარებულ მნიშვნელობას შეიძენს თქვენთვის.
- ენის გამოყენების წასახალისებლად შექმენით დღიური რუტინები საკლასო ოთახში. მაგალითისთვის, საკლასო ოთახში მოსვლისას აუცილებელია მისაღება, ჩამოწერეთ მისაღების სხვადასხვა ვარიანტი და სთხოვეთ ბავშვებს, აირჩიონ სასურველი. რიტუალი შესაძლოა სიმღერის სახითაც იქნეს გადმოცემული;
- ცნების გენერალიზებისთვის გამოიყენეთ ეს სიტყვა სხვადასხვა სიტუაციაში;

- გამოიყენეთ სიუჟეტური სურათები;
- წასახალისებლად გამოიყენეთ სტიკერები;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს მოსწონთ სისტემატიზებული ინფორმაცია, ამიტომ გამოიყენეთ ცხრილები და სქემები კომუნიკაციისას;
- გამოიყენეთ ჟესტები კომუნიკაციისას;
- მიეცით უკუკავშირი;
- არ დააძალოთ თვალთ კონტაქტი;
- არ დასვით კითხვები, ამის მაგივრად გამოიყენეთ სიტყვები: მითხარი, დამიწერე, მაჩვენე, ჩამოთვალე, ამიხსენი, აღწერე, დაგეგმე, ამ მეთოდით მაჩვენე, შეადარე, ააშენე, გააანალიზე, აარჩიე, მიჩიე და ა.შ.;
- აუხსენით აბსტრაქტული ცნებები, რადგან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ მათი მნიშვნელობის გაგება;
- გამოიყენეთ ბავშვის განსაკუთრებული ინტერესები ენის გამოყენების წასახალისებლად;
- როდესაც ბავშვი განმეორებით სვამს კითხვას, ერთხელ უპასუხეთ, შემდგომ ჯერზე უთხარით, რომ გაიხსენოს, რაც უპასუხეთ;
- აუხსენით, რა უნდა გააკეთოს, შენიშვნის ნაცვლად, ან იმის ნაცვლად, თუ რა არ უნდა გააკეთოს;
- ესაუბრეთ პირდაპირი მნიშვნელობებით, მოკლედ და მკაფიოდ;
- ასწავლეთ იდიომები და მეტაფორები;
- აცადეთ ინფორმაციის გადამუშავება, გააკეთეთ პაუზები;
- ახალი თემის წამოჭრისას გააკეთეთ მოკლე შესავალი, იმის შესახებ, თუ რაზე უნდა ისაუბროთ;
- დარწმუნდით, რომ ბავშვს კლასში კომუნიკაციის საშუალება აქვს;
- აუტიზმის სპექტრის მქონე ზოგიერთი ბავშვი უკეთ გამოიყენებს კომპიუტერს და დამხარე ტექნოლოგიებს, წახალისეთ ამგვარი კომუნიკაცია.

მნიშვნელოვანია როგორც ვერბალური აქტივობის წახალისება, აგრეთვე ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის მეთოდების გამოყენება.

შეჯამება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან დაკავშირებული სირთულეები მრავალგვარია, თუმცა წამყვანი სირთულეები მაინც კომუნიკაციასთანაა დაკავშირებული. აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებში კომუნიკაციური თავისებურებები განსხვავებულია და ვარირებს – ზოგიერთი საერთოდ ვერ საუბრობს, ზოგიც კი ენას არასწორად იყენებს. საინტერესოა ისიც, რომ ერთსა და იმავე ქცევას განსხვავებული საფუძველი და მიზეზი აქვს, შესაბამისად, მოსწავლესთან მუშაობისას მნიშვნელობა ენიჭება ინდივიდუალურ მიდგომას, მათი უნარების შეცნობასა და შესაბამის რეაგირებას.

შემაჯამებელი კითხვები

- მოიყვანეთ არავერბალური და ვერბალური კომუნიკაციის მაგალითი რეალური ცხოვრებიდან.
- თქვენი აზრით, რომელია საკლასო სიტუაციისთვის რელევანტური კომუნიკაციის მოდელი?
- იმ შემთხვევაში თუ მოსწავლე ასრულებს ინსტრუქციებს, შეგვიძლია ვივარაუდოთ თუ არა, რომ ამ მოსწავლეს მეთყველება შეუძლია?
- რა დანიშნულება აქვს წინავერბალურ კომუნიკაციას და ვხვდებით თუ არა კომუნიკაციის ამ სახეს ზრდასრულ ადამიანებთან?
- მოიყვანეთ გაზიარებული ყურადღების მაგალითები რეალური ცხოვრებიდან.

- რა დანიშნულება აქვს სიმბოლურ თამაშს კომუნიკაციური უნარების შემდგომი განვითარებისთვის?
- მოიყვანეთ ნეოლოგიზმების მაგალითები.
- რა განსხვავებაა მყისიერ და გადავადებულ ექოლალიებს შორის? მოიყვანეთ მაგალითები.
- რაში შეუშლის ხელს აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეს ვიწრო ინტერესები? რაში დაეხმარება?
- რას გულისხმობს ენის არათანაბარი განვითარება?
- რა უშლის ხელს მოსწავლის კომუნიკაციური უნარების შეფასებას?
- რა შეიძლება იყოს თანაკლასელის კბენის მიზეზი და რა ეწოდება ამ ქცევას? ჩამოთვა-
ლეთ რამდენიმე მიზეზი.

დაკვლევა

ლიტერატურის ანალიზისთვის ქვემოთ მოცემულია ორი შემთხვევა, პირველი არის საილუსტრაციო მაგალითი, ხოლო მეორე შემთხვევა სავარჯიშოს სახითაა წარმოდგენილი.

შემთხვევა 1: მაგალითი

ნონა 12 წლისაა და აქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობა. იყენებს ექოლალიას და ასევე ენას საგნების, მოქმედებების, მოთხოვნის, პროტესტის, მისალმების, კომენტარისა და მოვლენების აღსაწერად. მოთხოვნის მიზნით იყენებს ფრაზას – „კიდევ მინდა“, ასევე, პროტესტის ნიშნად ამბობს: „ალარ გააკეთო“ და დამშვიდობებისას ამბობს: „დამშვიდობების დროა“. ზოგჯერ ავლენს თვითდაზიანებას, აგრესიასა და დესტრუქციულ ქცევას. ეს მაშინ ხდება, როდესაც შეცდომას უსწორებენ, ვერ იგებენ მისი კომუნიკაციის მცდელობას, არ არის გასაგები მისი კომუნიკაცია ან ირღვევა მოსალოდნელი რუტინა. ამ დროს სკოლაში გზავნიან ცალკე „შესვენების ოთახში“. დიალოგის პროცესში უჭირს ჯერის დაცვა, სხვების მოსმენა. სკოლაში მოსვლისას ესაღმება სხვებს, თუმცა შესვენებებზე არ შედის ინტერაქციაში თანაკლასელებთან, უგულებელყოფს სხვათა კომუნიკაციის მცდელობებს. სინტაქსურად იყენებს მარტივ წინადადებებს, არ ესმის იუმორი.

ნონასთვის პრიორიტეტულია ემოციური რეგულაციისა და სოციალური კომუნიკაციის უნარების გაუმჯობესება. მან უკეთ უნდა შეძლოს აზრის გამოთქმა – კერძოდ, მან წინადადებაში უნდა შეიტანოს უფრო ზუსტი სიტყვები სპეციფიკაციისა და ინფორმაციულობისთვის და ექოლალია აქციოს მნიშვნელობის მატარებელ წინადადებად. ნონას ენობრივი უნარები იმაზე უკეთესი ჩანს, ვიდრე არის. ამიტომ მასწავლებელს წინადადების სიგრძის გაზრდის მცდელობა ექნება, თუმცა, მას რთული გრამატიკული წინადადების წარმოებისთვის შესაბამისი პრაგმატული და სემანტიკური ბაზა არ აქვს. შესაბამისად, პრიორიტეტულია მისი ლექსიკონის გამდიდრება და საჭირო ინფორმაციის ზუსტი გადმოცემის სწავლება.

შემთხვევა 2: სავარჯიშო

რათი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე 6 წლისა და 5 თვის პირველკლასელი ბიჭია. იყენებს ექოლალიასა და ზოგიერთ ცალკეულ სიტყვას საგნებისა და მოქმედებების მოთხოვნისთვის, ასევე, გაპროტესტების მიზნით. ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციისას მზერით კონტაქტს იშვიათად იყენებს. მან ცოტა ხნის წინ დაიწყო ექოლალიის გამოყენება მისასალმებლად, დასარეკად, წიგნში სურათებისა და მისთვის ემოციური მოვლენების აღსაწერად. რათის შეუძლია წინადადებების შედგენა, მაგრამ სპონტანური კომუნიკაციის დროს ამ წინადადებას ფუნქციურად ერთი სიტყვის მნიშვნელობა აქვს, მაგალითისთვის, თუ რათი იტყვის, „გამოვიძახოთ სასწრაფო დახმარება“ ეს გულისხმობს, რომ მას ესაჭიროება შველა. ამგვარად, იყენებს ოცამდე ფრაზასა და სიტყვას სხვადასხვა სპონტანური მოთხოვნის გამოსახატავად. მითითებებს ასრულებს მხოლოდ ჟესტებისა და სურათების გამოყენების შემთხვევაში. სიმბოლური თამაშის მწირი უნარები აქვს, თუმცა კონსტრუქციულ თამაშს მარტივად ახერხებს (კუბების აგება, დაწყობა). რათის უჭირს ემოციური რეგულაცია. როდესაც მისი კომუნიკაცია სხვებისთვის გაუგებარია, ხდება აგრესიული, ყვი-

რის და მიმართავს მსუბუქ თვითდამაზიანებელ ქცევას, რასაც პროტესტის გამოხატვის ფუნქცია აქვს. რატის გაუჭირდა სკოლაში ადაპტაცია, გაკვეთილის პროცესში არ ჩერდება სკამზე. რიგში დგომისას კბენს თანაკლასელებს, დარბის დერეფანში, ეხუტება ყველას ისე, რომ აწუხებს მათ. მას უჭირს თანატოლებთან ურთიერთობა, ჯერის დაცვა, ჯგუფურ აქტივობებში ჩართვა, ამიტომ შორიდან აკვირდება მათ. მასწავლებელი ცდილობს, რომ რატის მისცეს არჩევანის საშუალება და კითხვებს უსვამს (მაგ: „როგორ გირჩევნია...?“, „შეგიძლია...?“), თუმცა პასუხის ალტერნატივები ორამდე აქვს დაყვანილი, რადგან რატისთვის მეტი სტიმულიდან არჩევის გაკეთება რთულია.

კითხვები:

1. რა უნარების გაუმჯობესებაა პრიორიტეტული ბავშვის საგაკვეთილო პროცესში ჩასართავად?
2. რა მიზნებს დაისახავდით ამისთვის?
3. როგორი ტიპის ექოლალიის მაგალითია მოცემული შემთხვევაში?
4. მოიყვანეთ ექოლალიის სიმბოლური გამოყენების კიდევ ერთი მაგალითი.
5. გამოიყენეთ აღნიშვნის ფურცელი და აღწერეთ, რა ინფორმაცია არ არის მოცემული ტექსტში?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Autism Spectrum Disorders: Practical Strategies for teachers and other Professionals (2004). Northumberland County Council Communication Support Service. David Fulton Publ.
- Bogdashina O. (2005) Communication issues in Autism and Asperger Syndrome. Do we speak the same language? JBPubl.
- Beauchamp, M., Anderson, V. (2010) SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. Psychol.Bull., 136 (1), 39-64
- Bolick T. (2008) "It takes a community". Social Capital, Autism Spectrum Disorders, and the Real World. Top Lang.Disorders, 28 (4), 375-387
- Boucher, J. (2011) Language in Autism Spectrum Disorders. In: Roth I., Rezaie P. (eds.) Researching in autism spectrum. Contemporary Perspectives. pp. 284-316. Cambridge University Press.
- Charman T., Stone W. (2006). Social and communication development in autism spectrum disorders: early identification, diagnosis, and intervention. The Guilford Press.
- Crais, E., Olgetree, B.T. (2016) Ch.2. Prelinguistic communication development. Pp. 9-32. In: Keen, AD. et al.(eds) Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum. Springer publ.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition, 2013, APA. Washington.
- Esposito, G., Venuti, P. (2009) Developmental changes in the fundamental frequency of infants' cries: a study of children with Autism Spectrum Disorder. Early child development and care, 180 (8), 1093-1102
- Farrell, M. (2006). The Effective Teacher's Guide to Autism and Communication Difficulties Practical strategies . Routledge. 13-87
- Goldstein, H. Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32 (5), 373-396
- Hallahan, D., Kauffman, P. (2014) Exceptional learners. An Introduction to special education. Pearson Publ.275-311
- Harms, M.B., Martin, A., Wallace, G.L. (2010) Facial Emotion Recognition in Autism Spectrum Disorders: A Review of Behavioral and Neuroimaging Studies. Neuropsychol Rev., 20:290-322
- Heflin, L.J., Alaimo, D.F. (2007) Students with Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices. Pearson/Merrill Prentice Hall

- Harris, M., Butterworth, G. (2012). *Developmental Psychology: A Student's Handbook.*, pp. 120-141, 142-161, 210-229. Psychology Press.
- Jones, C.D., Schwarts I.S. (2009) When Asking Questions is Not Enough: An Observational Study of Social Communication Differences in High Functioning Children with Autism. *J. Autism Dev. Disord.*, 39 (3), 432-443
- Jordan, R. (2011). Autism spectrum disorders in current educational provision. In: I. Roth & P. Rezaie (Eds.), *Researching the autism spectrum: Contemporary perspectives* (pp. 364-392). Cambridge University Press.
- Kovács, Á. M., Tauzin, T., Téglás, E., Gergely, G., & Csibra, G. (2014). Pointing as Epistemic Request: 12-month-olds Point to Receive New Information. *Infancy*, 19 (6), pp. 543-57.
- Magyar, C. I. (2011). *Developing and Evaluating Educational Programs for Students with Autism.* Springer.
- National Research Council. (2011). *Educating Children with Autism, Committee on Educational Interventions for Children with Autism*
- Noens, I., Van Berckelaer-Ones, I. (2004) Making sense in a fragmentary world. *Communication in people with autism and learning disability.* *Autism*, 8(2), 197-218
- Paul, R. (2008) Interventions to improve communication. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.* 2008 October ; 17(4): 835-850
- Paul, R. O. S. (2009). Conversational behaviors in youth with high-functioning ASD and Asperger syndrome. *The Journal of Autism and Developmental Disorders.* 39 (1), 115-130.
- Silver, K. (2005). *Assessing and developing communication and thinking skills in people with autism and communication difficulties: a toolkit for parents and professionals.* JK Publ.
- Quill, K.A., Stansberry Brusnahan, L. (2017). *DO-WATCH-LISTEN-SAY: Social and Communication Intervention for Autism Spectrum Disorder, Second Edition.* Brooks Publishing Co., Inc.
- Sasson, N.I., Faso, D.J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D.P. & Grossman, R. (2017). Neurotypical Peers Are Less Willing to Interact with Those with Autism based on Thin Slice Judgments. *Scientific Reports.* 7, 40700. DOI: 10.1038/srep40700
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., Lord, CE. (2005) Language and communication in autism. In: Volkmar, F.; Paul, R.; Klin, A.; Cohen, DJ., (eds.) *Handbook of autism and pervasive developmental disorder* (3rd ed., Vol.1, pp. 335-364). New York: Wiley
- Tager-Flusberg H., Rogers S., Cooper J., Landa R., Lord C. et al., (2009) Defining Spoken Language Benchmarks and Selecting Measures of Expressive Language Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *J Speech Lang Hear Res.* 52, (3): 643-656
- Webb S.J., Jones E.J.H. (2009) Early Identification of Autism. Early Characteristics, Onset of Symptoms, and Diagnostic Stability. *Infants & Young Children Vol. 22, No. 2,* pp. 100-118
- Winter-Messiers, M.A. From tarantuls to toilet brushes (2007) *Remedial and Special Education.* 28 (3): 140-152
- https://en.wikipedia.org/wiki/Models_of_communication

თავი 8

კომუნიკაციის წახალისება საკლასო ოთახში.
აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის
საშუალებები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე
ბავშვებთან

სარჩევი

შესავალი	135
ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და კომუნიკაციური უნარები	135
ინტერაქციისა და კომუნიკაციის წახალისება საკლასო ოთახში	138
თანაკლასელებთან ურთიერთობა.....	143
აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები	143
მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობები (speech generating devices – SGDs).....	145
სიმბოლური ენის სისტემები.....	146
სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემა (The Picture Exchange Communication System – PECS).....	149
აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდის შერჩევა.....	151
აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალებების გამოყენება კომუნიკაციის წახალისებლად	151
მოთხოვნის, უარის გამოხატვისა და სხვა კომუნიკაციური ფუნქციების სწავლება.....	153
შეჯამება	154
შემაჯამებელი კითხვები	155
დავალება	155
კითხვები	156
გამოყენებული ლიტერატურა	156

შესავალი

მასწავლებლებისთვის განსაკუთრებულ ამოცანას წარმოადგენს სპეციალური საგნამანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების, მათ შორის, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების განათლება. ამ ამოცანის შესრულება შეუძლებელია, თუ პედაგოგები კონკრეტული მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი სუსტი მხარეების გაუმჯობესებისთვის არ იზრუნებენ. როგორც წინა თავში ჩანს, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა კომუნიკაციური პრობლემები საკვანძო სირთულეს წარმოადგენს. თავად მდგომარეობის მსგავსად, კომუნიკაციის პრობლემების გამოხატულებაც მრავალგვარია, ამიტომ მასწავლებელი ინდივიდუალურად უნდა მიუდგეს ბავშვს, შეაფასოს მისი მდგომარეობა და მისი ინტეგრაციისთვის კონკრეტული ზომები მიიღოს. მასწავლებლის მიერ დასახული სტარტეგია უნდა იყოს ფუნქციური – შეფასების საფუძველზე შეიმუშავოს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, გადანყვიტოს, სჭირდება თუ არა რაიმე დამხმარე მეთოდები ბავშვის კომუნიკაციური უნარების ხელშესაწყობად და საჭიროებისამებრ გამოიყენოს ეს საშუალებები. უკვე ცნობილია, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების გარკვეული ნაწილი საერთოდ ვერ ახერხებს მეტყველების ათვისებას, ამიტომ მასწავლებელი ალტერნატიული მეთოდების დანერგვას არ უნდა მოერიდოს.

კონკრეტულ თავში განხილულია, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ფარგლებში თუ როგორ უნდა დაისახოს და განხორციელდეს კომუნიკაციური უნარების გასაუმჯობესებელი მიზნები; რას გულისხმობს მიზნების ხუთი მახასიათებელი: კონკრეტულობა, გაზომვადობა, მიღწევადობა, რელევანტურობა და დროში შემოსაზღვრულობა; რა უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა, როგორც არავერბალური ან მცირედმეტყველი, ასევე, კარგი ვერბალური უნარების მქონე ბავშვებთან კომუნიკაციის უნარების წახალისებისთვის; როგორ ასწავლოს ბავშვს დიალოგური უნარები: სხვების თამაშში ჩართვა, სასაუბრო თემის შენარჩუნება, მისი ცვლილება თუ დასრულება. დამატებით, ტექსტი ინფორმაციას იძლევა, თუ როგორ უნდა წახალისდეს კომუნიკაცია მოტივაციის მიცემით, მოთხოვნისა და იმიტაციის სწავლებით, სოციალური ისტორიებისა თუ ჯგუფური სამუშაოების მეშვეობით.

მოცემული თავის შემდეგი ნაწილი კონცენტრირებულია აუტისტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებებზე. განხილულია ამ საშუალებების სახეები: სურათების გაცვლით კომუნიკაციის სისტემა (PECS), შესტური ენა, კომუნიკაციური დაფები და წიგნები, კომუნიკაციის მიმანიშნებელი, დიალოგური წიგნები, ხმის გამომშვები კომუნიკაციური ხელსაწყოები. შემდეგ კი ჩამოთვლილია მათი უპირატესობები თუ ნაკლოვანებები. მოცემული თავი ინფორმაციულია ბავშვისთვის რომელიმე საშუალების შერჩევის პრინციპების კუთხითაც. ბოლოს კი, რაც მთავარია, განხილულია, თუ როგორ უნდა დაინერგოს და წახალისდეს საკლასო ოთახში აუტისტური და ალტერნატიული მეთოდები და რა არის ამ მეთოდების დანერგვის ეტაპებზე მნიშვნელოვანი და გასათვალისწინებელი. ბოლოს კი მოცემულია ორი შემთხვევა, რომელთაგანაც პირველი განკუთვნილია ალტერნატიული და აუტისტური სისტემის დანერგვის დადებითი შედეგების გამოსავლენად, ხოლო მეორე მკითხველთათვის სავარჯიშოდ (Schlosser, Wendt, 2008).

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და კომუნიკაციური უნარები

მასწავლებლებისთვის უკვე ახალი აღარაა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ცნება. ყველასთვის ცნობილია, რომ სპეციალური საგნამანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის საჭიროა ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში ეტაპობრივად ინდივიდუალური მიზნების მიღწევა – სხვაგვარად მოსწავლე ვერ შეძლებს თავისი უნარების განვითარებას და საზოგადოებაში ეფექტურად ინტეგრირებას. თუმცა, საზოგადოების გარკვეულ ნაწილში დამკვიდრებულია აზრი, რომ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა მხოლოდ აკადემიური უნარებისა და ცოდნის აკუმულირებისკენ უნდა იქნეს მიმართული, ამიტომ აუცილებელია იმის აღნიშვნა, რომ ეს მიზნები, არა მხოლოდ აკადემიური მიღწევების, არამედ ბავშვის სუსტი მხარეების გაუმჯობესებასაც უნდა მოიაზრებდეს. ეს შესაძლოა იყოს თვითრეგულაციის, ემოციის მართვის, კომუნიკაციური უნარები და ა.შ.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან ძირითადი პრობლემები კომუნიკაციური და სოციალურ ასპექტებში იკვეთება. შესაბამისად, აუცილებელია ამ უნარების გაუმჯობესების მიზნით სტრატეგიის დასახვა და ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში მისი ჩართვა. გეგმის დასახვისთვის, პირველ რიგში, მიზანშეწონილია ბავშვის უნარების შეფასება, მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოკვეთა, რადგან მიზნები ბავშვის განსაკუთრებულ უნარებს უნდა მოერგოს. მოსწავლის სუსტი მხარეების შესახებ ინფორმაცია საჭიროა იმის გასაგებად, თუ რა უნარების გაძლიერებაა აუცილებელი, ხოლო მისი ძლიერი მხარეების ცოდნა ამავე უნარების მასწავლებლის სასიკეთოდ გამოყენების სა-

შუალეხას იძლევა. კერძოდ, ბავშვის ინდივიდუალური სწავლის სტრატეგიებისკენ მიუთითებს, რისი გამოყენებაც სწავლების პროცესში გადამწყვეტ მნიშვნელობას იძენს. ეს უნარები გამოიკვეთება ბავშვთან მომუშავე სპეციალისტებისა და მშობლებისგან მიღებული ინფორმაციით, აგრეთვე საკლასო დაკვირვების შედეგად. ამ საკითხთან დაკავშირებით უფრო დეტალური ინფორმაცია მოცემულია მეშვიდე თავში, სადაც, აგრეთვე, მოწოდებულია აღნიშვნის ფურცელი და მისი ჩატარების პრინციპები მასწავლებლებისთვის.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის ოფიციალური დოკუმენტი, რომელიც ასახავს:

- ბავშვის სპეციალურ საგანმანათლებლო გეგმას (სასკოლო წლის მიზნებს);
- ამ მიზნების მიღწევის სტრატეგიებს;
- ბავშვის პროგრესის შეფასების მეთოდებს;

მაგალითი 1: მიზნების სპეციფიკურობა

X არასწორია: ანა შეძლებს საუბარს.

✓ სწორია: ანა შეძლებს ხუთი ზმნის გამოყენებას დახმარების გარეშე.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ზოგადი პრინციპების განზოგადება კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებისთვის დასახულ გეგმაზეც შესაძლებელია. კერძოდ, მიზნები უნდა იყოს კონკრეტული და არა ზოგადი, გაზომვადი, მიღწევადი, რელევანტური (შესაბამისი) და დროში განსაზღვრული. განვიხილოთ თითოეული მათგანი:

მიზნების სპეციფიკურობა მოიაზრებს, რომ ის ნათლად უნდა აჩვენებდეს ბავშვის რომელი უნარი გაუმჯობესდება და რის გაკეთებას შეძლებს მიზნის მიღწევის შედეგად; უნდა მოიცავდეს, რას გააკეთებს ბავშვი, რა სიტუაციაში შეძლებს ამის შესრულებას და რა სახისა და ხარისხის დახმარება დასჭირდება.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის თითოეული მიზანი უნდა იყოს გაზომვადი, რაც გულისხმობს, რომ ამ უნარზე დაკვირვება რაოდენობრივად უნდა იყოს შესაძლებელი. აგრეთვე, აუცილებელია იმის დაზუსტება, თუ როგორ შეფასდება ეს უნარი. ზოგადად, ენისა და კომუნიკაციის გაზომვა, სხვა უნარებთან შედარებით, ყველაზე რთულად მოსახელთებელია. თუმცა, ამის გადასაწყვეტად ყურადღების მიღმა არ უნდა დარჩეს განვითარების ასაკის შესაბამისი ცხრილები და ტესტები, რითაც ეს უნარები ფასდება. რადგან ცხრილებში კარგად არის მოცემული თუ კონკრეტულ ასაკში ენის რომელ კომპონენტს როგორ უნდა იყენებდეს ბავშვი და კომუნიკაციის რომელ საფეხურებს უნდა აკმაყოფილებდეს ის. რა თქმა უნდა, მიზნად ბავშვის ასაკობრივად შესაბამისი უნარების მიღწევა არ უნდა დაისახოს, თუმცა, ამ ცხრილებში ზუსტი და გაზომვადი მრავალგვარი ენობრივი თუ კომუნიკაციური კომპონენტი, რითაც ამ უნარების ელემენტებად დაშლის კარგ მაგალითს იძლევა. ტესტებიც იდენტურად კომუნიკაციური უნარების გაზომვად შაბლონებს გვთავაზობს (Silver, 2005; Magyar, 2011).

მაგალითი 2: გაზომვადი მიზნები

X არასწორია: ნიკა შეძლებს ანტონიმების გაგებას.

✓ სწორია: სასწავლო წლის ბოლოს ნიკას შეეძლება 15 ანტონიმის გაგება.

მიღწევადობა, გულისხმობს, რომ დროის აღებული მონაკვეთისთვის ბავშვმა უნდა მოახერხოს მიზნების შესრულების დაკმაყოფილება. ეს ძალიან რთულ დავალებას წარმოადგენს, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ბავშვს არ იცნობს, რადგან თითოეული მოსწავლის პროგრესის ტემპი ინდივიდუალურია, ამიტომ აუცილებელია პროცესში დაკვირვება და საჭიროების შემთხვევაში გეგმის მოდიფიკაცია.

მაგალითი 3: მიღწევადი მიზნები

თუ ბავშვს არ ესმის მარტივი წინადადებები, მიზანი

X ვერ იქნება ერთგვარდინი მოთხოვნის გაგება.

✓ შესაძლებელია იყოს ერთსაფეხურიანი ინსტრუქციის გაგება.

შესაბამისობა, იგივე ხედვეანგურობა ბავშვისთვის ინდივიდუალურ მიდგომას მოიპოვებს, რაც გულისხმობს, რომ ერთი მიზანი ყველა ბავშვზე ვერ განზოგადდება. გეგმა უნდა შედგეს ბავშვის უნარებიდან გამომდინარე.

ბოლოს, მიზანი უნდა იყოს *ძიოში განსაზღვრული* – უნდა ასახავდეს იმ დროით ჩარჩოს, რომელშიც ის მიიღწევა. შესაძლებელია ისეთი ტერმინების გამოყენება, როგორებიცაა: „სასწავლო წლის დასასრულს“, „_____ თარიღისთვის“, „ერთ წელიწადში“ და ა.შ. ეს საბოლოოდ ხელს უწყობს გეგმის დასახვას და მის ეტაპობრივ შესრულებას.

ყველა კრიტერიუმის გათვალისწინებით მიზანი შესაძლოა შემდეგნაირად გამოიყურებოდეს:

სასწავლო სემესტრის ბოლოს ქაჩთუდის გაკვეთილზე მოთხრობის თხრობით გადმოცემისას გიოხგი შედეგებს სწოხად გამოთქვას ნაცვალსახელები 80%-იანი სიზუსტით და დასჭიხდება, აჩაუმეტეს, ოხი დახმარება.

ზოგიერთი გეგმა ითხოვს გეგმის საფეხურებად დაყოფას მოკლევადიანი მიზნებიდან გრძელვადიან მიზნებამდე, რაც იმას გულისხმობს, რომ მოსწავლემ ამ უკანასკნელის მიღწევამდე ჯერ სხვა უნარები უნდა აითვისოს. მოკლევადიანი მიზნები პროგრესის მონიტორინგსა და გეგმის მოდიფიკაციას უწყობს ხელს, ის შეიძლება თვეებზე ან კვირებზე იყოს განერილი (Silver, 2005; Magyar, 2011).

მაგალითი 4: შესაბამისი მიზნები

ერთი ბავშვი საერთოდ ვერ შეტყველებს, ხოლო მეორე ნაცვალსახელებს არასწორად იყენებს. პირველ შემთხვევაში:

- X შეუსაბამო იქნება მიზნად ნაცვალსახელების გამოყენების დასახვა
- ✓ რელევანტური იქნება: შეძლოს 10 საჭიროების გამოხატვა ალტერნატიული კომუნიკაციის გზით – სურათების დახმარებით.

მოკლევადიანი მიზანი 1	მოკლევადიანი მიზანი 2	საბოლოო მიზანი
პირველი სემესტრის დასასრულს მარიამი საკლასო ოთახში დამოუკიდებლად 80%-იანი სიზუსტით უპასუხებს კითხვაზე „სად არის?“ საჩვენებელი თითის დახმარებით.	მეორე სემესტრის დასასრულს მარიამი საკლასო ოთახში დამოუკიდებლად 80%-იანი სიზუსტით უპასუხებს კითხვაზე „სად არის?“ ვერბალურად ადგილმდებარეობის აღწერით.	ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის დასრულებისას მარიამი საკლასო ოთახში დამოუკიდებლად 80%-იანი სიზუსტით მისთვის ხმამაღლა წაკითხული წიგნის შესახებ სიტყვიერად გასცემს პასუხს კითხვაზე „სად არის?“

მაგალითი

სასურველია მიზნები აღნიშვნის ფურცლის საფუძველზე გაიწეროს. წინა თავში მოცემული აღნიშვნის ფურცელი კომუნიკაციის სამ ასპექტს ეხება: პროდუქციას, ფუნქციურ გამოყენებასა და გაგებას. კომუნიკაციური კომპეტენციის ასამაღლებლად სამივე კომპონენტია საჭირო, ამიტომ მოსწავლეს, შესაძლოა, რამდენიმე სფეროში დასჭირდეს მიზნის შემუშავება.

მაგალითი 5: მიზნების დროში განსაზღვრულობა

- X დემეტრეს შეეძლება სხეულის 10 ნაწილზე მითითება.
- ✓ დემეტრეს შეეძლება სხეულის 10 ნაწილზე მითითება სასწავლო სემესტრის ბოლოს.

ავტობის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ექსპრესიული ენის განვითარებაზე მუშაობისას მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს ენის ფუნქციურ გამოყენებას და არა მის გრამატიკულად გამართვას. ენის გრამატიკულ ასპექტებზე მუშაობა მაშინაა მიზანშეწონილი, როდესაც კონკრეტული გრამატიკული ასპექტი მას ხელს უშლის ზოგადად ენის გაგებაში, თუ კონკრეტული წესი მისთვის დამაბნეველია. მიზნების განერა ექსპრესიული ენის შემდეგ ასპექტებზეა შესაძლებელი:

ექსპრესიული კომუნიკაცია	ფუნქციური კომუნიკაცია	კომუნიკაციის გაგება
საჭიროებების გამოხატვა სიტყვების გარეშე (შემდეგი დებულებებიდან ერთი მაინც): საჩვენებელი თითის გამოყენება სასურველის მისაღებად; სიმბოლოების გამოყენება სასურველის მისაღებად; ჟესტების გამოყენება სასურველის მისაღებად. ერთეული სიტყვების წარმოთქმა სასურველის გამოსახატავად. ერთეული არსებითი სახელების გამოყენება. ერთეული ზმნების გამოყენება.	შეთავაზებულ ალტერნატივებზე სიმბოლოებით ჟესტებითა ან სიტყვებით პასუხის გაცემის უნარი. უარის მინიშნება ერთი სიტყვის, ჟესტის, სიმბოლოს ან რაიმე ნიშნის მეშვეობით. კომუნიკაციის გამოყენება საჭიროებისა და სურვილების დაფიქსირების მიზნით. ნაცნობ ზრდასრულ ადამიანთან კომუნიკაციის დამყარება, კომუნიკაციის სხვა ადამიანისკენ მიმართვა. სიტყვის მიზანმიმართულად გამოყენება. კომუნიკაციის დახმარების თხოვნისთვის გამოყენება.	ზრდასრულის დახმარებით აქტივობებში ჩართვა. კონტექსტის გაგება სიტუაციური მიმანიშნებლებით. ფოტოებისა და ნივთების გამოყენებით ენის გაგება. „არა“ და „გაჩერდი“ ცნებების გაგება. ცალკეული არსებითი სახელების გაგება. ცალკეული ხშირი ზმნების გაგება. ერთსაფეხურიანი ინსტრუქციის გაგება. „სად“ კითხვების გაგება და „რა“ კითხვებისგან გარჩევა. ნაცნობ სიტუაციებში მიმართულების მიცემის გაგება (მაგ., წადი სპორტის გაკვეთილზე)
ორსიტყვიანი ფრაზების აგება. ერთზე მეტი ვრაზის გამოყენება დიალოგისას. ენის კრეატიული გამოყენება (ახალი ფრაზების შექმნა). ინფორმაციის გადმოცემისას ფრაზების სწორი თანმიმდევრობით დანერგვა. გრამატიკული კომპეტენციის გაზრდა. ლექსიკური მარაგის გაზრდა. ემოციების გამოხატვა. სიტუაციებზე კომენტირების უნარი.	ახალ სიტუაციაში ენის გამოყენება. დასწავლილი ფრაზების კონტექსტურად შესაფერისად გამოყენება. ნაცნობ სიტუაციებში ენის სპონტანური გამოყენება. ნაკლებად ნაცნობ ზრდასრულებსა და თანატოლებთან ურთიერთობის დამყარება. ზრდასრულის ყურადღების მიღების მიზნით კომუნიკაციის დამყარება. სიმბოლური ენის გამოყენება, როცა უჭირს ვერბალური გადმოცემა. ადეკვატური სოციალური ინტერაქციის ინიცირება. კომუნიკაციის პროცესში თემის შენარჩუნება.	დროის აღმნიშვნელი სიტყვების გაგება. „ვინ“ კითხვების გაგება. წარსულ მოვლენებზე საუბრის გაგება. მომავალზე საუბრის გაგება. ისეთი ცნებების გაგება, რომელიც „აქ“ და „ახლა“ არ ხდება. რამდენიმე ფრაზისგან შემდგარი წინადადებების გაგება. აბსტრაქტული „რატომ“ და „როგორ“ კითხვების გაგება. რთული წინადადებების გაგება. დროის აღმნიშვნელი ცნებების გაგება. გადატანითი მნიშვნელობების გაგება.

კომუნიკაციური უნარების განვითარება დასწავლის სხვა ასპექტებისთვის ცენტრალური მნიშვნელობის მატარებელია. შესაბამისად, ამ პროცესისთვის შემუშავებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მრავალი მიზანი, სხვა უნარების განვითარებისთვის შედგენილ მიზნებთან შეიძლება იყოს თანხვედრაში (Silver, 2005; Magyar, 2011).

ინტერაქციისა და კომუნიკაციის ნახალისება საკლასო ოთახში

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების საგაკვეთილო პროცესში ჩართვა მასწავლებლისთვის რთულ ამოცანას წარმოადგენს. მოსწავლეთა კომუნიკაციური უნარები ვარიირებს, ამიტომ თითოეულს ინდივიდუალური მიდგომა ესაჭიროება. შესაძლებელია ბავშვი წინავერბალურ სტადიაზე იყოს და მხოლოდ ვოკალიზაციებითა და ჟესტებით შეეძლოს კომუნიკაციის დამყარება, ან კარგი ენობრივი უნარები და ლექსიკონი ჰქონდეს, თუმცა უჭირდეს კომუნიკაციის ფუნქციის გაგება. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების კომუნიკაციური გამოცდილების გათვალისწინებით, გასაკვირი არაა, რომ მათთვის ენობრივ გარემოში ქცევა და მოქმედება შფოთვის წყაროს წარმოადგენს. არავის სიამოვნებს იმის კეთება, რაც არ გამოსდის და უმეტესობა მარცხის თავიდან ასარიდებლად კონკრეტულ ქმედებებს გვერდს უვლის. სწორედ ამიტომ დაკვირვებისა და ბავშვის კომუნიკაციური უნარების აღმოჩენის შემდეგ არსებული უნარების ნახალისებაა მნიშვნელოვანი. კარგი ვერბალური უნარების მქონე ბავშვებთან კომუნიკაციისა და ინტერაქციის სწავლებისას ასეთი უნარები შეიძლება იყოს:

- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბევრ მოსწავლეს უჭირს დიალოგის დაწყება. ამისთვის მასწავლებელს შეუძლია აუხსნას, ვისთან შეუძლია ინტერაქციის დამყარება. ასეთია, მაგა-

ლითად, ადამიანი რომელიც მართო დგას, დაასრულა თავისი საქმიანობა, სხვა აქტივობით არ არის დაკავებული. სასაუბრო თემები კი შეიძლება მოიცავდეს წარსულ მოვლენებს, მიმდინარე მოვლენებსა და ინტერესებს. მასწავლებელს შეუძლია შეარჩიოს შესაბამისი დრო და წახალისოს ინტერაქცია ამ მიმართულებით.

- ზოგიერთი მოსწავლე საუბრისას ახ იცავს დისტანციას. აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეები ხშირად ვერ ხვდებიან პიროვნული სივრცის მნიშვნელობას. თუმცა ეს დისტანციის განცდა ყველასთვის თავისებურად და ინდივიდუალურად აღიქმება. მასწავლებელს შეუძლია ასწავლოს ბავშვს, რომ ხელის გაწვდენის დისტანციაზე ეკონტაქტოს მოსაუბრეს. ზოგიერთი მოსწავლე კი, პირიქით, სენსორული პრობლემის გამო უფრო დიდ დისტანციას საჭიროებს. ამიტომ ასწავლეთ ბავშვს ამის ვერბალიზაცია: „ასე საუბარი მიჭირს, ცოტა უკან დავდგები“, „თუ შეიძლება, ასე ვისაუბროთ“ და ა.შ. (Farrell, 2011; Quill, Bracken, 2017).
- დამატებით სირთულეს სხვათა დიალოგში ან თამაშში ჩაბრუნება წარმოადგენს. ზოგიერთი აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვმა შესაძლოა, სხვების ახლოს დაიწყოს თამაში ან უბრალოდ დადგეს შორიახლოს და ასე, ინტერაქციის გარეშე, გამოხატოს ინიციატივა; ზოგიერთი კი პირდაპირ იჭრება სხვათა სივრცეში. მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეს რამდენიმე რჩევა მისცეს. მაგალითად, დააკვირდეს სიტუაციას, რა თემაზე საუბრობენ ან რას თამაშობენ სხვები და უნდა თუ არა ჩართვა ამ საქმიანობაში. იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვს ჩართვა სურს, დაელოდოს თამაშის დროს პაუზას და თქვას რაიმე სასიამოვნო, მაგალითად, „რა კარგად გამოგდის ეს თამაში!“ ან „რა მაგარია, სახალისო ჩანს!“. ამის შემდგომ იკითხოს ან ითხოვოს დიალოგში თუ თამაშში ჩართვა „შეიძლება მეც ჩავერთო?“. მოსწავლე მზად უნდა იყოს უარყოფითი პასუხისთვის და ამ შემთხვევაში სხვა ბავშვები ეძებოს ინტერაქციისთვის.
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ დიალოგის შენახუნება. ამისთვის, პირველ რიგში, მოსწავლემ სხვების მოსმენა უნდა ისწავლოს, რაც ხშირად სირთულეს წარმოადგენს, რადგან სათქმელის გამოხატვის დაუძლეველი სურვილი აქვთ. ამ დროს მასწავლებელს შეუძლია შეახსენოს, რომ უნდა გაჩერდეს და მოუსმინოს სხვას. ამის გაკეთება შესაძლებელია ვიზუალური შემახსენებლების საშუალებითაც. მაგალითად, ყურზე მითითებით. აგრეთვე, შეუძლია ასწავლოს იმპულსის კონტროლი: „გადააჯვარედინე თითები, როცა საუბარი მოგინდება, მაგრამ ამ დროს სხვა საუბრობს“. დამატებით, აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანებს თვალთ კონტაქტისა და არავერბალური კომუნიკაციური უნარების სიმწირის გამო არ ემჩნევათ, რომ დაინტერესებულნი არიან სხვების საუბრით. ამიტომ ასწავლეთ ბავშვს აქტიური მოსმენის სტრატეგიები: „მართლა?“, „უი, რა კარგია!“ და ა.შ. ჩართვები აუცილებელია დიალოგის შენარჩუნებისთვის. დამატებით, აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ ერთ თემაზე გაჩეხება. მოსმენის შემდგომ მოსწავლეს უნდა შეეძლოს ადეკვატური უკუკავშირის დამყარება, რაც სირთულეს წარმოადგენს მათი კონცენტრაციის, იმპულსის კონტროლის, მოქნილობის, ინფორმაციის გადამუშავების, ორგანიზაციული თუ სხვა უნარების მიხედვით. მათ უნდა გაიაზრონ რომ სიტყვები ერთმანეთთანაა დაკავშირებული, ამისთვის უკუკავშირის შეიძლება ეხებოდეს მსგავს გამოცდილებას, ინფორმაციის ჩაღრმავებას, თემაზე აზრის გამოხატვას. ამიტომ ბავშვმა უნდა აითვისოს ფრაზები „ამაზე გამახსენდა...“, „შენი საყვარელი ნაწილი რომელი იყო?“, „რა საინტერესოა, კიდევ მომიყევი!“ და ა.შ. (Farrell, 2011; Quill, Bracken, 2017).
- დიალოგური უნარები ჯეხის დაცვასაც მოიაზრებს. სასიამოვნო მოსაუბრემ ისიც უნდა იცოდეს, თუ როდის დაასრულოს ერთ თემაზე საუბარი. მასწავლებელმა ფასილიტატორის როლი უნდა შეასრულოს საგაკვეთილო პროცესში. შეახსენოს მოსწავლეებს, რომ ჯერის დაცვა აუცილებელია, დამატებით აჩვენოს აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეს, თუ როგორ გამოიყურება ვინმეს სახე ინტერესის დაკარგვის შემთხვევაში, ან ასწავლოს მიმანიშნებლების ინტერპრეტაცია. მაგალითად, თუ ვინმე საათზე იყურება, კარებთან გადაინაცვლებს, დგება და ა.შ. აგრეთვე, ბავშვმა უნდა ისწავლოს, როდის გავიდეს დიალოგიდან თავაზიანად: „ახლა დავუბრუნდები სამეცადინოს“, „მგონი, მასწავლებელს უნდა, რომ გავჩუმდეთ“, „მაღე ზარი დაირეკება, ჩემი ნივთები უნდა ავკრიფო“ და ა.შ.

კლასში კომუნიკაციური უნარების წახალისებლად, პირველ რიგში, გასათვალისწინებელია, რომ დასკვნები ენობრივი უნარების საფუძველზე ახ უნდა გაკეთდეს. ერთმანეთისგან უნდა გაიმიჯნოს ენობრივი და კომუნიკაციური უნარები – შესაძლებელია, რომ ბავშვი მეტყველებდეს, მაგრამ არ ამყარებდეს კომუნიკაციას, მის მიერ ნათქვამ სიტყვებს ფუნქცია არ გააჩნდეს, ან, პირიქით, ვერ მეტყველებდეს, თუმცა კომუნიკაციის მიზნით ვოკალიზაციებსა თუ ჟესტებს ადეკვატურად იყენებდეს.

ამიტომ მასწავლებელი ბავშვის პროგრესს უნდა დააკვირდეს იმგვარად, რომ თითოეული უნარი ცალ-ცალკე განიხილოს, წინააღმდეგ შემთხვევაში, კომუნიკაციის ნახალისებას არასწორი მიმართულება მიეცემა.

გასათვალისწინებელია, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებს უჭირთ სიტყვების გაგება, რადგან მათთვის ნათქვამის ფონური ხმაურისგან გამოცალკევება რთულ დავალებას წარმოადგენს. მასწავლებლის მოვალეობაა ნათქვამ სიტყვებს მუდმივობა მიანიჭოს. ჩვეულებრივ, ეს სამი გზით ხდება: პირველი, კონკრეტულ სიტუაციებში დადგენილი ლექსიკონის ხშირი და მრავალმხრივი გამოყენებით; მეორე, რითმების, მუსიკისა და ფრაზების მეშვეობით სიტყვების სტრუქტურებით, ენისთვის ფორმის მინიჭებით, და ბოლოს, საუბრისას სხვადასხვაგვარი ვიზუალური მასალის გამოყენებით.

ენა ბავშვის საჭიროებების მიხედვით უნდა იქნეს გამოყენებული, იყოს კონკრეტული, პირდაპირი, თუ რაიმეს თქმა მოკლედ შეიძლება, ეს ასეც უნდა გაკეთდეს. ენის გამოყენებისას ყველა სიტყვა ლოგიკურად უნდა ებმოდეს ერთმანეთს – იყოს მკაფიო, ფუნქციური და არ იყოს ზედმეტი სიტყვებით დახუნძლული. (Farrell, 2011; Quill, Bracken, 2017).

მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ ამ მოსწავლეებს მიმართვის ამოცნობა უჭირთ. ჩვეულებრივ, ბავშვები მოსაუბრის სხეულის ენის, ინტერაქციის კონტექსტისა თუ ინტონაციის მიხედვით ხვდებიან, თუ ვის ესაუბრება მასწავლებელი და რა არის მისი შეტყობინების მიზანი და აზრი. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის კი ამ ინსტინქტური მიმანიშნებლების გაგება რთულია. ამის გამო ხშირად ისე ჩანს, თითქოს ისინი ყურადღებას არ აქცევენ ინსტრუქციებს, ან არ შედიან თანაკლასელებთან ურთიერთობაში. ეს იმას ნიშნავს, რომ ზოგიერთი მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ხშირად აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ყურადღების მიღმა რჩება. ამის თავიდან ასაცილებლად ზოგიერთი სტრატეგიის გამოყენება ძალიან მარტივია, თუმცა, ჩვევაში განმტკიცებისთვის დროს მოითხოვს. პირველ რიგში, აუცილებელია, რომ ბავშვის სახელი წინადადების თავში იქნეს გამოყენებული. მაგალითისთვის, ნაკლები შანსია, რომ მოსწავლემ გაიგოს ინსტრუქცია – „ყველამ შეინახოს წიგნი“, ამის ნაცვლად სჯობს ბავშვს პირდაპირ მიმართოთ. თუმცა, თუ ინსტრუქცია შემდეგნაირად იქნება ფორმულირებული – „შეინახე წიგნი, ანა“, – მეტია ალბათობა იმისა, რომ ბავშვმა მხოლოდ საკუთარი სახელი გაიგოს და წინადადების პირველი ნაწილი უყურადღებოდ დარჩეს, ამის ნაცვლად სწორი ფორმულირება იქნება – „ანა, წიგნი შეინახე“.

ჩა არ უნდა გაკეთდეს კომუნიკაციის მხაჲაჭეხისას?

- ☒ არ გამოიტანოთ დასკვნები ბავშვის ენობრივი უნარების მიხედვით;
- ☒ არ ესაუბროთ ბევრი;
- ☒ არ გეგონოთ, რომ ბავშვმა იცის, ვის ესაუბრებით;
- ☒ არ გამოიყენოთ მეტაფორები ან იდიომები ახსნის გარეშე;
- ☒ არ დაეყრდნოთ მხოლოდ სხეულის ენასა და სახის გამომეტყველებას.

სხვადასხვა ავტორი კომუნიკაციის ნახალისებისთვის მთავარ პრინციპად კომუნიკაციური თუ კომუნიკაციის მასტიმულირებელი საშუალებების გამოყენებას მიიჩნევს. ბავშვი ისეთ სიტუაციაში უნდა აღმოჩნდეს, რომ კომუნიკაციის საჭიროება გაუჩნდეს. ჩვეულებრივ, კომუნიკაციის ინიცირებას შემდეგი სახის სიტუაციები უზრუნველყოფს:

ჩა უნდა გაკეთდეს კომუნიკაციის მხაჲაჭეხისას?

- ☒ გამოარკვიეთ და წაახალისეთ ბავშვის კომუნიკაციური სტრატეგიები;
- ☒ გამოიყენეთ ვიზუალური საშუალებები გაგების წასახალისებლად;
- ☒ გამოიყენეთ მკაფიო, პირდაპირი და კონკრეტული ენა;
- ☒ ბავშვის სახელი ახსენეთ წინადადების დასაწყისში;
- ☒ ილაპარაკეთ მარტივი წინადადებებით და ჟესტების დახმარებით
- ; ☒ მიეცით ბავშვს დრო ინფორმაციის გადამუშავებისთვის.

- მოსწავლე ვერ წვდება ნივთს – სასურველი ნივთი მხედველობის არეალშია, თუმცა მისი მიღება მოთხოვნის შემდეგაა შესაძლებელი;

- სასურველი ნივთის არქონა – სასურველ ნივთს მოსწავლე ვერ ხედავს;
- აქტივობისას ხელის შეშლა – როდესაც მოსწავლე რაიმეს გულდასმით აკეთებს და მასწავლებელი ხელს უშლის;
- სხვა ნივთის მიწოდება სასურველის ნაცვლად – მოსწავლეს სურს რაიმე ნივთი და მოთხოვნის გარეშე მასწავლებელი სხვა ნივთს აწვდის.

კომუნიკაციის მასტიმულირებელი საშუალებების გამოყენება ძალიან კარგ ხერხს წარმოადგენს, თუმცა მასწავლებელმა ამისთვის სწორი დროის შერჩევა უნდა შეძლოს და გაითვალისწინოს ბავშვის ემოციური მდგომარეობა. მან არ უნდა გამოიწვიოს ბავშვის ფრუსტრაცია, ამ სიტუაციებს არ უნდა მიეცეს ბავშვის წვლების და გაღიზიანების ფორმა (Quill, Bracken, 2017).

აგრეთვე, ყურადღება უნდა მიექცეს იმ ფაქტს, რომ არავერბალურ ბავშვებთან ვერ მოხერხდება მეტყველების ერთბაშად ათვისება. აუცილებელია აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების გამოყენება, თუმცა, ამასთან ერთად, ვერბალური უნარების გაუმჯობესებაც. ამ უკანასკნელისთვის შემდეგი საფეხურები უნდა იქნეს დაცული:

1. წახალისეთ ნებისმიერი სახის ვოკალიზაცია;
2. წახალისეთ ბგერები;
3. წარმოთქვით მარცვლები და წახალისეთ მოდელის მსგავსი ვოკალიზაციები;
4. შემოიტანეთ სიტყვა და წახალისეთ მიმსგავსებები;
5. ნელ-ნელა წახალისეთ ფრაზები. (Quill, Bracken, 2017).

მოტივაცია

ბავშვისთვის კომუნიკაციის მოტივაციის გაღვივება ერთ-ერთი წამახალისებელი სტრატეგიაა. ამისთვის აუცილებელია განმამტკიცებლების გამოყენება, პირველ რიგში კი, მათი აღმოჩენა. განმამტკიცებელი ყველა ბავშვისთვის ინდივიდუალურია და განზოგადება თითქმის შეუძლებელია. ზოგ ბავშვს ტკბილეული უყვარს, ზოგისთვის ღიმლილი კი საკმარისია დადებითი განწყობის შესაქმნელად. გარდა ამისა, მოტივაცია ყოველდღიურად იცვლება, ამიტომ განმამტკიცებლები მრავალგვარი უნდა იყოს.

განმამტკიცებლის აღმოჩენა მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს. ყველა ადამიანის მსგავსად, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა ინტერესებიც განსხვავებულია, მათ შესაძლოა სხვადასხვა სიტუაციაში განსხვავებულ სტიმულებზე ირეაგირონ. რამდენადაც უნდა უყვარდეს ბავშვს ტკბილეული, ეს განმამტკიცებლად ვერ გამოდგება, თუ ბავშვი დანაყრებულია.

სათამაშოს განმამტკიცებლად გამოყენება არ არის მიზანშეწონილი ურთიერთობის დასაწყისში, რადგან ბავშვი ამ სათამაშოსთან მოწყვეტას გააპროტესტებს. საკვები კარგ განმამტკიცებლად განიხილება, თუმცა, მშობლებს ხშირ შემთხვევაში არ მოსწონთ, როდესაც ბავშვები მთელი დღის განმავლობაში ცოტ-ცოტა საკვებს იღებენ. აგრეთვე, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებს ხშირად კვებასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ. ამ მიზეზების გამო კარგ განმამტკიცებლად განიხილება: მულტფილმები, სტიკერები, შექება, ხატვა დაფასა თუ ფურცელზე. ძალიან მნიშვნელოვანია შინაგანი მამოტივირებელი განმამტკიცებლები, როგორიცაა შექება, სიტყვიერი წახალისება, სასიამოვნო აქტივობაში ჩართვა, ბავშვის ინტერესების გათვალისწინება. განმამტკიცებლის განსაზღვრისთვის საჭიროა მრავალმხრივი მიდგომა, როგორც ბავშვთან ახლოს მყოფი პირების ინტერვიუება, ისე ბავშვზე დაკვირვება (Hanbury, 2005; Luiselli, 2011).

მოთხოვნა

მოტივაციის მიცემის შემდეგ ბავშვმა უნდა ისწავლოს მოთხოვნა. ამისთვის გამოიყენება განმამტკიცებელი, მაგალითად, თუ მასწავლებელი ბავშვებს საპნის ბუშტებს და შემდეგ შეწყვეტს ამ მოქმედებას, ბავშვს ექნება მოტივაცია, რომ მეტი ბუშტის გამოშვება მოითხოვოს. მოთხოვნის სწავლება დამოკიდებულია მოტივაციაზე, ამიტომ სასურველია ბავშვის ისეთ პირობებში ჩაყენება, სადაც კომუნიკაციის მოთხოვნილება ექნება მისთვის სასიამოვნო აქტივობის დასაწყებად ან გასაგრძელებლად. ბავშვის სურვილის ინიციატიის გამოხატვის შემდგომ მასწავლებელმა სწორად უნდა მოახერხოს სასურველის მიღებისთვის ქცევის მოდელირება. აუცილებელი არ არის მოთხოვნა ვერბალური იყოს, ეს შეიძლება მოხდეს აუგმენტატური და ალტერნატიული მეთოდებითაც (Hanbury, 2005; Luiselli, 2011).

იმიტაცია

ტიპური განვითარების მქონე ბავშვები მარტივად ბაძავენ უფროსებს, თუმცა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების ერთ-ერთ ძირითად პრობლემას იმიტაციის ნაკლებობა წარმოადგენს. ხმოვანი სიგნალებისა თუ სიტყვების პროდუქციისთვის პირდაპირი დირექტივების ნაცვლად მიბაძვის სწავლება კომუნიკაციური უნარების ათვისებისთვის ერთ-ერთი საუკეთესო მეთოდია. მიზანშეწონილია იმიტაციის სწავლება ბუნებრივ გარემოში. გათვალისწინებული უნდა იყოს ბავშვის ინტერესები, ამით უნდა შეიქმნას მიბაძვის მოტივაცია და წახალისება. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები შედარებით ადვილად სწავლობენ იმიტაციას, მათთვის სასიამოვნო და მიმზიდველ აქტივობებში ჩართვით. ამიტომ მიბაძვის სწავლების პირველ ეტაპზე აუცილებელია ბავშვისთვის სასიამოვნო აქტივობების გამოყენება (Hanbury, 2005; Luiselli, 2011).

ჯგუფური სამუშაოები

საკლასო ოთახში კომუნიკაციის წასახალისებლად სასურველია ჯგუფური სამუშაოების მოწყობა. ეს პროცესი მასწავლებლის გამჭრიახობას მოითხოვს. მან ჯგუფური მუშაობის უნარის გაძლიერება თავდაპირველად მოსწავლესთან ინდივიდუალურად ურთიერთობით უნდა მოახერხოს, შემდგომ კი სხვა მოსწავლეების პატარა, 2-3-წევრიან ჯგუფში ინტეგრირებით. სამუშაოდ ისეთი მასალა უნდა შეირჩეს, რომელშიც აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი კარგად ერკვევა. დავალებისა და სოციალური ინტერაქციის მოთხოვნის დონე შესაძლოა ნელ-ნელა გაიზარდოს, რამდენიმე შემთხვევის შემდგომ კი შესაძლებელია ბავშვის უფრო დიდ ჯგუფებში ჩართვა (Hanbury, 2005; Luiselli, 2011).

სოციალური ისტორიები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან მუშაობისას გამოიკვეთა, რომ ისინი კარგად სწავლობენ სოციალურ გარემოში ადაპტაციას *სოციალური ისტორიების მეშვეობით*. საკლასო ოთახში ამ სცენარების გათამაშება ხშირად მთელ კლასს ეხმარება კომუნიკაციის უკეთ დამყარებასა და კომუნიკაციური ჩვევების ათვისებაში. ამ ისტორიებს ისეთი ადამიანი ქმნის, რომელიც კარგად იცნობს ბავშვს და ხვდება, თუ რა უჭირს მას, რა სიტუაციებს ვერ უმკლავდება იგი. სოციალური ისტორიების ფორმატი ოთხგვარი ტიპის წინადადებებს მოიცავს: აღწერითს, პერსპექტივისას, მიმართულების შემცველსა და საკონტროლო წინადადებებს.

- აღწერითი წინადადებები ეხება იმას, თუ სად ხდება მოვლენა, რა მოვლენაა ეს, ვინ არიან მოქმედი პირები, რას და რატომ აკეთებენ ისინი. მაგალითად, ასეთი ტიპის წინადადება შემდეგნაირად გამოიყურება: „საკლასო ოთახში დასვენების დროს ხმაურია, ძალიან ვიღლები და ვწერვიულობ, რადგან ყველა ერთდროულად საუბრობს“.
- პერსპექტივის მქონე წინადადებები სხვათა გრძნობებსა და აზრებს აღწერს. ამის მაგალითია, „დასვენების დროს ბავშვებს უხარიათ, რომ თავისუფალი დრო აქვთ და ერთმანეთთან საუბარი და თამაში მოსწონთ“.
- მიმართულების მიმცემი წინადადებები გულისხმობს დაუსრულებელ ან დასრულებულ წინადადებას, რომელიც სიტუაციის გადანყვეტას გვთავაზობს. მაგალითად, „როცა ხმაური მანუხებს, მე შემიძლია ყურადღება არ მივაქციო.“ ან „როცა ხმაური მანუხებს, შემიძლია გავიკეთო ყურის დამცველები“.
- საკონტროლო წინადადებას ზოგიერთი ავტორი ამატებს როგორც მიმართულების მიმცემი წინადადების შემახსენებელს ფრაზას. ის ხშირად არ გამოიყენება, თუ ბავშვს ვერბალური უნარები არ აქვს განვითარებული. მაგალითად, ბავშვი შესაძლოა თვითრეგულაციის მიზნით იყენებდეს ფრაზას: „ხმაური ნორმალურია“.

ყველანაირი ტიპის წინადადების გათვალისწინებით სოციალური სიტუაცია შესაძლოა ასეც გამოიყურებოდეს: *კაცომ დაინახა, რომ ბავშვები დაჭეხობანას თამაშობდნენ (აღწეხითი წინადადება), მას თამაშში ჩაიხტა მოუნდა (პეხსპექტივა), ამისთვის ის მათთან ახლოს მივიდა და უთხრა: მეც მათამაშებთ? (მიმართულების მიმცემი წინადადება)*. სოციალური ისტორიას აღწერის მეტი სპეციფიკაცია და პერსპექტივა უნდა ჰქონდეს, ვიდრე დირექტიული დებულებები. ამით მოსწავლეები უკეთ იგებენ სიტუაციას და ხშირად თავადაც გვთავაზობენ, რისი გაკეთება შეიძლება ამ სიტუაციაში. ვიზუალურად უკეთ აღქმისთვის შესაძლებელია სოციალური ისტორიების კომიქსებად ან ილუსტრირებულ მოთხრობებ-

ბად გადაქცევაც. აგრეთვე, მიღებულია ვიდეომასალების შექმნა ან უკვე არსებულის გამოყენებაც, რაც მრავლადაა უ-თებ არხზე (Stuart et al., 2004; Bogdashina, 2005; Spears, Turner, 2011).

თანაკლასელებთან ურთიერთობა

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის რთულია თანაკლასელებთან ურთიერთობა, რასაც მრავალი მიზეზი გააჩნია, თავად მოსწავლის კომუნიკაციის სირთულეები თუ სოციალურ მისი მდგომარეობის სტიგმატიზაცია. მასწავლებელი ყოველთვის მოიაზრება ბავშვების შუამავლად, რომელსაც კლასში სიტუაციის განმუხტვა და დადებითი, მხარდამჭერი გარემოს შექმნა შეუძლია. ამისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება სხვა მოსწავლეების მიერ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მნიშვნელობის გაგებას.

ამ მდგომარეობის შესახებ მოსწავლეების ცნობიერების ამაღლება შეიძლება მოხდეს სპეციალური ვიდეოების, პრეზენტაციების მეშვეობით. შესაძლებელია მათთვის ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის მეთოდების გაცნობა და სურვილის შემთხვევაში სწავლება.

ურთიერთობის წახალისების მიზნით მიზანშეწონილია თანაკლასელების ინფორმირება ბავშვის საჭიროებების შესახებ. ეს შესაძლებელია სავარჯიშოების შემუშავების გზით. ამ სავარჯიშოებმა თანაკლასელები უნდა დააფიქროს, თუ რა პრობლემებს აწყდებიან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები. შეიქმნას ისეთი სავარჯიშოები, რომელიც მისი მდგომარეობის იმიტაციას გულისხმობს. მაგალითისთვის, დაიდგას სიტუაცია, სადაც მასწავლებელი წინადადებას ამბობს, ბავშვებმა კი უნდა დაიმასხვრონ, თუმცა ამ დროს ყურსასმენებში საშინელი ხმაური ესმით ან მასწავლებელი ძალიან ჩუმადად ეუბნება წინადადების ერთ ნაწილს და მეორეს ჩვეულებრივ, შემდეგ ეკითხება, რა გაიგეს. შესაძლებელია ვიზუალური სტიმულირება მკვეთრი სანათებით, რაც გამოხატავს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების სენსორულ სირთულეებს.

აგრეთვე მნიშვნელოვანია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მიღწევათა დაფიქსირება და აღიარება. თანაკლასელებისთვის რთული აღსაქმელია, რომ მათთვის შესაძლოა რაიმე დავალების შესრულება ადვილად მისაღწევი, ხოლო სხვისთვის უზარმაზარი ნაბიჯი იყოს. ამიტომ აუცილებელია ბავშვების მხარდაჭერის წახალისება, ეს კი, პირველ რიგში, თავად მასწავლებელმა უნდა გააკეთოს.

გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ბავშვები ზრდასთან ერთად თვითდამკვიდრებას ცდილობენ. შესაძლებელია, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლე თანაკლასელების მხრიდან უხეში მოპყრობის მსხვერპლი გახდეს, მაგრამ არა მხოლოდ ეს ბავშვია ბულინგის რისკქვეშ, არამედ მათი მეგობრებიც. ამის გამო, შესაძლოა, რომ იმ ბავშვმა, რომელიც აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლესთან მეგობრობდა, მომავალში თავდაცვის მიზნით ზურგი აქციოს მას. სწორედ ამიტომ მასწავლებელმა უნდა ეცადოს თანაკლასელების მხრიდან ზეწოდის შემცირებას და იმ ბავშვების წახალისებას, რომლებიც მეგობრულნი არიან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლესთან.

აუცილებელია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის პერსპექტივის გათვალისწინება ამ საკითხებთან დაკავშირებით. გადამწყვეტია მოსწავლის მხრიდან თავისი მდგომარეობის გაცნობიერებულობის დონე, ასევე მისი და ოჯახის თანხმობა კლასის ინფორმირებასთან დაკავშირებით. ამის გარეშე სხვა მოსწავლეებთან საუბარი ეთიკური არ იქნება (MacKenzie, 2008).

აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები

ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის მეთოდები გულისხმობს, იმ დამატებითი საშუალებების გამოყენებას, რომელიც კომუნიკაციის დასამყარებლად წერიტი მეტყველების/მეტყველების ჩანაცვლებას ან დახმარებას უზრუნველყოფს და იმ ადამიანებისთვისაა შექმნილი, რომელთაც ენის გაგების ან პროდუქციის სირთულეები აქვთ.

აუგმენტაციური კომუნიკაცია გულისხმობს, რომ მეტყველებისთვის გამოიყენება დამატებითი, რაიმე დამხმარე საშუალება საუბრის გაგების მიზნით. ხოლო, ალტერნატიული მეთოდების გამოყენება კი გულისხმობს, რომ მეტყველების ელემენტები საერთოდ არ არსებობს, რა შემთხვევაშიც, კომუნიკაციის დასამყარებლად სხვა გზები იძებნება. ორივე სიტუაციაში ეს შეიძლება იყოს ჟესტური ენა, სურათები, ასო-ბგერების დაფა და ა.შ.

ამ მეთოდების გამოყენება 70-იან წლებში დაიწყო და თავდაპირველად მხოლოდ იმ შემთხვევაში გამოიყენებოდა, როდესაც ენის დირექტიული ტრენინგი შედეგს ვერ იღებდა. მას შემდეგ კვლევებმა აჩვენა, რომ თუ ბავშვი 6-7 წლამდე ფუნქციური მეტყველებას ვერ ითვისებს, შემდგომში ამეტყველების ალბათობა ძალიან მცირეა (Lord, McGee, 2001) . ყველაზე ცუდი პროგნოზი კი მძიმე კოგნიტური და-

რღვევების მქონე ბავშვებს აქვთ, რომელთაც საერთოდ არ ესმით ენა ან ენის გაგების მწირი უნარები აქვთ. ამიტომ ასეთი ბავშვების კომუნიკაციური კომპეტენციის ამაღლებისთვის აუცილებელი გახდა ალტერნატიული კომუნიკაციის სისტემების დროული გამოყენება.

აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის დადებითსა თუ უარყოფით მხარეებს სხვადასხვა კვლევა აჩვენებს და შედეგები რამდენიმე დასკვნის გაკეთების საშუალებას იძლევა (Lord, McGee, 2001), კერძოდ:

1. არ არსებობს მტკიცებულება, რომ აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები სხვადასხვა პოპულაციაში მეტყველებას ავითარებს. ამიტომ ამ მეთოდების გამოყენებისას ნაკლებადაა მიზანშეწონილი მომავალში ბავშვის მიერ ენის ათვისებით მშობლების დაიმედება;
2. მიუხედავად ამისა, არსებობს კვლევები, რომელთა მიხედვით, ზოგიერთ ბავშვთან ჟესტური ენის გამოყენება ენასა და მეტყველებას აუმჯობესებს;
3. კვლევების მიხედვით, ჟესტური ენის გამოყენება ხელს არ უშლის ენის განვითარებას;
4. კვლევების მიხედვით აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებების გამოყენებითა თუ მის გარეშე კარგი ვერბალური იმიტაციის უნარის მქონე ბავშვები შემდგომში უკეთ მეტყველებენ;
5. მწირი ვერბალური იმიტაციის უნარის მქონე ბავშვები აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების გამოყენებისთვის საუკეთესო კანდიდატები არიან, რადგან მის გარეშე კომუნიკაციას ვერ შეძლებენ;
6. ბავშვებმა შესაძლოა ვერ აითვისონ ენა, თუმცა, ეს საშუალებები ნამდვილად აუმჯობესებს კომუნიკაციას.

აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდები ორ ჯგუფადაა დაყოფილი იმის მიხედვით, ენის გაშუალებისთვის არის თუ არა რაიმე დამატებითი საგანი ან ხელსაწყო საჭირო. მაგალითისთვის, ალბათ ყველას ახსოვს ბრიტანელი ფიზიკოსი სტივენ ჰოკინგი მისი სიცოცხლის უკანასკნელ წლებში. წლების განმავლობაში მან კომუნიკაციისთვის სხვადასხვაგვარი ალტერნატიული საშუალება გამოიყენა. თავიდან წარბების მოძრაობით ასო-ბგერებზე მიანიშნებდა, შემდგომში კი კომპიუტერის მეშვეობით ამყარებდა კომუნიკაციას (Lord, McGee, 2001; Smith, 2005; Gantz, 2014).

აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდები დამხმარე ხელსაწყოთა გარეშე:	აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდები დამხმარე ხელსაწყოებით:
- სახის გამომეტყველება - სხეულის ენა - ჟესტები - ჟესტური ენა - ვოკალიზაციები - ვერბალიზაციები	- სიმბოლური დაფები - ბარათები - საკომუნიკაციო წიგნები - კლავიატურა და ანბანის სქემები - მეტყველების წარმომქმნელი საშუალებები - მობილური აპლიკაციები

როგორც წინა თავებშია ნახსენები, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების ერთ-ერთ მთავარ პრობლემას კომუნიკაციის სირთულეები წარმოადგენს. აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალებები ამ ბავშვებს სოციალურ, საგანმანათლებლო სივრცეში თუ ინტერპერსონალურ ურთიერთობებში კომუნიკაციური ბარიერების გადალახვაში ეხმარება. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში ეს საშუალებები იმ ბავშვებთან გამოიყენება, რომელთაც არ აუთვისებიათ ფუნქციური კომუნიკაცია, ან ნათქვამის გაგების/გადამუშავების პრობლემები აქვთ. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის ერთ-ერთ მთავარ ხელშეწყობ ნყაროდ მიიჩნევა აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციური საშუალებების გამოყენების კარგად დაგეგმვა და მეთოდების ინდივიდუალურ საჭიროებებსა თუ ძლიერ მხარეებზე მორგება. მაგალითად, სასარგებლო იქნება ვიზუალური დაფების გამოყენება, რადგან ამ მოსწავლეებს კარგი მხედველობითი ინფორმაციის გადამუშავების უნარი აქვთ (Gantz, 2014).

სხვადასხვაგვარი კვლევა იუწყება, რომ ერთი და იგივე მეთოდი ყველა მდგომარეობასთან იდენტურად არ ჭრის. კომპენსაციური მექანიზმების შერჩევისას, კომუნიკაციური უნარების გარდა, ბევრი ფაქტორია გასათვალისწინებელი: კოგნიტური განვითარების დონე, ფიზიკური უნარები, ოჯახის წევრები და კომუნიკაციური საჭიროებები (Gantz, 2011)).

კვლევების მიხედვით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან შემდეგი სახის აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალებები გამოიყენება:

- სურათების გაცვლით კომუნიკაციის სისტემა (PECS) – ბავშვი იძლევა სურათს სასურველის მისაღებად ან რაიმის გამოსახატად;
- ჟესტური ენა;
- კომუნიკაციური დაფები და წიგნები – ბავშვი მიუთითებს სიტყვებზე, სურათებსა და სიმბოლოებზე კომუნიკაციის დასამყარებლად;
- კომუნიკაციის მიმანიშნებელი ბარათები – გამოიყენება ვერბალურ ბავშვებთან, შემასხენებლის ფუნქცია აქვს და სტრესულ სიტუაციებში კომუნიკაციისთვის ალტერნატიული მნიშვნელობების მინიჭებას უზრუნველყოფს;
- დიალოგური წიგნები – დიალოგის მხარდასაჭერად იყენებს ტექსტებს, სურათებსა და ფოტოსურათებს;
- ხმის გამომშვები კომუნიკაციური ხელსაწყოები – ახმოვანებს ადამიანის მიერ დაჭერილ სიმბოლოს ან ლილავს ციფრულად. ამისთვის ადამიანს უნდა შეეძლოს მიზეზშედეგობრივი კავშირების დამყარება (Light et al., 2003; Smith, 2005; Gantz, 2014).

შემდეგ პარაგრაფებში სიმბოლური ენის სისტემები ერთ ქვეთავშია მოქცეული, ხოლო სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემა და ხმის გამომშვები კომუნიკაციური ხელსაწყოები ცალკე პარაგრაფებადაა განხილული.

მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობები (speech generating devices – SGD)

მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობები არის დანადგარები, რომელიც ადამიანებს კომუნიკაციის დამყარებაში ეხმარება და აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდების ინტერაქციის ხელშეწყობისთვის ერთ-ერთ ვარიანტს წარმოადგენს. ეს მოწყობილობები მოქმედებაზე ციფრულ და/ან სინთეზურ გახმოვანებას უზრუნველყოფს და გათვლილია ისეთ ინდივიდებზე, რომელთაც ისეთი მეტყველების ექსპრესიული, ანუ გამოხატვის, პრობლემები აქვთ, რაც არ არის გამოწვეული გაგების სირთულეებით. ამგვარ აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებას იყენებენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდები, კოგნიტური ან განვითარების დაღვევების მქონე პირები თავის ტვინის ტრავმის შემდგომ, მაგალითად, აფაზიის შემთხვევაში, ცერებრული დამბლის, მეტყველების სპეციფიკური დარღვევების, განვითარების აპრაქსიის, კუნთოვანი დიტროფიისა და სენსორული დარღვევების მქონე პირები. გასაკვირი არაა, რომ მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობების შექმნა ტექნოლოგიურ განვითარების თანმდევი და, შესაბამისად, კვლევებიც უკანასკნელ პერიოდშია ჩატარებული (Spears, Turner, 2011; Cardon, 2016).

ორი ტიპის მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობა არსებობს: სპეციალური სისტემები, რომლის მიზანიც მხოლოდ მეტყველების გამოცემაა და მრავალფუნქციური სისტემები, რომელშიც მეტყველების გენერირება ერთ-ერთ ფუნქციას წარმოადგენს.

ამგვარი ხელსაწყოებით უზრუნველყოფის შემთხვევაში მნიშვნელოვანი კომუნიკაციური დეფიციტის მქონე მოსწავლეებს აკადემიური ფუნქციონირების დონის ამაღლების საშუალება ეძლევათ – არიან უფრო პროდუქტიულები, დამოუკიდებელნი და წარმატებულები საკლასო ოთახში. მეტყველების გენერაციული მოწყობილობები უნდა ჩაითვალოს კომუნიკაციის სისტემის ერთ-ერთ დამხმარე რგოლად და არა არაეფექტური ექსპრესიული კომუნიკაციური სისტემის „წამლად“. ზოგიერთ სიტუაციაში არასწორი იქნება ასეთი მოწყობილობების გამოყენება. ამგვარად, მასწავლებელს მოსწავლისთვის კომუნიკაციური სტრატეგიების არსენალის სწავლება და განვითარება ევალება. მოწყობილობების შერჩევისას და გამოყენებისას რამდენიმე ფაქტორია გასათვალისწინებელი:

- მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობები ზრდის ენისა და მეტყველების განვითარების შანსს;
- სხვა მასალებისა და ტექნიკების გამოყენებასთან ერთად ეფექტი მნიშვნელოვნად იზრდება და კომუნიკაცია უფრო ეფექტურია;
- ამ ხელსაწყოების ეფექტურობისთვის მიზანშეწონილია მისი გამოყენების ტრენინგი და მხარდაჭერა;
- საგანმანათლებლო სივრცეში მომიშავე პირებმა უნდა შეინარჩუნონ კომუნიკაციის მოდელირების სტრატეგია, მიუხედავად იმისა, იყენებს თუ არა მოსწავლე ამ მოწყობილობას;
- იდეალურ შემთხვევაში, შეფასებასა და მოწყობილობის შერჩევის პროცესში ჩართული უნდა

იყოს სხვადასხვა სპეციალისტი: ენისა და მეტყველების თერაპევტი, ოკუპაციური თერაპევტი, ფიზიკური თერაპევტი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი;

- მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობები ფუნქციურად უნდა იქნეს გამოყენებული და მორგებული ბავშვის კოგნიტური განვითარების დონეზე, ფიზიკურ შესაძლებლობებზე, ინტერესებსა და კომუნიკაციური საჭიროებებზე;
- კომუნიკაციის მისაწვდომი ხერხები არ უნდა ჩანაცვლდეს უფრო რთული ფუნქციური მოწყობილობებით. მაგალითად, თუ ბავშვს კი-ს და არა-ს მინიშნება შეუძლია სხეულის ენის მეშვეობით, მოწყობილობები ამ უნარების სწავლებისკენ არ უნდა იყოს მიმართული;
- ამ მოწყობილობების სწავლების პროცესის ადრეულ ეტაპებზე ბავშვებს დრო და შესაძლებლობები უნდა მიეცეთ. ეს პროცესი უნდა მიმდინარეობდეს საინტერესო და ბუნებრივ პირობებში, სიტუაციურად და არა დამახსოვრების დირექტივებითა და წვალებით;
- მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობები უნდა იქნეს გამოყენებული მაშინ, როცა კომუნიკაციის სურვილი და სიტუაციაა, პოტენციური გამოყენებელს შეუძლია შეტყობინების ფორმულირება და მოწყობილობის გამოყენების პრინციპების გაგება (Spears,Turner, 2011) .

მეტყველების წარმომქმნელი მოწყობილობების ეფექტურად გამოყენებისთვის სკოლის საგანმანათლებლო გუნდი შეიმუშავებს გეგმას. ამ გეგმის ფარგლებში გუნდი განსაზღვრავს როდის და რა სიხშირით უნდა გამოიყენებოდეს ხელსაწყო, რა ლექსიკური მარაგია საჭირო.

სასკოლო სივრცეში მასწავლებლის როლია ასწავლოს და აათვისებინოს ბავშვს ენობრივი უნარები, შექმნას კომუნიკაციის ხელსაყრელი შემთხვევები ბუნებრივ პირობებში და ნაახალისოს თანაკლასელებთან ურთიერთობები. მათთვის მნიშვნელოვანია, გაიაზრონ, რომ ეს მოწყობილობები უბრალოდ კომუნიკაციისთვის საჭირო დანამატია და არა მაღალტექნოლოგიური სათამაშო (Spears,Turner, 2011) .

სიმბოლური ენის სისტემები

სპირსსა და ტერნერს (2011) სიმბოლური ენის სისტემები განმარტებული აქვთ როგორც კომუნიკაციის ნებისმიერი მეთოდი, რომელიც რაიმე მასალას ან მოქმედებას ანიჭებს მნიშვნელობას და იყენებს მსმენელისთვის შეტყობინების გასაგზავნად. ეს არის აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის ერთ-ერთი მუდმივი, მარტივად ინტერპრეტირებადი საშუალება, რომელიც შეტყობინების გაგზავნას უზრუნველყოფს მაშინ, როდესაც მისი ვერბალური გადაცემა ვერ ხერხდება. ეს შეიძლება იყოს ნივთების, ადგილების ან პროდუქტების სურათები, თვითონ ნივთები, შესტები და ვოკალიზაციები, რომელიც სასურველი ნივთისკენ მიუთითებს. სიმბოლოს ტიპის გამოყენება დამოკიდებულია ინდივიდის უნარ-ჩვევებსა და ინტერესებზე. სიმბოლური ენა ნაკლებად კონკრეტული და თვალსაჩინო, უფრო აბსტრაქტული შეტყობინებების გაგზავნის საშუალებას იძლევა. ამისთვის საჭირო ხდება ხატვის, სიმბოლოების, დაბეჭდილი სიტყვებისა და ფოტოსურათების გამოყენება (Spears,Turner, 2011).

სიმბოლური ენის სისტემების გამოყენებისთვის საჭიროა, განისაზღვროს ცნების რომელი რეპრეზენტაციის სისტემა ესმის უკეთ ბავშვს (სურათები, ხატვა, ფოტოსურათები). ზოგიერთს სურათის ამოცნობა უჭირს, ზოგი კი ამოიცნობს, თუმცა, სიმბოლურად ან ფუნქციურად ვერ იყენებს. ამისთვის გარკვეული რჩევებია:

- მიეცით სიმბოლოებს მუდმივობა, ანუ ერთი და იგივე სიმბოლო გამოიყენეთ ერთსა და იმავე სიტუაციაში;
- ხელი არ ჩაიქნით ენის განვითარებაზე;
- გაამრავალფეროვნეთ ლექსიკონი.

სიმბოლური ენის სისტემის ბევრი სახე არსებობს და თითოეული სისტემა მოწყობილია მომხმარებლის კოგნიტური, კომუნიკაციური, სოციალური და ფიზიკური საჭიროებების მიხედვით. ქვემოთ აღწერილია შედარებით ფართოდ გამოყენებული სიმბოლური ენის სისტემის სახეები (Spears,Turner, 2011) .

შესტების ენა

შესტების ენა ლინგვისტური სისტემაა, რომელიც შეტყობინების გადასაცემად ხელის მოძრაობებსა და სხვა მიმანიშნებლებს (სახის გამომეტყველება, სხეულის პოზა) იყენებს. ამ სტრუქტურირებული ენის სისტემის გამოყენება კომუნიკაციის გასაგებ და ჩამოყალიბებულ მეთოდს უზრუნველყოფს. თუმცა რამდენიმე ნაკლიც გააჩნია, პირველ რიგში, შესტების ენის ათვისებისთვის საჭიროა გარკვეული

კოგნიტური და ფიზიკური უნარები, მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს კარგი მოტორული კონტროლისა და დაგეგმვის უნარები, ხოლო მეორე პრობლემას ის წარმოადგენს, რომ შესტების ენის გაგება ყველასთვის ხელმისაწვდომი არ არის (Bogdashina, 2005; Spears,Turner, 2011).

შესტები

შესტების გამოყენება არ გულისხმობს შესტურ ენას, რადგან შესტური ენა სიმბოლოების სისტემაა, ხოლო შესტების გამოყენებას სისტემურობა არ გააჩნია, უფრო თავისუფალი და უხეშია გამოსაყენებლად. შესტების სიმბოლურ ენის სისტემად შეიძლება ჩაითვალოს ნებისმიერი მოძრაობა, რომელიც მუდმივად არის გამოყენებული კერძო სურვილის გამოსახატავად და კომუნიკაციურ პარტნიორს ეს შეტყობინება ესმის. თუმცა, პრობლემა ისაა, რომ უცნობ ადამიანებს გაუჭირდებათ ზოგიერთი შესტის გაგება (Bogdashina, 2005; Spears,Turner, 2011).

ნივთები

სიმბოლური ენის სისტემების ერთ-ერთი ყველაზე კონკრეტული ფორმა შეტყობინების გადასაცემად ნივთების გამოყენებაა. ზოგიერთი ინდივიდისთვის უფრო მარტივია მათი ინტერპრეტირება და გაგება. ძირითადად, შეტყობინების გამოსახატავად იმავე ან ასოცირებულ ობიექტს იყენებენ. მაგალითისთვის, კოვზი შესაძლოა ჭამის სიმბოლო იყოს, ყურსასმენები – მუსიკის მოსმენის და ა.შ. პრობლემას ის წარმოადგენს, რომ ნივთების ტარება შეუძლებელია და ყველა სიტუაციაში სასურველი ნივთი ქონა არარეალურია. ზოგიერთი თან დიდი საგნების პატარა ნაწილებს ატარებს, მაგალითად, ჯაჭვის რამდენიმე რგოლს, რომ საქანელაზე მიუთითოს, ან პირსახოცის ნაგლეჯს, რათა სხვებს აჩვენოს, რომ დაბანა სურს. აგრეთვე რთულია აბსტრაქტული ცნებების გადმოცემა. მაგალითად, თუ ინდივიდს სურს, რომ გადასცეს შეტყობინებად – „თავი დამანებე“ – ამის ადეკვატური გამოსახატულება ნივთებში რთული საპოვნელი იქნება (Bogdashina, 2005; Spears,Turner, 2011).

ხმოვანი მიმსგავსებები

მეტყველების დარღვევების მქონე ინდივიდები ხშირად სათქმელის გასაგებად გადმოცემისთვის ვერ ახერხებენ არტიკულაციისთვის შესაბამის მოტორულ დაგეგმვას და ამის სუნთქვასთან კოორდინაციას. თუმცა, ამავე ადამიანებს შეუძლიათ სხვადასხვაგვარი ხმოვანი სიგნალების გამოშვება. ეს მრავალგვარი ვოკალიზაციები კონკრეტული შეტყობინებების გასაგზავნად შესაძლოა იქნეს გამოყენებული. სხვა ენის სიმბოლური სისტემების მსგავსად, ესეც რომ ამგვარ სისტემად ჩაითვალოს, აუცილებელია, რომ კონკრეტული სიგნალი მუდმივად რაიმე შეტყობინებას აღნიშნავდეს და ეს გასაგები იყოს კომუნიკაციური პარტნიორისთვის. თუმცა ამგვარი სისტემის გამოყენების ნაკლს ისევ და ისევ უცნობი ადამიანების მიერ შეტყობინების გაგების სირთულე წარმოადგენს. აგრეთვე, ამ მეთოდის გამოყენებულებისთვის შეზღუდულია ვოკალიზაციების რაოდენობაც (Spears,Turner, 2011).

კომუნიკაციის გვერდი

კომუნიკაციის გვერდი არის სხვადასხვა გარემოში, განსხვავებული კომუნიკაციური პარტნიორისთვის შეტყობინების გადასაცემად შექმნილი თემატურად სპეციფიკური სიმბოლოების გვერდი. სასაუბრო თემისთვის საჭირო ლექსიკონი ერთ გვერდზეა დატანილი. ასეთი შაბლონი-გვერდები შეიძლება იყოს რესტორანში შეკვეთის მიცემის, მოსწავლის პირადი ინფორმაციისა ან მაღაზიაში პროდუქტის შესარჩევად გამზადებული. ამგვარი გვერდები ინდივიდუალურად იქმნება, მაგალითად, შესაძლოა ერთ გვერდზე დატანილი იყოს კლასელების ფოტოები (Spears,Turner, 2011).

კომუნიკაციის დაფა

კომუნიკაციის დაფა არის ერთგვერდიანი სიმბოლური ენის სისტემა, რომელზეც საჭიროების გამოხატვისთვის სურათებია დატანილი. კომუნიკაციის გვერდისგან ის იმით განსხვავდება, რომ თემატურად სპეციფიკური არ არის და, გვერდის სიდიდიდან გამომდინარე, შეზღუდული ლექსიკონი აქვს. თუმცა, ეს ლექსიკონი ამორჩევის გასამარტივებლად დაფაზე განაწილებულია თემატურად. კომუნიკაციის დაფის მომხმარებელი შეტყობინების გადასაცემად დაფაზე გამოსახულ სურათზე უთითებს. ამ დაფის

უპირატესობა ისაა, რომ ყველა შეტყობინება ერთ გვერდზეა განთავსებული და დამატებითი ხელით მანიპულაცია არ სჭირდება. ეს კი მსხვილი და ნატიფი მოტორიკის პრობლემების მქონე ბავშვებს ძალიან ნაადგებიათ. თუმცა, უარყოფით მხარეს შეტყობინებების ვარიაციების სიმწირე წარმოადგენს (Spears,Turner, 2011).

კომუნიკაციის ბაინდეხი

კომუნიკაციის ბაინდერი არის წიგნაკი, რომელშიც განთავსებულია კომუნიკაციური სიმბოლოებით დატვირთული ფურცელი. ეს არის კომუნიკაციური გვერდების კრებული, აქაც თითო გვერდი სპეციფიკურ თემებს ან კატეგორიებს ეხება, რაც სასურველი სიმბოლოს მოძებნას ამარტივებს. კომუნიკაციის ბაინდერის გვერდების რაოდენობა დამოკიდებულია მომხმარებლის ფიზიკურ და კოგნიტურ შესაძლებლობებზე. ლექსიკონი ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებებზეა მორგებული (Spears,Turner, 2011).

კომუნიკაციის საფულე

კომუნიკაციის საფულე არის კომუნიკაციის ბაინდერის მსგავსი წიგნაკი, თუმცა შედარებით პატარა. ამის უპირატესობასაც სწორედ ეს წარმოადგენს – ის, სხვა სიმბოლური ენის სისტემებთან შედარებით, მარტივი სატარებელია. დამატებით, სიმბოლური კომუნიკაციის საშუალებები არ შემოიფარგლება მხოლოდ სურათების მასალით. ამის ქვეშ შესაძლოა მოთავსდეს სხვა სიმბოლური სისტემებიც, მაგალითად, წარწერები (Spears,Turner, 2011).

ჩატომ გამოიყენება სიმბოლური ენის სისტემები?

სიმბოლური ენის სისტემები გამოიყენება ექსპრესიული ენისა და მეტყველების სირთულეების დროს, ადამიანებთან, რომელთაც კომუნიკაციის დასამყარებისთვის ხელისშემშლელი კოგნიტური და/ ან ფიზიკური ბარიერები აქვთ. მოხმარებას თავისი დადებითი მხარეები აქვს, კერძოდ:

- მარტივად ხელმისაწვდომია მასალები, სრულყოფილი სიმბოლური ენის შექმნა შესაძლებელია ძალიან მარტივად თუნდაც წებოს, ქაღალდის, გაზეთებიდან ამოჭრილი სურათების მეშვეობითაც კი. აგრეთვე, არსებობს კომპიუტერული პროგრამები, რომლებიც სიმბოლური ენის სისტემებს სხვადასხვა მასალით უზრუნველყოფს;
- ხარჯთეფექტურია – მასალების შექმნის ხარჯი მინიმალურია, შეიძლება სურათების უფასო გადმოწერა ინტერნეტიდან, ამობეჭდვა, დახატვა და ა.შ.;
- სასარგებლოა, როგორც მეორეული კომუნიკაციის სისტემა – სხვა ალტერნატიული და აუგმენტაციური მეთოდებთან შედარებით, ხშირად ეს სისტემები უფრო მარტივი ხელმისაწვდომია როგორც მატერიალურად, ისე ფიზიკურად. აგრეთვე, მოკლე შეტყობინებების გაგზავნაც უფრო მოქნილად მიმდინარეობს. შესაბამისად, კომუნიკაციის მეორეული საშუალებისთვის ყველაზე ეფექტური მეთოდია ((Spears,Turner, 2011; Gantz, 2014).

ჩატომ გამოიყენება სიმბოლური ენის სისტემები?

სიმბოლური ენის სისტემები გამოიყენება მაშინ, როდესაც:

- ლექსიკონი არის პროგნოზირებადი;
- საჭიროა შეზღუდული ოდენობის ლექსიკური შეტყობინებები;
- სასურველი შეტყობინების გენერაცია უფრო მარტივი და სწრაფია.

არ გამოიყენება, როდესაც:

- ბავშვის კომუნიკაციური მოთხოვნილებები აღემატება ამ სისტემების ლექსიკურ მოცულობას;
- იმ გარემოში, სადაც ბავშვი ამ სისტემების გამოყენებას ცდილობს, არ იქნებიან კომუნიკატორები (ადამიანები, რომლებსაც სიმბოლოების ინტერპრეტირება შეუძლიათ).

სიმბოლოური ენის სისტემები მოქნილი, ინდივიდუალური, ბავშვის კომუნიკაციურ საჭიროებებზე მორგებული საკომუნიკაციო საშუალებებია და მაშინ უნდა იქნეს გამოყენებული, როდესაც ბავშვი მუდმივად ერთვება მსგავს აქტივობებში, მაგალითად, რაიმე წრეზე დადის ან სკოლაში შესვენებისას ხშირად მიირთმევს კაფეტერიაში (Spears,Turner, 2011; Gantz, 2014).

სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემა (The Picture Exchange Communication System – PECS)

სურათების გაცვლით კომუნიკაციის სისტემა 80-იანი წლების ბოლოსთვის გამოჩნდა. ეს მეთოდი სპეციალურად შემუშავდა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის, რადგან სხვა ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის ტრადიციული მეთოდები (მეტყველების იმიტაცია, სურათებზე მითითება, ჟესტური ენა და ა.შ.), ძირითადად, სხვის მიერ ინიცირებულ დიალოგში პასუხის გაცემაზე იყო ორიენტირებული, ხოლო სურათების გაცვლით კომუნიკაციის სისტემა აქცენტირდება დიალოგის წამოწყებაზე. სისტემა გათვლილია იმ ბავშვებზე, რომლებსაც უჭირთ მეტყველება, ან საერთოდ ვერ მეტყველებენ. ამ მეთოდების გამოყენება 2 წლიდან არის შესაძლებელი. დღესდღეობით აუტიზმის სპექტრის აშლოლობის მქონე ინდივიდებისთვის აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებებს შორის ყველაზე ფართოდ ეს მეთოდი გამოიყენება (Spears and Turner, 2011).

სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის მიზანია სწრაფი, ეფექტური, ფუნქციური კომუნიკაციის პირობების შექმნა. ეს სისტემა ძალიან კონკრეტული, მხედველობით თვალსაჩინოა და არ მოითხოვს ისეთი რთული მოძრაობების დაგეგმვას, როგორიც ჟესტურ ენას სჭირდება. მიუხედავად ამისა, ხშირად მშობლებს ამ მეთოდის დანერგვა არ სურთ, რადგან ეშინიათ, რომ ამ სისტემაზე მიჩვეული ბავშვი საერთოდ აღარ ამეტყველებდა. თუმცა, საგულისხმოა, რომ ზოგიერთი კვლევა საპირისპიროს ამტკიცებს – სისტემის გამოყენება ხელს უწყობს ენის ათვისებას (Frost, Bondy, 2002; Spears, Turner, 2011). ამ სისტემის უპირატესობებს წარმოადგენს:

- კომუნიკაციის პროცესი მკვეთრად მიზანმიმართული და მარტივი გასაგებია;
- ინტერაქციის წამოწყება შეუძლია მოსწავლეს, რითაც მასწავლებელზე ფუნქციური დამოკიდებულების პრობლემა აღმოიფხვრება;
- სოციალური გაცვლა მნიშვნელოვანი და მამოტივირებელია;
- მასალები ხელმისაწვდომი, მარტივად დასაბეჭდი და ხელით სატარებელია;
- კომუნიკაციურ პარტნიორს შეტყობინების გასაგებად ბევრი ტრენინგი არ სჭირდება და ინტერაქციაში ჩართვა შეუძლია ნებისმიერი პირს, რომელიც სურათების გაცვლის სურვილს გამოხატავს. შესაბამისად, მოსწავლე კომუნიკაციურ პარტნიორებში შეზღუდული არ არის (Frost, Bondy, 2002; Spears and Turner, 2011).

სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის პრინციპები გამოყენებითი ქცევითი ანალიზის (ABA) თეორიულ საფუძველზეა აგებული, პროცესის დროს გამოყენებულია განმამტკიცებლები და ბავშვის დაჯილდოვება ხდება სასურველი ქცევის შესრულების შემდგომ. სისტემა ექვს ფაზას მოიცავს (Frost, Bondy, 2002; Spears and Turner, 2011):

I ფაზა: ფიზიკური გაცვლა, მიზანი: კომუნიკაციის ინიცირება

ბავშვები სწავლობენ სასურველი ნივთის მისაღებად გრაფიკული სიმბოლოების გაცვლასა და გამოყენებას. პროცესში ჩართულია ორი სპეციალისტი – ფასილიტატორი და შეტყობინების მიმღები. ბავშვს წარუდგენენ სასურველ ნივთს. ამ დროს იგი ეცდება რომ ამ საგანს მიწვდეს, თუმცა, ფასილიტატორი ბავშვის ყურადღების სურათისკენ მიმართვას ეცდება. ბავშვი იღებს სურათს და მიაქვს შეტყობინების მიმღებთან, რომელიც სურათის სანაცვლოდ საჭირო ნივთს აწვდის. ფასილიტატორის ფიზიკური ჩარევა თანდათანობით უნდა შემცირდეს. ამ ფაზაზე მაქსიმალურადაა შეზღუდული მეტყველების ჩართვა პროცესში. იმის გამო, რომ მიზანი სპონტანური კომუნიკაციის ინიცირებაა. არ უნდა იქნეს გამოყენებული დირექტივები, როგორიცაა, „მომეცი“. ამიტომ ფასილიტატორი ფიზიკურად აჩვენებს პროცესს და ენის გამოყენება შეზღუდულია.

II ფაზა: სპონტანურობის გავრცელება, მიზანი: დისტანციის ზრდა და უნარის მდგრადობაზე მუშაობა

ამ ფაზაში ბავშვები სწავლობენ კომუნიკაციის „საზღვრების გაფართოებას“ და ისეთ პირებთან კონტაქტს, რომლებიც მათთან უშუალო სიახლოვეში არ იმყოფებიან და ამიტომ ბავშვს სასურველის მიღებისთვის ადგომა და გადაადგილება სჭირდება. გარდა ამისა, სურათების ადგილმდებარეობაც შეცვლილია და ისინი გარკვეულ დისტანციაზე დევს, რისთვისაც, ისევე, როგორც საკონტაქტო პირთან, აქაც აუცილებელია ამ ადგილმდებარეობის განსაზღვრა და სურათის მოსაპოვებლად გადაადგილება. აგრეთვე, ამ ფაზაში კომუნიკაცია წახალისებულია სხვადასხვა ადამიანთან, რომ მოხდეს გენერალიზება და მისი გამყარება.

III ფაზა: სიმბოლოების დისკრიმინაცია, მიზანი: სიმბოლოებისა და სურათების გამორჩევა

ბავშვი რაიმეს მოთხოვნისთვის სიმბოლოს არჩევას სწავლობს. ამისთვის მას წინ უდებენ ორ სურათს – სასურველსა და არასასურველს, ბავშვმა უნდა აირჩიოს სწორი სურათი და ჯილდოდ ამ ობიექტსა და სოციალურ განმამტკიცებელს მიიღებს. თუ ბავშვი არასასურველ სურათს აწვდის შეტყობინების მიმღებს, ის ართმევს ამ სურათს და ეკითხება „რა გინდა?“, ფასილიტატორმა შესაძლოა ფიზიკურად აჩვენოს სასურველი სურათი. გარჩევის სიზუსტის ზრდასთან ერთად ხელისშემშლელი სტიმულების რაოდენობაც იზრდება. ამ ფაზის ბოლოს მოსწავლემ რამდენიმე სიმბოლოს დისკრიმინაცია და სასურველის არჩევა უნდა მოახერხოს.

IV ფაზა: წინადადებების სტრუქტურირება, მიზანი: წინადადების შედგენის დაწყება

ბავშვი სწავლობს მარტივი წინადადების აგებას, წინადადების საწყისი სიმბოლოს მეშვეობით, რომელიც აღნიშნავს სიტყვებს „მე მინდა...“, წინადადების მეორე ნაწილი კი სასურველი სიმბოლოთი უნდა შეივსოს. ბავშვს წინ უდებენ ფიქსირებულ წინადადების საწყისს წიგნიდან¹ და ბავშვი არჩევს სასურველ სურათს და მთლიან ხაზს აწვდის შეტყობინების მიმღებს. იგი თავისთავად ატრიალებს წიგნს ბავშვისკენ, ხმამაღლა კითხულობს წინადადებას და მას სასურველი ობიექტით აჯილდოვებს. თავდაპირველად, ინსტრუქციები ერთსაფეხურიანია (მაგ., „მე მინდა თეფში“), ხოლო შემდეგ ეტაპზე ემატება საგნის მახასიათებლები (ფერი, ზომა, რაოდენობა, ფორმა) ემატება (მაგ., მე მინდა ოთხი კუბიკი), ამავე ფაზაში წახალისებულია ვოკალიზაციები.

V ფაზა: კითხვაზე პასუხი, მიზანი: პირდაპირ დასმულ კითხვაზე პასუხის გაცემის უნარის გამომუშავება

მეხუთე ფაზა ეთმობა წინა ფაზაში ნასწავლის საშუალებით მიმართულ კითხვაზე – „რა გინდა?“ – პასუხის გაცემას. აქაც, წინა ეტაპის მსგავსად, ხმოვანდება წინადადება და თანდათანობით ემატება ზედსართავები, საგნის თვისების აღწერითი ტიპის სიტყვები.

VI ფაზა: კომენტირება, მიზანი კომენტარის გაკეთების შესაძლებლობის განვითარება

ბავშვი მეტად ახერხებს თავისი საჭიროებებისა და სურვილების გამოხატვას სურათების მეშვეობით. ამ ეტაპზე ბავშვი მხოლოდ რაიმეს მოთხოვნის მიზნით არ ამყარებს კომუნიკაციას, არამედ ამის მიზნის საკუთარი აზრის გამოხატვაც ხდება. იგი სწავლობს როგორც პასუხის გაცემას, ისე სპონტანურად კომენტარების გაკეთებას. პეკსის წიგნში მოიპოვება დამატებითი ფრაზები, როგორებიცაა, „ვხედავ“, „მესმის“, მოსწავლეებს შეუძლიათ დამატებითი კითხვებზე (მაგ., „რას ხედავ?“) პასუხის გაცემაც.

ჩატარებული კვლევების მეტაანალიზი აჩვენებს, რომ სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემა ეფექტურია აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის. ისინი ითვისებენ მინიმუმ პირველ ფაზას მაინც – სწავლობენ სასურველის მოთხოვნას, თუმცა, კვლევები ნაკლებად ადასტურებს, რომ ამ მეთოდით ენის ათვისებაა შესაძლებელი (Schlosser, Wendt, 2008).

ხელის გამოიყენება სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემა?

სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემა ექსპრესიული კომუნიკაციის პრობლემების – პირველად ექოლალიების, გაუგებარი მეტყველების, მწირი სიტყვათა ლექსიკონის მქონე ბავშვებთან გამოიყენება. სწავლების ასაკი არ არის შეზღუდული და შესაძლებელია მისი გამოყენება როგორც კოგნიტური დარღვევების მქონე პირებთან, ასევე იმ პირებთან, რომლებსაც არ აღენიშნებათ კოგნიტური სირთულეები. სისტემა ხშირად გამოიყენება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს, თუმცა სხვა პოპულაციებზე განვრცობაც მარტივადაა შესაძლებელი. კომუნიკაციის სწავლების პროგრამის შერჩევისას მისი უპირატესობები და სისუსტეები კარგად უნდა გამოიკვეთოს. ამის განსასაზღვრად რამდენიმე კრიტერიუმია გამოყოფილი (Frost, Bondy, 2002; Spears, Turner, 2011):

კომუნიკაციის განზრახვა

ტრენინგის კანდიდატებს კომუნიკაციის მცირეოდენი განზრახვა მაინც უნდა ჰქონდეთ, მაგალითად, ყურადღების მიქცევის მცდელობა მნიშვნელობის მქონე კომუნიკაციაში ჩართვის მიზნით. ამ კატეგორი-

¹ სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის წიგნის სურათები შეიძლება მოძებნოთ Google-ს საძიებო სისტემაში, როგორც PECS Book.

რიაში შედიან ბავშვები, რომლებიც სხვებს სასურველი ნივთისკენ აბრუნებენ ან ცდილობენ ჟესტების გამოყენებას სურვილის გამოსახატავად. თუ ეს განზრახვა არ არსებობს, შესაძლოა ბავშვს სხვა სახის ჩარევა დასჭირდეს. აგრეთვე, ბავშვი განზრახვასთან ერთად უნდა გამოხატავდეს დაინტერესებას, რადგან ეს სისტემა მას მიზნის მიღწევის მეშვეობით ალტერნატიულ კომუნიკაციას ასწავლის. თუ ბავშვს ინტერესები და კომუნიკაციის სურვილი არ გააჩნია, ეს პროცესი გართულებდა. ამიტომ პროგრამის შერჩევისას პირველი საფეხური ბავშვის ინტერესების გამოკვეთაა, რაც შეფასებას მოითხოვს (Frost, Bondy, 2002; Stuart et al., 2004; Spears, Turner, 2011).

სუხათის ამოჩვენების უნარი

სურათის დისკრიმინაციის უნარი არ არის აუცილებელი წინაპირობა სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის სწავლებისთვის, თუმცა, ამ უნარის მქონე ბავშვები უკეთ ითვისებენ პროგრამას. ზოგიერთ ბავშვს უკვე შეუძლია სურათის ამოჩვენება და სურათებით კომუნიკაციის დამყარება, ძირითადად, ეს ბავშვები სახლის პირობებში ახერხებდნენ მსგავს ინტერაქციას. შესაძლოა ამ ბავშვებისთვის სხვა აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების სწავლამ უკეთესი შედეგი გამოიღოს და უფრო ახალი და რთული შეტყობინებების შედგენა შეძლოს (Frost, Bondy, 2002; Stuart et al., 2004; Spears, Turner, 2011).

აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდის შერჩევა

აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების კომუნიკაციური ბარიერების მოსახსნელად აუცილებელია, პირველ რიგში, სწორად შეირჩეს კომუნიკაციის საშუალება. როგორც წინა პარაგრაფებში აღინიშნა, ადრე მიიჩნეოდა, რომ ბავშვს მაშინ უნდა მიეწოდოს ამგვარი საშუალება, როცა ვერ ახერხებს საუბარს, თუმცა, აღმოჩნდა რომ ამგვარი საშუალებები იმ ბავშვებთანაც ეფექტურია, რომლებსაც საუბარი შეუძლიათ. დადგინდა, რომ აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალებები ზრდის კომუნიკაციურ უნარებსა და ბავშვის ინტერაქციის მოტივაციას და, რაც მთავარია, არ უშლის ხელს მომავალში მეტყველების ათვისებას. აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების ასარჩევად აუცილებელია ბავშვის კოგნიტური უნარების, ვიზუალური შესაძლებლობების, მეხსიერების, მოტორული უნარების და კომუნიკაციის მოტივაციის განსაზღვრა (Howlin, 1998).

ყველა მეთოდის გამოსაყენებლად განსხვავებული უნარებია საჭირო. ქვემოთ მოცემულია სხვადასხვაგვარი მეთოდის მახასიათებლები და ათვისებისთვის საჭირო უნარები (ცხრილი 1).

ცხრილი 1. აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების მახასიათებლები (ადაპტირებულია Howlin, 1998)

მახასიათებელი	ჟესტური ენა	სურათები/ ფოტოსურათები	წერითი მეტყველება
სხვებისთვის გასაგები	არა	დიახ	დიახ
პორტატული	დიახ	საშუალოდ	დიახ
სიჩქარე	საშუალო	დაბალი	შედარებით მაღალი
ფრაზების გენერაცია	საშუალო	მწირი	შესაძლებელი
რეციპროკულობა	შეზღუდული	შეზღუდული	მაღალი
მოტორული უნარების განვითარება	მაღალი	ნაკლებად	მაღალი

აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალებების გამოყენება კომუნიკაციის წახალისებლად

აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდის შერჩევის შემდეგ აუცილებელია ამ საშუალებების გამოყენებით ბავშვის კომუნიკაციური კომპეტენციის ამაღლება. კომუნიკაციური კომპეტენცია გულისხმობს სხვადასხვა კომუნიკაციურ პარტნიორთან იდეების, აზრებისა და გრძნობების თავისუფლად გამოხატვის უნარს. კომუნიკაციური კომპეტენცია ხუთი კომპონენტისგან შედგება (Light et al., 2003):

- **დინგვიტუხი კომპეტენცია** – მოსწავლის ენობრივი უნარები, რომელიც განისაზღვრება იმით, თუ რამდენად შეუძლია მას საჭიროების გამოხატვა სხვადასხვაგვარი გზით, იქნება ეს ხმოვანი სიგნალების, წერითი მეტყველების თუ სხვა მეთოდების საშუალებით; ასევე, ამავე მეთოდებით სხვისი ნათქვამისა თუ სხვაგვარად გადმოცემული ენობრივი კოდის გაგება (სინტაქსი, სიმბოლოები, გრამატიკა);
- **ოპერატიული კომპეტენცია** – ის მოიცავს აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალებების მოხმარების ტექნიკური ათვისების დონეს. ტექნიკური ათვისებისთვის საჭიროა მოტორიკა, დისკრიმინაციის უნარები (მრავალი სიმბოლოდან სასურველის ამორჩევა), სისტემაში ნავიგაციის უნარი, ელექტრული ხელსაწყოების ჩართვა/გამორთვის ცოდნა და მათი საშუალებით ოპერირება;
- **სტრატეგიული კომპეტენცია** – ესაა არსებული მახასიათებლების ეფექტურად გამოყენების უნარი. ის მოიცავს: ლექსიკონის სიმწირის შემთხვევაში დამატებითი არჩევის მოთხოვნას, უცხო კომუნიკაციური პარტნიორისთვის აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალების წარდგენის უნარებს;
- **სოციალური კომპეტენცია** – არის ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ, როდის, სად, ვისთან რა სტილით უნდა დამყარდეს კომუნიკაცია. ის მოიცავს პრაგმატიკას, ინტერაქციაში ჩართვას, სხვისგან ყურადღების მიპყრობის უნარებს;
- **ფსიქოსოციალური კომპეტენცია** – ესაა ყოველდღიურ ცხოვრებაში კომუნიკაციურ პრობლემებთან ემოციური გამკლავების უნარი და დამოკიდებულია ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე. აუგმენტაციური ალტერნატიული კომუნიკაციის მომხმარებელთათვის ფსიქოსოციალური კომპეტენცია მოიცავს კომუნიკაციის მოტივაციას, ამ საშუალებების გამოყენებაზე პოზიტიურ დამოკიდებულებას, თავდაჯერებულობასა და მოქნილობას – კომუნიკაციის კრაზზე მშვიდ რეაქციას.

კომუნიკაციური კომპეტენციის ამაღლებისთვის მრავალი სპეციალისტია საჭირო, მასწავლებელიც ერთ-ერთი მათგანია. საკლასო ოთახში მასწავლებელს კომუნიკაციის წასახალისებლად აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების გამოყენება ევალება. ამისთვის მან ამ მეთოდების საშუალებით უნდა წახალისოს მოთხოვნა, ასწავლოს ბავშვს უარის თქმა, გაითვალისწინოს ის გარემოებები, რომელიც ბავშვს ხელს უშლის რომელიმე მეთოდის გამოყენებაში (Light et al., 2003).

პირველ რიგში, მნიშვნელოვანია ტექნიკური პრობლემების გათვალისწინება. ბავშვის წარმატებული კომუნიკაციისთვის ხელისშემშლელი ფაქტორების თავიდან ასარიდებლად

- დარწმუნდით, რომ აუგმენტაციური და ალტერნატიული საშუალება ბავშვისთვის ხელმისაწვდომ ადგილას არის განთავსებული;
- იმ შემთხვევაში, თუ ეს მეთოდი ელექტრული ხელსაწყოა, იქონიეთ ბატარეის დამტენი სკოლაში (Light et al., 2003).

მასწავლებლისა და ბავშვის თანამშრომლობა აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების დანერგვისას კიდევ ერთ მნიშვნელოვან საფეხურს წარმოადგენს. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზნების განერამდე მასწავლებელმა უნდა გაიცნოს ბავშვი, გამოარკვიოს, თუ როგორ ოპერირებს ის სასკოლო სიტუაციაში და რა სირთულეებს აწყდება იგი საკლასო ოთახში. ამით მასწავლებელი დამატებით კომუნიკაციური მეთოდების გამოყენებასთან დაკავშირებით უფრო რეალისტურ მიზნებს დასახავს (Spears and Turner, 2011).

აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების გამოყენების სწავლებისას მიზანშეწონილია, რომ ხანგრძლივი მიზნები დაიყოს ეტაპებად და მოკლევადიან მიზნებად გაიწეროს. მიზნები მოკლედ და კონკრეტულად უნდა ჩამოყალიბდეს. მიზნების მიღწევაში მასწავლებელს დაეხმარება

- ბავშვისთვის ყოვლკვირეულად გარკვეული ოდენობის სიტყვის სიმბოლოებად გარდაქმნისა და გაგების სწავლება – კონკრეტული სიტყვებისა და მათი რაოდენობის განსაზღვრა პროგრესის მონიტორინგს ეხმარება;
- ბავშვის ყოველკვირეული პროგრესის შესახებ ჩანაწერების გაკეთება;
- ბავშვისთვის საინტერესო თემებზე საუბრის გაბმა. ამით მას კომუნიკაციური ხელსაწყო გამოყენების მოტივაცია ეძლევა, ეს პროცესი შემდგომში ენის გენერალიზების საშუალებას იძლევა;
- თამაშების გამოყენება – სხვადასხვაგვარი თამაში ბევრ კომუნიკაციას მოითხოვს, განსაკუთრებით კი, კითხვების დასმისა და პასუხის გაცემის ტიპის თამაშები (Spears, Turner, 2011; Cardon, 2016).

აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდების გამოყენების წასახალისებლად მასწავლებელმა ამ საშუალებების სარგებლიანობას უნდა გაუსვას ხაზი და კომუნიკაციის პროცესში მისი გამოყენებისკენ უბიძგოს. შესაძლოა, მასწავლებელი მიხვდეს ბავშვის საჭიროებას მინიშნებებით, თუმცა, გარემოში ადაპტაციის მიზნით გათვლები უნდა გაკეთდეს არა მხოლოდ ნაცნობ, არამედ უცნობ ადამიანებზეც. ამის გამო მან უნდა მიუთითოს ხელსაწყოს გამოყენებაზე და მაშინ მიანიშნოს ბავშვს შეტყობინების მიღების შესახებ, როდესაც იგი დამხმარე კომუნიკაციის მეთოდს გამოიყენებს.

ბავშვმა უნდა გაითავისოს, რომ ეს მეთოდები ნამდვილად ახდენს გავლენას გარემოზე, ამისთვის მნიშვნელოვანია:

- ყველა სტიმულზე საპასუხო რეაქცია ჰქონდეს მასწავლებელს;
- მოხდეს ამ მეთოდების გამოყენების მოდელირება, მასწავლებელმა ხელსაწყოს გამოყენების მეშვეობით აჩვენოს მიზნუშედეგობრივი კავშირი;
- მოსწავლის მხრიდან დამატებითი ხელსაწყოს ან ჟესტების გამოყენებისას მასწავლებელმა სიტყვიერად გაახმოვანოს და განავრცოს შეტყობინება;
- მასწავლებელმა შექმნას კომუნიკაციისთვის საჭირო ბუნებრივი გარემოებები;
- შეტყობინებათა გამოყენებას მიეცეს მუდმივობა, შედგეს რუტინა (Spears, Turner, 2011; Gantz, 2014; Cardon, 2016).

ბავშვისთვის დახურული კითხვების დასმა პასუხის მისაღებად მარტივი მეთოდია, თუმცა, ზოგიერთ ბავშვს „კი“ და „არა“ კითხვებზე პასუხის გაცემა დამატებითი ხელსაწყოს გარეშე შეუძლია. მოსწავლეს აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების გამოყენების საშუალება უნდა მიეცეს და ამისთვის მასწავლებელმა ღია კითხვები უნდა დასვას. მაგალითად, დახურული კითხვაა – „წითელი ფანქარი გინდა?“, ხოლო ღია კითხვაა შემდეგნაირადაა ფორმულირებული – „რა ფერის ფანქარი გინდა?“. იმის ნაცვლად, რომ ბავშვმა სხვაგვარად მიანიშნოს „კი“ ან „არა“, ღია კითხვის დასმის მეშვეობით ბავშვს პასუხის უფრო მრავალგვარი ალტერნატივა და თავისი კომუნიკაციური ხელსაწყოს გამოყენების საშუალება ეძლევა. იმის გამო, რომ ალტერნატიული და აუგმენტაციური მეთოდების გამოყენებას დრო სჭირდება, მასწავლებელი მოთმინებით უნდა დაელოდოს პასუხს, არ ააჩქაროს ბავშვი. თუ დალოდების შემდეგ ბავშვი მაინც ვერ ახერხებს პასუხის გაცემას, მხოლოდ ამ შემთხვევაში მიზანშეწონილია მიმანიშნებლების გამოყენება, რომელიც დროთა განმავლობაში ბავშვის დამოუკიდებლობის ხელშეწყობის მიზნით უნდა შეიზღუდოს (Spears, Turner, 2011; Gantz, 2014; Cardon, 2016).

აუცილებელია, ბავშვთან კომუნიკაციას, მასწავლებლის გარდა, თანაკლასელებიც ამყარებდნენ. ამისთვის აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების გამოყენება სხვა ბავშვებმაც უნდა ისწავლონ და ამ პროცესში წახალისდნენ. მასწავლებელს შეუძლია ბავშვებს დაავალოს ამ მეთოდებზე პრეზენტაციებისა და პლაკატების მომზადება. ასევე ცნობადობის ამაღლების მიზნით შესაძლოა ალტერნატიული მეთოდების სწავლებას მიეცეს თამაშის სახე, მაგალითად, რიგრიგობით გამოიყენონ და გამოიცნონ სიმბოლოს მნიშვნელობა (Spears and Turner, 2011; Gantz, 2014; Cardon, 2016).

მოთხოვნის, უარის გამოხატვისა და სხვა კომუნიკაციური ფუნქციების სწავლება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან ერთ-ერთი ყველაზე ხშირი კომუნიკაციის გამოხატულება მოთხოვნაა. მოთხოვნები სხვადასხვაგვარად გამოიხატება – პრელინგვისტურ თუ ლინგვისტურ დონეზე. ენის ათვისებამდე მოთხოვნა შესაძლოა გამოვლინდეს სასურველი ობექტისკენ მეორე პირის წაყვანით, მისი ხელის მოქაჩვით, ობიექტთან ახლოს მისვლით, მისკენ ხელის გაშვებითა და ვოკალიზაციებით. რადგან კომუნიკაციის მოტივაცია არსებობს და ეს მოთხოვნაში გამოიხატება, ლოგიკურია, რომ ეს მასწავლებელმა აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდების გამოყენებით კომუნიკაციური უნარების განვითარებისთვის გამოიყენოს. იმისთვის, რომ მოსწავლემ რაიმეს მოთხოვნა შეძლოს, რამდენიმე საფეხურია გასავლელი:

1. ჯერ აუცილებელია აუგმენტაციური და ალტერნატიული მეთოდის ფორმის არჩევა;
2. შემდეგი საფეხურია იმაზე შეთანხმება, თუ როგორ მოხდება კომუნიკაცია ამ ფორმის მეშვეობით. მაგალითისთვის, თუ მოსწავლე კომუნიკაციას სურათების მეშვეობით ამყარებს, უნდა გაირკვეს, თუ როგორ გამოხატავს იგი საჭიროებას – მითითებით თუ სიმბოლოს გაცვლით. აგრეთვე, გამოსარკვევია, როგორ ურჩევნია თავად სხვისი კომუნიკაციის გაგება, ისევე სურათებით თუ ვერბალური შეტყობინებებით;

3. შემდეგ ეტაპზე საჭიროა მოსწავლის მოტივირება სხვადასხვა კომუნიკაციური მაცდუნებლის მეშვეობით;
4. აუცილებელია მოსწავლისთვის წარმატებულობის განცდა. როდესაც იგი რაიმეს მოითხოვს, აუცილებლად უნდა დაჯილდოვდეს სასურველი ნივთით. ნელ-ნელა კი გარეგანი განმამტკიცებლები უნდა შემცირდეს;
5. ბოლოს, მნიშვნელოვანია შერჩეული ფორმის ავტარგიანობის გადაფასება და საჭიროების შემთხვევაში ახალი მეთოდის გამოყენება (Spears, Turner, 2011).

ადრეული კომუნიკაციის კიდეც ერთი ფორმა უარის თქმაა. მოსწავლეს, სავარაუდოდ, ექნება უარის გამოხატვის გარკვეული ფორმები, მაგალითად, არასასურველი ობიექტის განწევა. ზოგიერთი ავტორი ფიქრობს, რომ უარის გამოხატვისთვის ყველაზე შესაფერისი ფორმა ჟესტური ენებით ან ჟესტებით კომუნიკაციაა, რადგან ასე უკეთ გამოვლინდება ემოცია. უარის გამოხატვის სწავლება მოთხოვნის სწავლების საფეხურების იმეორებს და იგივე პრინციპები აქვს. იდენტურად, ხაზგასასმელი პუნქტია, რომ ძველის ნაცვლად ახალი გამოხატვის ფორმის სწავლების საჭიროება არსებობს და მოსწავლისთვის ეს სიახლე სასურველის გადმოსაცემად უფრო ეფექტური უნდა იყოს. მასწავლებელი უნდა დარწმუნდეს, რომ უარის გამოხატვის შემდგომ არასასურველი ნივთი მოშორდება არეალს, ხოლო არასასურველი აქტივობა კი შეწყდება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ერთ ობიექტსა თუ აქტივობაზე უარის თქმას ისწავლის, მასწავლებელს შეუძლია დისკრიმინაციული უარყოფა ასწავლოს მას, სადაც მოსწავლე არასასურველ ობიექტს განაგდება და სასურველს კი – არა (Spears, Turner, 2011).

ნათელია, რომ მოქნილი კომუნიკაციისთვის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს, მოთხოვნისა და უარყოფის გარდა, სხვა ფუნდამენტური მამოტივირებელი კომუნიკაციის ფუნქციებიც აქვთ. ასეთი ტიპის კომუნიკაციური ფუნქციები მოიცავს დასახელებას, გარემოს ასპექტებზე კომენტირებას, მისაღმების ინიცირებას, სოციალურ დიალოგებში ჩართვას, დიალოგისას ჯერის დაცვას და აშ. კვლევებზე დაფუძნებული რამდენიმე პროცედურა არსებობს ამ უნარების გასაუმჯობესებლად:

1. მოაგროვეთ სხვადასხვა ნივთი (მაგ.: ფანქარი, წიგნი, სათვალე, კუბიკი);
2. აჩვენეთ ბავშვს რომელიმე მათგანი და ჰკითხეთ – „რა არის ეს?“;
3. 10 წამი მაინც დაელოდეთ ბავშვის პასუხს;
4. მიეცით მოსწავლეს პოზიტიური უკუკავშირი იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე სწორ პასუხს გასცემს შესაბამისი სიმბოლოს ჩვენების მეშვეობით. პოზიტიური უკუკავშირი შესაძლოა მოიცავდეს შექებას (მაგ.: „ყოჩაღ!“, „კარგია!“) ან სტიმულთან დაუკავშირებელ ნივთს;
5. თუ მოსწავლე ვერ ახერხებს 10 წამის განმავლობაში ობიექტის სწორ დასახელებას, მაშინ პრაქტიკოსი ეხმარება მას სწორი პასუხის გაცემაში მითითების მეშვეობით. მითითება შესაძლოა იყოს სიტყვიერი („მაჩვენე ფანქრის სურათი“) ან ჟესტური (სწორი სიმბოლოსკენ თითის გაშვება). იმ შემთხვევაში, თუ არც ერთი მითითება არ მუშაობს, პრაქტიკოსი ფიზიკურად მიასწავლებს მოსწავლეს სწორი პასუხისკენ. ყოველი სწორი პასუხი უნდა ნახალისდეს, ისიც კი, რომელიც დახმარების მეშვეობითაა მიღწეული;
6. დროთა განმავლობაში დახმარება უნდა შემცირდეს. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე ზედმეტადაა დამოკიდებული მითითებებზე, საერთოდ უნდა შეწყდეს ის და მხოლოდ სწორი პასუხის გაცემისას დადებით განმამტკიცებელზე ორიენტირდეს;
7. ზედიზედ 10 სტიმულის მიწოდებისას 7 სწორი პასუხის შემთხვევაში მასწავლებელს შეუძლია დასახელებისთვის ახალი სასწავლო მასალის დამატება (Spears, Turner, 2011).

შეჯამება

საბოლოოდ, მთავარია პრაქტიკოსებს ახსოვდეთ, რომ აუტისტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის მეთოდები ანაცვლებს ბუნებრივ მეტყველებას ან წერას, არ უშლის ხელს მეტყველების განვითარებას და, პირიქით, მცირეოდენი წვლილი შეაქვს მის განვითარებაში. ამიტომ ის არ უნდა განიხილებოდეს კომუნიკაციის უკანასკნელ ფორმად. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ არსებული კომუნიკაციის ფორმებისა და ფუნქციების გამოკვლევა ეხმარება პრაქტიკოსებს ინტერვენციის დაგეგმვაში. სიმბოლოების მეშვეობით უარისა და მოთხოვნის სწავლება აუტისტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის დამკვიდრებისთვის ერთ-ერთ საწყის საფეხურად განიხილება. ინტერვენციისას კი დასახელების, უარყოფისა და მოთხოვნის სწავლებისთვის ემპირიული კვლევების საფუძველზე დაყრდნობილი პრინციპები არსებობს.

შემაჯავებელი კითხვები

- რატომ არის საჭირო მიზნების განსაზღვრა კონკრეტული უნარის განვითარებისას?
- რა მოხდება იმ შემთხვევაში, თუ მიზანი არ იქნება კონკრეტული? გაზომვადი? მიღწევადი? რელევანტური? დროში განსაზღვრული?
- როგორ ფიქრობთ, რა შემთხვევაშია მართებული მოსწავლისთვის დიალოგური უნარების სწავლება, მხოლოდ მაშინ, როცა ბავშვი საუბრობს, თუ მაშინაც, როდესაც აუგმენტაციურ საშუალებებს იყენებს?
- მოიფიქრეთ და წარმოადგინეთ რაიმე სახის სოციალური ისტორია, იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე ვერ ეგუება შეცდომებზე მითითებას და წარუმატებლობას.
- მოიფიქრეთ რაიმე სახის აქტივობა, რაც დაეხმარება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების თანაკლასელებს მათ უკეთ გაგებაში.
- რა განსხვავებაა ჟესტურ ენასა და სხეულის ენას შორის?
- რა განსხვავებაა კომუნიკაციის ბაიდერსა და კომუნიკაციის საფულეს შორის?
- თქვენი აზრით, რომელი სიმბოლოების სწავლებაა იმ მოსწავლისთვის პრიორიტეტული, რომელიც საერთოდ ვერ საუბრობს?
- აღწერეთ სურათებით გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის ფაზები კონკრეტულ მაგალითზე.

დაკვლევა

მოცემულია ორი შემთხვევა: ერთი – საილუსტრაციოდ, ერთიც – სავარჯიშოს სახით, რომელსაც მოჰყვება კითხვები.

შემთხვევა 1: მაგალითი

პეტრე 11 წლისაა, ის წინავერბალურ დონეზეა და ვერ საუბრობს, თუმცა, შეუძლია წინადადებაში ცაკლული სიტყვების გაგება. პეტრე იყენებს სიმბოლოებს და კარგად იმახსოვრებს ფიგურებს, ასევე, ცნობს ზოგ ბეჭდურ მარტივ სიტყვას. პეტრე სკოლაში მისვლისას სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის მესამე ფაზაზეა, რაც სიმბოლოების გარჩევის, დისკრიმინაციის უნარს გულისხმობს. არავერბალური მოტორული კომუნიკაციის (სხეულის ენის გამოყენება) გარდა, პეტრეს ფუნქციური კომუნიკაციის ერთადერთი საშუალება სურათების გაცვლაა.

ადრე, როდესაც მას რაიმე აწუხებდა, ფიზიკურად გამოხატავდა – ხშირად ვნებდა სხვას ან საკუთარ თავს. პირველ რიგში, სკოლაში დაიწყო ბავშვისთვის გამოსადეგი და აუცილებელი ლექსიკონის სწავლება. მაგალითად, თავდაპირველად მნიშვნელოვანია ფიზიკური მოთხოვნილებების გამოხატვისთვის აუცილებელი სიტყვის მარაგი – საჭმელთან დაკავშირებული ლექსიკონის გარდა, პეტრემ, პირველ რიგში, აითვისა სიტყვები „ტუალეტი“ და „ნადი“. ეს უკანასკნელი მოსწავლეს დაეხმარა პირადი სივრცის დაცვაში. მან ნელ-ნელა დაიწყო „ნადის“ შესაბამისი სიმბოლოს ეფექტურად გამოყენება გაღიზიანებამდე, შესაბამისად, დაიწყო თვითრეგულაცია. „ტუალეტის“ შესაბამისი სიმბოლოს გამოყენებამ კი ადამიანის ბაზისური უფლების განკარგვის საშუალება მისცა. ცოტა ხანში სურათების გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის სიმბოლოებს დაემატა „სახლი“, „დედა“ და „მამა“, ამან პეტრეს სახლში წასვლასთან დაკავშირებული კითხვების შფოთვა შეუმცირა.

მეოთხე ფაზაზე პეტრემ აითვისა „მინდას“ ცნება. პეტრემ სწრაფად დაიწყო წინადადებების გამოყენება საჭმლის, ტუალეტისა და სხვა საჭიროებების მოთხოვნისთვის. შემდგომში დაემატა „ვხედავ“, „მესმის“ ცნებები, რაც თვითგამოხატვაში დაეხმარა. ამჟამად პეტრე სურათებით გაცვლის კომუნიკაციის სისტემის მე-5 და მე-6 ფაზებზეა. ამბის გასახსენებლად ფერისა და ზომის განსაზღვრებებს იყენებს. იგეგმება სიმბოლოების კავშირების შეტანა, როგორიცაა „და“, „დამატებით“.

შემთხვევა 2: სავარჯიშო

10 წლის დავითს აუტიზმის სპექტრის აშლილობა და საშუალო ხარისხის ინტელექტუალური დარღვევა აქვს. კომუნიკაციას მხოლოდ სხვათა ქცევის დასარეგულირებლად (ე.ი. საგნის მოთხოვნა)

ნისა და ქცევის გასაპროტესტებლად) იყენებს. მისი კომუნიკაცია მოიცავს ვოკალიზაციას, ჟესტებს, ზოგჯერ, თვითდაზიანებასა და ტანტრუმს. მშობლების გადმოცემით შეუძლია ნივთებისა და დახმარების თხოვნა სასურველისკენ ხელის გაშვების გზით. უარის გამოსახატავად აქნევს თავს. კლასში ცდილობენ ტრადიციული ქცევითი მიდგომების მეშვეობით ასწავლონ მეტყველება და წერა. თუმცა, მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია სიტყვების წარმოთქმა. ნიშნების მეშვეობით სპონტანურად შეუძლია გადმოსცეს 10 სიმბოლო. იმ შემთხვევაში, თუ სასურველს ვერ გადმოსცემს, სხვისი ხელის მანიპულაციით ცდილობს ამას. დავითს არ შეუძლია ენის გაგება არავერბალური მინიშნებების გარეშე. აქვს არავერბალური ძლიერი მხარეები – ხატავს და შეუძლია ვიდეოთამაშებში ოპერირება. თანატოლებთან ურთიერთქმედების მიზნით იშვიათად რეაგირებს წინადადებებზე და ზრდასრულთა დახმარების გარეშე ვერ ერთვება თამაშში. სკოლაში კბენს თავის ხელს სხვების გაღიზიანებისას. ურჩევნია მარტო თამაში, თუმცა, ამ დროსაც განმეორებით ქცევებს ავლენს – აქნევს ხელებს თავისი სახის წინ, ალებს/ხურავს კარს, ქანაობს თავის სკამზე.

კითხვები:

1. რა უნარების გაუმჯობესებაა პრიორიტეტული ბავშვის საგაკვეთილო პროცესში ჩასართავად?
2. რა მიზნებს დაისახავდით ამისთვის? როგორი იქნებოდა დავითის გეგმა მოცემულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით?
3. აქვს თუ არა დავითს ენობრივი სისტემის შესწავლის საფუძველი?
4. სწორ მიდგომას იყენებენ თუ არა სკოლაში?
5. უნდა გამოიყენოს თუ არა მასწავლებელმა დავითთან კომუნიკაციისთვის ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის საშუალებები? რომელი?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Bogdashina, O. (2005) Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome. Do we speak in same way? Jessica Kingsley Publishers.
- Cardon T. (ed) Technology and the Treatment of children with autism spectrum disorder. 2016. Springer
- Farrell, M. (2011). The Effective Teacher's Guide to Autism and Communication Difficulties. Practical strategies. Routledge.
- Frost, L.A. and Bondy, A. (2002) The Picture Exchange Communication System Training Manual. Newark, DE: Pyramid Educational Products Inc.
- Ganz, J.B (2014) Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders. Springer
- Hanbury, M. (2005). Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders: A Practical Guide. Paul Chapman Publishing.
- Howlin, P. (1998) Practitioner Review: Psychological and Educational Treatments for Autism. J. Child Psychol. Psychiat.,39,3: 307-322
- Light, J. C., Beukelman, D. R., & Reichle, J. (2003). Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice. Baltimore, MD: Brooks.
- Lord, C., McGee, J.P. (2001). Educating Children with Autism. . Washington, DC: National Ac: National Research Council
- Luiselli, E. B. (2011). Teaching and behavior support for children and adults with autism spectrum disorder: a practitioner's guide. Oxford University Press.
- MacKenzie, H. (2008). Reaching and Teaching the Child with Autism Spectrum Disorder Using Learning Preferences and Strengths. Jessica Kingsley Publishers.
- Magyar, C. I. (2011). Developing and Evaluating Educational Programs for Students with Autism. Springer.
- Quill, K. A., Bracken, K.N., (2017). DO-WATCH-LISTEN-SAY: Social and Communication Intervention for Autism Spectrum Disorder, Second Edition. Brooks Publishing.
- Silver, K. (2005). Assessing and developing communication and thinking skills in people with autism and communication difficulties: a toolkit for parents and professionals. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Smith, M. (2005) Literacy and augmentative and alternative communication. Elsevier.
- Spears, C.L., and Turner, V.L. (2011). Rising to new heights of communication and learning for children with autism, London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Stuart, L., Beckwith, J., Cuthbertson, A., Davison, R., Grigor, S., Howey, A., Wright, F. (2004) Autistic Spectrum Disorders: Practical Strategies for Teachers and Other Professionals. British Library.
- Schlosser R., Wendt O., (2008) Effects of Augmentative and Alternative Communication Intervention on Speech Production in Children with Autism: A Systematic Review. American Journal of Speech-Language Pathology 17(3):212-30

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 9

საგანმანათლებლო პროგრამები და მოდელები აუთიზმის
სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის

სარჩევი

შესავალი.....	159
ქცევის თეორია.....	159
დისკრეტული სწავლება (Discrete trial training).....	160
ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელი (ფკმ) (functional communication training) (Carr, Durand, 1985).....	165
შემთხვევითი/ინციდენტური სწავლების მეთოდი (McGee, Morrier, Daly, 1999).....	167
ძირითადი უნარების ტრენინგი (ძტ) (Pivotal Response Training (PRT)).....	168
განვითარების თეორია.....	174
დენვერის მოდელი.....	175
სკერტის მოდელი (SCERTS – Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support).....	177
ალტერნატიული და აუგმენტაციური სისტემები.....	181
კომუნიკაციის მიზნით სურათების გაცვლის ტექნიკა (PECS – Picture Exchange Communication System).....	182
შეჯამება.....	185
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	185
დავალება.....	186
გამოყენებული ლიტერატურა.....	186

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობა (ასა) სოციალურ და კომუნიკაციურ, ვერბალურ და არავერბალურ, კოგნიტურ სფეროებში სხვადასხვა ხარისხის სირთულეებით ხასიათდება. აუტიზმი არ არის დაავადება, არამედ ეს არის ცენტრალური ნერვული სისტემის, ანუ თავის ტვინის ფუნქციონირების სპეციფიკური მდგომარეობა, რომელიც მთელი ცხოვრების განმავლობაში აქვს ადამიანს. ეფექტურმა ჩარევებმა და შესაბამისმა საგანმანათლებლო პროგრამებმა შესაძლოა მნიშვნელოვნად შეამციროს ის სირთულეები, რომლებსაც ასა-ს დიაგნოზის მქონე პირები ყოველდღიურ ცხოვრებაში აწყდებიან.

აუტიზმის სპექტრის შემთხვევებმა განსაკუთრებით იმატა 2002 წლიდან (CDC, 2016), რამაც აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ადამიანების ცხოვრების ხარისხისა და გარემოსთან ადაპტაციის უნარების გასაუმჯობესებლად საჭირო გახადა მათ ინდივიდუალურ საჭიროებებსა და უნარებზე მორგებული ახალი სერვისებისა და პროგრამების შექმნა (Sainato et al., 2015). აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანებთან ძირითადად ვხვდებით სოციალური ინტერაქციის, კომუნიკაციის, ვიწრო ინტერესებისა და ქცევით სირთულეებს (DSM-5, 2013). აღსანიშნავია, რომ ამ დარღვევების ხარისხი განსხვავებულია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირებში. ზოგიერთ მათგანს კარგი ინტელექტუალური შესაძლებლობები აქვს, მაშინ, როცა სხვებთან შეიძლება კოგნიტური და ენობრივი უნარები ტიპურ ნორმას ბევრად ჩამორჩებოდეს (DSM-5, 2013).

მრავალწლიანი მუშაობის შედეგად დაიგემა განსხვავებული სასწავლო პროგრამები, რომლებიც ეფექტური იქნება სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მოსწავლეთა სწავლებისათვის (Volkmar et al., 2014). თანამედროვე საგანმანათლებლო პროგრამები, ძირითადად, მორგებულია ბუნებრივ გარემოზე (Mesibov & Shea, 2011) და მოითხოვს სპეციფიკურ კონცეპტუალურ ჩარჩოს, პროცესის დეტალურად დაგეგმვასა და გამოცდილებების გაზიარებას (Odom, Boyd, Hall, & Hume, 2014). როგორც კვლევებმა აჩვენა, სწორად შერჩეული საგანმანათლებლო პროგრამა აუმჯობესებს აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდის ადაპტაციის, კომუნიკაციურ და სოციალური ინტერაქციის უნარს, ასევე, დადებით გალენას ახდენს ქცევის მოწესრიგებასა და ყურადღების კონცენტრაციაზე (Luiselli et al., 2008; Westling et al., 2015).

აუტიზმის სპექტრის მოსწავლეთა სწავლებას რამდენიმე თეორიული საფუძველი აქვს: განვითარების თეორია, ქცევის თეორია და კოგნიტური თეორია (Scheuermann & Webber, 2002). ქცევის თეორია ყურადღებას ამახვილებს სპეციფიკურ ქცევებსა და იმ გარემოზე, რომელშიც ბავშვი იმყოფება (NRC, 2001). განვითარების თეორია იმისთვის, რომ დაიგეგმოს ეფექტური სასწავლო პროგრამა, მიჰყვება ადამიანის განვითარების საფეხურებს და ყურადღებას ამახვილებს ინტერპერსონალურ ურთიერთობების როლზე სწავლაში (NRC, 2001; Luiselli et al., 2008). კოგნიტური თეორია გულისხმობს შემცენებითი უნარების და მათი მექანიზმების განვითარებას (NRC, 2001; Luiselli et al., 2008). თითოეული თეორია კი წარმოადგენს ეფექტური ინსტრუქციებისა და სტრატეგიების განვითარების საფუძველს (NRC, 2001; Luiselli et al., 2008; Hsu-Min Chiang, 2017).

ქვემოთ განხილულია ის თეორიები და მოდელები, რომლებიც აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა ეფექტური სწავლებისა და განათლებისთვის დაინერგა.

ქცევის თეორია

ქცევითი ინტერვენციები ეფუძნება თეორიას, რომლის მიხედვითაც, „სწავლა“ (ეს იქნება ახალი საგანი სკოლაში თუ ნებისმიერი ცხოვრებისეული მოვლენა) გულისხმობს ახალი ქცევის დასწავლას. ჯონ უოტსონი იყო პირველი, ვინც შეისწავლა, თუ რა გავლენას ახდენს სწავლა ჩვენს ქცევებზე. ბ. სკინერის აზრით კი, ქცევის ორი ტიპი არსებობს: რესპოდენტული და ოპერანტული (საპასუხო ქცევა). რესპოდენტული ქცევაა ნებისმიერი ქმედება – პასუხი შესაბამის სტიმულზე, მოვლენაზე/მდგომარეობაზე. მაგ.: ალელვება, შეწუხება რესპოდენტული რეაქციაა (პასუხი) ხმამაღალ მუსიკაზე. ოპერანტული ქცევა შედეგით არის განპირობებული – ქცევა ხორციელდება მოსალოდნელი შედეგის მიღების მიზნით. ოპერანტულ ქცევას აქვს თავისი შინაარსი, ფორმა და თანმიმდევრობა. ოპერანტული ქცევის მაგალითია ტირილით/ტანტრუმით სასურველი ნივთის მიღება – ბავშვმა იცის, რომ მის ტირილს მოჰყვება უფროსის მხრიდან სასურველი ნივთის მიცემა. დიდი ხნის განმავლობაში მიიჩნეოდა, რომ შეუძლებელი იყო აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებისა და მოზარდებისთვის რაიმეს სპეციალურად სწავლება. თუმცა, სწორედ ქცევის თეორიაზე დაყრდნობით, ლოვაასმა¹ დაამტკიცა, რომ თუ სწორ მი-

¹ ო.ლოვაასი იყო პირველი, ვინც ქცევის გამოყენებითი ანალიზზე დაყრდნობით დაიწყო აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების სწავლება.

დგომებს გამოვიყენებთ და სწორად განვსაზღვრავთ ქცევითი ინტერვენციების თანმიმდევრობას და ინტენსივობას, თავისუფლად შევძლებთ აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდების სხვადასხვა უნარი მაქსიმალურად გავაუმჯობესოთ და ბევრი რამ დავასწავლოთ (Lovaas, 1987; Dawson & Bernier, 2013; Thompson, 2013).

შესაბამისად, ქცევის თეორიის მიხედვით, შეიქმნა რამდენიმე პროგრამა, რომლებიც უზრუნველყოფს ასა-ს დიაგნოზის მოსწავლეების ეფექტურ სწავლებას.

დისკრეტული სწავლება (DISCRETE TRIAL TRAINING)

დისკრეტული სწავლება ყველაზე ცნობილი და მრავალგზის გამოკვლეული ტექნიკაა, რომელიც ქცევის თეორიას და ქცევის გამოყენებით ანალიზს (ბიჰევიორიზმს, ABA) ეფუძნება (Smith 2001; Stahmer et al., 2003). ეს მიდგომა გულისხმობს კომპლექსური უნარების კომპონენტებად დაყოფას და მათი ნაწილ-ნაწილ დასწავლას გავარჯიშების გზით (მაგ.: სიტყვა „ბურთის“ სწავლა, იმდენჯერ გაიმეორებს მასწავლებელი მის სახელს, სანამ ბავშვი კარნახის გარეშე არ დაისწავლის მას). დისკრეტული სწავლება ლაბორატორიულ კვლევებს ეფუძნება და თორნდაიკის, პავლოვის, ჰალისა და უოტსონის კვლევებში გვხვდება. ამის მაგალითია ეფექტის კანონი, რომელიც პირველად თორნდაიკმა შეიმუშავა (Behaviorism, 2022). ამ კანონის მიხედვით, ქცევის გამოვლენის ალბათობა/კონკრეტულ სტიმულზე რეაქცია, შედეგისა და წარსული გამოცდილებების მიხედვით იზრდება ან მცირდება. ეს არის დამოკიდებული იმაზე პოზიტიურია ეს გამოცდილება და ინდივიდი სასარგებლო შედეგამდე მიჰყავს, თუ ნეგატიური (Behaviorism, 2022).

დისკრეტული სწავლება მოიცავს ინსტრუქციულ ერთეულებს, რომლებიც, თავის მხრივ, ხასიათდება წინსმზრები/წარსული მოვლენებით, საპასუხო რეაქციებითა და შედეგით. ამ უკანასკნელზე დაყრდნობით, დისკრეტული სწავლება შედგება 5 კომპონენტისგან: 1. წინსმზრები სტიმული, რომელიც წარმოადგენს დისკრიმინაციულ სტიმულს; 2. მინიშნება; 3. პასუხი; 4. შედეგი და 5. სწავლებებს შორის ინტერვალს (Smith 2001).

განვიხილოთ თითოეული მათგანი:

- 1. წინსმზრები სტიმული** – ესაა ნებისმიერი რამ გარემოში, რაც შემდგომში საპასუხო რეაქციას განაპირობებს. ეს შესაძლოა იყოს ვოკალური სტიმული (მაგ.: „რამე ხომ არ გინდა?“, „ხომ არ გმია?“ და ა.შ.) ან არავოკალური სტიმული, როგორიცაა, მინიშნება. როდესაც წინსმზრები სტიმულზე ბავშვი იძლევა სწორ პასუხს ან ახორციელებს ადეკვატურ ქმედებას და მას მოჰყვება განმამტკიცებელი – წინსმზრები სტიმული ხდება დისკრიმინაციული სტიმული, რომელიც გულისხმობს მომავალში მსგავს სიტუაციებში სწორი პასუხების გამოვლენის ალბათობის გაზრდას;
- 2. მინიშნება** – ესაა დამატებითი სტიმული, რომელიც თან ახლავს წინსმზრები სტიმულს ან უშუალოდ მოჰყვება მას. მინიშნება გულისხმობს ბავშვის დახმარებას, სწორად უპასუხოს წინსმზრები სტიმულს. მაგალითად: მასწავლებელმა შესაძლოა სრული ვოკალური მოდელი შესთავაზოს ბავშვს, „რამე ხომ არ გინდა?“ შეკითხვაზე თავადვე გასცეს პასუხი: „წიგნი მინდა“. ეს მინიშნება შესაძლოა დროთა განმავლობაში შეამციროს, მაგალითად, მინიშნოს საჭირო სატყვის მხოლოდ პირველი რამდენიმე ასო: „წიგ...“; შემდგომ მხოლოდ პირველი ასო „წ...“; და ასე იქამდე, სანამ ბავშვს ვერბალური მინიშნება აღარ დასჭირდება;
- 3. პასუხი** – ესაა ნებისმიერი რეაქცია, რომელსაც ბავშვი ახორციელებს წინსმზრები სტიმულის შედეგად, რაც მომავალში კატეგორიზდება სწორ ან არასწორ პასუხად. მაგალითად, შეკითხვაზე – „რამე ხომ არ გჭირდება?“ – თუ მოსწავლე გვპასუხობს: „წიგნი“, მაშინ პასუხი სწორია. თუ შეკითხვაზე პასუხია „ნამცხვარი“, მაშინ პასუხი არასწორია. თუ ბავშვი საერთოდ არაფერს ამბობს, ეს პასუხად არ კვალიფიცირდება. როგორც წესი, პასუხისთვის ბავშვს 3-5 წამამდე ეძლევა დრო;
- 4. შედეგი** – შედეგი, როგორც წესი, ბავშვის პასუხზე დამოკიდებული. თუ ბავშვი სწორად პასუხობს, შედეგი შესაძლოა იყოს შექება, კარგი ნიშანი, რაიმე სასუსნაო ან ნებისმიერი ნივთი, რომელიც ბავშვისთვის სასურველია. თუ პასუხი არასწორია, შედეგი შეიძლება იყოს ან ვოკალური უკუკავშირი („არა, კიდეც სცადე“) ან ნებისმიერი ტიპის არავერბალური უესტი, რომელიც ბავშვს მიაჩნდება, რომ პასუხი არასწორია;

5. **დროითი ინტერვალი** – რამდენად გამოვლინდება სწორი პასუხი მსგავს სიტუაციებში და იქნება თუ არა ის ყოველ შემთხვევაში იგივე, დამოკიდებულია განმამტკიცებელზე. თუ ბავშვს ისეთ განმტკიცებას მივანდვით, რომელიც იმ კონკრეტულ მომენტში მისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანია. მაგალითად, სწორი პასუხის შემთხვევაში კარგი ნიშნის ან მისთვის მნიშვნელოვანი დამატებითი მიწოდებით იზრდება ალბათობა, რომ სწორი პასუხი მეორედ მსგავსი შინაარსის კითხვებზე კვლავ გამოვლინდეს (Smith, 2001).

დისკრეტული სწავლება შემუშავებულია აკადემიური გუნდის მიერ, რომლებიც გარეშე გამდიბიანებლებისაგან (დისტრაქტორებისგან)¹ დაცლილ ოთახში ინდივიდუალურად მუშაობენ ბავშვთან. ამ შემთხვევაში (Smith, 2001) ბავშვს მასწავლებელი აძლევს რამდენიმე დავალებას (5-დან 20-მდე) და ყოველ სწორ პასუხზე აჯილდოვებს. შეცდომებს უსწორებენ, თუმცა მათზე ყურადღების გამახვილება არ ხდება. ყველა დავალება ერთი ფორმატისაა და მკაფიო დასაწყისი და დასასრული აქვს. მასწავლებელი ადგენს დავალებათა მიწოდების თანმიმდევრობას და ეძებს ისეთ სტიმულებს, რომლებსაც ადვილად გააკონტროლებს (Smith, 2001). ამგვარი მიდგომა მოსწავლეებს ეხმარება სხვადასხვა უნარის განვითარებაში, როგორებიცაა: კომუნიკაცია, სოციალური ინტერაქცია, სასიცოცხლოდ მნიშვნელოვანი ყოველდღიური ჩვევები, თამაშის უნარები და ხელისშემშლელი ქმედებების კონტროლი. ასევე, დისკრეტული სწავლება ბავშვებს ასწავლის მოთმინებას, სურვილის გადავადებას, რიგის დაცვას, იმპულსის შეკავებას.

დისკრეტული სწავლება პოზიტიურ გავლენას ახდენს ბავშვების აკადემიურ, კოგნიტურ და კომუნიკაციურ/სამეტყველო, ასევე სოციალურ და ქცევით უნარებზე. დისკრეტული სწავლება ეს არის სასწავლო მეთოდი, სადაც მასწავლებელი იყენებს მოსწავლეზე ორიენტირებულ ინსტრუქციებს, რომელსაც მოჰყვება შესაბამისი პოზიტიური განმამტკიცებლები. დისკრეტული სწავლების მეთოდი მნიშვნელოვანია ახალ მოვლენაზე, სტიმულზე, გარემოზე შესაბამისი პასუხის დასასწავლად. თუმცა, მის ნაკლს წარმოადგენს გენერალიზებისა და სპონტანურობის წახალისების ნაკლებობა. მას შემდეგ, რაც დისკრეტული სწავლების მეთოდით მოსწავლე დაისწავლის ახალ ჩვევებს, მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა შეიმუშავოს გეგმა, რომელიც შემდგომ მოსწავლეს ამ ჩვევების განზოგადებაში დაეხმარება (Smith, 2001).

დისკრეტული სწავლების საფეხუხები (Smith, 2001):

1. **მიზნების განსაზღვრა, რომლებსაც დისკრეტული მეთოდით შეგვიძლია მივაღწიოთ.** მნიშვნელოვანია იმ სასწავლო მასალების გამოყოფა და შექმნა, რომლებიც მოსწავლის ქცევის აღწერისა და შეფასების შესაძლებლობას მოგვცემს;
2. **სხვადასხვა უნარის ასათვისებლად საჭირო დავალებების ანალიზი მისი დაყოფა საფეხურებად.** თითოეული უნარისთვის მნიშვნელოვანი საფეხურის და დავალების იდენტიფიკაცია და მათი იერარქიული პრინციპით (მარტივიდან რთულისკენ) დალაგება.
3. **მონაცემების ვიზუალური და წერილობითი შეჯამება. რომელიც გულისხმობს**
 - შედეგების ჩანაწერს (სწორია; არასწორია);
 - ბავშვის მიღწევების დონის განსაზღვრას;
 - შეფასების კრიტერიუმებს;
 - შესაბამისი უნარების გამოვლენის დროის და გარემოს მონაცემთა აღრიცხვას.
4. **ადეკვატური და მოსწავლის შესაბამისი ადგილმდებარეობის განსაზღვრა.** იმ ადგილის განსაზღვრა, სადაც ყველაზე ეფექტური იქნება აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვისთვის კონკრეტული უნარების სწავლება.
5. **მასალების შეგროვება:**
 - მონაცემთა შეგროვებისთვის ჩანაწერების რვეული;
 - განმამტკიცებლების ჩამონათვალი;
 - ინსტრუქციისთვის საჭირო მასალები (გეომეტრიული ფიგურები, ფერები, წერილები);
 - მიზნის მისაღწევად საჭირო მასალები (კუბიკები, სათამაშოები, საყოფაცხოვრებო ნივთები);
 - კალმები, ფანქრები, მარკერები;

¹ დისტრაქტორი – ნივთები, მოვლენები, ადამიანები, რომლებიც ხელს უშლის პიროვნებას ყურადღების კონცენტრაციაში. მაგ.: საკლასო ოთახში ბევრი ფერადი ნივთები, ხმაური, სურათები და ა.შ.

6. დისკრეტული სწავლება:

- მოსწავლეების შესაბამის ადგილას, გარემოში მოთავსება;
- მოსწავლეების ყურადღების მობილიზება და განმამტკიცებლების მათთან ერთად შერჩევა (სათამაშო, აქტივობა და ა.შ.);
- შესაბამისი დროის მიცემა მოსწავლეებისთვის პასუხის გასაცემად;
- თანმიმდევრობის შემუშავება:
 - თუ მოსწავლე გვპასუხობს სწორად, განვამტკიცოთ ის და ჩანაწერის ფორმაში აღვნიშნოთ;
 - თუ ბავშვი საერთოდ არ გვპასუხობს, მივანოდოთ სწორი პასუხი. განვაგრძოთ ამგვარი ურთიერთობა მოსწავლესთან, სანამ პასუხს არ მივიღებთ.
 - თუ მოსწავლე არასწორად გვპასუხობს, ჩავინიშნოთ და შესაბამისი დავალების შესრულება ვთხოვოთ კიდევ ერთხელ.

7. დისკრეტული სწავლების მნიშვნელოვან კომპონენტს განმამტკიცებელი წარმოადგენს. დისკრეტული სწავლების მეთოდში განმამტკიცებლის სწორი შერჩევა არასასურველი ქცევის აღმოფხვრას განაპირობებს. ეს მიდგომა ეფუძნება პრინციპს, რომ თუ სასურველი ქცევა პოზიტიურადაა განმტკიცებული, ხოლო არასასურველი – უგულებელყოფილი, ამგვარი ხელისშემშლელი ქცევა უფრო და უფრო ნაკლებად გამოვლინდება დროთა განმავლობაში. იმისთვის, რომ პრობლემური ქცევა შევამციროთ და მისაღები ქცევით ჩავანაცვლოთ, სხვადასხვა განმამტკიცებელი უნდა გამოვიყენოთ. განმამტკიცებლის შერჩევისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ:

- **პრობლემური ქცევის იდენტიფიცირება;**

ხელისშემშლელი ქცევის იდენტიფიცირება უნდა მოხდეს ქცევის ფუნქციური ანალიზის საფუძველზე (იხ. ქვეთავი: ქცევის ფუნქციური ანალიზი).

- **განმამტკიცებლის იდენტიფიცირება;**

იმის განსაზღვრა, თუ კონკრეტულად რომელი განმამტკიცებელი უწყობს ხელს, ყველაზე უკეთ პრობლემური ქცევის აღმოფხვრას? უნდა დავრწმუნდეთ, რომ ყველა მასწავლებელი, ვისაც აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლესთან აქვს ურთიერთობა, იყენებდეს ერთნაირ ან მსგავს განმამტკიცებლებს.

- **დიფერენციალური განმტკიცება;**

ამგვარი განმტკიცება გულისხმობს პრობლემური ქცევის პოზიტიური, მისაღები ქცევით ჩანაცვლებას. დიფერენციალური განმტკიცების მიზანია, პრობლემური და მისაღები ქცევის დიფერენცირება და მხოლოდ სასურველი, მისაღები ქცევის განმტკიცება. მაგალითად, დავაჯილდოვოთ ბავშვის ძილის წინ კბილების გამოხეხვის აქტივობა, თუმცა, თუ ეს ქცევა არ განხორციელდება, ჯილდო არ მივანოდოთ.

განვიხილოთ კონკრეტული შემთხვევა:

„თორნიკე 17 წლის აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეა. შეუძლია საუბარი, იყენებს ფრაზებს, აქვს ინტელექტუალური სირთულეები. თორნიკეს არ შეუძლია წერა და კითხულობს მხოლოდ რამდენიმე სიტყვას. იცის და ცნობს ანბანის ყველა ასოს, შეუძლია ფიგურების ხაზვა, მოსწონს წერტილების შეერთება, გაფერადება და ხატვა. მას შეუძლია და ითხოვს კიდევ საკუთარი სახელის პირველი ასოს შემოხაზვას მის ნივთებზე. მულტიდისციპლინური გუნდისა და მშობლების ერთობლივი გადაწყვეტილებით, წერა-კითხვის გაუმჯობესება თორნიკესთვის პრიორიტეტულ მიზნად დასახელდა. მათ ჰკითხეს თორნიკეს, თავად სურდა თუ არა ესწავლა საკუთარი სახელის სრულად წერა, რომელსაც დააწერდა თავადვე თავის ნახატებსა და ნივთებს, რასაც მოსწავლე დათანხმდა. მშობლების, მასწავლებლებისა და მულტიდისციპლინური გუნდის გრძელვადიან მიზანს წარმოადგენდა: თორნიკეს შეძლებოდა თავისი სახელის და გვარის ჩაწერა. აკადემიურმა გუნდმა, მიზნის მისაღწევად აირჩია დისკრეტული სწავლების მეთოდი. ამოცანების და დავალებების შერჩევაში ჩართული იყო ოკუპაციური თერაპევტიც.“

დისკრეტული სწავლების მიხედვით, თორნიკეს სახელი და გვარის ჩაწერა დაიწყო შემდეგ საფეხურებად:

1. საკუთარ სახელისა და გვარის ჩანაწერზე დაკვირვება, ასოების თანმიმდევრობით დასახელება;

2. სახელის და გვარის ცალკეული ასოების დახატვა;
3. რვეულში წერტილებად ჩაწერილი ასოების შეერთება;
4. ასოების წერა ხაზებით და ფიგურებით;
5. ერთ ხაზზე თითო ასოს დაწერა;
6. თითოეული ასოს მხოლოდ ერთი ნაწილის მასწავლებლის მიერ დაწერა და მეორე ნაწილის თავად გაგრძელება;
7. წერტილებით ჩაწერილი სახელის და გვარის შეერთება;
8. საკუთარი სახელის მეოთხედის კოპირება მაინც;
9. საკუთარი გვარის მეოთხედის კოპირება მაინც;
10. საკუთარი სახელის ნახევარის კოპირება;
11. საკუთარი გვარის ნახევარის კოპირება;
12. საკუთარი სახელის კოპირება ასოების კარნახით;
13. საკუთარი გვარის კოპირება ასოების კარნახით;
14. საკუთარი სახელის და გვარის კოპირება ნაწილობრივი დახმარებით;
15. საკუთარი სახელის და გვარის დამოუკიდებლად კოპირება.

მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი

ქალბატონმა ნინომ, რომელიც თორნიკეს აკადემიური გუნდის წევრია, მოსწავლის წარმატებისა და მარცხის შესახებ ინფორმაციის მოსაპოვებლად გადაწყვიტა მონაცემთა ანალიზი ეწარმოებინა. ფურცელზე, სადაც შესაბამისი ასო იყო ჩაწერილი, ხუთი ხაზი იყო. პირველ ორ ხაზზე თორნიკეს უნდა გამოეწერა ასოები დილით და შუადღეს. დანარჩენ ადგილას კი მოზარდის მიღწევების შესახებ ანგარიში იწერებოდა.

გახემო

აკადემიურმა გუნდმა გადაწყვიტა, რომ მოსწავლისთვის სახელის და გვარის ჩანაწერის სწავლების მიზნით საუკეთესო გარემო საკლასო ოთახი იყო. ბავშვს აღნიშნული დავალება კლასში, ბუნებრივ გარემოში უნდა შეესრულებინა, სხვა მოსწავლეებთან ერთად (მაშინ, როდესაც დანარჩენი მოსწავლეებიც ასევე საკლასო სამუშაოს ასრულებდნენ).

განმამტკიცებელი

თორნიკეს მშობლები აქტიურად იყვნენ ჩართული მიზნების დასახვასა და მიღწევაში. სწორედ მათი დახმარებით გაიკვია, რომ მოსწავლის ინტერესს ხატვა და კომპიუტერული თამაშები წარმოადგენს. აკადემიური გუნდის მიერ გადაწყდა, კომპიუტერისა და ხატვის განმამტკიცებლად გამოყენება. თუ თორნიკე თავის დავალებას შეასრულებდა, მას შეეძლო აერჩია კონკრეტული დრო და მცირე ხნით ეთამაშა კლასში არსებულ კომპიუტერში, წინასწარ ჩაწერილი თამაშით, რომელიც მასთან შეთანხმებით შეირჩა. მასწავლებელს მიეცა ბარათები, სადაც გამოსახულია ახალგაზრდა, რომელიც ზის კომპიუტერთან, ან ხატავს. თორნიკეს სამუშაო რვეულში ყველა დავალების ბოლოში ჰქონდა ცარიელი უჯრა, რომელიც მოსწავლეს დავალების შესრულების შემთხვევაში უნდა მოეწინა, როდესაც თანმიმდევრობით თორნიკე 5 უჯრას შეავსებდა, ბარათზე გამოსახული ორი აქტივობიდან შეეძლო სასურველის ამორჩევა (დახატავდა თუ კომპიუტერთან დაჯდებოდა), რისთვისაც ჰქონდა მხოლოდ 10 წუთი.

მონაცემთა ანალიზი ყოველი გაკვეთილის ბოლოს ხორციელდებოდა.

თავდაპირველად სპეციალური განათლების მასწავლებელი ან მასწავლებელი აჩვენებდა თორნიკეს, როგორ უნდა შესრულებინა დავალება, ყველა შესრულებულ დავალებაზე კი აჯილდოვებდა სასურველი აქტივობით. დროთა განმავლობაში დაჯილდოების პერიოდი გადავადდა, მაგალითად, თუ

აქამდე მხოლოდ ერთი ცარიელი უჯრის მონიშვნის შემთხვევაში ჯილდოვდებოდა, ეს დრო გაიზარდა ორი უჯრის მონიშვნით და ა.შ. თორნიკე პირველ ჯერზე ასევე ჯილდოვდებოდა ყველა სწორად ამოცნობილი და დაწერილი ასოსთვისაც.

ერთთვიანი ინტენსიური მუშაობის შედეგად თორნიკე უკვე ახერხებს თავის ნივთებსა და სასკოლო დავალებებზე საკუთარი სახელისა და გვარის დაწერას, რაშიც, გარდა მასწავლებლებისა და სპეციალისტებისა, მშობლებიც აქტიურად არიან ჩართულნი.

ვის შეუძლია დისკრეტული სწავლების მეთოდით ხელმძღვანელობა საქართველოში?

დისკრეტული სწავლების მეთოდით ხელმძღვანელობა სკოლებში შეუძლიათ სპეციალური განათლების მასწავლებლებს, ინდივიდუალურ ასისტენტს ან სკოლის ფსიქოლოგს, ვისაც ქცევის გამოყენებითი ანალიზის ტრენინგი აქვს გავლილი. მათ აქვთ სპეციალურად გამოყოფილი ოთახი მოსწავლეებთან სამუშაოდ.

დისკრეტული მეთოდით სწავლებისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ ბავშვის ინდივიდუალური შესაძლებლობები და საჭიროებები, მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები.

ბავშვის განვითარების დონესა და შესაძლებლობებზე ინფორმაციის მოპოვება ხდება იმ შეფასებებიდან (ნეიროფსიქოლოგიური დასკვნა, ენისა და მეტყველების თერაპევტის დასკვნა, ოკუპაციური თერაპევტის შეფასება, მულტიდისციპლინარული გუნდის შეფასება), რომელსაც სკოლა და მშობელი წარადგენს ბავშვის ჯანმრთელობის შესახებ დოკუმენტში. თუ ამგვარი დოკუმენტაცია არ არსებობს, დისკრეტული სწავლება ვერ იქნება ეფექტური აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან სამუშაოდ, რადგან ზუსტად ვერ განისაზღვრება მოსწავლის ინდივიდუალური შესაძლებლობები და საჭიროებები, შესაბამისად, გართულება სწავლების დაგეგმვის პროცესიც.

უკიდურეს შემთხვევაში, თუ მხოლოდ ცალკეული დოკუმენტი გვაქვს ბავშვის ჯანმრთელობის თაობაზე (მაგ.: ფორმა ასი), რომელშიც ასახული არაა მისი განვითარების დონე, სკოლის ფსიქოლოგმა ან სპეციალური განათლების მასწავლებელმა ბავშვის ქცევაზე დაკვირვებით უნდა გამოყოს მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები და მასზე დაყრდნობით შეიმუშავოს მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნები. მაგალითად, თუ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის ძლიერი მხარეა ვიზუალურ-სივრცით უნარები, ხოლო სუსტი – თხრობა, წინადადების მოფიქრება და ჩამოყალიბება, ფსიქოლოგს შეუძლია ძლიერ მხარეზე დაყრდნობით შეიმუშავოს შემდეგი გეგმა:

მიზანი: მოსწავლე შეძლოს მარტივი ამბის თხრობა და ჩამოყალიბება.

მასალა: ვიზუალური სერიული ბარათები.

მოკლევადიანი მიზანი:

1. ბავშვს შეუძლია სამი სერიული ბარათის ცნობა და აღწერა;
2. ბავშვს შეუძლია სამსაფეხურიანი ბარათის თანმიმდევრობით აღწერა.

გრძელვადიანი მიზანი: ბავშვს შეუძლია სამსაფეხურიანი სერიული ბარათის აღწერა და წინადადებით გადმოცემა.

შეჯამება

დისკრეტული სწავლება ქცევის გამოყენებით ანალიზს ეფუძნება. ის ლაბორატორიული კვლევების საფუძველზე შეიქმნა და ერთ-ერთ ყველაზე ეფექტურ დასწავლის პარადიგმას წამროადგენს აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებთან სხვადასხვა ჩვევის და უნარის ათვისებისთვის. დისკრეტულ სწავლებას სხვა მეთოდებისგან მისი ძლიერ სტრუქტურირებული გარემო და ინსტრუქციული ჩარჩო განასხვავებს. მაგალითად: დისკრეტული სწავლება გულისხმობს მკაცრ სასწავლო ფაზებს, რომლის მიხედვითაც, ყველა ახალი პასუხი უნდა იყოს წინსმზრები სტიმულის ადეკვატური, რათა მიზანი მიღწეულად ჩაითვალოს. სანამ სწორი პასუხები არ გამოვლინდება და განმტკიცდება, მანამდე სხვა აქტივობებზე გადასვლა არ ხდება.

დისკრეტულ სწავლებას, თავის მხრივ, ბევრი დადებითი და უარყოფითი მხარეც შეიძლება ჰქონდეს. ერთ-ერთი დადებითი მხარეა ის, რომ ეს მიდგომა გულისხმობს სწავლების პროცესში ვარჯიშს. ეს ბავშვებს საშუალებას აძლევს, გაივარჯიშონ თავიანთი უნარები იქამდე, სანამ მასწავლებელი დარწმუნებული არ იქნება, რომ სასურველი უნარი ბოლომდე განმტკიცდა და გარკვეულ სიტუაციებში

ის ადეკვატურად გამოვლინდება. დისკრეტული მიდგომის დადებითი მხარე მისი სტრუქტურირებული გარემოა, რაც საშუალებას იძლევა გაცილებით მარტივად და სწრაფად შეგროვდეს მონაცემები ბავშვის მიღწევებთან დაკავშირებით და ბევრად მარტივად მოხდეს მათი პროგრესის მონიტორინგი. ამ მოდელის დადებითი მხარედ შეგვიძლია მივიჩნიოთ ისიც, რომ რადგან დისკრეტული მოდელი არაა მიმართული მოთხოვნის რეპერტუარის (manding repertoires) სწავლებაზე, არაა აუცილებელი ბუნებრივი განმამტკიცებლების არსებობა და ისინი შესაძლოა მარტივად იყოს შექმნილი. მაგალითად, საკვები განმამტკიცებელი, ფერადი სტიკერი, სათამაშო და ა.შ. (Smith, 2001)

დისკრეტულ სწავლების ნაკლად შეიძლება მივიჩნიოთ მისი უკიდურესად სტრუქტურირებული ჩარჩო, რამაც მომავალში შესაძლოა სხვა გარემოში დასწავლილი უნარის გენერალიზების პრობლემა შექმნას. ამგვარმა ინსტრუქციულმა ჩარჩომ, ასევე, შეიძლება ხელი შეუშალოს მოსწავლეს, დასწავლილი ქმედება ბუნებრივ გარემოში გადაიტანოს, რადგაც ბუნებრივ სიტუაციებში განმამტკიცებლებს და მინიშნებებს ნაკლებად შეხვდება. ამგვარი მკაცრი ჩარჩო შესაძლოა მასწავლებლებისა და მოსწავლის ბუნებრივი კომუნიკაციის ხელის შემშლელი ფაქტორიც გახდეს. დისკრეტული სწავლების ნაკლად შეიძლება მივიჩნიოთ ისიც, რომ ამგვარი მიდგომა ბავშვებს არ ასწავლის ინიციატივის გამოხატვას და, შესაბამისად, ვერ უზრუნველყოფს ბუნებრივ გარემოში მოულოდნელ, დაუგეგმავ სტიმულებზე პასუხის გაცემის შესაძლებლობას. შესაბამისად, დისკრეტული სწავლებისას მასწავლებლები დამატებით ტრენინგებს უნდა გადიოდნენ და ჰქონდეთ შესაბამისი ინფორმაცია, როგორ გამოიყენონ ეს მიდგომა ისე, რომ ბუნებრივი ინტერაქციას ხელი არ შეუშალოს.

ალსანიშავია ის ფაქტიც, რომ სასკოლო გარემოში მხოლოდ ამ მიდგომის გამოყენება ყველა უნარის ასათვისებლად და ჩვევის დასასწავლად არაფექტური იქნება და ის აუცილებლად სხვა მოდელებთან (მაგ., დენვერის მოდელთან) ერთად გამოვიყენოთ (იხ. თავი დენვერის ადრეული განვითარების მოდელი), რათა დასწავლილი და გავარჯიშებული უნარების მაქსიმალური განზოგადება ბუნებრივ სიტუაციებსა და სხვა გარემოში თავისუფლად შეეძლოთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს.

ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელი (ფკმ) (functional communication training) (Carr, Durand, 1985)

ედუარდ კარისა და მარკ დურანდის მიერ შექმნილი ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელი სასწავლო პროცესში გამოიყენება კომუნიკაციური უნარების სწავლებისათვის. ეს მიდგომა ბევრად უფრო ეფექტურია, ვიდრე, უბრალოდ, ექსპრესიული უნარების სწავლება. ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელი მიმართულია კომუნიკაციისა და მისაღები ქცევის ჩანაცვლების მეშვეობით ხელისშემშლელი მოქმედებების შემცირებისკენ (Carr, Durand, 1985). მაგალითად, ბავშვს აქვს ტანტრუმი, რადგან სურს მიიღოს სათამაშო. ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელის თანახმად, ბავშვს უნდა ვასწავლოთ საკუთარი სურვილის მისაღები ფორმით გამოხატვა: მაგალითად, სიტყვით, მინიშნებით, ჟესტებით, სურათებით ან რაიმე ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებით. ამ მიდგომის არსი ისაა, რომ ყველანაირი ქცევა, მათ შორის, პრობლემური ქცევა, კომუნიკაციის ერთ-ერთი საშუალებაა და მასწავლებლის მიზანია, სწორედ ეს კომუნიკაციის ფორმა გახადოს მისაღები და მისცეს მას სწორი ფორმა. ფუნქციური კომუნიკაციის სწავლებაც ემყარება ქცევის გამოყენებით ანალიზს (ბიჰევიორიზმი, აბა), რომელიც აღწერს იმას, თუ როგორ იქცევა ადამიანი მსგავს სიტუაციებში თავისი გამოცდილებიდან გამომდინარე. მიშვნელოვანია, რომ ახალი, ჩამანაცვლებელი ქცევა, უნდა იყოს იმავე ფუნქციისა და მნიშვნელობის, როგორიც არასასურველი/ხელის შემშლელი ქმდება. ფუნქციური კომუნიკაციის სტრატეგიები შეგვიძლია გამოვიყენოთ როგორც ვერბალური (კონკრეტული ფრაზების სწავლება), ისე არავერბალური (ჟესტების ენა, სურათების გაცვლა) მეთოდებისა და უნარების სწავლებისათვის (Carr, Durand, 1985; Tiger et al., 2008). მასწავლებლებისთვის ასა-ს მქონე მოსწავლის გაკვეთილის პროცესში ჩასართავად მეტად მნიშვნელოვანია იცოდეს როგორ შეაფასოს მოსწავლის კომუნიკაცია, მისი საშუალებები, როგორ შეუწყოს ხელი ექსპრესიული და რეცპტული ენისა და კომუნიკაციის უნარების განვითარებას (Farrell, 2011).

1-ლი საფეხუხი: პრობლემური ქცევის იდენტიფიკაცია

არასასურველი ქცევის იდენტიფიცირება (დარტყმა, ძირს განოლა, ყვირილი), რასაც, თავის მხრივ, თავისებური კომუნიკაციური ფუნქცია აქვს (პროტესტი მასწავლებლის, ბავშვის და ა.შ მიმართ) და განმტკიცდა (შესაძლოა, უნებლიედ), შესაძლოა, ჩანაცვლდეს მეტად მისაღები კომუნიკაციის ფორმით. მაგ., პირველ ეტაპზე ვცდილობთ ყურადღების მიღმა დავტოვოთ მოსწავლის ქცევა, თუ სხვას ან თავს

აზიანებს, მშვიდად და არაძალადობრივად დავუჭიროთ ხელი, ფეხი (თუმცა, ამ დროსაც არ ვესაუბრებით, არ ვამყარებთ თვალთ კონტაქტს). როდესაც ბავშვი დამშვიდდება, უნდა გავუხმოვანოთ ემოციები, მაგალითად: „შენ ახლა გაბრაზებული ხარ“, „გეწყინა“ და ა.შ. იმისათვის, რომ მივანოდოთ პროტესტის გამოხატვის უფრო ადეკვატური მაგალითი (Carr, Durand, 1985; Tiger et al., 2008).

მე-2 საფეხუხი: ქცევის ფუნქციური ანალიზის ჩატარება

იმისთვის, რომ განვსაზღვროთ პრობლემური ქცევის ფუნქცია, საჭიროა ქცევის ფუნქციური ანალიზის ჩატარება. მნიშვნელოვანია პრობლემური ქცევის განმაპირობებელი კომუნიკაციური შინაარსის იდენტიფიცირება (მაგ., „მშია“, „არ მინდა დავალების დაწერა“). ასევე, მნიშვნელოვანია პრობლემური ქცევის წინსმრები და შემდგომი მოვლენების ანალიზიც.

მე-3 საფეხუხი: ჩამანაცვლებელი ქცევის ამოჩვენება

ეს ისეთი ქმედების განსაზღვრაა, რომელსაც ექნება ზუსტად იგივე დანიშნულება და მიზანი, რაც პრობლემურ ქცევას (მაგ., ვასწავლოთ ბავშვს, თქვას: „მჭირდება შესვენება“). იმ სტრატეგიების განსაზღვრა, რომელიც დაეხმარება მასწავლებელს და ბავშვებს, დაძლიონ არსებული სირთულეები. ამისთვის

1. ავარჩიოთ მოსწავლის უნარების შესაბამისი კომუნიკაციის ფორმა (ჟესტები, სურათები, ვერბალური).
2. ავარჩიოთ ისეთი ჩამანაცვლებელი აქტივობა, რომელიც გასაგები და მისაღებია ყველა მასწავლებლისთვის, ვინც ასა-ს მქონე ბავშვთან ურთიერთობს.
3. ქცევის ფუნქციურ ანალიზზე დაყრდნობით, განვსაზღვროთ, როდის უნდა დაინერგოს სწავლებაში ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელი (Carr, Durand, 1985; Tiger et al., 2008).

განვიხილოთ მაგალითი :

მოსწავლის ქცევა	ქცევის ფუნქცია	ფკმ-ს სტრატეგიები	შედეგი
ყვიჩის და უჩტყამს თავს მეხს.	მასწავლების ყუჩადლების მიქცევა.	ვასწავლოთ „მჭირდება დახმარება“ წაჩწეჩის ბა-ჩათის გამოყენება, ჩოდე-საც სჭიჩდება ყუჩადლება.	ყვიჩიდი და მეჩხზე თა-ვის დაჩტყმა მციჩდება, ჩადგან მოსწავდე ილებს მასწავლების ყუჩადლება მამინ, ჩოდე-საც იყუ-ნებს ბაჩათს.
დაჩტყმა	დავადებისგან თავის აჩი-დება.	სწავდება ფჩაბის: „მჭი-დება შესვენება“.	მოსწავდე გადის შესვე-ნებაზე, ჩოდე-საც ამბობს შესაბამის ფჩაბას და ბჩუნდება კდასში მამინ, ჩოდე-საც დამშვიდება.

ბოლო საფეხურს მოსწავლეთა შეფასება და მიღებული შედეგების მონიტორინგი წარმოადგენს. მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი მნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ დავრწმუნდეთ, რამდენად შეამცირა მოსწავლემ პრობლემური ქცევა და მოახერხა თუ არა სასურველი ქცევის გენერალიზება სხვადასხვა სიტუაციაში.

მონიტორინგისთვის ქვემოთ მოცემული შეკითხვები დაგვეხმარება;

- სწოჩად განსაზღვჩეთ პჩობდემუჩი ქცევის ფუნქცია?
- ჩამანაცვლებდე ქცევას პქონდა თუ აჩა იგივე კომუნიკაციუჩი დატვიჩთვა?
- იყო თუ აჩა ჩამანაცვლებდე ქცევა მისაღები და გასაგები ყვედა სპეციადისტისთვის?
- მიეცა თუ აჩა მოსწავდეს ინსტრუქციები სხვადასხვა გაჩემოში და სხვადასხვა ადამიანის მიეჩ?
- იყო თუ აჩა განმამტკიცებდეები სწოჩად შეჩჩეუდი მოსწავდის შესაძლებდობების და სუჩვიდების გათვადისწინებით?

შემთხვევითი/ინციდენტური სწავლების მეთოდი (McGee, Morrier, Daly, 1999).

შემთხვევითი სწავლების მოდელი გულისხმობს ბუნებრივ გარემოში ბავშვის უნარების განვითარებას. მაგალითად, მოსწავლე მოცემულ მომენტში არსებულ თემაზე გამოხატავს ინიციატივას და სურვილს, რომ ჩაერთოს პროცესში (შეიძლება ეს იყოს საგაკვეთილო პროცესში იმ დროს წამოჭრილი თემით უცარი დაინტერესება), მასწავლებელი კი ახერხებს ამ დროს მასზე ყურადღების გადატანას და დამხმარე ინსტრუქციების მიცემას (McGee et al., 1986). შემთხვევითი სწავლებისას ბავშვი გამოხატავს ინიციატივას, რის შემდგომაც მასწავლებელი მიჰყვება მის სურვილს და მის ფარგლებში აძლევს ჩარჩოს. აუცილებელია მოხდეს ბავშვის მხრიდან ინიციატივის გამოხატვის პოზიტიური განმტკიცება მასწავლებლის ყურადღებით, მოსმენით, შექებით და ა.შ. ბავშვმა ინიციატივა შეიძლება გამოთქვას ჟესტებით, შეხებით ან, თუნდაც, ვერბალურად ითხოვოს სასურველი აქტივობა. საპასუხოდ მასწავლებელი ითვალისწინებს ბავშვის სურვილს და იმ გარემოში არსებული სასურველი საგნით უმტკიცებს ქცევას (მაგ.: სათამაშოთი). კვლევებმა აჩვენა, რომ ეს მოდელი დადებით გავლენას ახდენს სპონტანურ მეტყველებასა და გენერალიზაციაზე აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებთან (McGee et al., 1986; McGee et al., 1999; Stahmer & Ingersoll, 2004).

ეს მოდელი ეფუძნება სკოლისთვის მოსამზადებელ დაწესებულებებში მყოფ ბავშვებთან ავტომატურად სწავლად მცხედრობის ბავშვების სწავლებისთვის შეიმუშავებს ინციდენტური სწავლების მოდელი. აღსანიშნავია ის, რომ განმამტკიცებელს იჩივებს ბავშვი, ხაც ქცევის სიხშირეებისა და დაბადუნქციუხ მოსწავდეებთან შესაძლოა გახდეს მანიპულირების მიზეზი. შემთხვევითი სწავლებისმოდეის ნაკდად ასევე შეიძლება განვიხილოთ საკლასო ოთახში ბევრი მოსწავდე, ხის გამოც მასწავდეებელს შეიძლება გამოიჩივს ან ვეხ მიაქციოს ყუხადლება ბავშვის ინიციატივას მოცემულ მომენტში. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ სკოლაში დასწავლის პიოცესი ნებერობასა და განზხახვას ეფუძნება და ნებითი უნახების განვითახებას შემთხვევითი სწავლების მოდედი ხედს ახ უწყობს.

დამოუკიდებდად, მხოლოდ ამ მოდედით ხედმძღვანელობა ეფუძნუხი იქნება მაღადფუნქციუხი აუტიზმის ან ასპეხეგის სინდრომის მქონე ინდივიდებთან, ხოლესაც მასწავდეების მიზანია ინიციატივის გამობატვასა და მოსწავლის გაკვეთიდის პიოცესში ჩახთულობაზე მუშაობა.

ვის შეუძლია შემთხვევითი სწავლების მოდელით ხელმძღვანელობა საქართველოში?!

შემთხვევითი სწავლების მოდელი შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც სკოლისთვის მოსამზადებელ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, ისე დაწყებით კლასებში. ამ მიდგომით ხელმძღვანელობა შეუძლია ყველა მასწავლებელს, ვისაც ქცევის გამოყენებითი ანალიზის ტრენინგი აქვს გავლილი. ამ მოდელით ხელმძღვანელობისას მნიშვნელოვანია, ყურადღება მივაქციოთ ბავშვის ინიციატივას ნებისმიერ საკითხთან დაკავშირებით, რომელიც საგაკვეთილო პროცესს შეეხება და წავახალისოთ პოზიტიური განმამტკიცებელით (მაგ., მივცეთ სასურველი ნივთი ან აქტივობა).

ხომედი მოდედი (დისკეხეგუდი და შემთხვევითი სწავლება) გამოვიყენოთ აუტიზმის სპექტხის აშლილობის მქონე მოსწავდეებთან?

დისკრეტული და შემთხვევითი სწავლების მოდელები ეფუძნება ქცევის გამოყენებითი ანალიზის პრინციპებს, მიუხედავად ამისა, ისინი ერთმანეთისგან მაინც განსხვავდებიან:

1. დისკრეტული სწავლებისას მასწავლებელი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი, ფსიქოლოგი ან მშობელი გამოხატავს ინიციატივას და აძლევს ბავშვს მითითებებს (მაგ., „დამისახელე ეს რა არის?“). შემთხვევითი სწავლების დროს ბავშვი თვითონ გამოთქვამს სურვილს, შეასრულოს გარკვეული აქტივობა.
2. დისკრეტული სწავლებისას გარემო სტრუქტურირებულია და დაგეგმილია უფროსის მიერ მაშინ, როცა, შემთხვევითი სწავლება ხდება ბუნებრივ გარემოში.
3. დისკრეტული სწავლებისას ინსტრუქციებისა და განმამტკიცებლებისთვის გამოყენებული მასალები შერჩეულია მასწავლებლის/ფსიქოლოგის მიერ და შეიძლება არ იყოს დაკავშირებული სასწავლო აქტივობასთან. შემთხვევითი სწავლებისას სასწავლო თემა და განმამტკიცებელიც არჩეულია თავად ბავშვის მიერ.
4. დისკრეტული სწავლების მეთოდი მიმართულია კონკრეტული აქტივობის სწავლებისკენ, პრობლემური ქცევის აღმოფხვრისკენ, ხოლო შემთხვევითი მოდელი კითხვის დასმისა და ინიციატივის გამოჩენისკენ.

იმისთვის ხომ ასა-ს დიაგნოზის მქონე მოსწავდეთა სწავლება ეფექტური იყოს, აუცილებელია ხოგოხც კონკრეტულ საგნებზე, ისე ინიციატივისა და კითხვის დასმის უნახებაზე მუშაობა. ხოგოხც ვხედავთ, ზემოთ მოყვანილი მოდელებიდან პიხველი მიმახტულია მხოლოდ სპეციფიკუხ აქტივობებზე, მეოხე კი – ინიციატივასა და კითხვის დასმის სწავლებაზე. აქედან გამომდინახე და ობიექტუხ კვლევებზე დაყხდნობით (ეს კვლევები ამტკიცებს, ხომ ოხივე მოდელი ეფექტუხია და მიმახტულია ექსპეხსიუდი ენის გაუმჯობესებისკენ (Fenske, Krantz, & McClannahan, 2001), იმისთვის, ხომ ასა-ს მქონე მოსწავდის უნახები და საგაკვეთილო პოოცესში ჩახტულობა მაქსიმალუხად ეფექტუხი გავახდოთ, აუცილებელია ოხივე მოდელით ხელმძღვანელობა.¹

ძირითადი უნარების ტრენინგი (ძუტ) (Pivotal Response Training (PRT))

ძირითადი უნარების ტრენინგი, რომელსაც ასევე უწოდებენ ენის პარადიგმას, არის ბუნებრივი ჩარევის მოდელი, რომელიც ეფუძნება ქცევის გამოყენებითი ანალიზის პრინციპებს (Koegel et al., 2012). თუ სხვა მოდელები ერთ კონკრეტულ უნარზე ამახვილებენ ყურადღებას, ძუტ-ის მიზანია ბავშვის განვითარებისათვის რამდენიმე (ოთხ) ძირითად უნარზე ერთდროულად მუშაობა, რომელიც მოიცავს მოტივაციას, თვითმართვას, სოციალურ ინტერაქციასა და პასუხისმგებლობის უნარის განვითარებას (Koegel et al., 2012). ძირითადი უნარების გავარჯიშებაზე მუშაობა ბუნებრივ გარემოში ხდება (სახლი, საზოგადოება, სკოლა), რაც აძლიერებს მშობლების ჩართულობას და უზრუნველყოფს მათ ინფორმირებულობას ბავშვის საჭიროებებზე. ეს მოდელი არის ბავშვის ყოველდღიური რუტინა, რომელიც იწყება მისი გაღვიძებიდან და გრძელდება მთელი დღის განმავლობაში (განსხვავებით ზემოთ მოყვანილი მოდელებისა). მოტივაციის გასაძლიერებლად ძუტ-ის მოდელი ასა-ს დიაგნოზის მქონე ინდივიდს აძლევს მრავალფეროვანი არჩევანის საშუალებას, აწვდის პოზიტიურ განმამტკიცებლებს და მისთვის საინტერესო დავალებების ჩამონათვალს ამოსარჩევად (Rogers, Dawson, 2009; Lei, Ventola, 2014; Cadogan, McCrimmon, 2015; Verschuur et al., 2017). ეს მოდელი წარმატებით გამოიყენება ენის, თამაშის, გაზიარებული ყურადღების, იმიტაციის უნარებისა და სოციალური ქცევების ეფექტურად დასასწავლად (Koegel, et al., 2009; 2012; Vernon, et al., 2012). დისკრეტული სწავლების მოდელთან შედარებით, ძირითად უნარებზე მუშაობის მოდელი მეტად მამოტივირებულია ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის, რაც ეხმარებათ ახლად დასწავლილი ჩვევების გენერალიზაციასა და ქცევის სირთულეების დაძლევაში (Rogers & Dawson, 2009; Vernon et al., 2012).

ამ მოდელის ნაკად შეიძლება ჩაითვალოს ის, ხომ იგი მეტად ეფექტუხია ახავეხბადუხ და მციხეწლოვან ბავშვებთან. ამ შემთხვევაში ახ ხდება ძიხითად აკადემიუხ საგნებზე აქცენტი, ახამედ იმ მნიშვნელოვანი უნახების გავაჩიშება, ხომელიც აუცილებელია შემდგომში სხვადასხვა საგნის შესასწავლად. თუ საგაკვეთილო პოოცესში მხოლოდ ამ მოდელით ვიხეიმძღვანელებთ, ის შესაძლოა აღმოჩნდეს დოში საკმაოდ გაწედილი პოოცესი, ხამაც შეიძლება შეაფუხხოს ინდივიდუალუხი სასწავლო გეგმის შესხულება.

ვის შეუძლია ძიხითადი უნახების ტრენინგის მოდელით ხელმძღვანელობა საქახტველოში და ხოგოხ უნდა ვიხეიმძღვანელოთ მასზე დაყხდნობით

იმისათვის, რომ აღნიშნული მოდელით ხელმძღვანელობა შევძლოთ, საჭიროა ყველა იმ პირის თანამშრომლობა, რომელსაც ასა-ს მქონე მოსწავლესთან აქვს კავშირი: მშობელი, მასწავლებელი, ფსიქოლოგი და ა.შ. სკოლაში ამ მოდელის გამოყენება შეუძლია მასწავლებელს, სკოლის ფსიქოლოგს და სპეციალური განათლების მქონე მასწავლებელს, ვისაც ქცევის გამოყენებითი ანალიზის ტრენინგი აქვს გავლილი. აღნიშნული მეთოდის მიზანია ასა-ს მქონე ბავშვთან გაზარდოს მოტივაცია, პასუხისმგებლობისა და სოციალური ინტერაქციის უნარი. ამ მოდელის ძირითადი სამიზნეა მოსწავლის ჩვევების გენერალიზაცია, ბუნებრივ გარემოში სოციალური კომუნიკაციის ჩვევები და ამის საფუძველზე ახალი გამოცდილების ათვისება და გაზიარება. სასკოლო გარემოში ამის მიღწევა შესაძლებელი იქნება ბავშვის წახალისებით, სასურველი ნივთით ან აქტივობით დაჯილდოვებით, დავალებებში არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობით, ბავშვის სურვილის გათვალისწინებით და ყურადღების მიქცევით, არასასურველი ქცევის იგნორირებით და სასურველი ქცევის პოზიტიურად განმტკიცებით, შექებით, წარუმატებლობისას გამხნევებით და ა.შ. იმისათვის, რომ ეფექტური იყოს ამ მოდელის სკოლაში გამოყენება, აუცილებელია, რომ იმავე უნარებზე ოჯახის წევრებიც მუშაობდნენ ოჯახში, თანამშრომლობდნენ სკოლის პედაგოგთან (Koegel, Koegel, 2018).

აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ ძირითადი უნარების ტრენინგის მოდელი ყველაზე ეფექტური უფრო მცირეწლოვან ბავშვებთან არის. იმისათვის, რომ ის სკოლაშიც და საგაკვეთილო პროცესშიც ეფექტუ-

¹ თუ ბავშვის ქცევა ხელს გვიწყობს და ჩვენი მიზანია მხოლოდ ინიციატივის გამოხატვასა და კითხვის დასმის უნარზე მუშაობა, შემთხვევითი სწავლების მოდელი დაწყებით კლასებშიც შეგვიძლია ეფექტურად გამოვიყენოთ.

რი აღმოჩნდეს, მნიშვნელოვანია მისი არა დამოუკიდებლად გამოყენება, არამედ სწავლების სხვა მოდელებთან ერთობლივად. ძირითადი უნარების ტრენინგის სპეციფიკიდან გამომდინარე, მისი სრულად დანერგვა საგაკვეთილო პროცესში არ იქნება ეფექტური, ამიტომ შეგვიძლია ვიხელმძღვანელოთ ამ მოდელის ცალკეული ელემენტებით. მაგალითად, თუ ვიყენებთ შემთხვევითი სწავლების მოდელს, ბავშვის ინიციატივა და განმამტკიცებელი, შეგვიძლია გამოვიყენოთ სოციალური ინტერაქციისთვის, მოტივაციის ამაღლებისათვის, გაზიარებული ყურადღებისთვის. ვთქვთ, მათემატიკის გაკვეთილზე ბავშვი დაინტერესდა გეომეტრიული ფიგურებით, შეგვიძლია, ვთხოვოთ, რომ დახატოს ან გამოჭრას ეს ფიგურები თავის თანაკლასეთან ერთად, რომელსაც თავად ამოირჩევს ან დახატოს და დაურიგოს სხვა ბავშვებს. შეგვიძლია, შევთავაზოთ დასვას შეკითხვა, „ვის აქვს სურვილი მასთან ერთად ფიგურების დახატვის?“ და შემდგომ დავაჯილდოვოთ არჩეული ნივთით. ამ შემთხვევაში, პოზიტიური განმამტკიცებელი ბავშვისთვის იქნება მამოტივირებელი ფაქტორი, სხვა ბავშვებთან აქტივობა – სოციალური ინტერაქცია; სურვილის შემთხვევაში, ამოირჩიოს, ვისთან ერთად დახატავს – არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობა, სხვებისთვის დარიგება – გაზიარების უნარზე მუშაობა. აქედან გამომდინარე, ერთდროულად ვიმუშავებთ როგორც ინიციატივასა და კითხვის დასმის უნარზე, ასევე, იმ მნიშვნელოვან და ფუნდამენტურ უნარებზეც, რომლებიც შემდგომ სწორედ ინიციატივის, კომუნიკაციის, მსჯელობის, კითხვის დასმის უნარების განვითარებისთვის არის მნიშვნელოვანი (Koegel, Koegel, 2018).

ძირითადი უნარების ტრენინგი ქცევის გამოყენებითი ანალიზის პრინციპების გამოყენებით ბუნებრივი ინტერვენციაა ბავშვისთვის ჩვეულ კონტექსტში, რომელიც ემყარება მოსწავლეების ინტერესებსა და ინიციატივებს. ეს მოდელი ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან მოიცავს მოტივაციას, თვითმართვას, სხვადასხვა გამოწვევებზე პასუხსა და გამკლავების უნარის გავარჯიშებას, ინიციატივას. ეს უნარები, გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა, რადგან სწორედ მათი გავარჯიშება და გაუმჯობესება შემდგომში გულისხმობს ბავშვის სხვადასხვა უნარების, აკადემური სფეროსა და გენერალიზაციის უნარის გაუმჯობესებას (Koegel et al., 2009; 2012). განვიხილოთ თითოეული მათგანი;

მოტივაცია:

1-ლი საფეხური: მოსწავლის ყურადღების მიქცევა

პირველ რიგში, მნიშვნელოვანია მივიქციოთ მოსწავლის ყურადღება. იმისათვის, რომ ეს მოვახერხოთ, აუცილებელია მივანოდოთ მკაფიო და მარტივი ინსტრუქციები.

- მოსწავლეს შევუბოთ მხარზე;
- დავამყაროთ თვალის კონტაქტი;
- დავუძახოთ/მივმართოთ სახელით.

მე-2 საფეხური: ჯერის დაცვა და გაზიარება

იმისათვის, რომ გავზარდოთ მოსწავლის მოტივაცია, ჩაერთოს სასწავლო პროცესში, მივცეთ მოსწავლეს არჩევანის საშუალება: დავალების რომელ ნაწილს შეასრულებს თვითონ და რომელს – მასწავლებელი.

მე-3 საფეხური: მოსწავლის არჩევანი

მივცეთ მოსწავლეს საშუალება, აირჩიოს მასალა ან სათამაშო, რომლითაც ითამაშებს, ან გამოიყენებს დავალების შესრულების პროცესში. იმისთვის, რომ ეს მიდგომა ეფექტური იყოს, მნიშვნელოვანია, მასწავლებელმა შეასრულოს შემდეგი დავალებები;

- დავაკვირდეთ და წავახალისოთ მოსწავლე, თვითონვე აირჩიოს შესაბამისი მასალები და აქტივობები;
- გარემო მოვანყოთ ისე, რომ არსებული აქტივობები და საგნები მოსწავლის ასაკისა და შესაძლებლობების ადეკვატური იყოს;
- მივცეთ ინტერაქციისა და სასწავლო პროცესში მოსწავლეს არჩევანის საშუალება;
- ჩავრთოთ სასწავლო აქტივობებში არჩევანის საშუალებები იმისთვის, რომ მათ ეს ბუნებრივ და ჩვეულ გარემოშიც განაზოგადონ.

მე-4 საფეხური: დავალებების ცვალებადობა

დავალებები უნდა იყოს მაქსიმალურად მრავალფეროვანი იმისთვის, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეთა მოტივაცია გავზარდოთ და ჩავრთოთ საგაკვეთილო პროცესში. ბავშვი თვითონვე მიგანიშნებთ, როდის უნდა შეცვალოთ დავალებები. თუ ასა-ს მქონე მოსწავლეს მოსწყინდება კონკრეტუ-

ლი დავალების შესრულება, მას ვერბალურად ან ვოკალიზაციებით გააპროტესტებს. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია ახალი დავალებები და განმამტკიცებლები მივანოდოთ მოსწავლეს იმისათვის, რომ გავზარდოთ მისი ინტერესი და მოტივაცია სწავლების პროცესში.

მე-5 საფეხური: დავალებათა შერევა

ძველი და ახალი დავალებები გავაერთიანოთ იმისათვის, რომ უფრო საინტერესო გავხადოთ სასწავლო პროცესი. ამ დროს მნიშვნელოვანია მოსწავლეს მივცეთ არჩევანის საშუალება, ჯერ რომელ დავალებას შეასრულებს და მერე – რომელს; მნიშვნელოვანია სოციალური განმამტკიცებლებიც, შექება, რათა მოსწავლის მოტივაცია კიდევ უფრო გავზარდოთ.

მე-6 საფეხური: განმტკიცება

შესრულებულ დავალებებზე მნიშვნელოვანია მოსწავლეს პოზიტიური განმამტკიცებლები მივანოდოთ. მაგალითად, თუ ნიკა დგება მერხიდან და მიდის კარებთან, ამ დროს კი ამბობს სიტყვას „კარი“ (მიზანია შესვენება), მასწავლებელი ახმოვანებს – „შესვენება“ და ბავშვს უშვებს „რესურს ოთახში“ დასასვენებლად.

მე-7 საფეხური: ბუნებრივი და პირდაპირი განმტკიცება

გამოვიყენოთ ბუნებრივი საგნები და აქტივობები, როგორც განმამტკიცებელი. უნდა მოვახდინოთ იმ მასალისა და აქტივობების იდენტიფიცირება, რომელიც შეილება გამოვიყენოთ მიზნების მიღწევაში. მაგალითად, მოსწავლეს, რომლის ვიწრო ინტერესი მანქანებია, მივცეთ ქილა, რომელშიც მანქანა დევს. როდესაც მოსწავლე დახმარებას მოითხოვს, შეგვიძლია, გავუხსნათ ქილა და მივცეთ მანქანა, რომლითაც კონკრეტული პერიოდი ითამაშებს. ამ შემთხვევაში მანქანა იქნება ბუნებრივი განმამტკიცებელი (Koegel, Koegel, 2018).

სხვადასხვა სტიმულებზე პასუხი

1-ლი საფეხური: სტიმულის ცვალებადობა და მიმანიშნებლები

- მიმანიშნებლების ვარიაციების იდენტიფიცირება (სხვადასხვა მახასიათებლები, საგნები, რომელიც დაკავშირებულია სამიზნე უნარებთან და შესაძლებელია გამოვიყენოთ სასწავლო აქტივობებში. მაგალითად, მიმანიშნებლებად შეგვიძლია გამოვიყენოთ ფერები, ფორმები, ზომები;
- ვასწავლოთ ბავშვს, სულ მცირე, ორი მიმანიშნებლის ცნობა. მაგალითად, გვაჩვენოს დიდი წითელი ბარათი, უბრალოდ, წითელი ბარათის ნაცვლად;
- თანდათან გავზარდოთ მიმანიშნებლების რაოდენობა. ეს მიმანიშნებლები დაკავშირებული უნდა იყოს საგანთან, მასალასთან ან სათამაშოსთან. მაგალითად, მოსწავლემ გვაჩვენოს დიდი წითელი ბარათი, რომელიც დევს კარადის თავზე. მას შემდეგ, რაც ბავშვი შეძლებს ამ ინსტრუქციის შესრულებას, დავალება კიდევ უფრო კომპლექსური გავხადოთ.

მიმანიშნებლების გამოყენება ეფექტურია მაშინ, როდესაც სასუხვედი/მისაღები ქცევის დასწავლა ბუნებრივად ვეხ ხეხდება. მისი მიზანი ქცევის ფორმირება და უნარების ჩამოყალიბებაა. იგი ერთგვარი გასაღები და წამახალისებელია სასუხვედი ქცევის განსამტკიცებლად, რომლის გახეშვაც ეს უკანასკნელი, შესაძლოა, სხუდრად ახ გამოვდენილიყო. სწორედამ, რომ, ამგვარი მიმანიშნებლების გამოყენება გვეხმარება მოსწავდეები დავიცვათ ფხუსტაყაყისგან, ასევე, მაქსიმალურად ხედი შევუწყოთ მათი მხიდან ინსტრუქციებზე ადეკვატური პასუხების გაცემა(Koegel, Koegel, 2018).

განვიხილოთ მაგალითი:

„გიოხგი სწავლობს საგნებისა და მათი შესაბამისი სახედწოდების ერთმანეთთან დაკავშირებას. მასწავლებელი მასთან ვეხბადუხ და ჟესტუხ მინიშნებებს იყენებს. როდესაც ხატვის დროა, მასწავლებელი გიოხგის ეუბნება: „ახლა უნდა დავხატოთ, ხისთვისაც გვჭიხდება ფეხადი ფანქეხები“. შემდგომ ის უყუხებს მაგიდაზე ახსებუდ ფანქეხებს, იშვეხს მათკენ საჩვენებუდ თითს და ამბობს: „აი, ეს ახის ფანქეხები“. ამის შემდგომ, მასწავლებელი ეკითხება გიოხგის, „ხა ახის ეს?“ და თან მიანიშნებს ფანქეხებზე. სწორი პასუხის შემთხვევაში, დასტუხის ნიშნად მასწავლებელი უწევს თავს და იყენებს სოციალუხ განმამტკიცებელს, მოსწავდის წასახალისებლად: „ყოჩად გიოხგი“. ნედ-ნედა, ვეხბადუხი და ჟესტუხი მინიშნებებიდან მასწავლებელი პოზიციუხ მინიშნებაზე გადადის. როდესაც ხატვის ჟეხი დგება, ის მაგიდაზე დებს ფანქეხებს და პიხდაპიხ მიმახთავს გიოხგის და ეკითხება: „გიოხგი, ხითი შეგვიძლია დავხატოთ?“ სწორი პასუხის შემთხვევაში, მასწავლებელი უკვე სთხოვს მას, რომ აჩვენოს, სად დევს აღნიშნული ფანქეხები. თუ შესაბამის აქტივობას

გიოხგი სწოხად განახოციელებს, მას, სასუხვედი ქცევის განმტკიცების მიზნით, მასწავლებელი წინასწახ შეთანხმებულ ქედას/სტიკეხს ჩაუწეხს ნიშნების ფუხცეღში.

კარნახი/მიმანიშნებლები

ამ მიმანიშნებლებში იგულისხმენა ის ვიზუალური, ჟესტური ან ფიზიკური სტიმულები, რომლებიც ბავშვის ყურადღების მიქცევასა და შესაბამისი უნარების დასნავლაზე არის მიმართული.

1-ლი საფეხური: სამიზნე უნარის ან ქცევის ინდეტიფიცირება

გავსაზღვროთ ის ქცევა ან უნარი, რომელიც გვსურს დავასნავლოთ აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსნავლეს.

მე-2 საფეხური: სამიზნე სტიმული

იმ სტიმულის, მითითების შერჩევა, რომელიც ადეკვატური იქნება ასა-ს მქონე მოსნავლის შესაძებლობებისა და ინტერესებისათვის და დაეხმარება მას ჩაერთოს კონკრეტულ დავალებამში.

- მაგალითად, ბუნებრივად აღმოცენებული მოვლენები, როგორიცაა, საღებავებით ხატვის შემდგომ შელებილი, ჟუჟყიანი ხელი, რომელიც სამიზნე სტიმულია. ხოლო მიზანს ხელის დაბანა წარმოადგენს. ამ შემთხვევამში შეგვიძლია დავასნავლოთ კონკრეტული ფრაზა „აბაბანა“, ან ვასნავლოთ ხელის ბანის შესაბამისი ბარათის გამოყენება;
- ზარის ხმა – სამიზნე სტიმულია, ხოლო მიზანი საკუთარი ნივთების შენახვა და სხვა გაკვეთილისთვის მომზადება. ზარის ხმაზე შეგვიძლია ბავშვს დავასნავლოთ, რომ ეს ნიშნავს გაკვეთილის დასრულებას. ამისთვის შეგვიძლია მივმართოთ მთელ კლასს: „გაკვეთილი დასრულდა, ჩაალაგეთ თქვენი ნივთები და მოემზადეთ შემდეგი გაკვეთილისთვის“. ამ შემთხვევამში ასა-ს მქონე მოსნავლეს შეგვიძლია მივუთითოთ, შეინახოს საკუთარი ნივთები, შეაგროვოს საჭირო მასალა, რასაც განვუმტკიცებთ მცირე ხნით რუსრს ოთახში ყოფნისა და სასურველი აქტივობით დაკავების უფლებით.

მე-3 საფეხური: მიმანიშნებლის ტიპისა და პროცედურის განსაზღვრა

მოსნავლის პროფილისა და სამიზნე უნარების მიხედვით უნდა ამოვარჩიოთ შესაბამისი მიმანიშნებლები და პროცედურები, რომლებიც ასა-ს მქონე მოსნავლეს დაეხმარება კონკრეტული ქცევის/უნარის დასნავლამში. ქვემოთ მოცემული კითხვები დაგვეხმარება სწორად ამოვარჩიოთ მიმანიშნებლები:

1. რა ტიპის მიმანიშნებლებს ვიყენებთ მოსნავლისთვის ახალი უნარების სასნავლებლად?
2. აქამდეც თუ უცდიათ დაესნავლებინათ ბავშვისთვის მსგავსი ტიპის აქტივობები?
3. როდესაც სხვადასხვა უნარს ვასნავლით ბავშვს, ყველაზე მეტად რომელი მიმანიშნებლები გვეხმარება და რატომ?
4. რამდენად სწრაფად ახერხებს ბავშვი სამიზნე უნარის დასნავლას?
5. ხომ არ ხდება ბავშვი მიმანიშნებლებზე დამოკიდებული?

იმისათვის, რომ არ გავხადოთ ბავშვი მიმანიშნებლებზე დამოკიდებული და მან მათ გარეშეც შეძლოს უკვე ნასნავლი აქტივობების განხორციელება და განზოგადება, მნიშვნელოვანია მიმანიშნებლები იერარქიული პრინციპით გამოვიყენოთ და, საჭიროების მიხედვით, მათგან შესაბამისი ამოვარჩიოთ:

ცხრილი 1. მიმანიშნებლების იერარქია(Koegel, Koegel, 2018)

მიმანიშნებლის	განმარტება	მაგალითი
ვიზუალური	სურათები, საგნები, სიმბოლოები, რომლებიც მოსნავლეს ატყობინებს შესაბამისი აქტივობას.	ბარათები, რომლებზეც მიმართულებებია გამოსახული, მოსნავლებს ორიენტაციაში ეხმარება და ანიშნებს შესაბამისი საკლასო ოთახის ადგილმდებარეობას.
ჟესტები	მოძრაობები, რომელიც ეხმარება მოსნავლეს შეასრულოს კონკრეტული ქცევა ან აქტივობა.	მასნავლებელი ხელით მიუთითებს, კონკრეტულად რომელი დავალება უნდა შეასრულოს.

მოდელირება	სამიზნე ქცევის ან უნარის დემონსტრაცია. მოდელირება შეიძლება იყოს ვერბალური, ასევე, შესაძლოა, თან ახლდეს გარკვეული მოძრაობებიც, თუ სასწავლო პროცესი სხეულის ნაწილების გამოყენებასაც მოითხოვს.	მასწავლებელი ბავშვს აძლევს ჯერის დაცვის მაგალითს.
ნაწილობრივ ფიზიკური დახმარება	მსუბუქი შეხება, ან ფიზიკური დახმარება შესაბამისი მოქმედების შესასრულებლად.	მასწავლებელი ხელს ჰკიდებს ბავშვს და ეხმარება ასოების წერაში.
სრულად ფიზიკური დახმარება	სრულად ფიზიკური დახმარება, სამიზნე ქცევის დასასწავლად.	ეტლით მოსარგებლე მოსწავლეს, თავად გადაადგილება ოთახში.
ვერბალური	ვერბალური მიმანიშნებლები	მასწავლებელი ეუბნება: „ჩაიცვი პალტო“. რაც გულისხმობს გაკვეთილის დასრულებას და სახლში წასვლის დროს.

ბოლო და მნიშვნელოვან საფეხებს მოსწავდის მიღწევების მონიგოხინგი და სისტემატუხი შეფასება წახმადგენს. ამისთვის შეგვიძლია გამოვიყენოთ მონაცემთა შეგროვების სისტემა, ქცევის ფუნქციუხი ანალიზი, ხაც დავგეხმარებთ მიზნების უკეთ დასახვაში, საჭიხოების შემთხვევაში კი, სტატეგიების შეცვლასა და აკადემიუხი გეგმის მოდიფიციხებაში.

თვითმართვა

თვითმართვა მნიშვნელოვანია შეუსაბამო და ხელის შემშლელი/პრობლემური ქცევების აღმოსაფხვრელად, ასევე, სოციალური, ადაპტური და კომუნიკაციური უნარების გასაუმჯობესებლად. თვითმართვა ადამიანების უნარია, აკონტროლონ საკუთარი ქცევა, აზრები და ემოციები ისე, რომ მაქსიმალურად ეფექტურები და პროდუქტიულები იყვნენ ნებისმიერ საქმიანობაში. თვითმართვა გულისხმობს გაცნობიერო საკუთარი პასუხისმგებლობები სხვადასხვა ცხოვრებისეულ სიტუაციაში და განახორციელო შესაბამისი ქმედებები. სპეციფიკური მაგალითები თვითმართვისა შეიძლება იყოს შექება, ადეკატური პასუხის გაცემა, გაზიარება, ინტერაქციის ინიციატივა, მოთხოვნილების გადავადება, სხვაზე ზრუნვა. თვითმართვა ეხმარება ასა-ს მქონე მოსწავლეებს, გაარჩიონ შეუსაბამო და მისაღები ქცევები ერთმანეთისგან, დააკვირდნენ საკუთარ ქცევას, აიღონ საკუთარ ქმედებებზე პასუხისმგებლობა და ა.შ. (Koegel, Koegel, 2018).

1-ლი საფეხური: თვითმართვის სისტემის მომზადება

1. სამიზნე ქცევის განმარტება გაზომვად ტერმინებში. ეს მნიშვნელოვანია ქცევის სიმწვავის და გამოვლენის შესაფასებლად;
2. განმატკიცებლების იდენტიფიცირება, რომლითაც დავაჯილდოვებთ მოსწავლეს;
3. მონაცემთა შეგროვების სისტემის დანერგვა. მასწავლებელი აღრიცხავს დღის განმავლობაში რამდენჯერ გამოვლინდა კონკრეტული ქცევა;
4. სამიზნე ქცევის კრიტერიუმების განსაზღვრა;
5. თვითმონიტორინგის ფორმის შედგენა.

იმ ნივთების/აქტივობების ჩამონათვალი, რომლებიც მოსწავლეებს მიანიშნებს კონკრეტული ქმედებისაკენ:

- ზარი,
- წამზომი,
- მაჯის საათი,
- ვიზუალური ტაიმერი,
- მასწავლებლის მერხზე დაკაკუნება.

იმ ნივთების ჩამონათვალი, რომლებიც მოსწავლეებს დაეხმარებათ, აღრიცხოონ კონკრეტული ქცევა გამოვლინდა თუ არა:

- ფანქარი და ფურცელი,

- საშუალო,
- ფურცლების დასამაგრებელი/სტეპლერი.

მე-2 საფეხური: თვითმართვის სწავლება მოსწავლეებისათვის

1. თვითდაკვირვების საფუძველზე მოსწავლეებმა უნდა აღწეონ კონკრეტული ქცევა გამოვლინდა თუ არა;
2. მინიშნების შედეგად სამიზნე ქცევის განხორციელების შესაძლებლობა;
3. მოდელირების მაგალითით, უნდა შეეძლოთ ჩაიწეონ კონკრეტული ქცევა განხორციელდა თუ არა დღის განმავლობაში;
4. მოსწავლეებს უნდა შეეძლოთ განმამტკიცებლების განსაზღვრა. უნდა მიხვდნენ, როდის დაჯილდოვდებიან და როდის არა.

ამ ყველაფრის განხორციელება თავდაპირველად უნდა მოხდეს მასწავლებლის დახმავებით. მასწავლებელმა უნდა აკონტროლოს და ამოწმოს ბავშვის ყოველი ჩანაწერი. ასევე მიმანიშნებლების დახმავებით აკონტროლოს და ჩაახლოს მოსწავლე კონკრეტულ აქტივობებში. როდესაც მოსწავლეს ყველა საფეხური ბოლომდე ათვისებული ექნება, უნდა შევეცადოთ, მივცეთ იმავე აქტივობების დამოუკიდებლად, კონტროლის გაქვე და იშვიათად განმამტკიცებლების გამოყენებით, დასწავლიდი ქცევა და უნახები ბუნებრივ გახეობშიც განაზოგადოს. ჩაშიც მშობლების, მასწავლებლებისა და მუდგიდისციპლინარული გუნდის ერთობლივი მუშაობა გადამწვეტ როლს ასხულებს(Koegel, Koegel, 2018).

ჩას უნდა მოიცავდეს ძირითადი უნახების ტენინგი?!

ძირითადი უნახების ტენინგის პროგრამა მოითხოვს სწავლების პროცესში მრავალი სხვადასხვა საკითხის გათვალისწინებას და გამოკვლევას. მნიშნელოვანია მასწავლებლები იყენებდნენ ქვემოთ მოყვანილ ყველა საჭირო სტრატეგიას, რათა სწორად დაიგეგმონ სასწავლო პროცესი ასა-ს მქონე მოსწავლესთან.

- მნიშნელოვანია ვიპოვოთ ის აქტივობა/ს/ნივთი/სათამაშო, რომელიც ბავშვის ინტერესების აღმოჩენასა და წახალისებაში დაგვეხმარება.

ჩას მოიცავს წახალისება და მოტივაციის ამაღება აუტიზმის მქონე მოსწავლესთან?

- ბავშვის არჩევანი/რიტუალური თემები;
- პოზიტიური განმტკიცება (დაჯილდოება, შექება და ა.შ.);
- მარტივი დავალებები;
- ბუნებრივი განმამტკიცებლების გამოყენება (სოციალური განმამტკიცებლები, როგორებიცაა: „ყოჩაღ, რა კარგად გამოგივიდა“, „როგორ კარგად შეასრულე დავალება?!“ და ა.შ.).

შემდეგი საფეხური გულისხმობს ძირითადი უნახების ტენინგისთვის შესაბამისი პერსონალის განათლებასა და ინფორმირებულობას:

- მშობლების განათლება;
- აკადემიური გარემო (ფიზიკური გარემოს მოწყობა);
- ინკლუზიური სწავლება;
- ინდივიდუალური მიდგომა ასა-ს მქონე მოსწავლესთან;
- საზოგადოების ჩართულობა (თანაკლასელთა მხარდაჭერა, მათი ინფორმირებულობა);

ძირითადი უნახების ტენინგის პროგრამა გავლენს ახდენს:

- მეტყველების გაუმჯობესებაზე;
- გაზიარებული ყურადღების გაუმჯობესებაზე;
- აკადემიურ უნახებზე;
- ქცევითი სირთულეების მოწესრიგებაზე (Koegel, Koegel, 2018).

იმისათვის, რომ უკეთ გავიგოთ, რა არის ამ პროგრამის არსი და როგორ გავუზახლოთ ბავშვებს მოტივაცია, გავუშვებთ აკადემიური უნახები, მოვუწესიგოთ ქცევის სიხუდეები და ა.შ., დაწვილებით განვიხილოთ თითოეული სფერო:

1. ყველაზე ხშირად ასა-ს მქონე ადამიანებში დაბალ მოტივაციას ვაწყდებით. ეს პრობლემა განსაკუთრებით დავალებებისა და ინსტრუქციების შესრულებისას იჩენს თავს. აღმოჩნდა, რომ ისეთი დავალებების მიცემისას, რომელთა ბოლომდე შესრულებას ისინი ვერ ასწრებდნენ ან მათი შესაძლებლობებისთვის საკმაოდ რთული იყო, ბავშვებს მოტივაციაც თავისთავად ძალიან დაბალი ჰქონდათ. თუმცა, როდესაც მათ წინასწარ აცნობდნენ დავალების მოთხოვნებსა და შინაარსს და, შესაბამისად, აწვდიდნენ ვიზუალური მასალით გამდიდრებულ, შედარებით მარტივ დავალებებს, მათი მოტივაციაც ბევრად იზრდებოდა. ასევე მნიშვნელოვანია, ბავშვებს მივცეთ საკმარისი დრო, არ დავაჩქაროთ, რათა შეძლონ დავალების ბოლომდე დასრულება, რაც კიდევ უფრო მეტად ხელს შეუწყობს მათ, მეტი ენთუზიაზმით ჩაერთონ დავალებების შესრულების პროცესში.
2. ხშირად, ასა-ს მქონე მოსწავლეები სოციალურად მიუღებელ ქცევებს ახორციელებენ. თუ ჩვენ ამ ქცევებს რევერსიულ სტიმულად ვაქცევთ, შეიძლება ამგვარი სირთულეები თავიდან ავირიდოთ. მაგალითად, გავითამაშოთ ის არასასურველი ქცევა, რაც ჩვენთვის მიუღებელია. შეგვიძლია მოვყვეთ სოციალური ისტორიები ნეგატიურ და მიუღებელ ქცევებთან დაკავშირებით, ასევე, გავაკეთოთ ვიზუალური მასალა, რომელიც ნეგატიურ და მიუღებელ ქცევების ილუსტრირებას ახდენს. ერთეულ შემთხვევებში, მასწავლებელს შეუძლია მიმართოს იმიტაციას და ამგვარად ბავშვის ამრიდებლურ, სტერეოტიპულ ქცევას მისცეს შინაარსი და სწორი დანიშნულება. მაგალითად, თუ ასა-ს დიაგნოზის მქონე მოსწავლე იწყებს უმიზნოდ ხელის ქნევას, შეგვიძლია ავყვეთ მას, ჩვენც დავიწყოთ ხელის ქნევა და გავახმოვანოთ, ვითომ ვვარჯიშობთ, „მოდით, ყველამ ერთად ვივარჯიშოთ“ და ა.შ. ეს მიდგომა სპორტის გაკვეთილზე შეგვიძლია გამოვიყენოთ.
3. ბავშვებს, განსაკუთრებით მათ, რომლებსაც უჭირთ საუბარი, მნიშვნელოვანია სწორი განმამტკიცებლები მივანდოთ იმისათვის, რომ სწორად განვამტკიცოთ სოციალურად მისაღები ქცევები, ჩვევები, ბავშვის უნარები და ა.შ. აღსანიშნავია, რომ კონკრეტული დავალების კარგად შესრულების განმტკიცებაზე მეტად ისეთი მამოტივირებელი გარემოს შექმნაა უმჯობესი, რომელიც ბავშვს სურვილს გაუჩენს შეასრულოს გარკვეული აქტივობება. მაგალითად, ბავშვის განთავსება მისთვის სასურველ ადგილას, მერხის სწორად შერჩევა, მისი წინასწარ მომზადება საგაკვეთილო დღის შესახებ, ვიზუალური ცხრილის არსებობა და ა.შ.
4. ბუნებრივი განმამტკიცებლები ასევე მნიშვნელოვანია ბავშვის სწავლების სწორად წარმართვის პროცესში. მაგალითად, თუ გვსურს ვასწავლოთ ბავშვს ბოთლს მოხსნას თავსახური და სანაცვლოდ ვთავაზობთ სასურველ საგანს, რომელიც პარალელურად ხელში გვიჭირავს და ვაჩვენებთ, უმჯობესია ბავშვისთვის სასურველი სათამაშო/ნივთი პირდაპირ ბოთლში ჩავდოთ და ასე ბუნებრივად ვასწავლოთ ის, რაც ჩვენს მიზანს წარმოადგენს. თუ გვსურს საკლასო ოთახში შევიდეს ბავშვი და ამის სანაცვლოდ ვთავაზობთ მისთვის საინტერესო ნივთს, ჯობს ეს ნივთი პირდაპირ საკლასო ოთახში მოვთავსოთ და ბუნებრივად მივცეთ საშუალება ოთახში შესვლის, დაპირებების და „ხელოვნური“ დაჯილდოვების გარეშე (Koegel, Koegel, 2018).

ზემოთ მოყვანილ სწავლების მეთოდებსა და კვლევებზე დაყრდნობით, ბავშვის ადრეული ასაკიდან (ამ შემთხვევაში, დაწყებითი კლასებიდან) სწორად შეჩენილი სწავლების მეთოდების და ჩაჩენის სტრატეგიების დანეგვის შემთხვევაში ასა-ს მქონე მოსწავლეთა უნარ-ჩვევები და მათი საგანმანათლებლო პროცესი, ისევე, როგორც ცხოვრების ხარისხი ბევრად გაუმჯობესდება. მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ ყველა მეთოდს კონკრეტული მიზანი აქვს და მიმართულია სპეციფიკურ აქტივობებზე. როგორც ცნობილია, აუტიზმის სპექტრის ადრეობა გულისხმობს სხვადასხვა პრობლემებს (ენის განვითარების დაჩაღვება, კომუნიკაციის, სოციალური ინტერაქციის, გაზიარებული ყურადღების, მსჯელობის უნარის, განზოგადების და ა.შ. პრობლემები). აქედან გამომდინარე, მხოლოდ ერთი მეთოდით ხელმძღვანელობა ახ იქნება ეფექტური ასა-ს დიაგნოზის მქონე ბავშვის ეფექტური სწავლებისთვის. ამიტომაც მნიშვნელოვანია, რომ საგანმანათლებლო პროცესში ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე შეგვეძლოს ჰამდენიმე მეთოდის ერთდროულად დანეგვა და გამოყენება (მაგ.: თუ მხოლოდ ინიციატივის გამოხატვაა მიზანი, შეგვიძლია გამოვიყენოთ შემთხვევითი მიდგომის მოდელი და ძიხითადი უნარების გენერირება).

განვითარების თეორია

აუტიზმის სპექტრის მქონე პირებთან განვითარების თეორიაზე დაფუძნებული ინტერვენციები და სწავლების მეთოდები ძირითადად მიმართულია ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის, ინიციატივის, გაზიარებული ყურადღებისა და რეციპროკული ინტერაქციის განვითარებისა და გაუმჯობესებისაკენ. განვითარების თეორიების მიხედვით შექმნილი ინტერვენციების გამოყენება ასა-ს მქონე ინდივიდებთან ადრეული 80-იანი წლებიდან დაიწყო (Luiselli, 2008; Mesibov, Shea, 2011; Dawson, Bernier, 2013; Hsu-Min Chiang, 2017). პიაჟე თვლიდა, რომ ბავშვები აქტიურად ცდილობენ საკუთარი გამოცდი-

ლებებით მიიღონ ცოდნა ამა თუ იმ მოვლენის თაობაზე; მაშინ, როცა ვიგოტსკის აზრით, ბავშვების ცოდნაზე გავლენას ახდენს სოციალურ-კულტურული გარემო და მისთვის მნიშვნელოვან უფროსთან ურთიერთობა. ბეიტსის სოციალურ-პრაგმატული მოდელის მიხედვით, მეტყველების განვითარება დამოკიდებულია ბავშვისა და უფროსის ინტერაქციის კონტექსტზე და ინტენსიურ ჩართულობაზე, რაც შემდგომში განსაზღვრავს კომუნიკაციის უნარს (მაგ.: თხოვნა, პროტესტი, გაზიარება და ა.შ.) (Prizant et al., 2007; Hsu-Min Chiang, 2017).

განვითარების თეორიების საფუძველზე შეიქმნა რამდენიმე საგანმანათლებლო პროგრამა, რომლებსაც აქტიურად იყენებენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების განათლებასა და მათი უნარების განვითარებაში.

დენვერის მოდელი

დენვერის მოდელი (Early Start Denver Model, ESDM) ეს არის ადრეული ინტერვენციის პროგრამა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებთან და წარმატებით გამოიყენება სკოლისთვის მოსამზადებელ დაწესებულებებში. ეს მოდელი როჯერსისა და მისი კოლეგების მიერ შეიქმნა (Rogers et al., 1986) და ეყრდნობა ასა-ს მქონე ინვიდივებში სოციალური მოტივაციის დარღვევის მოდელსა და ძირითადი უნარების ტრენინგს (Rogers, Dawson, 2009). ამ მოდელის მიზანია კოგნიტური, სოციალურ-ემოციური და ენისა და მეტყველების უნარების განვითარება. მოდელი, ძირითადად, გულისხმობს თამაშით აქტივობებს, რომელშიც გამოიყენება მხოლოდ ისეთი ნივთები და აქტივობები, რომლებსაც ბუნებრივ გარემოში შევხვდებით. დენვერის მოდელი ეფუძნება განვითარების თეორიას, თუმცა, იყენებს ქცევითი თეორიის მოდელების ასპექტებსაც (ძირითადი უნარების ტრენინგი). ამ შემთხვევაში პროცესის წამყვანია უფროსი, მასწავლებელი, ფსიქოლოგი, რომელიც ირჩევს საჭირო ნივთს და აქტივობას. ეს პროგრამა აქცენტს აკეთებს ინტერაქციაზე და ასევე იყენებს “ფლორთაიმის” (თამაშით თერაპია) და “სკერცის” (სოციალური კომუნიკაციის, ემოციის რეგულაციისა და მხარდაჭერის კომპეტენციის სწავლების მეთოდი) მოდელების ელემენტებს. წინასასკოლო დაწესებულებებში, ძირითადად, გამოიყენება ჯგუფური პროგრამის სახით, სადაც ტიპური განვითარებისა და ასა-ს მქონე ბავშვებს უქმნიან საკლასო ოთახის იმიტაციას და ცდილობენ ერთობლივი აქტივობით გააძლიერონ მათი კომუნიკაციური უნარები (მაგალითად, ერთად მოაწყონ საკლასო ოთახი, შეასრულონ მასწავლებლის და მოსწავლის როლური თამაშები). როგორც სხვადასხვა ქვეყნის მასწავლებლების კომენტარებიდან ჩანს, ამ მოდელის საგანმანათლებლო პროცესში დანერგვა გულისხმობს ბავშვზე ორიენტირებულ სწავლებას და გარკვეულწილად ჰგავს მონტესორის მეთოდს (Rogers, Dawson, 2009).

დენვერის პროგრამის ნაკად საგანმანათლებლო პროცესში შეიძლება მივიჩნიოთ ის, რომ მისი გამოყენება ძირითადად ეფექტურია წინასასკოლო ასაკის მქონე ბავშვებთან, სკოლაში გამოყენების შემთხვევაში კი მოითხოვს ისეთ მასწავლებლებს, რომლებსაც აქვთ შესაბამისი გამოცდილება ასა-ს მქონე ბავშვებთან მუშაობისას და გავდილი აქვთ დენვერის მოდელის გეგმინგი. ასევე მოითხოვს შესაბამის ხესუსს და შედარებით მეტ დროს.

როგორ დავნეხოთ დენვერის მოდელის მიხედვით ჯგუფური აქტივობები საგაკვეთილო პროცესში?

ზოგადად დენვერის მოდელი მოიცავს ინდივიდუალურ, თერაპიულ გარემოს, სადაც მხოლოდ თერაპევტი და ბავშვი არიან. თუმცა მისი გამოყენება თავისუფლად შეგვიძლია ჯგუფური აქტივობებისთვისაც და სკოლისათვის მოსამზადებელ დაწესებულებებში. ჯგუფური აქტივობები, ერთი შეხედვით, არ განსახვადება სხვა კარგად სტრუქტურირებული და დაგეგმილი აქტივობებიდან. მაგრამ ჯგუფურ აქტივობას აქვს თავისი სპეციალიზებული სტრუქტურა და ინსტრუქციები, რომელიც მიმართულია კონკრეტულად ასა-ს მქონე მოსწავლის უნარების გაუმჯობესებისკენ (Rogers, Dawson, 2009). როდესაც გვსურს, ასა-ს მქონე მოსწავლე ჩავრთოთ ჯგუფურ აქტივობებში, მნიშვნელოვანია დავისახოთ შესაბამისი მიზნებიც. მაგალითად, დენვერის მოდელით ხელმძღვანელობისას, თუ ბავშვს ჩავრთავთ ჯგუფურ აქტივობაში, მას შეეძლება:

1. ყოველდღიური რუტინის შესრულება და ცვლილებებთან დამოუკიდებლად შეგუება;
2. დამოუკიდებლად მონაწილეობა ჯგუფურ აქტივობებში;
3. ჯგუფში თანაკლასელებთან ინტენსიური კომუნიკაცია;
4. საგნებით სწორი მანიპულაცია და მათი ფუნქციური გამოყენება;

5. ყოველდღიური ჩვევებისა (თვითმომსახურება, კლასში შემოსვლისას ქურთუკის გახდა, ზურგჩანთის დადება მერხთან, ხელის დაბანა; ტუალეტის ჩვევების ათვისება) და უსაფრთხოების ნორმების ათვისება;
6. მოზრდილებთან და თანატოლებთან სპონტანური/თვითნებური ინტერაქცია;
7. უნარების გაუმჯობესება;
8. ისეთი უნარების ათვისება, რომელთა სწავლის შემდეგ საფეხურზე გადასვლას გაუადვილებს.

ჯგუფური აქტივობების დაგეგმვისას აუცილებლად გასათვალისწინებელია დრო და ინტენსივობა:

- 10 წუთზე მეტი არ უნდა იყოს ჯგუფური აქტივობა;
- თითოეულ წევრს 30 წამი უნდა მიეცეს აქტიური და ნაყოფიერი ჩართულობისთვის;
- ჯგუფური დავალებები უნდა იყოს საინტერესო, ბავშვების ინტერესებზე მორგებული;
- ბავშვებს მხარი უნდა დაუჭიროთ და შევთავაზოთ ისეთი სახის აქტივობები, რომელებიც მათთვის შედარებით კომფორტულია (Rogers, Dawson, 2009).

მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ სპეციალური განათლების მასწავლებელი, რომელიც ეხმარება ასა-ს მქონე ბავშვს სირთულეებთან გამკლავებაში, უნდა იყენებდეს ზუსტად იმავე ნივთებსა და აქტივობებს, რასაც მისი თანაკლასელები იყენებენ მოცემულ მომენტში. ჯგუფური აქტივობებისას მნიშვნელოვანია ჯგუფში 3-4 ბავშვი იყოს, ასა-ს მქონე მოსწავლის უკან კი იჯდეს დამხმარე პედაგოგი, რომელიც მხარს დაუჭერს და ინსტრუქციას მიაწვდის მოსალოდნელ აქტივობაზე ან ყურადღებას გაამახვილებინებს მასწავლებლის მიერ დასმულ შეკითხვაზე, დაეხმარება პასუხის გაცემაში და ა.შ. როდესაც გვსურს ეფექტურად გამოვიყენოთ დენვერის მოდელი სკოლაში, მნიშვნელოვანია, პირველ რიგში, მოვანყოთ საკლასო ოთახი (Rogers, Dawson, 2009). კლასის მოწყობისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ სამი მნიშვნელოვანი საფეხური:

1. მაქსიმალურად შევამციროთ სენსორულად მასტიმულირებელი საგნები საკლასო ოთახში (მაგ.: ფერადი სურათები, ანბანი, არასაჭირო ნივთები...);
2. გამოვიყენოთ ვერბალური და ვიზუალურ-სმენითი მასალა;
3. შევიმუშავოთ აქტივობების გარკვეული თანმიმდევრობა, რუტინა.

მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რომ, როდესაც ოთახში ბევრი ნივთია, ეს ასა-ს მქონე მოსწავლის ყურადღების კონცენტრაციაზე შეიძლება ნეგატიურად აისახოს. ამიტომ უნდა ვცადოთ, მოცემული სიტუაციის შესაბამისად, საჭირო საგნებით დავტვირთოთ მხოლოდ. მნიშვნელოვანია საკლასო ოთახში ხაზგასმული და ვიზუალურად წარმოდგენილი იყოს საჭირო დავალებები.

ასა-ს მქონე ინდივიდები ხშირად ხასიათდებიან კარგი ვიზუალურ-სივრცითი შესაძლებლობებით, ცუდად განვითარებული სმენითი უნარებითა და ენობრივი პრობლემებით (100%-იანი სმენის უნარის ფონზე), ამან შეიძლება ბავშვის გარემოში ორიენტაციასა და მიმდინარე აქტივობების შესრულებაზე ნეგატიური გავლენა მოახდინოს. შესაბამისად, ბავშვის მოსმენისა და ენობრივი სირთულეების გაუმჯობესება მოითხოვს საკლასო ოთახში ბევრი ვიზუალური და აუდიალური მიმანიშნებლის არსებობას რომელითაც იგი ვერბალური ინსტრუქციის პარალელურად იხელმძღვანელებს (Rogers, Dawson, 2009)..

ფიზიკური გარემოს სწორად მოწყობა ხელს უწყობს ყურადღების კონცენტრაციას და ორგანიზებას. დენვერის მოდელის მიხედვით მოწყობილი კლასი პასუხობს შემდეგ კრიტერიუმებს:

1. ფიზიკურ გარემოში აქცენტირებულია თითოეული ბავშვისთვის საჭირო და აუცილებელი დავალებები, რომელებიც მათ ყურადღების კონცენტრაციაში დაეხმარებათ;
2. მკაფიოდ განსაზღვრული და გამოყოფილია მნიშვნელოვანი მიზნები;
3. კლასის გარემო ვიზუალურად და ფუნქციონალურად ემსახურება კონკრეტული მიზნის მიღწევას.

საკლასო ოთახის მოწყობისას მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რომ კარგი იქნება, მოვანყოთ მცირე ლიმიტირებული „დასვენების“ კუთხე, სადაც იქნება მოძრავი სავარძელი, თერაპიული ბურთი, სტოპნიშანი. როდესაც ასა-ს მქონე ბავშვი დაიწყებს ადგილზე ცქმუტვას, გაუჭირდება მერხთან ჯდომა, შეგვიძლია, მივცეთ იმ სივრცეში რამდენიმე წუთით მისვლის საშუალება, სადაც შეეძლება დაჯდეს სავარძელში ან თერაპიულ ბურთზე იხტუნაოს, სტოპნიშანი კი იქნება სიგნალი, რომ არ გასცდეს დაწესებულ სივრცეს. აღნიშნული სივრცე არა მხოლოდ დასვენებისთვის, არამედ სხვადასხვა აქტივობისთვის უნდა იქნეს გამოყენებული. მაგალითად, ერთ დღეს შეიძლება გადავაცციოთ საცავად, სადაც

ასა-ს მქონე ბავშვი და სხვა ბავშვებიც საკუთარ ნივთებს/სათამაშოებს შეინახავენ; ან იმ ადგილას დავდეთ სხვადასხვა საგნით სავსე კონტეინერი, მივცეთ ბავშვებს საგნების ამორჩევის საშუალება და მათი დახმარებით ვასწავლოთ ფუნქციური დანიშნულებები (Rogers, Dawson, 2009).

ვიზუალური მიმანიშნებლები არა მხოლოდ ზოგი აქტივობისთვის, არამედ კონკრეტული დავალებების დროსაც ძალიან მნიშვნელოვანია. თუ მასწავლებელი გადაწყვეტს, ბავშვებს წააკითხოს წიგნი მონაცვლეობით, კარგი იქნება, თუ სკამებს დადგამს წრიულად, სკამებზე კი ვერბალურად დაწერილი ბავშვების სახელები და სურათები იქნება დამაგრებული. გარდა ამისა, უნდა გვქონდეს სურათები, რომლებიც დალოდებას და ჯერის დაცვას ასახავს, ყოველ ჯერზე კი, ვერბალურ ინსტრუქციებთან ერთად, ეს სურათებიც ვაჩვენოთ ასა-ს მქონე მოსწავლეებს (Rogers, Dawson, 2009).

იმისთვის, რომ ამგვარი მიდგომა ბავშვისთვისაც და მასწავლებლებისთვისაც იყოს ეფექტური, მნიშვნელოვანია, მკაფიო, წინასწარ დაგეგმილი ჩარჩოს არსებობა, რომელიც გულისხმობს ჯგუფური აქტივობების გაწერის გეგმას, მასწავლებლების მოქმედების გეგმას და გეგმას თითოეულ მოსწავლეზე. იმისათვის, რომ მასწავლებლებმა ინტერვენციის ეფექტურობა შეაფასონ, ყოველდღიურად უნდა აწარმოონ მოკლე ანგარიში, სადაც ბავშვისთვის შეთავაზებულ სტრატეგიებსა და მათზე რეაქციას ასახავენ; გამოყოფენ, რა მიზანს მიაღწიეს, რამ არ გამოიღო შედეგი, რისი შეცვლა მოუწიათ, გეგმიდან თუ გადაუხვიეს, რატომ და ა.შ. ამგვარი ჩანაწერები მასწავლებელს დაეხმარება დაგეგმოს ეფექტური სასწავლო პროცესი ასა-ს მქონე ბავშვისთვის და შეაფასოს სხვადასხვა ინტერვენციის ეფექტურობა (Rogers, Dawson, 2009).

ვის შეუძლია დენვერის მოდელით ხელმძღვანელობა?

დენვერის მოდელით ხელმძღვანელობა, ძირითადად, შეუძლიათ ფსიქოლოგებს, განვითარების თერაპევტებს და იმ მასწავლებლებს, რომლებსაც ამ პროგრამის სპეციალური ტრენინგი აქვთ გავლილი. დენვერის მოდელი მთლიანად ორიენტირებულია ასა-ს მქონე ბავშვზე, ამიტომაც სკოლაში მისი დანერგვისას აუცილებელია ისეთი გეგმის შემუშავება, რომელიც საგაკვეთილო პროცესზე იქნება მორგებული და სხვა მოსწავლეებს მისცემს სრულყოფილი განათლების მიღების საშუალებას. თუ მოდელის სპეციფიკიდან ვიმსჯელებთ, მისი საგანმანათლებლო პროცესში დანერგვა შესაძლებელი იქნება დაწყებით კლასებში. რადგანაც დენვერის მოდელს თამაშის სახე აქვს, დაწყებით კლასებში ის შეგვიძლია გამოვიყენოთ ნებისმიერი ახალი უნარის დასასწავლად. მაგალითად, ვასწავლოთ ასობის წერა თამაშით (გამოვძერწოთ ასოები, რომლებსაც ვისწავლით, დავხატოთ, ჯგუფურად (ორ-ორი მოსწავლე) შევაჯიბროთ ერთმანეთს, რომელი უფრო სწრაფად იპოვოს მასწავლებლის მიერ დასახელებულ ასოებს და ა.შ. გამარჯვებული ჯგუფი შეგვიძლია დავაჯილდოვოთ სტიკერებით). აუცილებელია გავითვალისწინოთ, რომ ჯგუფური სახით ამ მოდელის გამოყენება მეტად ეფექტურია. ასევე, ვინაიდან ეს მოდელი ნაწილობრივ ქცევით სტრატეგიებსაც მოიცავს, აუცილებლად უნდა გამოვიყენოთ სოციალური განმამტკიცებლები (მაგ.: შექება, ტაშის დაკვრა, შეგვიძლია გამოვიყენოთ სტიკერები და ა.შ.).

დენვერის მოდელით საგაკვეთილო პროცესში ხელმძღვანელობა რთული იქნება ისეთი ტიპის ასა-ს მქონე ბავშვებთან, რომლებსაც აქვთ ქცევის სირთულეები, არ იჩენენ ინიციატივას და აპროტესტებენ ნებისმიერი სახის კონტაქტს. ამ შემთხვევაში შეგვიძლია შევთავაზოთ ბავშვისთვის სასურველი ნივთი, ამოვარჩევინოთ აქტივობა და მასზე ავაგოთ შემდგომ საგაკვეთილო პროცესი. შეგვიძლია წავუყენოთ მოთხოვნაც: რომ ერთ აქტივობას ირჩევს თვითონ, ხოლო მეორეს – მასწავლებელი ან თავისი კლასელი. უფრო ინტერაქციული პროცესისთვის, შეიძლება წყვილებს (თანაკლასელებს) ერთმანეთისთვის ავარჩევინოთ აქტივობებიც.

სკერცის მოდელი (SCERTS – Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support)

სკერცის მოდელი მოქნილი მულტიდისციპლინური მიდგომაა აუტიზმის მქონე ბავშვებსა და მოზარდებში კომუნიკაციისა და სოციალურ-ემოციური შესაძლებლობების გასავითარებლად. სკერცი შეგვიძლია გამოვიყენოთ როგორც ვერბალური, ისე არავერბალური აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირებთან დაწყებით კლასებში და შემდგომ, შედარებით მაღალ საფეხურზეც (Prizant et al., 2007). ეს მოდელი განვითარების სოციალურ-პრაგმატულ მოდელს ეყრდნობა, თუმცა, ასევე, მოიცავს „ფლორთაიმს“, სოციალური ისტორიების მეთოდსა და ქცევითი თეორიის მოდელებს (ძირითადი უნარების ტრენინგი) (Prizant et al., 2007). სასწავლო/საგანმანათლებლო პროცესში „სკერცი“ გულისხმობს ასა-ს მქონე ბავშვისთვის ისეთი ინდივიდუალური გეგმის შედგენას, რომელიც ეფუძნება ბავშვის საჭიროებებსა და ძლიერ მხარეებს, ასევე მიმართულია სუსტი მხარეების გაძლიერებისაკენ. მოდელი საკმა-

ოდ მოქნილია ინდივიდუალური გეგმის შედგენისას და ამ მიდგომით ხელმძღვანელობისას აუთიზმის სპექტრის აშლილობის ხარისხზე მეტად (დაბალფუნქციური, საშუალო ხარისხი და ა.შ.) გათვალისწინებულია ბავშვის ამჟამინდელი საჭიროებები და შესაძლებლობები. ეს არის ნახევრად სტრუქტურირებული პროცესი, რომლის დროსაც მასწავლებელი იყენებს როგორც ბუნებრივ გარემოში არსებულ აქტივობებს და მოვლენებს, ისე დაგეგმილ და სტრუქტურირებულ ჩარჩოსაც (Prizant et al., 2007).

სკერცის მოდელით შექმნილი ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამის შექმნისას მრავალი ფაქტორია გასათვალისწინებელი. პირველ რიგში, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ბავშვის სუსტი და ძლიერი მხარეები, სოციალური და კომუნიკაციური უნარები და ემოციური რეგულაციის მოცულობა. ასევე, უნდა გავითვალისწინოთ მშობლის პრიორიტეტები და მათი შესაძლებლობა, იყვნენ ჩართულები სხვა მასწავლებლებთან ერთად ბავშვთან მუშაობის პროცესში. იმისთვის, რომ ამ მოდელით მუშაობა ეფექტური აღმოჩნდეს, მნიშვნელოვანია მხარდამჭერი გარემოს არსებობა. ინკლუზიური განათლების კლასებში აუცილებელია არსებობდეს როგორც ინტერპერსონალური, ისე სასწავლო პროცესისადმი მხარდამჭერი გარემო (შესაბამისად მოწყობილი საკლასო ოთახი და ცხრილის მოდიფიკაცია). ამ მოდელის მიხედვით, ასა-ს მქონე მოსწავლე არ განიხილება კლასის გარეთ მყოფ, ცალკე ინდივიდად, არამედ მთლიანი საგაკვეთილო პროცესის ნაწილად. ამიტომაც მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა ხელი შეუწყონ შესაბამისი გარემოს არსებობას (არ იყოს საკლასო ოთახში ზედმეტი და არასაჭირო ნივთები, აჭრელებული კედლები, კარგი იქნება თუ ვიზუალური მასალებით იქნება წარმოდგენილი სხვადასხვა აქტივობა).

სკერცის მოდელი ფართო სპექტრის ძალიან მოქნილი პროგრამაა რომლის ძირითადი ფინდამენტი სოციალური ინტერაქცია და კომუნიკაციაა. ის შეიძლება გამოვიყენოთ ნებისმიერი ტიპის ასა-ს მქონე მოსწავლესთან, მთავარია, გათვალისწინებული იყოს ბავშვის განვითარების დონე და შესაძლებლობები (Prizant et al., 2007).

სკერცის მოდელის ნაკადე შეიძლება განვიხილოთ ის, *რომ მისი განხორციელებისთვის საკმაოდ დიდი ხესხის და მასადის ახსებობაა საჭირო. მაგალითად, უმეცყველ მოსწავდებისთვის უნდა ახსებობდეს შესაბამისი მიმანიშნებელი სუხათები, ფოხმები, საჭიხოების შემთხვევაში, მასწავდებელი უნდა ფდობდეს ჟესტების ენას, იყენებდეს ადგეხნატიუდ და აუგმენგატუხ საშუადებებს კომუნიკაციის ჰოცესში.*

ვის შეუძლია სკერცის მოდელით ხელმძღვანელობა ?!

ამ მოდელით ხელმძღვანელობა შეუძლია ყველას, ვისაც ასა-ს დიაგნოზის მოსწავლესთან უნევს ურთიერთობა და გავლილი აქვს სკერცის მოდელის ტრენინგი. (მშობლებს, მასწავლებელს, სპეციალური განათლების მასწავლებელს, სკოლის ფსიქოლოგს). იმისთვის, რომ მოდელი ეფექტურად გამოვიყენოთ საგაკვეთილო პროცესში მნიშვნელოვანია ოჯახის წევრებისა და მასწავლებლების ჩართულობა და თანამშრომლობა. ასევე, უნდა გავითვალისწინოთ ისიც, რომ საკვეთილის დაგეგმვისას მნიშვნელოვანია ბუნებრივ გარემოში არსებული სტიმულების გამოყენებაც.

მაგალითად, თუ მოსწავლე არ მეტყველებს, ვერ იყენებს ჟესტებს მინიშნების მიზნით, თუმცა, მისი ძლიერი მხარეა ვიზუალურ-სივრცითი უნარები, მასწავლებელს შეუძლია საკლასო ოთახში დაკიდოს ისეთი ბარათები და მიმანიშნებლები, რომლებიც იმ მომენტში საჭირო აქტივობებისთვის არის მნიშვნელოვანი (ეს შეიძლება იყოს ხელის დაბანის თანმიმდევრობა ვიზუალური ბარათებით, ხატვის საკვეთილზე ვიზუალურად მიეწოდოს ხატვის ინსტრუქცია, მაგ., ბარათი, რომელზეც გამოსახულია სახატავი ფურცელი და ფანქარი; მოსწავლე, რომელიც ზის მერხთან და ხატავს). აუცილებელია ვიცოდეთ, რომ სკერცის მოდელის მოქნილობა გულისხმობს დაგეგმილი საკვეთილის შეცვლას და მოდიფიკაციასაც, თუ ამის საჭიროება იქნება. მაგალითად, ასა-ს მქონე მოსწავლეს შეუძლია მერხთან ჯდომა, ამბის მოყოლა, სურვილის გადავადება, თუმცა, რაღაც გარკვეულ სიტუაციაში მისი ქცევა ირღვევა (იწყებს სიარულს, უარს ამბობს დაგეგმილ დავალებებში ჩართვაზე), მნიშვნელოვანია, ბავშვის მდგომარეობიდან გამომდინარე, შევცვალოთ აქტივობა და ასე ხელი შევუწყოთ ემოციურ რეგულაციასაც (რაც სკერცის მოდელის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია). მაგალითად, მივცეთ ცოტა ხნით სიარულის საშუალება, ვთხოვოთ, დაგვეხმაროს დაფის გასუფთავებაში და ა.შ.

როგორ ვიხელმძღვანელოთ სკერცის მოდელით საგაკვეთილო ჰოცესის დაგეგმვისას?

(Millstead School-ის მაგალითი)¹

საგანმანათლებლო პროცესში სკერცის მოდელის პროგრამის დანერგვისას აქცენტი კეთდება სოციალურ-კომუნიკაციური უნარების, ემოციურ რეგულაციასა და ტრანზაქციური (ორმხრივი) მხარდაჭერის განვითარებაზე.

¹ Millstead Primary School- <https://www.millsteadschool.co.uk/scerts-approach/>

სკერცის პროგრამის მიხედვით (Millstead school- ში), სოციალურ-კომუნიკაციური სფეროს განვითარება იყოფა სამ საფეხურად:

1. სოციალური საფეხური:

ბავშვები ინტენსიურ კომუნიკაციას ახერხებენ (სწავლობენ) შესტებით და/ან ვოკალიზაციებით²;

2. ენობრივი საფეხური:

ბავშვები საჭიროებისამებრ იყენებენ სიმბოლოებს, მიმანიშნებლებს და/ან სიტყვებს,

3. ვერბალური კომუნიკაციის საფეხური:

ბავშვები იყენებენ სიტყვებს, ფრაზებსა და წინადადებებს. ისინი სწავლობენ, თუ როგორ ჩაერთონ საუბარში, გაიგონ სხვისი აზრები და ემოციები.

იმისათვის, რომ ასა-ს დიაგნოზის ბავშვებში განვითარდეს სოციალურ-კომუნიკაციური უნარები, მნიშვნელოვანია გაზიარებული ყურადღების განვითარება და სიმბოლოების გამოყენების სწავლება.

მაგალითი: როგორ განვაკვიტოთ ზემოთ აღნიშნული უნარები სკერცის პროგრამის მიხედვით.

გაზიარებული ყურადღება (ყურადღების გაზიარების, სხვისი ემოციის პოზიციის გაგების უნარი)	სიმბოლოების გამოყენება (საგნების, სურათების, სიტყვების, მიმანიშნებლების გამოყენების უნარი)
სოციალური საფეხური: მიზნები • თანაკლასელებთან ინტერაქცია; • სოციალური თამაშების ინიციატივა; • მზერის გადანაცვლება საგნიდან ადამიანზე და პირიქით.	სოციალური საფეხური: • იყენებს ნაცნობ მოქმედებებს ან ხმებს; • იყენებს ნაცნობ საგნებს თამაშში; • კომუნიკაციის მიზნით იყენებს შესტებს და არავერბალურ მიმანიშნებებს.
ენობრივი საფეხური: • იგებს და იყენებს სიტყვებს/სიმბოლოებს სხვადასხვა ემოციის გამოსახატად; • ახმოვანებს მოვლენას ან მოქმედებას; • უზიარებს გამოცდილებას სხვებს.	ენობრივი საფეხური: • იყენებს სიტყვებს ან სიტყვათა კომბინაციას შინაარსის გამოსახატად; • იყენებს სხვადასხვა საგანს კონსტრუქციულ აქტივობებში; • მიმანიშნებლების გარეშე შეუძლია გაიგოს სიტყვებისა და/ან სიტყვათა კომბინაციების მნიშვნელობა.
სასაუბრო, ვერბალური კომუნიკაციის საფეხური: • თანაკლასელებს აქცევს ყურადღებას, აკვირდება; • ინტერაქციისას უზიარებს სხვებს გამოცდილებას; • შეუძლია გაიგოს და ისაუბროს წარსულ და მომავალ მოვლენებზე.	სასაუბრო, ვერბალური კომუნიკაციის საფეხური: • სწავლობს იმიტაციის, დაკვირვების, ინსტრუქციებისა და კოლაბორაციის დახმარებით; • ესმის არავერბალური მიმანიშნებლები ჯერის დაცვასა და თემის შეცვლასთან დაკავშირებით; • მიჰყვება და ითვალისწინებს საუბრის წესებს.

ემოციური რეგულაცია³

(ემოციური რეგულაცია სკერცის პროგრამის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია)

ემოციური რეგულაცია გულისხმობს უნარს, სხვადასხვა გარემოსა და ცვლილებებთან ადაპტაციას და აქტიურ მონაწილეობას, ემოციის მისაღები გზით გამოხატვას. როგორც ზემოთ აღნიშნული სკოლა მიიჩნევს, იმისთვის, რომ ბავშვი აქტიურად იყოს ჩართული საგაკვეთილო პროცესში, მას უნდა შეეძლოს:

- გაფილტროს არასაჭირო ინფორმაცია და ყურადღება გაამახვილოს მნიშვნელოვან მოვლენებზე/აქტივობებზე;
- შეეძლოს სხვებთან კომუნიკაცია;
- გადაამუშავოს ვერბალური და არავერბალური ინფორმაცია;
- შეეძლოს საკუთარი ემოციის მისაღები გზით გამოხატვა და სხვისი ემოციის გაგება;
- შესაბამისი კომუნიკაციური სტრატეგიების გამოყენებით ითანამშრომლოს თანაკლასელებთან;

² უშინაარსო ბგერები, რომლებსაც, თუ ბავშვი უმეტესწილად, შეიძლება ჰქონდეს სასურველ საგანზე, აქტივობაზე მიმანიშნების ფუნქცია.

³ Millstead Primary School- <https://www.millsteadschool.co.uk/scerts-approach/>

- ჩაერთოს რეციპროკულ ინტერაქციაში;
- აქტიურად იღებდეს მონაწილეობას ყოველდღიურ აქტივობებში.

სკერცის პროგრამის მიხედვით, მიდლსტუნის სკოლა ემოციური რეგულაციის გასავითარებლად გამოყოფს სამ დონეს:

ბიპვეიოხადუხი (ქცევითი) დონე

იმისთვის, რომ ბავშვებმა შეძლონ ემოციის რეგულაცია, ისინი იყენებენ მარტივ მოტორულ ან სენსო-მოტორულ აქტივობებს. მაგალითად, ინიშნავენ დროს რაღაც აქტივობის შესასრულებლად, შეიძლება დაიწყონ ხელის ფშვინა, მასაჟი, საგნების დატრიალება, სკამზე წინ და უკან რწევა და ა.შ.

ენობიივი დონე

ბავშვები ემოციის რეგულაციისთვის იყენებენ სიტყვებს ან სიმბოლოებს. მაგალითად, თავს იმხნევენ სიტყვებით: „არა უშავს“, „მერე რა მოხდა?!“ და ა.შ.

მეტაკოგნიგუხი დონე (ცოდნა საკუთარი „ცოდნის“ შესახებ)

ბავშვებს შეუძლიათ დაგეგმონ, მოიფიქრონ და ისაუბრონ იმაზე, თუ როგორ დაეხმარონ საკუთარ თავს. გაუზიარონ ემოციები თანაკლასელებს, ისევე, როგორც მიიღონ რჩევები და მხარდაჭერა მათგან.

ტრანზაქციული მხარდაჭერა

ეს არის ის დაგეგმილი აქტივობები და სტრატეგიები, რომლითაც მასწავლებლები/უფროსები ეხმარებიან ბავშვს ყოველდღიური აქტივობების შესრულებასა და სოციალურ ინტერაქციაში. სკერცის პროგრამა ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, თუ რამდენად სწორად მიეწოდებათ ბავშვებს აქტივობები და რა მიღწევები და შედეგები აქვთ მათ.

შეფასება, თუ რამდენად სწორად მიმდინარეობს სასწავლო პროცესი, ხდება შემდეგნაირად:

ინტერპერსონალური მხარდაჭერა

მასწავლებლები/თერაპევტი, სკოლის ფსიქოლოგი აფასებენ თავიანთ სასაუბრო, ინტერაქციის სტილს და განიხილავენ იმას, თუ როგორ და რა სახით მიაწოდეს ბავშვებს სხვადასხვა ტიპის აქტივობები და დავალებები.

სწავლის მხარდაჭერა

მასწავლებლები და საგანმანათლებლო პროცესში ჩართული პირები აფასებენ იმას, თუ რამდენად შესაბამისად არის მოწყობილი საკლასო ოთახი და რამდენად სწორად არის აქტივობები სტრუქტურირებული იმისათვის, რომ წაახალისონ აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების კომუნიკაციური უნარები და გააუმჯობესონ მათი ემოციური რეგულაცია.

შეჯამება

აუცილებელია გავითვალისწინოთ ის, რომ ზემოთ აღნიშნული მოდელები და მათ შორის სკერცის მოდელიც, სხვადასხვა სახის მოდელებია, რასაც საგანმანათლებლო პროგრამები ეფუძნება. ისინი მიმართულია სხვადასხვა უნარის განვითარებისა და გავარჯიშებისკენ. მოდელები, რომლებიც ბიპვეიორიზმს ეფუძნება (დისკრეტული სწავლება, შემთხვევითი სწავლების მეთოდი, ფუნქციური კომუნიკაციის მოდელი), გულისხმობს მკაცრი ინსტრუქციული ჩარჩოს და პროგრამის არსებობას. ეს მიდგომები საკმაოდ ეფექტურია ახალი უნარის დასწავლასა და ვარჯიშებისათვის, მაგრამ, მათი ბუნებიდან გამომდინარე, რთულია დასწავლილი უნარის სხვა ბუნებრივ გარემოში გადატანა და განზოგადება. აღსანიშნავია ისიც, რომ ქცევის თეორიაზე დამყარებული მეთოდები ბუნებრივი განმამტკიცებლების არსებობას არ საჭიროებს, რაც კიდევ უფრო მეტად ართულებს შემდგომში გავარჯიშებული და ნასწავლი უნარის სტრუქტურირებული გარემოდან სხვა გარემოში გადატანას, რადგან ბუნებრივ სიტუაციებში ჩვენ ნაკლებად ვხვდებით მყისიერ განმტკიცებებს სწორ პასუხებზე, ჯილდოს და არც ინტენსი-

ურ ყურადღებას იმსახურებს ამგვარი აქტივობები. აღსანიშნავია ისიც, რომ განვითარების თეორიები (დენვერის მოდელი, სკერცის მოდელი) ინსტრუქციული ჩარჩოს არსებობას ნაკლებად მოითხოვს. ეს მოდელები ბუნებრივ გარემოსა და სიტუაციებზე მორგებულია, რაც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, არსებული რესურსი მაქსიმალურად სხვა გარემოშიც განაზოგადონ. თუმცა, იმ მკაცრი, ინსტრუქციული გარემოს არარსებობის გამო, რომლებიც ქცევის თეორიაზე დაფუძნებულ მოდელებს გააჩნიათ, შესაძლოა გართულდეს პრობლემური ქცევის მართვა, ახალი უნარის დასწავლა არ მოხდეს ეფექტურად, რადგან ეს მოდელები არ გულისხმობს მათ იმდენჯერ გავარჯიშებას, სანამ ერთი კონკრეტული მიზანი არ მიიღწევა, შესაბამისად, შესაძლოა, დროში გახანგრძლივდეს და გაცილებით მეტი რესურსი და ენერგია დაიხარჯოს. აღსანიშნავია ისიც, რომ თუ ერთი პროგრამა (მაგ., სკერცი, დისკრეტული სწავლების მოდელი, შემთხვევითი სწავლების მოდელი, ძირითადი უნარების ტრენინგი) შეგვიძლია გამოვიყენოთ როგორც ბავშვებთან, ისე მოზრდილებთან, დენვერის მოდელი ეფექტური მცირეწლოვან და დაწყებით კლასებში იქნება. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისას მასწავლებლები დარწმუნებულები უნდა იყვნენ, რომ იყენებენ ზუსტად ინტერვენციის იმ მეთოდებსა და მოდელებს, რომელიც ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებებს და შესაძლებლობებს შეესაბამება. აუცილებელია გავითვალისწინოთ ისიც, რომ ასა-ს მქონე ბავშვებთან მხოლოდ ერთი კონკრეტული მოდელით ხელმძღვანელობა არ იქნება ეფექტური. ის აუცილებლად უნდა მოიცავდეს ისეთ ელემენტებს, რომლებიც განვითარებას გააჩნის (ვერბალურ-არავერბალურ დონეზე), კომუნიკაციის, სოციალური სიტუაციების მიხედვრილობის, ემოციების გაგების და კონტროლის, თვითმართვის უნარებს. ამიტომაც უმჯობესი იქნება სკერცის მოდელი გამოვიყენოთ როგორც ჩარჩო, რომელიც საშუალებას მოგვცემს, მასში სხვა, მრავალი ინტერვენცია შევიტანოთ. სკერცის პროგრამით ხელმძღვანელობისას მნიშვნელოვანია მშობლებთან, ფსიქოლოგებთან თანამშრომლობა, რათა უკეთ მოვარგოთ სასწავლო გეგმა ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებებს (Matson, 2017).

ალტერნატიული და აუგმენტაციური სისტემები

ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის საშუალებები დაეხმარება ასა-ს მქონე იმ მოსწავლეებს, რომლებიც არ ან ვერ საუბრობენ (Ganz et al., 2017; Crowe et al., 2021). აუგმენტაციური სისტემები გამოიყენება ასა-ს მქონე ბავშვებთან, რომლებსაც შეუძლიათ ცალკეული სიტყვების თქმა, თუმცა ვერ ახერხებენ ვერბალურ კომუნიკაციას (Ganz, 2014). მოსწავლეებისთვის, რომლებიც საერთოდ ვერ საუბრობენ, იქმნება ალტერნატიური სტრატეგიები იმისათვის, რომ სხვა ადამიანებს საკუთარი საჭიროებების, განცდებისა და სურვილების შესახებ შეატყობინონ (Ganz, 2014; Ganz et al., 2017; Crowe et al., 2021). ეს სტრატეგიები შეიძლება იყოს მრავალფეროვანი: ჟესტების ენა, სურათები, სპეციალურად შექმნილი გაჯეტები. იმისათვის, რომ განისაზღვროს რომელი ტიპის ალტერნატიული საშუალება უნდა გამოიყენოს ასა-ს მქონე მოსწავლემ, საჭიროა ფსიქოლოგისა და მშობლების ერთობლივი გადაწყვეტილება. აუცილებელია გავითვალისწინოთ ის, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სხვადასხვანაირი გამოვლინების მქონე მოსწავლეს, გამომდინარე მათი ძლიერი და სუსტი მხარეებიდან, სხვადასხვა ალტერნატიული სისტემა სჭირდება (Iakono et al., 2016; Ganz et al., 2019).

პირველი და ყველაზე ხელმისაწვდომი ალტერნატიული სისტემა ჟესტების ენა და მინიშნებებია. თუმცა, ამგვარი ინტერვენცია მოითხოვს კარგად განვითარებულ ნატიფ მოტორიკას, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში კი ეს რთულად მისაღწევი იქნება (Mirenda, 2001).

მეორე ტექნიკაა ბარათებით და სურათებით კომუნიკაცია (პექსი), ვიზუალური ცხრილები, საკომუნიკაციო დაფები და ანბანის ცხრილი. „პექსით“ მოსწავლეები ცდილობენ მათი სურვილის შესაბამისი სურათის მიცემას მასწავლებლისთვის, ან კითხვაზე შესაბამისი პასუხის მოძებნას ვიზუალურ ბარათზე. ვიზუალურ ცხრილებზე გამოკრულია და სურათებით წარმოდგენილია ის ყოველდღიური თუ საკლასო წესები, რომელიც ბავშვს მოეთხოვება (შევიდეს კლასში, გაიხადოს ქურთუკი, დაჯდეს მერხთან და ა.შ.) ამგვარი მიდგომა არ მოითხოვს კარგად განვითარებულ ნატიფ მოტორიკას (Mirenda, 2001) თუმცა, თუ ბავშვის ქცევა მოუწესრიგებელია, ამ მეთოდით ხელმძღვანელობამ შესაძლოა არ გაამართლოს.

მესამე, ეს არის სპეციალურად მოწყობილი გაჯეტები (აიპადები, ტელეფონი), რომელშიც ჩატვირთულია კომუნიკაციისთვის აუცილებელი ყველა აქტივობა. მის გამოყენებას დადებითი მხარე აქვს ის, რომ ბავშვს შეუძლია საკუთარი სურვილები, საჭიროებები, თუნდაც შეკითხვებზე პასუხი, აუდიალურად გაახმოვანოს სპეციალური აუდიალური ტრანსფორმაციით (ვოკა). არ მოუწევს ბევრი ბარათის ტარება და მხოლოდ ერთი გაჯეტით შეეძლება უფრო მოქნილად დაამყაროს კომუნიკაცია მეორე პირთან. (Lancioni et al., 2007).

ალტერნატიული და აუგმენტაციური სისტემები აუტიზმის სპექტრის მქონე უმეტესწილად ბავშვებს ეხმარება გამოხატონ საკუთარი შესაძლებლობები, გაიუმჯობესონ ცხოვრების ხარისხი, ეფექტურად ჩაერთონ საგაკვეთილო პროცესში, ასევე, შეიმცირონ ფრუსტრაცია და ქცევის სირთულეები, რომლებიც, ჩვეულებრივ, თან ახლავს მეტყველების პრობლემებს. ამგვარი ტექნიკის დანერგვა სასკოლო პროგრამაში ბავშვს შესაძლებლობას მისცემს, მიიღოს შესაბამისი განათლება და იყოს საზოგადოების აქტიური წევრი (Ganz, 2014).

ენის განვითარებისთვის საჭირო მოწყობილობები/საკომუნიკაციო გაჯეტები (VOCAs)

VOCA – ეს არის პორტატიული აუგმენტაციური და ალტერნატიული საკომუნიკაციო მოწყობილობა, რომელშიც მეტყველება გაციფრებულია, ანუ შეუძლია შეტყობინებებისა და ფრაზების გახმოვანება. ეს მოწყობილობა შეიქმნა ეფექტური ფუნქციონირებისა და კომუნიკაციისთვის აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის. ეს სისტემა მოიცავს ფრაზებს, სიტყვებს, წინადადებებს, რომელიც მსმენელს საშუალებას მისცემს, გაიგოს აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის საჭიროებები. ამგვარი გაჯეტები ასა-ს მქონე იმ მოსწავლეებისთვისაა მნიშვნელოვანი, რომლებიც არ საუბრობენ, თუმცა მისი გამოყენება ასა-ს მქონე იმ ტიპის მოსწავლეებსაც ძალიან დაეხმარებათ, რომლებსაც საუბარი შეუძლიათ, თუმცა, უჭირთ საკუთარი მოთხოვნილებების, შეგრძნებებისა და სურვილების ვერბალურად გახმოვანება. რა თქმა უნდა, მხოლოდ ამგვარი ტექნიკური ხელსაწყოთი არაა აუცილებელი ბავშვების კომუნიკაციური უნარები გავაუმჯობესოთ, ასევე არსებობს სურათების გაცვლის მეთოდი, ჟესტების ენა, მიმანიშნებლები და სხვა (Lancioni et al., 2007; Ganz, 2014).

VOCAs – ეს არის მაღალტექნოლოგიური მოწყობილობა, რომელშიც ნამდვილი, ბუნებრივი ხმაა ჩანერილი და შექმნილია ე.წ. ენის „სინთეზატორების“ (speech synthesizers) მიერ. სხვადასხვა ალგორითმით გამოყენებული ამგვარი მეტყველების შესაქმნელად.

ამ პროგრამის ერთ-ერთი მოდელია Proloque2Go სიმბოლოებზე დაფუძნებული აუგმენტაციური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალება. ეს არის iOS აპლიკაცია, სადაც ვიზუალურ სიმბოლოებს თან ახლავს შესაბამისი ხმოვანი ტექსტი. წარმატებით გამოიყენება უმეტესწილად აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან. ამ აპლიკაციაში ყველა სასიცოცხლო და აქტიური ცხოვრებისთვის მნიშვნელოვანი სიმბოლოა მოცემული, რომელიც განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებთან გამოიყენება, რომლებმაც წერა-კითხვა ვერ აითვისეს და მხოლოდ ვიზუალური საშუალებებით შეუძლიათ კომუნიკაცია. მარტივი და მოსახერხებელი სისტემაა, რადგან მისი გადმოწერა შესაძლებელია მობილურში, აიპადში. ამ მოწყობილობაში ჩანერილია ბავშვის ხმიდან დანყებული მოზრდილი ადამიანის ხმით დამთავრებული ყველა ტექსტი. ასევეა ორენოვანი ადამიანის, მოზარდის, სხვა ეროვნების ადამიანის ხმა. ბავშვს შეუძლია თავად აირჩიოს მისთვის მისაღები და სასურველი ხმა.

კომუნიკაციის მიზნით სურათების გაცვლის ტექნიკა (PECS – Picture Exchange Communication System)

ეს არის სურათების მეშვეობით კომუნიკაციის სისტემა (PECS; Frost&Bondy; 2002), რომელიც გამოიყენება კომუნიკაციური, სოციალური და ქცევითი ჩვევების დასასწავლად ასა-ს მქონე ბავშვებთან. ეს არის სოციალური სიტუაციების მიხედვით შექმნილი ბარათები და შედგება 6 ძირითადი ფაზისგან. ეს ფაზები მოიცავს ქცევის გამოყენებითი ანალიზის სხვადასხვა სასწავლო სტრატეგიას, დისკრეტულ სწავლებას, მოდელირებას, „შემთხვევით სწავლებას“ (Frost, Bodny, 2002).

1 ფაზა: განმამტკიცებლის შეფასება

მნიშვნელოვანია, განვსაზღვროთ ის საგნები, ნივთები, რომლებიც ყველაზე მეტად და ნაკლებად მისაღებია მოსწავლისათვის.

მე-2 ფაზა: პექსის დანერგვა

ბარათებით მოსწავლესთან სისტემატური მუშობა, საფეხურების მიყოლა, რომელიც სპეციფიკური საფეხურის დანერგვას მოითხოვს:

- ვასწავლოთ ასა-ს მქონე მოსწავლეს ფიზიკურად ბარათების გაცვლა; რომელ ბარათს შეხედოს, ამოირჩიოს, აიღოს და მიანოდოს მეორე პირს, ვისთანაც კომუნიკაციაშია;
- გავზარდოთ ბავშვის უნარი, დამოუკიდებლად გამოიყენოს და განაზოგადოს ბარათები;
- მესამე საფეხურზე მოსწავლემ უნდა შეძლოს სამი ან მეტი ბარათიდან საჭიროს ამორჩევა და პარტნიორისთვის გაზიარება;

- მეოთხე საფეხურზე უნდა ვასწავლოთ მოსწავლეს წინადადების აწყობა, როდესაც ბავშვს უკვე 12-დან 20-მდე სურათის გამოყენება და ამორჩევა შეუძლია, შეგვიძლია გადავიდეთ წინადადების აწყობის სწავლებაზე;
- მეხუთე საფეხურზე უკვე კითხვაზე – „რა გსურს?“ – მოსწავლეს უნდა ვასწავლოთ ბარათებით შესაბამისი პასუხის გაცემა;
- მეექვსე საფეხური ზოგადად კითხვაზე პასუხის გაცემას გულისხმობს. აქ მნიშვნელოვანია ბავშვმა შეძლოს განასხვავოს: „რა მსურს“ და „რას ხედავ?“ შეკითხვა და სწორი პასუხების გამომატველი ბარათი შეარჩიოს (Frost, Bondy, 2002).

მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ ბარათებს კარგად უნდა იცნობდეს და იცოდეს მისი გამოყენება და წესები იმ მასწავლებელმაც, რომელიც ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან მუშაობს.

პექსის მეთოდის უკეთ გასაგებად განვიხილოთ შემდეგი ცხრილი (Frost, Bondy, 2002).

ფაზა	მასალა	დისტანცია	მიზანი
1-ლი ფაზა: ფიზიკურად ბარათების გაცვლა.	1. ორი ადამიანი (ერთი, რომელიც ამოირჩევს და მეორე, რომელსაც გაუზიარებენ არჩეულ ბარათს) 2. საკომუნიკაციო დაფა 3. განმამტკიცებელი	ახლოს უნდა ვიყოთ მოსწავლესთან. ვისხდეთ/ვიდგეთ გვერდით ან პირისპირ.	მოსწავლემ ამოირჩიოს შესაბამისი სურათი და მისცეს მასწავლებელს ხელში.
მე-2 ფაზა. სპონტანურობის, განზოგადების წახალისება	1.საკომუნიკაციო დაფა 2.განმამტკიცებლები	მანძილი ბავშვს, მასწავლებელსა და საკომუნიკაციო დაფას შორის გაზრდილია.	სპონტანურობის გაზრდა (ბავშვი მიდის დაფასთან, შემდეგ პოულობს მასწავლებელს და აწვდის შესაბამის სურათს).
მე-3 ფაზა. სურათების ამორჩევა	1. საკომუნიკაციო დაფა 2. განმამტკიცებელი	ნებისმიერი მანძილი	სწორი, შესაბამისი სურათის ამორჩევა.
მე-4 ფაზა. წინადადების აგება	1. კომუნიკაციის დაფა 2. წინადადებისთვის შესაბამისი ადგილი 3. განმამტკიცებელი	ნებისმიერი დისტანცია	მოთხოვნა, თხოვნა-ფრაზით: „მე მინდა“ (სურათის ამორჩევა და წინადადების ზოლში ისე განთავსება, რომ გამოვიდეს ფრაზა „მე მინდა“).
მე-5 ფაზა. პასუხი კითხვაზე: „რა გსურს?“	1. კომუნიკაციის დაფა 2. წინადადების შესაბამისი ადგილი, 3. განმამტკიცებელი	ნებისმიერი მანძილი	იმ სურათების განლაგება, რომელიც პასუხობს შეკითხვას და გამოხატავს მოსწავლის სურვილს.
მე-6 ფაზა. ზოგად შეკითხვაზე პასუხი.	1. კომუნიკაციის დაფა 2. წინადადებისთვის შესაბამისი ადგილი 3. განმამტკიცებელი	ნებისმიერი მანძილი	სპონტანურად პასუხობს შეკითხვას და კომენტარებს.

იმის განსაზღვრისათვის, თუ კონკრეტულად რომელი მიდგომის, მოდელის და სტრატეგიის გამოყენებაა ყველაზე ეფექტური ასა-ს მქონე მოსწავლესთან, მნიშვნელოვანია ბავშვის მოთხოვნილებებს, შესაძლებლობებსა და საჭიროებებს კარგად ვიცნობდეთ, დავისახოთ მიზნები და მათი ადეკვატური ინსტრუქციები შევარჩიოთ. ამის გარკვევაში კარგად დაგვეხმარება ქვემოთ მოცემული ცხრილი:

მოსწავლის სახელი და გვარი----- კლასი-----თარიღი-----

ინსტრუქციის სფერო	რა გვინდა რომ მოსწავლემ გააკეთოს?	რა გააკეთა მოსწავლემ?	საჭირო ნივთები, მასალა, მიდგომა და სტრატეგიები	დამატებითი საჭიროებები, რაც უკეთ დაეხმარება მოსწავლეს.
წერა				
კითხვა				

მათემატიკა				
ნატიფი მოტორიკის დავალებები				
მსხვილი მოტორიკის დავალებები				
მოსმენა				
კომუნიკაცია				
სოციალიზაცია				
ქცევა				
სივრცეში გადაადგილება და მერხზე ჯდომა				
რუტინა/აქტივობების შესრულება				
კომპიუტერის ხელმისაწვდომობა				
საკუთარი ნივთების მონესრიგება				
საპირფარეშოთი სარგებლობა				

გარდა მასწავლებლის მიერ შევსებული ცხრილისა, აუცილებელია კონკრეტულ აქტივობებზე აკადემიურმა გუნდამც შეიმუშაოს ერთობლივი გეგმა, რათა მოსწავლის საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვა უფრო ეფექტური იყოს. თვალსაჩინოებისთვის განვიხილოთ მაგალითი:

საგანმანათლებლო გუნდის გეგმის მაგალითი;

მოსწავლე----- თარიღი-----

გუნდის წევრები:

სახელი----- პოზიცია-----

სახელი----- პოზიცია-----

სახელი----- პოზიცია-----

გადასაჭიერი ამოცანა	შეთავაზება ინსტრუქცია	საფეხუხები	ვის მიეხ	ხოდის	შესხუდების თაჩილი
ჯონიმ მათემატიკის დავალება აჩ შეასხუდა.	1. შევამციხოთ დავადებების ხაოდენობა. 2. სპეც.მასწავლებელი შედის საკდასო ოთახში მაგ., 2:15 წთ-ზე და ეხმაჩება ჯონის დავადების დაწეხაში.	1. მასწავლებელი სთავაზობს დავადების დაწეხაში დახმაჩებას. 2.მასწავლებელი წეხს დავადებას დაფაზე.	სპეცმასწავლებლის მიეხ	3/24/2021	

შეჯამება

ალტერნატიული და აუგმენტატიური ტექნიკები შექმნილია ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის, რომლებიც არ საუბრობენ, კომუნიკაციის გასაადვილებლად და მათი გარემოსთან ეფექტური ადაპტაციისთვის. ალტერნატიული და აუგმენტატიური სისტემები ასა-ს მქონე უმეტესწლო ბავშვებს ეხმარება გამოხატონ საკუთარი შესაძლებლობები, გაიუმჯობესონ ცხოვრების ხარისხი, ეფექტურად ჩაერთონ საგაკვეთილო პროცესში, დაძლიონ იმედგაცრუება. ამგვარი ტექნიკის დანერგვა სასკოლო პროგრამაში აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს შესაძლებლობას მისცემს მიიღოს შესაბამისი განათლება და იყოს საზოგადოების აქტიური წევრი.

აუცილებელია ვიცოდეთ, რომ ალტერნატიული ტექნიკების დანერგვა მხოლოდ ერთგვარი საშუალებაა ასა-ს მქონე მოსწავლეების საგანმანათლებლო პროცესში ჩასართავად. იმისათვის, რომ ნებისმიერი ტექნიკის გამოყენება იყოს ეფექტური და დადებითად აისახოს ბავშვის განვითარებაზე, აუცილებელია მათთანაც ვისარგებლოთ იმ საგანმანათლებლო მოდელებით, რომლებიც ასა-ს მქონე მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებასა და შესაძლებლობებზე იქნება მორგებული. მაგალითად, ბავშვთან, რომელიც არ საუბრობს და აქვს ქცევის სირთულეები, კარგი იქნება გამოვიყენოთ დისკრეტული სწავლების მოდელი იმისთვის, რომ მივცეთ ქცევის ჩარჩო და მივიღოთ სასურველ შეკითხვაზე, აქტივობაზე პასუხი; ძირითადი უნარების ტრენინგი, რათა წავახალისოთ მოსწავლის მცდელობები; შემთხვევითი სწავლების მოდელი იმისათვის, რომ ინიციატივის შემთხვევაში აქტიურად გამოვიყენოს ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალება და ასე განვუმტკიცოთ როგორც ინიციატივის გამოჩენის, ისე კომუნიკაციის სურვილი (მაგ., სურს დაფაზე ცარცით ხატვა, ვეუბნებით: „მარჯვენა, რა გინდა?“ „მარჯვენა, სად არის ცარცი?“ ან „რა ფერია ცარცი?“ და ა.შ.) ხოლო იმისთვის, რომ შეძლოს საკუთარი ემოციების მართვა, თვითრეგულაცია, გამოვიყენოთ სკერცის მოდელი.

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან ყველაზე ეფექტური ეკლექტური მიდგომაა. თუ ჩვენ გვსურს, ასა-ს მქონე მოსწავლეები გავხადოთ საზოგადოების აქტიური წევრები და წავახალისოთ მათი კომუნიკაციური, სოციალური და კოგნიტური უნარები, მნიშვნელოვანია, პირველ რიგში, საგანმანათლებლო პროცესში მასწავლებლების, მშობლებისა და ყველა იმ სპეციალისტის ერთობლივი მუშაობა და ჩართულობა, რომელსაც აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან აქვს ურთიერთობა.

კითხვები რეფლექსიისთვის

- წარმოიდგინეთ, რომ კლასში გყავთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლე, რომელსაც უჭირს კითხვა, შეკითხვაზე არ გცემთ პასუხს, არ ასრულებს ინსტრუქციებს, ხშირად ღიზიანდება მოულოდნელ ცვლილებებზე, უჭირს კლასში ორიენტირება, დგება სკამიდან და დადის ოთახში. რომელ მოდელით იხელმძღვანელებდით?
- ყველაზე მეტად რომელი მეთოდი დაგეხმარებოდათ ბავშვის უნარების საუკეთესოდ შეფასებისთვის?
- რომელი მეთოდით და სტრატეგიით დაეხმარებოდით ასა-ს მქონე მოსწავლეს, დასწავლილი უნარების რეალურ ცხოვრებაში განსაზოგადებლად?
- თუ მასწავლებლის მიზანია ბავშვს მხოლოდ მერხთან ჯდომა ასწავლოს, რომელი მიდგომით ან სწავლების მეთოდით იხელმძღვანელებდით და რატომ?
- წარმოიდგინეთ, რომ კლასში გყავთ ასა-ს მქონე მოსწავლე, რომელიც არ საუბრობს, თუმცა ასრულებს ინსტრუქციებს, ზის მერხთან, არ აფერხებს საგაკვეთილო პროცესს. რომელ ალტერნატიულ საშუალებას გამოვიყენებდით მასთან კომუნიკაციისთვის და რატომ?
- თქვენი აზრით, კონკრეტულად რომელი უნარის განვითარება შეიძლება დენვერის მოდელით?
- რომელ უნარებს უნდა ფლობდეს მასწავლებელი იმისათვის, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლესთან შეძლოს მუშაობა?
- რა არის მნიშვნელოვანი ასა-ს მქონე მოსწავლესთან ეფექტური კომუნიკაციის დასამყარებლად?

- თქვენი აზრით, რატომაა მნიშვნელოვანი ასა-ს მქონე მოსწავლის ინიციატივის ნახალისება?
- რა ტიპის განმამტკიცებლები შეიძლება მივაწოდოთ ბავშვს, თუ ჩვენი მიზანია საკლასო ოთახში მერხთან ჯდომის სწავლება? რატომ?

დავალება

ნიკა 14 წლის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეა. არ საუბრობს. ფიზიოლოგიური საჭიროების შემთხვევაში იყენებს ჟესტებს. სხვა დროს მხოლოდ დადის წინ და უკან, უჭირს მერხთან ჯდომა 15 წუთის განმავლობაში. ხშირად დგება ადგილიდან ნებართვის გარეშე. ინსტრუქციებს მხოლოდ მაშინ ასრულებს, თუ რაიმე მისთვის საინტერესო საგანს ან აქტივობას სთავაზობენ. ძირითადად უყვარს ფერადი, ნახატიანი წიგნების დათვალიერება. ნატიფი მოტორიკა კარგად განვითარებული აქვს. შეუძლია საკუთარი სახელის ჩაწერა. დასახელებული საგნების წიგნში ჩვენება. ნიკას მარტივი ერთსიტყვიანი ინსტრუქციების გაგება შეუძლია, თუმცა ორ- და მეტ საფეხურიანი ინსტრუქციის შინაარსის გააზრება ძალიან უჭირს.

- პირველ რიგში, რომელი უნარის დასწავლაა მნიშვნელოვანი ნიკას ეფექტური ჩართულობისთვის სასკოლო გარემოში?
- გამოყავით მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნები;
- ამოირჩიეთ სწავლების მოდელი და იმის მიხედვით აღწერეთ, რა საფეხურების გავლა მოგიწევთ კონკრეტული უნარის დასასწავლად?
- ჩამოწერეთ განმამტკიცებლები, რომლებიც, თქვენი აზრით, ყველაზე ეფექტური იქნება ნიკასთან თქვენ მიერ არჩეული უნარის დასასწავლად? რატომ?
- რა ტიპის მინიშნებებს გამოიყენებდით და რატომ?
- აღწერეთ თქვენ მიერ გამოყენებული მინიშნებებისა და განმამტკიცებლების თანმიმდევრობა.
- გამოყავით კონკრეტული აქტივობები, რომელიც ეფექტური იქნებოდა თქვენ მიერ არჩეული უნარების დასასწავლად.
- აღწერეთ მიღწეული შედეგების მონიტორინგის პროცესი.

გამოყენებული ლიტერატურა

- American Psychiatric Association (2103) Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders (5th ed.) pp.50-59
- Behaviorism (2022) <https://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism>
- Bondy, A., & Frost, L. (1998). The Picture Exchange Communication System. *Seminars in Speech and Language*, 19(04), 373-389.
- Cadogan, S., McCrimmon, A.W. (2015) Pivotal response treatment for children with autism spectrum disorder: A systematic review of research quality. *Dev Neurorehabil.*, 18(2), 137-144
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126
- Capes, K., Upson, S., Jones, C., Dissanayake, C., & Vivanti, G. (2009). Implementing the Group-Based Early Start Denver Model for Preschoolers with Autism. *PM Pediatric Medicine*, 2. <http://pm.amegroups.com/article/view/4819/html>.
- CDC: Data Statistics on Autism Spectrum Disorder (2022). [cdc.gov/ncbddd/autism/data.html](https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html)
- Crowe, B., Machalicek, W., Wei, Q., Drew, C., & Ganz, J. (2021). Augmentative and Alternative Communication for Children with Intellectual and Developmental Disability: A Mega-Review of the Literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. Published online. doi:10.1007/s10882-021-09790-0

- Dawson, G., & Bernier, R. (2013). A quarter century of progress on the early detection and treatment of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 25(4pt2), 1455–1472.
- Farrell, M. (2011). *Effective teacher's guide to Autism and Communication difficulties: Practical strategies*. 2nd edition. Routledge
- Frost, L., Bondy D. (2002) *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Woodbine House
- Ganz J.B. (2014) *Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders*. Springer.
- Ganz, J. B., Morin, K. L., Foster, M. J., Vannest, K. J., Genç Tosun, D., Gregori, E. V., & Gerow, S. L. (2017). High-technology augmentative and alternative communication for individuals with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs: a meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(4), 224–238.
- Ganz, J.B., Rea Hong, E., Leuthold, E., Yllades, V. (2019) *Naturalistic Augmentative and Alternative Communication Instruction for Practitioners and Individuals With Autism*. *Intervention in School and Clinic* 2019, Vol. 55(1) 58–64 ♥ Hammill Institute on Disabilities. Published online. DOI: 10.1177/1053451219833012
- Hsu-Min Chiang (2017). *Autism and child Psychopathology Series curricula for teaching students with Autism Spectrum Disorder* (Matson, J. L. ed ed.).
- Iacono, T., Trembath, D., & Erickson, S. (2016). The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, Volume 12, 2349–2361.
- Koegel, L.K., Matos-Freeden, R., Lung, R., Koegel R. (2012) *Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings*. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401–412
- Koegel, L.K., Ty W. Vernon, Robert L. Koegel, Brittany L. Koegel and Ann W. Paullin (2012) *Improving Social Engagement and Initiations Between Children With Autism Spectrum Disorder and their Peers in Inclusive Settings*. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Published online: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098300712437042>
- Koegel, R., Vernon, W., Koegel, L. (2009) *Improving Social Initiations in Young Children with Autism Using Reinforcers with Embedded Social Interactions*. *Autism Dev Disord* 39:1240–1251
- Koegel, R.L., Koegel L.K. (2018) *Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. 2nd edition. Brooks Publishing.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Cuvo, A. J., Singh, N. N., Sigafoos, J., & Didden, R. (2007). PECS and VOCAs to enable students with developmental disabilities to make requests: An overview of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 468–488.
- Lei, J., Ventola, P. (2017) *Pivotal response treatment for autism spectrum disorder: current perspectives* *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 13, 1613–1626.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3–9.
- Luiselli, J.K., Russo, D.C., Christian W.P., Wilczynski, S.M. (2008) *Effective Practices for Children with Autism: Educational and Behavior Support Interventions that Work*. 1st Edition. Oxford University Press.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 133–146.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., McClannahan L.E. (1986) *An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children*. *J Appl Behav Anal*, 19(2), 147–157.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114–133.
- National Research Council (2001) *Educating Children with Autism*. National Academy Press. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC.

This PDF is available from the National Academies Press at: <http://www.nap.edu/catalog/10017.html>

- Mirenda, P. (2001). Autism, augmentative communication, and assistive technology: What do we really know? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(3), 141-151
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. A. (2014). Comprehensive treatment models for children and youth with autism spectrum disorders. In F. Volkmar, S. Rogers, R. Paul, & K. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., Vol. 2, pp. 770-787). NJ: Wiley.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2007). *The SCERTS Model* (Lippincott Williams & Wilkins, Inc. ed., ed., Vol. 16).
- Sainato, D.M., Morrison, R.S., Jung, S., Axe, J., & Nixon, P.A. (2015) A Comprehensive Inclusion Program for Kindergarten Children With Autism Spectrum Disorder. *J. of Early Intervention*, 37(3), 208-225.
- Rogers, S., Herbison, J., Levis, H., Pantone, J., Reis K. (1986) An Approach for Enhancing the Symbolic, Communicative, and Interpersonal Functioning of Young Children with Autism or Severe Emotional Handicaps. *J. of Early Intervention*, 10(2), 135-148
- Rogers, S.L., Dawson, G. (2009) *Early Start Denver Model for young children with autism*. Guilford Press.
- Scheuermann, B., and Webber, J., B. (2002) *Autism: Teaching Does Make a Difference*, CA: Wadsworth.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92
- Stahmer, A.C., Ingersoll, B., Carter, C. (2003) Behavioral approaches to promote play. *Autism*, 7(4), 401-13.
- Tarbox, R. S.F., & Tarbowski, A. C. (2008). *Discrete Trial Training As A Teaching Paradigm* (Vol. 181).
- Tarbox, R. S.F., & Tarbowski, A. C. (2008). *Effective Practice for Children with AUTISM*.
- Thompson, T. (2013) Autism Research and Services for Young Children: History, Progress and Challenges . *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2013, 26, 81-107
- Tiger, J.H., Hanley, G.P., Bruzek, J. (2008) Functional Communication Training: A Review and Practical Guide. *Behav Anal Pract.*, 1(1): 16-23.
- Verschuur, R., Didden R., Lang R., Sigafoos, J., Huskens, B. (2014) Pivotal Response Treatment for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Rev J Autism Dev.Disord.*,1, 34-61.
- Vernon, W., Koegel, R., Dauterman, H., Stolen, K. (2009) An Early Social Engagement Intervention for Young Children with Autism and their Parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12),
- Volkmar, F. R. , Rogers, S.J., Paul, R., Pelphrey, K.R. (Editors) (2014) *Handbook of Autism and pervasive developmental disorder*. 4th ed., V.2., pp. 737-813. Wiley and Sons.
- Westling, D.L., Carter, E.W., Da Fonte, A. M., Kurth J.A. (2021) Teaching Students with severe Disabilities. pp.31-36.

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 10

როგორ შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა
და როგორ ჩავრთოთ საგაკვეთილო პროცესში აუდიზმის
სპექტრის აშლილობის (ასა) მქონე მოსწავლეები

სარჩევი

შესავალი.....	191
როგორ შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან.....	191
რა არის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა?.....	191
რა უნდა გავითვალისწინოთ სასწავლო გეგმის შედგენისას აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან.....	191
შემთხვევის განხილვა.....	194
ნიკა 6 წლის. დიაგნოზი – საშუალო ხარისხის აუტიზმის სპექტრი.....	194
საგანმანათლებლო გარემო-სერვისები და კლასში ბავშვის ადგილის განსაზღვრა.....	197
ინსტრუქციული სტრატეგიები აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებისთვის.....	199
რაზე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება ინტერვენციის ფორმის შერჩევისას.....	203
სოციალური განვითარება და ინტერაქცია.....	203
სოციალური განვითარებისა და ინტერაქციის მახასიათებლები;.....	203
კომუნიკაცია.....	205
კომუნიკაციური მახასიათებლები.....	205
ყოველდღიური ცხოვრებისთვის მნიშვნელოვანი აქტივობები.....	207
ყოველდღიური ცხოვრებისთვის მნიშვნელოვანი აქტივობების მახასიათებლები.....	207
მოტორიკა.....	208
მოტორიკის მახასიათებლები;.....	208
კოგნიცია.....	209
სააზროვნო უნარების მახასიათებლები.....	209
აკადემიური უნარები.....	210
აკადემიური უნარების მახასიათებლები;.....	210
სენსორული პროცესები.....	213
სენსორული პროცესების მახასიათებლები.....	213
განმეორებადი, სტერეოტიპული ქცევები.....	213
განმეორებადი, სტერეოტიპული ქცევების მახასიათებლები.....	213
საგანმანათლებლო გარემო.....	214
ნაკლებად შეზღუდვები გარემო.....	214
ინკლუზიური განათლება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან.....	215
ინკლუზიის შესაძლებლობები.....	216
საკლასო ოთახის დაგეგმარება.....	216
ცხრილები.....	218
წესები.....	219
ზოგადი ცხრილი.....	219
საიდან დავიწყოთ ინდივიდუალური გეგმის შექმნა.....	220
შეფასების ინსტრუმენტები და სტრატეგიები.....	220
მიზნების განსაზღვრა.....	223
როგორ გავუმკლავდეთ გაკვეთილის პროცესში არასასურველ, ხელის შემშლელ ქცევებს.....	227
ქცევის ფუნქციური ანალიზი/შეფასება.....	227
როგორ ჩავრთოთ ინკლუზიურ კლასში ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლე?!.....	233
სასწავლო წლის დაწყებასთან შეგება.....	235
შემთხვევის განხილვა.....	236
ზაქარია, 8 წლის (ასპერგერის სინდრომი).....	236
შეჯამება.....	239
შემაჯამებელი კითხვები.....	240
დავალება.....	241
გამოყენებული ლიტერატურა.....	241

შესავალი

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა მოიცავს როგორც სწავლებას, ასევე იმ მეთოდებსა და სტრატეგიებსაც, რომლითაც უნდა განხორცილდეს სასწავლო პროცესი. გამომდინარე იქიდან, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის (ასა) დროს გვაქვს სწავლის სპეციფიკური სტილი, კომუნიკაციური, სოციალური და სენსორული სირთულეები, ასევე, ხშირად ქცევის პრობლემები, მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლების მიერ დასახული მიზნები გამოყენებული სტრატეგიებისა და მეთოდების შესაბამისი იყოს. მნიშვნელოვანია, რომ არსებობდეს მხარდამჭერი გარემო, რათა ბავშვს გაუადვილდეს სწავლის პროცესში არსებული სირთულეების გადალახვა. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენისას უნდა გავითვალისწინოთ ის, დროში დაგეგმილი პროცესია და თანმიმდევრული საფეხურებისგან შედგება.

როგორ შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან

რა არის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა?

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა – ეს არის მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ, მშობლის აქტიური მონაწილეობით შედგენილი გეგმა ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით, რომელიც მორგებულია მოსწავლის საჭიროებებსა და შესაძლებლობებზე. ის შეიძლება იცვლებოდეს სხვადასხვა საჭიროებიდან გამომდინარე. ეფექტური და მოქნილი სასწავლო გეგმის შედგენისას აუცილებელია გავითვალისწინოთ შემდეგი კომპონენტები:

- გარემო,
- სტრუქტურა და მხარდამჭერა,
- შეფასების ჩარჩო,
- მიზნები და პრიორიტეტები,
- სტრატეგიები,
- ინტრუქციების ფორმატი,
- ჩარევის სტრატეგიები.

თუ როგორ მოხდება ეროვნული სასწავლო გეგმის მორგება კონკრეტულ მოსწავლეზე, დამოკიდებულია ამ მოსწავლის საჭიროებებზე, მის სუსტ და ძლიერ მხარეებზე. ეს შეიძლება იყოს ეროვნული გეგმის აკომოდაცია, ან მისი მოდიფიკაცია და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება. ბავშვი ინდივიდუალური გეგმით სწავლობდეს როგორც ყველა საგანში, ასევე ერთ რომელიმე საგანში.

რა უნდა გავითვალისწინოთ სასწავლო გეგმის შედგენისას აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან

ქვემოთ მოყვანილია სამი მოდელი, თუ როგორ შევადგინოთ ეფექტური სასწავლო გეგმა, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვებისათვის.

მოდელი ა.

ეს მოდელი¹ შედგება 6 საფეხურისგან. პირველი არის მოსწავლის საჭიროებების შეფასება, მეორე საფეხური გულისხმობს ჩარევის (ინტერვენციის) სტრატეგიების განსაზღვრას, მესამე საფეხურზე მნიშვნელოვანია იმ სტრატეგიების გამოყოფა, რომლებიც მნიშვნელოვანია ინსტრუქციების მიცემისთვის, მეოთხე საფეხურზე განისაზღვრება სასწავლო მასალის შინაარსი, მეხუთეა შეფასების მეთოდები, ხოლო მეექვსე, ბოლო საფეხურზე მნიშვნელოვანია შედგენილი სასწავლო გეგმის დანერგვა და გამოყენება. ამ მოდელის მიხედვით, ყველაზე მნიშვნელოვანია მოსწავლის საჭიროების განსაზღვრა, რომლის მეშვეობითაც ხდება ინტერვენციის სტრატეგიების დაგეგმვა. როდესაც ვიცით, რომელ სტრატეგიებს ვიყენებთ და რა მიზნის მიღწევა გვსურს, მნიშვნელოვანია განვსაზღვროთ მასალის შინაარსი, რომლითაც სასწავლო პროცესი უნდა წარიმართოს, ამ ეტაპზე მნიშვნელოვანია იმ სტრატეგიების

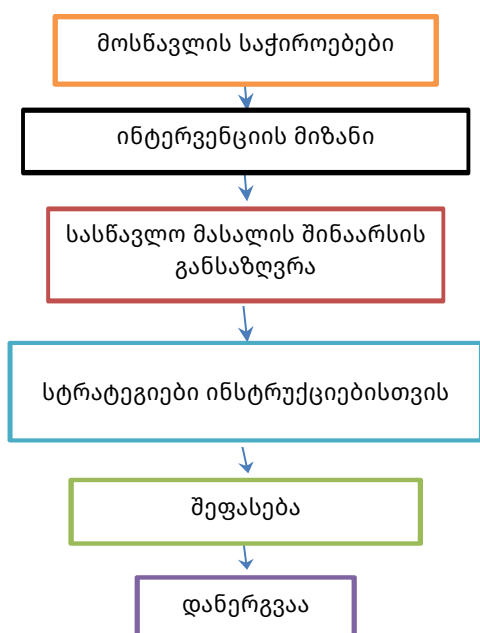
¹ (იხ. სურათი 1)

შემუშავებაც, რომლითაც ინსტრუქციებს მივცემთ მოსწავლეს. შეფასება აუცილებელია იმისათვის, რომ ინტერვენციის ეფექტურობა შევაფასოთ.

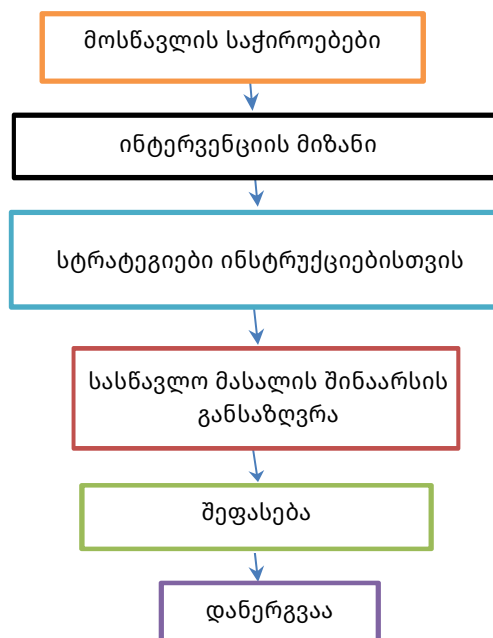
მოდელი ბ1

ეს მოდელი მოიცავს იმავე საფეხურებს, რომლებსაც მოდელი ა, თუმცა ამ საფეხურების თანმიმდევრობა განსხვავებულია. რა თქმა უნდა, ესეც იწყება მოსწავლის საჭიროებების განსაზღვრით და ინტერვენციის მიზნების დასახვით. თუმცა, ამ შემთხვევაში იქამდე, სანამ, სასწავლო მასალის შინაარსს განსაზღვრავთ, ჯერ უნდა შევიმუშავოთ სტრატეგიები და შემდგომ მასზე დაყრდნობით განსაზღვროთ მასალის შინაარსი. ამ მოდელში შინაარსს წინ უსწრებს სტრატეგიები, რადგან ზოგიერთი ინტერვენცია და მასწავლებლის დასახული მიზნები საჭიროებს სპეციფიკურ სტრატეგიებს და ინსტრუქციებს, რომლებსაც შემდგომში უნდა მოვარგოთ სასწავლო მასალა.

სურათი.1



სურათი. 2



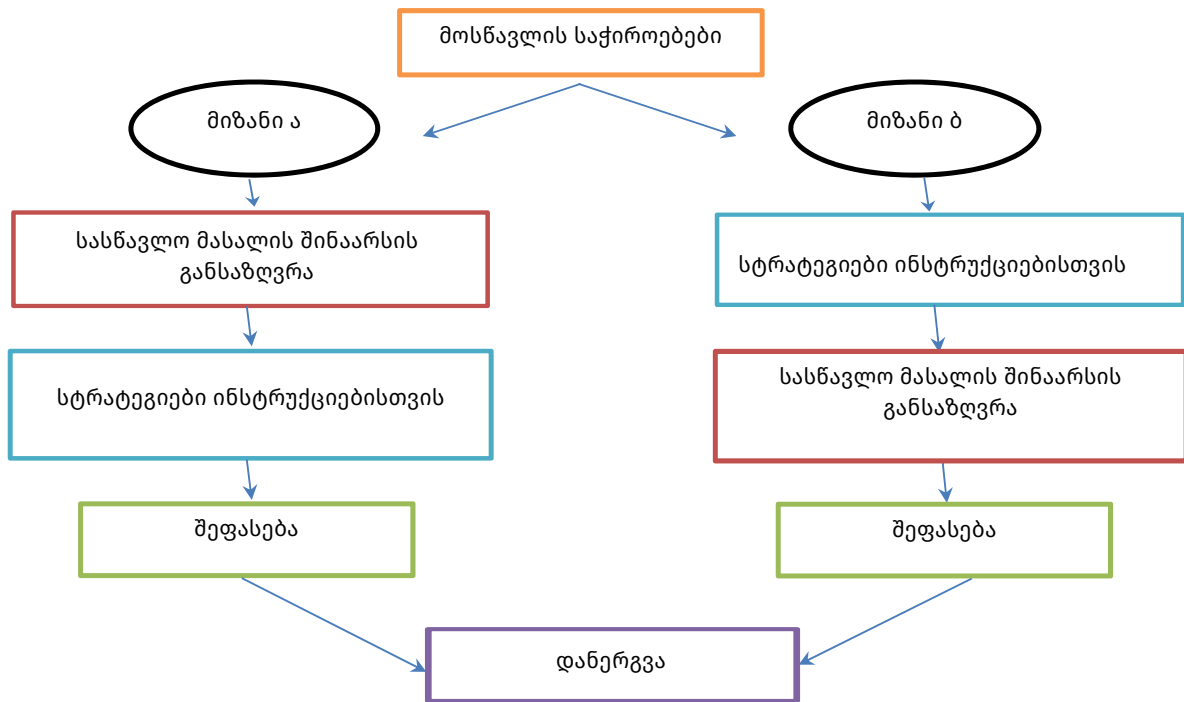
მოდელი გ2

ეს მოდელი გაცილებით მეტი საფეხურისგან შეგდება და წარმოადგენს ა და ბ მოდელის ერთგვარ გაერთიანებას. როგორც წინა მოდელები, ამ შემთხვევაშიც მნიშვნელოვანია მოსწავლის საჭიროებების შეფასება. თუმცა, შეფასებიდან გამომდინარე, ფორმირდება ორი ტიპის ინტერვენციული მიზანი. პირველ (ა) მიზანი მნიშვნელოვანია და გავლენას ახდენს სასწავლო მასალის შინაარსის განსაზღვრაზე, რომელსაც მოჰყვება სტრატეგიების დასახვა. ხოლო მეორე (ბ) მიზანი ითვალისწინებს ჯერ სტრატეგიებსა და შემდგომ მასალის შინაარსის განსაზღვრას. თითოეული მიზანი საჭიროებს განსხვავებული შეფასების მეთოდს იმისათვის, რომ შეფასდეს ინტერვენციის ეფექტურობა. ამ მოდელის გამოყენება ეფექტური იქნება მაშინ, როდესაც კლასში გვყავს როგორც ასა-ს, ასევე, სხვა სირთულეების მქონე მოსწავლეები, ან ერთ კლასში სხვადასხვა ტიპის ასა-ს მქონე მოსწავლეები (მაგ.: დაბალფუნქციური და მაღალფუნქციური აუტიზმით, ასპერგერის სინდრომით და ა.შ.).

¹ (იხ. სურათი 2)

² იხ. სურათი 3

სურათი 3



მოდელი 2

ეს მოდელი, განსხვავებით გ მოდელისგან, გულისხმობს ორზე მეტი სასწავლო მიზნის დასახვას, სადაც თითოეულ მათგანს აქვს სპეციალურად შერჩეული სტრატეგიები და სასწავლო მასალის შინაარსი და შეფასების მეთოდები. ამ მოდელის გამოყენება მნიშვნელოვანია მაშინ, როდესაც გვსურს მოსწავლეების სხვადასხვა უნარის განვითარება. ეს მოდელი, ალბათ, ყველაზე ეფექტური იქნება დანყებით კლასთან, როდესაც ბავშვებს ერთი პედაგოგი ასწავლის ბევრ სხვადასხვა საგანს.

ფუნქციური მოდელი

მოსწავლეებთან, რომელთაც აუტიზმის სპექტრის აშლილობასთან ერთად აქვთ ინტელექტუალური დარღვევა ან დასწავლის სხვა სირთულეები, შეიძლება ვიხელმძღვანელოთ ფუნქციური მოდელით. ეს მოდელი გულისხმობს პრაქტიკული უნარ-ჩვევების დასწავლას ბუნებრივ გარემოში, ისეთი მასალის და საგნების გამოყენებით, რომლებიც ჩვეულებრივ არსებობს ყოველდღიურ გარემოში. ამ მოდელის მიზანია გააუმჯობესოს მოსწავლეების გენერალიზაციის უნარი და ცხოვრების ხარისხი.

ამ მოდელის უარყოფით მხარედ შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ სტრუქტურირებულ გარემოში რთული იქნება ბავშვის სასკოლო პროცესში ისე ჩართვა, რომ ეს ბუნებრივ გარემოსთან ასოცირდებოდეს. ამგვარი მოდელით ხელმძღვანელობა უფრო ეფექტური იქნება მაშინ, თუ მას მიმართავენ მშობლები, ან წინასასკოლო დაწასებულებისა და დაწყებითი კლასის მასწავლებლები.

შეხვედი მოდელი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებებზე ფიქრისას მნიშვნელოვანია არსებობდეს გარკვეული ბალანსი. არ არსებობს უნივერსალური სასწავლო გეგმის მოდელი, რომელიც ყველა ტიპის მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს და მოთხოვნებს მოერგება. ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან მეტად ეფექტური იქნება ისეთი ინდივიდუალური გეგმის შედგენა, რომელიც სხვადასხვა მეთოდს მოიცავს. მაგალითად, მოსწავლეს, რომლის ძლიერი მხარეცაა მათემატიკური უნარები, შეგვიძლია მივცეთ ისეთი მოდიფიცირებული ინსტრუქციები, რომლებიც ეროვნუ-

ლი სასწავლო გეგმის შესაბამისია (მათემატიკურ ნაწილში), მაშინ როცა იმავე მოსწავლეს კითხვისა და წერისთვის შეიძლება დასჭირდეს ფუნქციური სტრატეგიების მიწოდება. ამგვარი მოდელის მიზანია მოსწავლის ინდივიდუალური განვითარება და საკუთარი შესაძლებლობების ფარგლებში მაქსიმალური შედეგის მიღწევა, რაც, თავის მხრივ, მოითხოვს მასწავლებლების აქტიურ ჩართულობასა და მხარდაჭერას.

შემთხვევის განხილვა

ნიკა 6 წლის. დიაგნოზი – საშუალო ხარისხის აუტიზმის სპექტრი

ნიკა 6 წლის ასა-ს მქონე მოსწავლეა, რომელსაც დიაგნოზი 4 წლის ასაკში დაესვა. ნიკა 1-ლი კლასის მოსწავლეა, სწავლობს საჯარო სკოლაში ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებთან ერთად. ჰყავს ინდივიდუალური ასისტენტი, რომელიც ეხმარება დავალებების შესრულებასა და ინსტრუქციების უკეთ გაგებაში. ნიკა მეტყველებს, თუმცა საუბრისას იყენებს მხოლოდ სამ-ოთხ სიტყვიან წინადადებებს. ის კომუნიკაციას მიმართავს მხოლოდ მაშინ, თუ რაიმე სჭირდება ან უნდა. მას შეუძლია „რა, სად“ კითხვაზე პასუხის გაცემა, ერთსაფეხურიანი ინსტრუქციების შესრულება, თუმცა, ერთზე მეტსაფეხურიანი ინსტრუქციებს ვერ ასრულებს. ნიკა ავლენს ინტერაქციის სურვილსაც უფროსებთან, მასწავლებლებთან, თუმცა არ პასუხობს და ხშირად არ ერთვება თანაკლასელებთან კომუნიკაციაში. ნიკას შეუძლია ფუნქციური მიმართებების დამყარება; ესმის უსაფრთხოების ელემენტარული წესები. როდესაც საქმე ეხება გაზიარებასა და ჯერის დაცვას, ნიკა იწყებს ყვირილს და ტირილს. ნიკას უჭირს ემოციების გამოხატვა და გამოცნობა, რაც, სავარაუდოდ, მის კომუნიკაციისა და სოციალიზაციის მთავარ პრობლემებს წარმოადგენს. ბავშვი ხშირად ვერ ხვდება თანაკლასელთა ემოციებს. ნიკას თვითმასტიმულირებელი ქცევებიც აქვს, რომელიც მოიცავს თმების გამუდმებულ პირში ჩადებას და ლეჭვას. ბავშვს ტუალეტის ჩვევები ათვისებული აქვს, შეუძლია საკუთარი ტანსაცმლის გახდა და შესაბამისად ადგილას განთავსება. ნიკას ასევე შეუძლია პირველი კლასელის დონის შესაბამისად კითხვა და წერა. ძალიან უჭირს მათემატიკა, განსაკუთრებით რიცხვების მიმატება.

ნიკას შემთხვევის ანალიზის საფუძველზე შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა:

ქვემოთ მოყვანილი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა საქართველოს კანონმდებლობით გათვადისწინებული სტანდარტით აჩის აგებული, თუმცა, ვინაიდან ის ახ მოიცავს კომუნიკაციისა და ინტეგრაციის გაუმჯობესებაზე მუშაობას, ამ შემთხვევაში დამატებული აქვს აღნიშნულ უნახებზე სამუშაო აქტივობებიც, ხაფან სწოხედ კომუნიკაციური და სოციალური უნახები განაპირობებს შემდგომში ბავშვის წახმატებას ჰოგოხ აკადემიუხ სფეხოში, ისე საზოგადოებრივ ცხოვხებაში.

ცხრილი 1. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა

საგანი: მათემატიკა

მასწავლებელი: -----

გრძელვადიანი მიზანი/ები (მოცემულ გრაფაში იწერება ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისი მიზანი ბავშვის შესაძლებლობებისა და კლასის გათვალისწინებით, რომელსაც ბავშვმა წლის ბოლოს უნდა მიაღწიოს).

- ნიკას შეუძლია 10-ის ფარგლებში მიმატება თითების დახმარებით;
- ნიკას შეუძლია ანგარიში კალკულატორის და საანგარიშოს გამოყენებით;

მოკლევადიანი მიზნები	თარიღი
1. ნიკა ცნობს მიმატების, გამოკლებისა და ტოლობის ნიშნებს; 2. ნიკა ცნობს 10-მდე ყველა ციფრს, 3. ნიკას შეუძლია რაოდენობის გადათვლა; 4. ნიკას შეუძლია 5-ის ფარგლებში მიმატება; 5. ნიკას შეუძლია ჯგუფურ აქტივობებში ჩართვა; 6. ნიკას შეუძლია ჯგუფში კონკრეტული დავალების შესრულება	

მიზნების შესაბამისი აქტივობების განსაზღვრა (რამდენიმე აქტივობის ნიმუში)	მასალა	სად სრულდება აქტივობა (კლასი რესურს ოთახი)	მასალის მომზადებაზე პასუხისმგებელი პირი (მშობელი, პედაგოგი, სკოლის ფსიქოლოგი და სხვ.)	აქტივობის განხორციელებაზე პასუხისმგებელი პირი
სურათებზე მასწავლებლის მიერ დასახელებული მიმატების/გამოკლების, ტოლობის ნიშანზე თითის დადება	სურათები; ციფრული გამოსახვის საშუალებები; სათამაშო ციფრები და მიმატება-გამოკლების ნიშნები	კლასი; რესურსოთახი	პედაგოგი; სპეციალური განათლების მასწავლებელი	პედაგოგი; სპეციალური განათლების მასწავლებელი
კალკულატორზე ციფრების ცნობა და შესაბამისი აქტივობის განხორციელება (დასახელებულ ციფრზე თითის დაჭერა)	კალკულატორი	კლასი, რესურს ოთახი	პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი.	პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი
ჯგუფში სხვა მოსწავლეების გვერდით დაჯდომა	მასწავლებლის მითითება. წახალისება და დაჯილდოვება-სასურველი ნივთით	საკლასო ოთახი.	პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი.	პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი
ჯგუფში სხვა თანაკლასელებისთვის საკუთარი წიგნის, მასალის გაზიარება	განმამტკიცებელი, დაჯილდოვება სასურველი სათამაშოთი, ნივთით	საკლასო ოთახი	პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი	პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მონიტორინგი

განხორციელებელი – პედაგოგი, სპეც.მასწავლებელი

მიზანი (საგანი) – მათემატიკა;

მიზნის მიღწევის შეფასების პრინციპები: 0 – ვერ ასრულებს; 1 – ასრულებს დახმარებით; 2 – ასრულებს დამოუკიდებლად.

(არ ვაკეთებთ არანაირ აღნიშვნას, თუ მოცემული აქტივობა ამ დღეს არ განხორციელდა. მიზანი მიღწეულად ითვლება, თუ ბავშვი სულ ცოტა 5-ჯერ შეასრულებს მიცემულ დავალებას სწორად და დამოუკიდებლად).

ცხრილი 2. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შესრულების მონიტორინგი

მიზნის შესაბამისი აქტივობა	თარიღი	შესრულების დონე
1. ცნობს 10-მდე ციფრებს დამოუკიდებლად.		
2. ასახელებს 10-მდე ციფრებს, რომლებსაც მასწავლებელი აჩვენებს.		
3. თითოთ აჩვენებს მიმატების, ტოლობისა და გამოკლების ნიშნებს.		
4. კალკულატორზე კრეფს მასწავლებლის მიერ დასახელებულ ციფრს.		
5. ზის ჯგუფში სხვა თანაკლასელების გვერდით.		
6. უზიარებს საკუთარ ნივთს თანაკლასელს სულ მცირე ორჯერ-მაინც.		

კონკრეტული მაგალითის საფუძველზე ვისაუბრებით, როგორ დავისახოთ გეგმები, ავარჩიოთ საჭირო ინტერვენცია და შევადგინოთ ეფექტური სასწავლო გეგმა:

ინტერვენციის სფერო

კონკრეტული მაგალითის საფუძველზე ვისაუბრებით, როგორ დავისახოთ გეგმები, ავარჩიოთ საჭირო ინტერვენცია და შევადგინოთ ეფექტური სასწავლო გეგმა:

ინტერვენციის სფერო

1. გაზიარებული ყურადღება

- სოციალური ყურადღების ინიცირება უფროსებსა და თანაკლასელებთან;
- საზიარო ობიექტებზე, საგნებზე ყურადღების შენარჩუნება.

2. არავერბალური ინტერაქცია

- არავერბალური მიმანიშნებლების (ჟესტები) გამოყენება.

3. ემოციური მხადაჭერა

- საკუთარი და სხვისი ემოციების იდენტიფიკაციის უნარი.

4. სოციალური ინტერაქცია და რეციპროკულობა

- პასუხი სოციალურ მიმანიშნებლებზე და ინიციატივაზე;
- ინტერაქციის ინიცირება;
- ჯერის დაცვა შესაბამის აქტივობებში.

5. ურთიერთობები

- თანაკლასელებთან ურთიერთობა, დავალებებში ჩართვა;
- ჯგუფურ სამუშაოში ჩართვა;
- მასალების გაზიარება;
- დალოდების უნარი;
- ჯერის დაცვა;
- ჯგუფის წესების დამორჩილება.

6. კომუნიკაცია

- სოციალური ინტერესების გათვალისწინებით კომუნიკაციის უნარი;
- ლექსიკონის გამოყენება და გაგება:
 - არსებითი სახელები,
 - ზმნები,
 - ზედსართავი სახელები,
 - ზმნიზედები.
- კი/არა შეკითხვებზე პასუხის გაცემა
- კითხვებზე პასუხის გაცემა;
- წინადადებების გამოყენება კომუნიკაციისას;
- სასაუბრო უნარების გაუმჯობესება.

7. თამაში

- ინტერაქტიურ/გუნდურ თამაშში/აქტივობაში ჩართვა.

8. დამოუკიდებლობა

- მასალების მოგროვება და ორგანიზება;
- დავალებების დამოუკიდებლად შესრულება;
- დროის გარკვეულ მონაკვეთში მერხთან ჯდომა;
- საკუთარი ნივთების დალაგება, შენახვა.

9. კოგნიტური

- ყურადღების შენარჩუნება;
- დროის გაგება;
- დროითი მიმართებების (წარსული, აწმყო, მომავალი) გაგება;
- თანმიმდევრულობა;
- მოვლენების მოყოლა;
- ამბების მოყოლა;
- დაწყვილება საგნების;
- საგნების კატეგორიზება
- დავალების საფეხურებად დაგეგმვა და სტრატეგიის შემუშავება.

ხოგოხ მიმდინაეობს სასწავლო გეგმის შედგენა:

ნიკა სწავლობს ეროვნული სასწავლო გეგმით. რადგან ბავშვს კარგად შეუძლია კითხვა და წერა, სირთულეებს კი ამ ეტაპზე მხოლოდ მათემატიკაში აწყდება, მასწავლებლებმა გადაწყვიტეს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიცირება.

შეფასება და მიზნების განვითარება

შეფასება და ცხრილის შედგენა

ეს შეფასება გულისხმობს ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოყოფას, მათი ცხრილის სახით წარმოდგენას და შეფასებას. სასწავლო წლის დასაწყისში ნიკა შეფასდა ვერბალურად ინტერვიუსა და ქცევაზე დაკვირვების საფუძველზე. პირველი სემესტრის დასასრულს მასწავლებელი მას კიდევ ერთხელ შეაფასებს, რათა მოხდეს ბავშვის უნარების მონიტორინგი. მულტიდისციპლინური გუნდის და ინდივიდუალური ასისტენტის მიზანია დარწმუნდეს, რომ ბავშვის კომუნიკაციური, სოციალური და იმიტაციის უნარები უმჯობესდება როგორც კლასში, ისე ჯგუფში მუშაობისას.

დროსა და მონაცემებზე დაფუძნებული შეფასება

ნიკას მასწავლებელი იყენებს დაკვირვების საფუძველზე მოპოვებულ მონაცემებზე დაუძნებულ შეფასებას, რათა გასაზღვროს ბავშვის ჩვევები, ქცევები კონკრეტული დავალების შესრულებისას და დამოუკიდებლობის ხარისხი.

საგანმანათლებლო გარემო-სერვისები და კლასში ბავშვის ადგილის განსაზღვრა

ბავშვი სწავლობს ზოგადსაგანმანათლებლო, ჩვეულებრივ საკლასო გარემოში, რომელიც მოიცავს სპეციალურ საგანმანათლებლო სერვისებს. ასევე იყენებს სპეციალურ რესურსოთახს.

ნიკა პირველ კლასში ძირითად დროს ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში ატარებს. მას კვირაში ორჯერ რესურსოთახში უტარდება გაკვეთილები იმისათვის, რომ სოციალური უნარები გაივარჯიშოს ჯგუფში, ასევე 15-წუთიანი ინდივიდუალური გაკვეთილი, რომელიც მათემატიკური უნარების გავარჯიშებისკენ არის მიმართული. ნიკა, ასევე, კვირაში ორჯერ 30 წუთის განმავლობაში გადის ენა-მეტყველების თერაპიას სხვა მოსწავლეებთან ერთად და 30 წუთი ინდივიდუალურ ენა-მეტყველების თერაპიას (სკოლაში, რესურსოთახში).

ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია

როგორც წესი, ეროვნული სასწავლო გეგმა უნდა მოერგოს მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებებს. ეს მორგება განსხვავებული ფორმატის შეიძლება იყოს იმის მიხედვით, თუ რა ინდივიდუალური საჭიროება აქვს ბავშვს და როგორია მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები.

ცვლილების ფორმებია:

ადაპტაცია

გარემოს ორგანიზება და სტრუქტურა:

იმისათვის რომ ნიკას დამოუკიდებლობის დონე გაიზარდოს, საკლასო ოთახი უნდა იყოს მოდიფიცირებული, ხოლო დამხმარე ინსტრუქციები შემუშავებული.

- ვიზუალური მიმანიშნებლები, რომელიც ეხმარება ნივთების გაზიარებასა და ჯერის დაცვაში;
- ვიზუალური წესები – ბარათების სახით, რომელიც გუნდური აქტივობისას ეხმარება ბავშვს წესების დაცვაში;
- დღიური აქტივობების წერილობითი ცხრილი;
- მინიცხრილი, რომელიც მიაქვს სახლში, იყენებს სასადილო ოთახში ჩასასვლელად და გადასადგილებლად.
- შესაბამის დავალებებზე ბავშვს აქვს დროის და დავალების შესასრულებლად საჭირო აქტივობების ცხრილი.

სასწავლო გეგმა/ცხილი.

ქვემოთ მოყვანილი ცხრილი მასწავლებელს ან იმ პირს, რომელიც ასა-ს მქონე მოსწავლესთან მუშაობს, დაეხმარება უკეთ განსაზღვროს ჩარევის სტრატეგიები, შესაბამისი აქტივობები და ასე ბავშვს საშუალება მისცეს უკეთ ჩაერთოს საგაკვეთილო პროცესში.

ცხრილი 3. მოსწავლის გასავითარებელი სფეროები და შესაბამისი სტრატეგიები

კონცენტრაციის სფერო	სტრატეგიები	ფორმატი	შეფასება
გაზიარებული ყურადღება, სოციალური ინტერაქცია, ჯგუფში აქტივობა	ბუნებრივი ინტერვენცია • განმტკიცება • მეწყვილეს დახმარება • ვიზუალური მხარდაჭერა • სოციალური ბარათები	მოკლე ინსტრუქციები	მონაცემთა შეგროვება კვირაში ორჯერ
კომუნიკაციური უნარები	ძირითადი უნარების ტრენინგი (იხ. თავი 9, ძუტ.) • ვიზუალური მხარდაჭერა • ბუნებრივი ინტერვენცია	ინდივიდუალურად მოკლე ინსტრუქციების მიცემა	ყოველდღიურად მონაცემთა შეგროვება
ემოციური მხარდაჭერა	ძირითადი უნარების ტრენინგი; • ტექნიკის დახმარება • ბუნებრივი ჩარევა/ინტერვენცია	ინდივიდუალურად მოკლე ინსტრუქციების მიცემა	კვირაში სულ მცირე ორი გაკვეთილის მიხედვით მონაცემთა შეგროვება
ჯგუფურ აქტივობებში მონაწილეობა/დამოუკიდებლობა	ბუნებრივი ინტერვენცია • განმტკიცება; • ინსტრუქციის მიცემა, შესწორება	მოკლე ინსტრუქციის მიცემა მთელი ჯგუფისთვის	კვირაში ერთელ მონაცემთა შეგროვება
სააზროვნო/აკადემიური უნარები	განმტკიცება; • დისკრეტული სწავლება (იხ. თავი 9, დისკრეტული სწავლება) • დავალების ანალიზი	მოკლე ინსტრუქციის მიცემა როგორც ინდივიდუალურად, ასევე მთელი ჯგუფისთვის	მონაცემთა შეგროვება, სულ მცირე, ორ გაკვეთილზე, დღეში ორჯერ

დამხმარე ტექნოლოგიები, ალტერნატიული და აუგმენტაციური კომუნიკაციის საშუალებები	მოდუფიკაცია და აკომოდაცია
სურათები, კომპიუტერი, ცხრილი, ტაიმერი, მთავარი თემების/დავალებების ბარათები.	აქტივობებს შორის მცირე შესვენებები, მოდიფიცირებული შეფასება, წერილობითი ინსტრუქციები, ოთახში „მყუდრო“ სივრცე, წესების ცხრილი, არჩევანის საშუალება, ვერბალური და ვიზუალური მიმანიშნებლები, ტაიმერი – შემდგომი დავალების დასაწყებად, მცირე ცხრილები, ორალურ-მოტორული სალექი ნივთები.

ზემოთ მოყვანილი ცხრილი მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმისა და ინდივიდუალური ცხრილის ერთ-ერთი მაგალითია. როგორც მაგალითიდან ირკვევა, ყველაზე დიდი მნიშვნელობა ასა-ს მქონე მოსწავლის ცხრილისა და გეგმის შედგენისას ენიჭება კომუნიკაციურ და სოციალურ უნარებს. სწორედ კომუნიკაციური და სოციალური უნარები განსაზღვრავს ბავშვის აკადემიურ შესაძლებლობებსა და მათი გაუმჯობესების ხარისხს. იმისთვის, რომ ეფექტური იყოს ასა-ს მქონე მოსწავლეთა საგაკვეთილო პროცესში ჩართვა, ისევე, როგორც მათი უნარების გაუმჯობესება, მნიშვნელოვანია ეროვნულ სასწავლო გეგმის ისე მოდიფიცირება, რომ საგანმანათლებლო და საგაკვეთილო ცხრილში მთავარი მიზანი მოსწავლის სოციალური და კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესება იყოს. ქვემოთ მოყვანილ მაგალითში ასახულია მეთოდები და სტრატეგიები: რისთვისაა ისინი საჭირო, რაში დაგვეხმარება კონკრეტული სტრატეგიების ცოდნა, რაზე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება კონკრეტული აქტივობების დაგეგმვისას და როგორ დავწეროთ და შევაფასოთ შემდგომში მათი ეფექტურობა.

შეჯამება

სწორად შემუშავებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის ეფექტური ინტერვენციის და მოსწავლის ხარისხიანი სწავლების საფუძველი. იმისთვის, რომ გავიგოთ, რომელი მოდელით ხელმძღვანელობაა ეფექტური ამა თუ იმ მოსწავლესთან, უპირველესად, უნდა შევაფასოთ და ვიცოდეთ ბავშვის შესაძლებლობები, მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები. მაგალითად, პირველი მოდელით ხელმძღვანელობა შეიძლება მაღალფუნქციური აუტიზმის ან ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვებთან. მეორე მოდელი უფრო ეფექტური იქნება ისეთ მოსწავლესთან, რომლებსაც აქვთ ქცევის, ყურადღების, მერხთან ჯდომის და სხვა სირთულეები. მესამე მოდელი შეგვიძლია გამოვიყენოთ მაშინ, როდესაც კლასში სხვადასხვა ტიპის ასა-ს მქონე მოსწავლეები გვყავს. ხოლო მეოთხე მოდელი ეფექტური იქნება ყველა მოსწავლესთან, განსაკუთრებით მაშინ, თუ რამდენიმე უნარზე ერთად გვინევს მუშაობა.

ინსტრუქციული სტრატეგიები აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებისთვის

როგორ შევაფასოთ განხორციელებული ინტერვენციის ეფექტურობა

იმისათვის, რომ სწორად შევარჩიოთ სასწავლო პროგრამა და ინტერვენციის ფორმა ასა-ს მქონე მოსწავლესთან, ბევრი სხვადასხვა სახის ინფორმაციაა საჭირო. შეფასების მოქნილი სისტემა აუცილებელია ინდივიდის ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების დასადგენად. მნიშვნელოვანია, პირველ რიგში, შევაფასოთ რამდენად რეალისტურია ის მიზნები, რომლებიც დავისახეთ. აუცილებელია, გვახსოვდეს, რომ მხოლოდ დიაგნოზიდან გამომდინარე არ უნდა მოხდეს გეგმის შემუშავება, არამედ მთავარი და მნიშვნელოვანია მოსწავლის ინდივიდუალური შესაძლებლობებისა და რესურსის გათვალისწინება. ძირითადი შეფასება ასა-ს მქონე მოსწავლეზე უნდა მივიღოთ პროფესიონალებისგან, რომლებიც ახორციელებენ ამგვარი ტიპის დიაგნოსტიკას. სხვადასხვა უნარის შეფასება სასწავლო პროცესში მასწავლებლებს კიდევ უფრო გაუადვილებს ადეკვატური გეგმის შერჩევას კონკრეტული მოსწავლისათვის.

ასა-ს მქონე ბავშვის სკოლაში შესვლისას მნიშვნელოვანია მშობლების ჩართულობა სასწავლო პროცესის დაგეგმვაში, რაც მოიცავს შემდეგი სახის ინფორმაციას:

- მოსწავლის ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების შესახებ ინფორმაციის მასწავლებლისთვის მიწოდება;
- სასწავლო მიზნების შემუშავებაში მშობლის ჩართულობა;
- სერვისების, პროგრამებისა და ინტერვენციის ფორმის შერჩევაში მშობლების მონაწილეობა;
- ბუნებრივ გარემოში (სახლში, ქუჩაში, სხვადასხვა გასართობ ცენტრში) მშობლის მიერ ანგარიშების წარმოება, რომელიც ასახავს ბავშვის მიღწევებს.

მასწავლებლის მიერ ასა-ს დიაგნოზის მქონე მოსწავლის შეფასება უწყვეტი და კომპლექსური პროცესია. მასწავლებლები იყენებენ სხვადასხვა მეთოდს, რათა მაქსიმალურად შეაგროვონ ინფორმაცია მოსწავლის მიღწევებისა და კონკრეტული პროგრამის ეფექტურობის თაობაზე. კლასზე დაფუძნებული შეფასება, რომლებსაც აწარმოებენ მასწავლებლები, მოიცავს შემდეგ აქტივობებს:

- მოსწავლეზე დაკვირვება;
- მარტივი დავალებების შექმნა;
- მოსწავლეთა გამოკითხვა (ინტერვიუ);

- მოსწავლეზე მორგებული აკადემიური ტესტის შემუშავება;
- მოსწავლის შესაძლებლობების ფუნქციური შეფასება.

მოსწავლის სკოლაში გატარებული დროის განმავლობაში მასწავლებლებს ეძლევათ ფართო შესაძლებლობა დააკვირდნენ ბავშვის ქცევას სხვადასხვა გარემოში და სიტუაციაში. სწორედ ამგვარად მოპოვებული ინფორმაცია ეხმარებათ პედაგოგებს, არამართო შეარჩიონ ადეკვატური სასწავლო პროგრამა, არამედ შეაფასონ არჩეული ინტერვენციის ეფექტურობაც.

შეფასების ინსტრუმენტები კომპლექსურია და ემყარება მოსწავლის

- ვერბალურ უნარებს;
- შესაძლებლობას, გაიგოს კომპლექსური ინსტრუქციები და სოციალური მოლოდინები;
- რუტინული დავალების შესრულების უნარს;
- უნარს, გაუმკლავდეს დავალებების ცვალებადობას ტესტებში (National Research Council, 2001).

ასა-ს მქონე მოსწავლის შეფასება შესაძლოა მოითხოვდეს სპეციფიკური მეთოდების და ინსტრუმენტების არსებობას. აუცილებელია შეფასების კრიტერიუმები ადაპტური იყოს ასა-ს მქონე მოსწავლის შესაძლებლობებთან და აძლევდეს მას საკუთარი რესურსის მაქსიმალურად გამოვლენის საშუალებას. შეფასების ამგვარი აკომოდაცია უნდა მოიცავდეს:

- ვერბალური ინსტრუქციებისთვის შესაბამისი ვიზუალურ მასალას;
- დამატებით დროს პასუხის გასაცემად;
- ალტერნატიულ მეთოდებსა და გარემოს აუთიზმის მქონე მოსწავლის შესაფასებლად.

როდესაც ვაფასებთ აუთიზმის მქონე მოსწავლის აკადემიურ უნარებს, მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ:

- ვერბალურად დასაბუთებული პასუხები შესაძლოა იყოს შეფასების ყველაზე რთული კომპონენტი;
- თუ ვერბალური პასუხი მნიშვნელოვანია, ნაკლებად დავამყაროთ ბავშვთან თვალის კონტაქტი;
- თუ შესაძლებელია, შევთავაზოთ ისეთი დავალებები, რომლებზე პასუხის გაცემაც არავერბალურად შეეძლება (მაგ.: „კი“, „არა“ პასუხი შემოხაზონ).
- მივცეთ საშუალება, წაიკითხონ რამდენჯერმე ტექსტი, სანამ კითხვას დავესვამთ;
- საშუალება მივცეთ მოსწავლეებს, თუ შესაძლებელია, პასუხი გაგვცენ სპეციალური გაჯეტების/მოწყობილობის დახმარებით.

ეფექტური შეფასებისთვის მნიშვნელოვანია მონაცემების სისტემატური შეგროვება. ეს მნიშვნელოვანია:

- მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგისთვის;
- ინსტრუქციების ეფექტურობის შეფასებისთვის;
- მისაღწევი მიზნების განახლებისთვის/კორექტირებისთვის.

მოსწავლის საგანმანათლებლო პროგრამის შეფასებისას, მნიშვნელოვანია კომუნიკაციური, სოციალური, ქცევითი და აკადემიური უნარების პროგრესის ანალიზი. მაგალითად, როდესაც ასა-ს მქონე მოსწავლეს აქვს უჩვეულო, მოუწესრიგებელი ქცევა და ხელს უშლის გაკვეთილის ჩატარებას, მნიშვნელოვანია გაკეთდეს ამ ქცევის სისტემატური პროცესუალური ანალიზი იმისათვის, რომ გავიგოთ: რა არის ამგვარი ქცევის მიზეზი, რა წინაპირობა ჰქონდა ამ ქცევას, რამ გამოიწვია, ან რამ შეუწყო ხელი, რა შედეგი მოჰყვა ამ ქცევას და რომელი ჩარევის სტრატეგია აღმოჩნდა ყველაზე ეფექტური არასასურველი ქცევის აღმოსაფხვრელად. გარდა მასწავლებლებისა, ბავშვის ზოგადი მდგომარეობა და სტრატეგიების ეფექტურობა აუცილებელია შეფასდეს მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ.

მულტიდისციპლინური გუნდის, მასწავლებლებისა და მშობლების თანამშრომლობა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს არჩეული საგანმანათლებლო პროგრამის ეფექტურობას. მათი კოლაბორაცია საშუალებას გვაძლევს უკეთ შევაფასოთ ასა-ს მქონე მოსწავლის აკადემიური პროფილი და არჩეული პროგრამის ადეკვატურობა. ამგვარი შეთანხმებული და ერთობლივი მოქმედებით საშუალება გვექნება დავისახოთ მოსწავლის მოთხოვნილებებისა და საჭიროებების შესაბამისი მიზნები და ჩარევის სტრატეგიები.

ასა-ს მქონე ინდივიდებს განსაკუთრებით უჭირთ ცვლილებებთან შეგუება, ამიტომაც მნიშვნელოვანია, რომ სკოლაში დაგეგმილი სტრატეგიები სახლსა და სხვა სოციალურ გარემოშიც გამოვიყენოთ, რომლის ეფექტურად განხორციელებაშიც სწორედაც რომ მშობლების, მასწავლებლებისა და პროფესიონალების თანამშრომლობა იქნება გადამწყვეტი.

უნივერსალური სასწავლო მიდგომა

„განათლება ყველასთვის“ (Ontario Ministry of Education, 2005a) მოიცავს მთელ რიგ რეკომენდაციებსა და ინსტრუქციულ ტექნიკებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე, მათ შორის, ასა-ს მქონე მოსწავლეებისათვის. მოქნილი, მხარდამჭერი და შესაბამისი საკლასო პროგრამა და გარემო, მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებსა და მოთხოვნილებებზე უნდა იყოს დაფუძნებული. უნივერსალური სწავლება მოიცავს სტრატეგიებს, რომლებიც მასწავლებლებმა სწავლების პროცესში უნდა გამოიყენონ. სწავლების უნივერსალურ მოდელზე დაფუძნებული პროგრამა ემყარება შემდეგ ფაქტორებს:

- უნივერსალურობა და სამართლიანობა/მიუკერძოებლობა;
- მოქნილობა და ინკლუზია;
- ადეკვატური სასწავლო გარემო/ სივრცე;
- სიმართივე;
- უსაფრთხოება.

უნივერსალურობა და მიუკერძოებლობა

ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის ძლიერი მხარეების ფონზე რიგ შემთხვევებში დამახასიათებელია აზროვნების თავისებურება, კომუნიკაციური, სოციალური და ქცევითი სირთულეები. მათ აქვთ მრავალფეროვანი უნარები და სხვადასხვა საჭიროებები. აუცილებელია, რომ მასწავლებლებმა თითოეული მოსწავლის უნივერსალური შესაძლებლობებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით შეიმუშაონ ისეთი სასწავლო გეგმა, რომელიც სრულად უპასუხებს მისაღწევ მიზნებს.

მოქნილობა და ინკლუზია

იმისათვის, რომ დავრწმუნდეთ, ყველა მოსწავლეს აქვს შესაძლებლობა ჩაერთოს საგაკვეთილო პროცესში, პროცესი უნდა დაიგეგმოს სასწავლო სტრატეგიების, მასალისა და საჭირო აქტივობების მიხედვით. ასა-ს მქონე მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვას მათ კომუნიკაციურმა და სოციალურმა უნარებმა შეიძლება ხელი შეუშალოს. სწორედ ასა-ს მქონე მოსწავლეების ინტერესების, საყვარელი აქტივობების და მოთხოვნილებების გათვალისწინებით, შეგვეძლება შევექმნათ ისეთი დავალებები, რომლებიც წაახალისებს და მოტივაციას მისცემს მათ შეასრულონ დავალება ბოლომდე. კონკრეტული და ფიზიკური აქტივობები წაახალისებს ასა-ს მქონე მოსწავლეებს, ჩაერთონ საგაკვეთილო პროცესში. მაგალითად, თუ ასა-ს დიაგნოზის მქონე მოსწავლე, რომელსაც აქვს მათემატიკური სირთულეები (მაგ., რიცხვებით მანიპულირება, გრაფიკის აგება და ანალიზი), შეიძლება წავახალისოთ, ისწავლოს გრაფიკის აგება იმ ინფორმაციაზე დაყრდნობით, რომელიც მისი ინტერესის სფეროს წარმოადგენს.

ხშირად, ასა-ს მქონე მოსწავლეებს ინფორმაციის სწრაფად გადამუშავების პრობლემა აქვთ, ამიტომაც უჭირთ იმ დავალებების შესრულება, რომელიც მყისიერ რეაგირებას მოითხოვს. ამიტომაც მათ სჭირდებათ მოქნილი სასწავლო პროგრამა, რომელიც არ შეზღუდავს დროში და მისცემს საკუთარი ცოდნისა და უნარების მაქსიმალურად გამოვლენის შესაძლებლობას. ამ შემთხვევაში მასწავლებლებს შეიძლება მოუწიოთ დამატებითი აქტივობების შემოტანა, რომელიც დროში ლიმიტირებული არ იქნება.

ადეკვატური სასწავლო გარემო/სივრცე

აუცილებელია ფიზიკური და ვიზუალური ელემენტების ზომის, ადგილმდებარეობის და განლაგების გათვალისწინება, რათა დარწმუნებულები ვიყოთ, რომ ყველა მოსწავლე, განსაკუთრებით, ასა-ს მქონე მოსწავლე ჩართული იქნება საგაკვეთილო პროცესში.

ასა-ს მქონე ინდივიდები, ჩვეულებრივ, სენსიტიურები არიან სენსორული სტიმულებისადმი, რამაც ფიზიკურ და სასწავლო გარემოში შესაძლოა გავლენა მოახდინოს ბავშვის მგრძნობელობასა და მოთხოვნილებებზე. საკლასო ოთახი ხშირად დატვირთულია სხვადასხვა სენსორული სტიმულებით, რაც ზოგიერთი მოსწავლის შემთხვევაში შესაძლოა გამაღიზიანებელი იყოს. ერთ-ერთი ასეთი გამღიზიანებელი შეიძლება იყოს ზარის ხმა. მასწავლებელი უნდა დარწმუნდეს, რომ სასწავლო გარემოში სენსორული დისტრაქტორები (როგორც სმენითი, ისე ვიზუალური) შემცირებულია, რამდენადაც ამის

საშუალებას იძლევა გარემო. მაგალითად, სკამის ფეხები შეიძლება დავფარო რბილი ქსოვილით, რათა მაქსიმალურად შევამციროთ მათგან გამოწვეული ხმაური. ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის მნიშვნელობა აქვს, წინასწარ იცოდენ რომელი ნივთი სად დევს საკლასო ოთხში, მათ დარღვევამ ან გადანაცვლებამ კი შეიძლება ბავშვის გაღიზიანება და ქცევის სირთულეები გამოიწვიოს.

სიმართლე

მასწავლებლები დარწმუნებულები უნდა იყვნენ, რომ ინფორმაცია, რომელსაც აწვდიან ბავშვებს, ადვილად აღსაქმელი და გასაგებია თითოეული მათგანისთვის. არასაჭირო, კომპლექსური და ხელისშემშლელი ინფორმაცია მაქსიმალურად უნდა იყოს შემცირებული. ასა-ს მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ კომპლექსური, აბსტრაქტული და მეტაფორული შინაარსის გაგება. ეფექტური სწავლება გულისხმობს ინფორმაციის გამარტივებას და მაქსიმალურად მარტივი ენით ბავშვისთვის ინფორმაციის მიწოდებას. ინსტრუქციების დანაწევრებას, ვიზუალური მასალით დახმარებას და ნაბიჯ-ნაბიჯ მითითებების ახსნას. ინფორმაცია და მასალა უნდა იყოს ისე ორგანიზებული, რომ მნიშვნელოვანი კომპონენტები ნათელი და ადვილად ამოსაცნობი გახდეს მოსწავლეებისათვის.

უსაფრთხოება

მასწავლებლებმა აუცილებლად უნდა გაითვალისწინონ უსაფრთხოების ელემენტარული ნორმები, რათა თავიდან აიცილონ საკლასო ოთახში შემთხვევით დაზიანების არსებობა. სკოლას უნდა ჰქონდეს უსაფრთხოების გეგმა და პროტოკოლი, რომელიც განერილი იქნება სპეციფიკური მოსწავლისთვის. თუ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლე წარმოადგენს რისკ ჯგუფს – დაზიანოს საკუთარი თავი, მისი თანმხლები ასისტენტი, ან სპეცმასწავლებელი უნდა ფლობდეს ყველანაირ ინფორმაციას, როგორ იმოქმედოს ამგვარი სიტუაციის აღმოცენების შემთხვევაში.

შეჯამება

ახა-ს მქონე მოსწავდეები ხასიათდებიან სტეჰოტოპიური, განმეოხებადი ქცევებით, ინტეხესებითა და აქტივობებით. ბევრ მათგანს უჭიხს ცვლილებებთან და სიახდესთან შეგუება, ახად სიტუაციასთან, დაუგეგმავ მოვდენებთან გამკდაება. სკოლაში სწავდის პეხიოდი კი ბევრ მოუდოწედ და ახად სიტუაციას გუდისხმობს. ხოგოხებიცაა: კდასის ექსკუხსიები, საკდასო ოთახების ცვდა, სხვადასხვა მასწავდეების დამატება და ა.შ. ხაც აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდში შეიძლება მომატებული შფოთვისისა და ახასასუ-ხვედი ქცევების განხოციდეების მიზეზი გახდეს. წახმატებულად დაგეგმიდი აქტივობები, ხომედიც ხედს შეუწყობს მოსწავდეებს ადეიდად შეეგუონ სიახდეებს, დაეხნახება მათი ადაპტაციუხი უნახების განვითა-ხებას. თუ გავითვადისწინებთ და სწოხად დაგეგმავთ აქტივობებებს, ხედს შევუწყობთ აუტიზმის მქონე მოსწავდეების ცხოვების ხახისხის გაუმკობესებას; საშუადებას მიცემთ მათ გამოავდინო საკუთახი ხესუხი და შეამციხონ შფოთვა. დაგეგმვის პოცესში შეიძლება იყოს კომპდექსუხი და მოითხოვდეს მშობდეებისა და ყვედა იმ პედაგოგის ჩახთუდობას, ხომდებსაც სკოლაში აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან უწევს უხთიეხთობა. სიახდეებთან შეგუება შეიძლება შემდეგნაიხად დაიგეგმოს:

ცხრილი 4. ცვლილებებისადმი ადაპტაციის ხელშეწყობის გეგმა:

ცვლილებებთან შეგუება	მაგალითი
მოვამზადოთ მოსწავდე მოსაღონედ ცვლილებებთან დაკავშირებით (მაგ., ექსკუზია)	- გამოვიყენოთ კადენძაი, ჰათა დავითვადოთ/გავაფეჰადოთ დღე-ები მოსაღონედ ექსკუზიამდე; - სუჰათების ჩვენება და ისტოიების თხიობა ექსკუზიებზე, ჰამდე-ნიმე დღით ადჰე.
ნედ-ნედა, ეტაპობივად შევავუოთ მოსწავდე მოსაღონედ ცვლილებას.	- გამოვაკჰათ ბავშვის ოთახის კედელზე სკოდაში წასვლის ცხიილი და დო; - თუ პიხვედად მიდის სკოდაში, ჰამდენიმე დღით ადჰე მივიყვანოთ სკოლის ტეჰიტოიიზე და დავათვადიეჰებინოთ გაჰემო
ცვლილებებამდე ჰუტინის, ან სპეცია-ლუჰი მიმანიშნებლების შექმნა.	სანამ შევთავაზებთ ჰაიმე აქტივობას, მოვასმენინოთ ნაცნობი სიმღეჰა, ან ფეზა.

ყვედა დაგეგმიდი აქტივობაში მნიშვნელოვანია მშობრის ჩაართულობა და ინფორმირებულობა. აუცილებელია აქტივობების დაგეგმვისა და ცვლილებებთან შეგუების პირობებში ოფიციალური მეუღლეებიც იღებდნენ მონაწილეობას, ხათა მასწავლებლის მიერ აჩვენული სტრატეგიები უფრო ეფექტური იყოს. ცვლილებებთან გამკლავების სწავლება მოსწავლეებს დაეხმარებათ ადაპტაციური უნაბების გაუმჯობესებაში, მასწავლებლებს კი – მიზნების და შესაბამისი აქტივობების უკეთ ჩამოყალიბებასა და დაგეგმვაში.

რაზე უნდა გავამახვილოთ ყურადღება ინტერვენციის ფორმის შერჩევისას

იმის განსაზღვრა, თუ რა და როგორ უნდა ვასწავლოთ ასა-ს მქონე მოსწავლეებს, საკმაოდ რთული და საკამათო საკითხია. როგორც წესი, ინტერვენცია მიმართულია კონკრეტული სირთულის დაძლევის ან ჩანაცვლებისკენ, თუმცა, მისი მიზანი შესაძლოა იყოს ისეთი უნარების გაუმჯობესებაც, როგორებიცაა: დამოუკიდებლობის ხარისხი, სოციალური პასუხისმგებლობა, საზოგადოებაში ინტეგრაცია. იქიდან გამომდინარე, რომ ყველა მოსწავლე ინდივიდუალურია და ერთმანეთისგან თავიანთი ძლიერი და სუსტი მხარეებით განსხვავდებიან, საჭიროა თითოეული მათგანისთვის ინდივიდუალური პროგრამის შექმნა.

მიზნებისა და მოთხოვნების განსაზღვრა, თუ კონკრეტულად რომელ უნარზე უნდა ვიმუშავოთ ბავშვთან, ეყრდნობა თითოეული მოსწავლის ამჟამინდელ შესაძლებლობებს, რაც უწყვეტი პროცესია და მოითხოვს ხშირ ფორმირებას და მოსწავლეთა საჭიროებების და მოთხოვნების შესაბამისად მოდიფიცირებას.

ქვემოთ განხილული იქნება ის ყურადღებები ფაქტები და დეტალები, რომლებიც მნიშვნელოვანია საგანმანათლებლო ინტერვენციული პროგრამის შერჩევისას. როდესაც აუტიზმის სპექტრის მოსწავლეთა განათლებაზე ვმსჯელობთ, მნიშვნელოვანია შესაბამისმა პროფესიონალებმა გაითვალისწინონ მოსწავლეთა ის საჭიროებები, რომლებიც შემდგომში მათ ეფექტურ და მოქნილი საგანმანათლებლო პრეცესში ჩართვას განსაზღვრავს.

ქვემოთ ჩამოთვლილი მნიშვნელოვანი ასპექტები არ გულისხმობს ბავშვებისთვის მათ სწავლებას და დახეპირებას, არამედ ეს სია დაგეხმარებათ დაგეგმვისა და საგანმანათლებლო პროცესის უკეთ შემუშავებაში.

სოციალური განვითარება და ინტერაქცია

სოციალური განვითარებისა და ინტერაქციის მახასიათებლები;

ასა-ს მქონე მოსწავლეები ერთმანეთისგან სოციალური ინტერაქციის თავისებურებებით განსხვავდებიან და ხშირად აწყდებიან სირთულეებს კომუნიკაციისა და სოციალური ინტერაქციაში. არაეფექტური ინტერვენციების გამოყენებამ შესაძლოა გამოიწვიოს სოციალური ინფორმაციის გაგებისა და შესაბამისი რეაქციის/ქმედების სირთულეები. მოსწავლეებმა, შესაძლოა, ვერ შეამჩნიონ ის მნიშვნელოვანი სოციალური მიმანიშნებლები და შეიძლება გამოეპაროთ ის საჭირო გარემო თუ პერსონალური ინფორმაცია, რომლებიც მათი ცხოვრების ხარისხისა და სოციალური ფუნქციონირებისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა. სოციალური კომუნიკაციის სირთულეები მნიშვნელოვან კავშირში არის ასა-ს მქონე მოსწავლის მიერ ცოდნის ათვისებასა და საკუთარი ცოდნის თუ უნარების გამჟღავნებაში.

აუტიზმის სპექტრის აშდილობის მქონე ბავშვისთვის სოციალური განვითარების სფერო:

ქვემოთ ჩამოთვლილია ის უნარები, რომელთა ცოდნა და შეფასება მასწავლებლის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს. ასა-ს მქონე ბავშვისთვის სოციალური განვითარება და ურთოერთობა გულისხმობს შემდეგს:

გაზიარებული ყურადღება

- ორიენტირება, ყურადღება, ინდივიდუალური და ჯგუფური აქტივობები;
- სოციალური ყურადღების ინიცირება მეწყვილესთან, ან მასწავლებელთან;
- გაზიარებული ყურადღება;
- გამოცდილების გაზიარება და მასზე ყურადღების გამახვილება (ისეთი საგნის არსებობა, რომელიც მიიქცევის მოსწავლის ყურადღებას და თან მის გამოცდილებას გამოხატავს. ეს შეიძლება იყოს ნახატი, საყვარელი ნივთი, სათამაშო).

არავერბალური ინტერაქცია

არავერბალური მიმანიშნებლების გამოყენება

- მზერიითი კონტაქტი;

- შესტები;
- ემოციების გამოხატვა;
- სხეულის ორიენტაცია;
- სიახლოვე;
- არავერბალური სოციალური მიმანიშნებლების ინტერპრეტაცია.

ემოციური მხარდაჭერა

- ემოციების გაგება;
- საკუთარი თავისა და სხვისი ემოციური მდგომარეობის განსაზღვრა;
- იმ მდგომარეობის გაგება და გააზრება, რომელიც ემოციურ დონეს ქმნის.

თვითრეგულაცია

- ემოციური მდგომარეობის განსაზღვრა;
- ემოციების ბუნების გაგება (დადებითია ემოცია, თუ უარყოფითი);
- ემოციის ინტენსივობის განსაზღვრა;
- სწორი გამკლავების და სირთულის გადალახვის სტრატეგიის ამოჩვენება.

სოციალური ინტერაქცია და რეციპროკულობა

- სოციალური მიმანიშნებლების გაგება და ინიცირება;
- სოციალურ მიმანიშნებლებზე პასუხი და ინიცირება;
- ინტერაქციის ინიცირება;
- ინტერაქციის შენარჩუნება და გაგრძელება
- ჯერის დაცვა;
- საუბრისას/დიალოგისას ჯერის დაცვა.

ემოციური რეციპროკულობა

- ემოციური მდგომარეობის განსაზღვრა სხვა ადამიანებში;
- ემოციების გამომწვევი მიზეზის გაგება;
- ემპათიის უნარი, თანაგრძნობის გამოხატვა;
- სხვისი დახმარება

ურთიერთობები:

- ოჯახის წევრებთან ინტერაქცია;
- ინტერაქცია თანატოლებთან და უფროსებთან;
- ინტერაქცია ჯგუფის წევრებთან;
- მეგობრობა.

ჯგუფურ აქტივობებში მონაწილეობა:

- გაზიარება (სივრცის, მასალების, საგნების);
- სხვაზე ზრუნვა;
- მოსმენა;
- დალოდება;
- ჯერის დაცვა;
- ჯგუფის წესების მიყოლა;
- სოციალური ნორმებისა და წესების ცოდა და მათი დაცვა;
- სოციალური იერარქიის დაცვა და გაგება.

“გონების თეორია” (theory of mind):

- გარემოში არსებული მიმანიშნებლების გაგება;
- პერსონალური მიმანიშნებლების გაგება;
- ემოციური რექციების/პასუხის ინტერპრეტაცია;

- სხვადასხვა აზრისა და მოთხოვნები გაგების უნარი;
- შემთხვევითი მოვლენის გააზრება;
- მცდარი აზრების, ფანტაზიისა და რეალობის გარჩევა;
- თაღლითობის, ტყუილის გაგება;
- საკუთარი ქცევის მართვა/გარემოსა და სიტუაციასთან მორგება.

ზემოთ ჩამოთვლილი უნარების გაკვეთილის ფორმატში დასწავლა შეუძლებელია. ამავე დროს, თუ მოსწავლეს აღნიშნული უნარების განვითარებაში გარკვეული პრობლემები აქვს, შესაძლოა სწავლისას გარკვეულ სირთულეებს აწყდებოდეს. ამიტომ ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს სკოლაში ასეთი უნარების განვითარებაზე ზრუნვას როგორც ასა-ს მქონე, ისე ტიპური განვითარების მოსწავლეებში. ასა-ს მქონე მოსწავლეების მხარდაჭერა აუცილებელია ზემოაღნიშნული უნარების ჩამოყალიბებაში, რაც ინდივიდუალურ გეგმაში ამ უნარებზე მუშაობის აუცილებლობის ასახვას საჭიროებს და სპეციფიკური მიზნებიც უნდა გაიწეროს კონკრეტული მოსწავლის საჭიროების გათვალისწინებით.

კომუნიკაცია

კომუნიკაციური მახასიათებლები

თითქმის ყველა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს აქვს ენისა და კომუნიკაციის სირთულეები. კომუნიკაციური უნარები გულისხმობს როგორც არავერბალურ, ჟესტურ, სიგნალების ან ცალკეული სიტყვების გამოყენებას, ასევე, ფრაზებსა და მოქნილ ენობრივ უნარებსაც. ზოგიერთი შემთხვევაში, მაგალითად, ასპერგერის სინდრომის მქონე ენობრივი უნარები, პირიქით, შეიძლება კარგად განვითარებულიც იყოს. თუმცა, ზოგადად ასა-ს მქონე ინდივიდებს პრაგმატული ენის დარღვევა აქვთ, რაც გულისხმობს კომუნიკაციის, ენის სოციალური კონტექსტში სწორად გამოყენებას (Twachman-Cullen, 2000). იმის გამო, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეს შეიძლება სხვადასხვა ხარისხის სირთულე ჰქონდეს აღნიშნულ სფეროში, მისი სწავლა-სწავლების პროცესი სწავლების სპეციალური სტრატეგიების დაგეგმვას საჭიროებს.

კომუნიკაციური უნარები გულისხმობს შემდეგს:

✓ კომუნიკაციის მოტივაცია:

1. კომუნიკაციის დამყარება პერსონალური საჭიროების და ინტერესებისთვის.
2. კომუნიკაცია სოციალური ინტერესების გათვალისწინებით.

✓ ფუნქციონირება

1. პასუხი შეკითხვაზე: რა გქვია?
2. ინსტრუქციების მიყოლა;
3. მოქმედების დასრულება;
4. პროტესტი;
5. უარის თქმის უნარი;
6. დახმარების განწვევა;
7. ყურადღების მიქცევის უნარი.
8. მისალმება;
9. ეტიკეტის დაცვა;
10. ლექსიკონის გამოყენება:
 - არსებითი სახელების გამოყენება;
 - ზმნების გამოყენება;
 - ზედსართავი სახელების გამოყენება;
 - ფუნქციის აღწერა;
 - მახასიათებლების გამოყოფა;
 - კლასიფიკაციის უნარი;
 - ნაცვალსახელის გამოყენების უნარი;

- ზმნისწინების, ზმნიზებების გამოყენების უნარი;
 - შედარებითი ხარისხის გამოყენების უნარი და ცოდნა;
 - გადატანითი მინიშნებების გაგება.
- ✓ კომენტარის გაკეთების უნარი;
 - ✓ კი/არა პასუხის გაცემის უნარი;
 - ✓ საკუთარი აზრის დამტკიცების უნარი;
 - ✓ გრძნობების, აზრების გაზიარების უნარი;
 - ✓ კითხვებზე პასუხის გაცემა;
 - ✓ ინფორმაციის მოძიების უნარი;
 - ✓ ინფორმაციის ერთმენთთან დაკავშირების უნარი;
 - ✓ სოციალურად მისაღები აქტივობების განხორციელება.

არავერბალური კომუნიკაციური მიმანიშნებლების ინტერპრეტაცია და გამოყენება:

- თვალით კონტაქტი;
- ჟესტები;
- ემოციების გამოხატვა;
- დისტანცია/მიახლოება.

ენის გამოყენება კომუნიკაციის მიზნით და მისი ინტერპრეტაციის უნარი:

- ვოკალიზაციები (სიტყვებისგან დაცლილი ხმა);
- სიტყვები;
- ფრაზები;
- წინადადებები.
- კომუნიკაცია ჟესტების ენის დახმარებით;
- კომუნიკაცია საგნების გაცვლით;
- კომუნიკაცია დასურთებული ბარათების დახმარებით;
- წერილობითი კომუნიკაცია;
- სპეციალური გაჯეტებით კომუნიკაცია;
- კომპიუტერით კომუნიკაცია.

მნიშვნელოვანი უნარები საუბრისთვის/დიალოგისთვის:

- პასუხის გაცემა;
- ინიციატივა;
- დიალოგის შენარჩუნება;
- ინტერესის სფეროზე საუბარი;
- საუბარი სხვადასხვა ობიექტზე/საგანზე.

ხმის „ხარისხი“

- აქვს მოქნილი მეტყველება;
- შეუძლია ხმის ტონის სიტუაციის შესაბამისად ცვლა;
- შეუძლია სწორი პროსოდია (მახვილების დასმა სწორად).

პრაგმატული კომუნიკაცია

- ემორჩილება კომუნიკაციისთვის მნიშვნელოვან სოციალურ წესებს;
- იცავს ჯერს;
- საუბარში ერთვება შესაფერის მომენტში;
- ირჩევს საჭირო თემას;
- შეუძლია უკუკავშირის მიცემა;

- იყენებს საუბრისთვის საჭირო სლენგს, მეტაფორებს, გამონათქვამებს.

ამ უნარებზე დაკვირვება და შეფასება განსაკუთრებულ მნიშვნელობისაა მასწავლებლისთვის, რადგან კომუნიკაციურ უნარებზე დამოკიდებული, თუ როგორ მოახერხებს მოსწავლე საგაკვეთილო პროცესში ჩართვას, იმფორმაციის ათვისებასა და ათვისებული ინფორმაციის, ცოდნის გამოვლენას.

ყოველდღიური ცხოვრებისთვის მნიშვნელოვანი აქტივობები

ყოველდღიური ცხოვრებისთვის მნიშვნელოვანი აქტივობების მახასიათებლები.

ყოველდღიურ ცხოვრებაში მნიშვნელოვანია ისეთი აქტივობების ცოდნა და გამოყენება, როგორიცაა, თვითმომსახურების ჩვევები. ასა-ს მქონე ბავშვებთან ხშირად ვაწყდებით ამგვარი ტიპის სირთულეებს; სწორედ ამიტომ მნიშვნელოვანია მათი სხვადასხვა სახით მიწოდება, იქნება ეს ვიზუალური თუ ჟესტური მიმანიშნებლები, ისე ვერბალური სწავლებები. თვითმომსახურების ჩვევების გარდა, ყოველდღიურ ცხოვრებაში შედის ის უნარებიც, როგორებიცაა: სახლის საქმეებში ჩართულობა, უსაფრთხო ქცევის წესების ცოდნა, სკოლაში, საზოგადოებაში მოქცევის წესების ცოდნა და ა.შ. ამგვარი ტიპის სირთულეებს ხშირად შეიძლება წავაწყდეთ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებთან. მაგალითად, 7 წლის ასა-ს მქონე მოსწავლე შესაძლოა არ იცოდეს მაგიდასთან ჯდომისა და ჭამის წესები, ჰქონდეს ჩანგლისა და კოვზის გამოყენების პრობლემები და ა.შ.

მნიშვნელოვანია, გავითვალისწინოთ, რომ ინდივიდუალური გეგმის შედგენა არ გულისხმობს მხოლოდ დავალებების მიცემას და კონკრეტული ფაქტებისა და მოღვევნების სწავლას ბავშვებისთვის, არამედ მისი მიზანია ასა-ს და სხვა მდგომარეობის მქონე ბავშვების ყოველდღიური ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესება და მაქსიმალურად გარემოსთან ადაპტაცია.

თვითმომსახურების უნარები გულისხმობს შემდეგს:

ტუალეტის ჩვევა:

- შეუძლია საჭიროებისამებრ საპირფარეშოს გამოყენება;
- იყენებს ტუალეტის ქაღალდს;
- ითხოვს საპირფარეშოში გასვლას;
- დამოუკიდებლად შეუძლია „საპირფარეშოს რუტინის“ შესრულება;
- იცის ქცევის წესები საპირფარეშოს გამოყენებისას: ხელის დაბანა, სააბაზანოს კარის დახურვა; პირსახოცის გამოყენება და ა.შ.

პერსონალური ჰიგიენა:

- კბილების გახეხვა;
- ხელის დაბანა;
- ხელ-პირის დაბანა;
- თმის მოწესრიგება და დავარცხნა.

ჩაცმა:

- შეუძლია დამოუკიდებლად ქურთუკის/ჟაკეტის ჩაცმა;
- შარვლის ჩაცმა;
- წინდების ჩაცმა;
- ფეხსაცმლის ჩაცმა;
- ღილების, ელვა შესაკრავის, თასმების შეკვრა;
- საჭირო ტანსაცმლის ამორჩევა და ჩაცმა.

კვება:

- შეუძლია დამოუკიდებლად ჭამა;
- შეუძლია მაგიდასთან ჯდომა ჭამის დროს;
- შეუძლია წყლის ჭიქიდან დალევა;

- კოვზით ჭამა;
- ჩანგლით ჭამა;
- იყენებს ხელსაწმენდს;
- ჭამს სხვადასხვა ტიპის საკვებს;
- იმზადებს მარტივ ხემსს;
- შეუძლია საკუთარი თეფში გარეცხვა.

ცხრილი:

- მიჰყვება ცხრილს;
- შეუძლია ვიზუალური მიმანიშნებლების თანმიმდევრობით შესრულება;
- ეგუება ცვლილებებს ცხრილსა და ყოველდღიურ რუტინაში.

სკოლა, სახლი და საზოგადოებრივი დამოუკიდებლობა:

- ასრულებს რუტინას;
- ამზადებს და ორგანიზებას უკეთებს შესაბამის მასალებს;
- ასრულებს დავალებებს დამოუკიდებლად;
- ასუფთავებს თავის ნივთებს;
- შეუძლია საკუთარი ნივთების შენახვა;
- ემორჩილება წესებს;
- ავტობუსში/მანქანაში იცავს შესაბამის წესებს;
- იცავს შესაბამის წესებს სააბაზანოსა და საპირფარეშოში.

უსაფრთხოება:

- დისტანციის დაცვა, უსაფრთხო გარემოს ცნობის და განსაზღვრის უნარი;
- სიფრთხილე ცხელ და ბასრ საგნებთან;
- ქუჩის გადაკვეთა შესაბამისი წესების დაცვით;
- უსაფრთხოების წესების დამორჩილება:
 1. მოდი აქ;
 2. გაჩერდი;
 3. არ შეეხო;
 4. გაიარე, იმოძრავე, არ გაჩერდე.

ჯანმრთელობა:

- გაიგოს ტკივილი, როდის გრძნობს თავს ცუდად და სუსტად.
- უფროსის მითითების და დახმარებით მიიღოს შესაბამისი მედიკამენტი.

მოტორიკა

მოტორიკის მახასიათებლები:

მსხვილი და ნატიფი მოტორიკის სირთულეებიდან გამომდინარე, ასა-ს მქონე ბავშვები ხშირად მოუქნელი და არაკოორდინირებულები არიან. მათი ფიზიკურ განათლებაში ან ფიზიკურ აქტივობებში ჩართვა კი დიდ გამოწვევებთან არის დაკავშირებული. გარდა ფიზიკური აქტივობებისა, ნატიფი მოტორიკის სირთულეები ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც ხელის შემშლელია ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის, რადგან მათ შეიძლება გაუჭირდეთ ღილის, თასმის შეკვრა და ა.შ. მომატებულმა ან, პირიქით, კუნთების ჰიპოტონუსმა ყოველდღიურ აქტივობებში, მოძრაობასა და გადაადგილებაშიც შეიძლება ხელი შეუშალოს აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ინდივიდებს. მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ მოტორული ხასიათის სირთულეები, ხშირად საჭიროებენ ოკუპაციური თერაპევტის დახმარებას.

საორიენტაციო არე:**მსხვილი მოტორიკა:**

- შეუძლია მყარად ჯდომა;
- ბალანსიც დაცვა;
- ადეკვატური ძალის შესაბამის დროს გამოყენება;
- შეუძლია ხტომა, სირბილი, ბურთზე ფეხის დარტყმა;
- ხელის და თვალის კოორდინაცია არაა არღვეული;
- ფეხისა და თვალის კოორდინაცია არაა დარღვეული;
- შეუძლია დამოუკიდებლად გადაადგილება.

ნატიფი მოტორიკა:

- შეუძლია მუშტის შეკვრა, თითების ერთმანეთთან შეხება (გაშლილი ხელით მუშტის მსგავსად შეკვრა თითების);
- საგნებით მანიპულირება: გადაფურცვლა, ფურცლის დახვევა და ა.შ.
- ერთი ხელიდან მეორეში საგნების გადატანა;
- წამყვანი ხელის გამოყენება;
- აქვს ბილატერალური კოორდინაციის უნარი;
- თვალის და ხელის შეთანხმებული კოორდინაცია;
- ზუსტი მოტორული აქტივობების შესრულება, როგორებიცაა: წერა; გაფერადება; დაჭრა; დაწებება; ბეჭდვა და ა.შ.

კოგნიცია**სააზროვნო უნარების მახასიათებლები**

ასა-ს მქონე მოსწავლეებში სააზროვნო ოპერაციების სხვადასხვა ტიპის სირთულეებს ვაწყდებით. ყველაზე ხშირად ეს შეიძლება იყოს ინფორმაციის გადამუშავებისა და ანალიზის პრობლემები. ასევე, მათ შეიძლება გაუჭირდეთ აბსტრაქტული, მეტაფორული და სიმბოლური აზროვნება. ზემოთ აღნიშნული სუსტი მხარეები კავშირშია აღმასრულებელ ფუნქციებთან, რაც დაგეგმვის, პრობლემის გადაჭრის, სტრატეგიის შემუშავებისა და სამომავლო ქცევების დაგეგმვისა და კონტროლის უნარს განსაზღვრავს (lopez, linclon, Ozonoff, &Lai,2005).

საორიენტაციო აჩე:**დასწრება:**

- ყურადღების მდგრადობა/შენარჩუნება;
- რელევანტუ ინფორმაციასა და მიმანიშნებლებზე დაყრდნობა;
- ყურადღების გადანაცვლება;

ინფორმაციის ორგანიზება/შეკრება:

- გამომწვევი მიზეზებისა და შედეგების გაგება;
- ძირითადი აზრის გამტანის უნარი;
- კითხვებზე პასუხის გაცემის უნარი;
- დასკვნის გაგება;
- ინფორმაციის ერთმანეთთან დაკავშირება;
- სამომავლო/მოსალოდნელი მოვლენების განსაზღვრა;
- მასალების შეგროვება;
- რუტინის არსებობა და ყოველდღიური აქტივობების დაგეგმვა;
- არჩევანის გაკეთების უნარი;

- გადაწყვეტილების მიღების უნარი.

აბსტრაქტული აზროვნება:

- წარმოსახვითი თამაში;
- სხვისი პოზიციის გათვალისწინება;
- აბსტრაქტული შინაარსის/აზრის გაგება;
- რწმენებისა და იდეების გათვალისწინებით აზრის გამოტანა;
- გადატანითი მნიშვნელობის გაგება, ირონიის, ხუმრობის და ა.შ.
- რეალობისა და ფატანაზიის გარჩევის უნარი;
- ფაქტებს შორის განსხვავებების გაგება;
- ეპოქის/დროის (წარსული, მომავალი, აწმყო) გააზრება;
- ეპოქაზე/დროზე დამყარებული აზრის გამოტანა;
- წარსული, მომავალისა და აწმყოს გაგების უნარი.

შინაარსის ფორმირება:

- ობიექტების კატეგორიზება;
- მოვლენების კატეგორიზება;
- ურთიერთობების კატეგორიზება;
- სოციალური ინტერაქციის კატეგორიზება;
- იდეების კატეგორიზება;
- კატეგორიების შექმნა;
- უცნობი შინაარსის ნაცნობ/მსგავს მოვლენასთან დაკავშირება;
- ღირებულებებისა და საჭიროებების გააზრება;
- ნიუანსებისა და გრადაციების გაგება;
- კატეგორიათა ბუნების განსაზღვრა (პოზიტიური, ნეგატიური და ა.შ.);
- მიზეზების გამოყოფა.
- **იმიტაცია:**
- მოტორული აქტივობების კოპირება;
- სიტყვების კოპირება;
- აქტივობების საგნებთან დაკავშირება;
- წინადადებებისა და აქტივობების საგნებთან დაწყვილება.

აღმასრულებელი ფუნქციები:

- მიზნების დასახვა;
- დავალების დაგეგმვა;
- დავალების შესრულება;
- არჩევანის გაკეთება;
- პრობლემის გადაწყვეტა;
- სავარაუდო პასუხების არჩევა;
- ქცევის მართვა და რეგულაცია;
- სააზროვნო უნარების დემონსტრირების უნარი.

აკადემიური უნარები

აკადემიური უნარების მახასიათებლები:

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს სხვადასხვა ტიპის აკადემიური სირთულეები აქვთ. კოგნიტური/სააზროვნო უნარების სირთულეები კავშირშია როგორც სოციალურ და კომუნიკაციურ უნარებთან, ისე სწავლის პროცესში სხვადასხვა გამოწვევისა და სირთულის გადალახვისა და მათთან გამკლავების უნართან.

ზოგიერთი უნარი შეიძლება მიუწვდომელი იყოს სრულად, მაშინ, როცა სხვა უნარი ასაკობრივ ნორმასაც კი შეიძლება აღემატებოდეს (Treffert, 2007).

საოჩინტაციო ახე:

ენა/ლიტერატურა:

- შეუძლია კითხვა;
- ცნობს ასოებს;
- შეუძლია დამარცვლა;
- კითხულობს მოქნილად;
- აქვს მრავალფეროვანი ლექსიკონი;
- სვამს და პასუხობს შეკითხვებს;
- ცნობს მნიშვნელოვან მოვლენებსა და პერსონაჟებს;
- ყვება მოთხრობებს და მოვლენებს;
- შეუძლია მოვლენათა წინასწარმეტყველება;
- ხვდება ძირითად აზრს;
- აკავშირებს წარსულ გამოცდილებს წაკითხულ მოვლენებთან;
- წერს დასკვნას;
- აჯამებს მნიშვნელოვან მოვლენებს;
- ააშკარავებს მიზეზებსა და შედეგებს;
- ადარებს და ასახვებს ურთიერთობებს.

წერის უნარი:

- წერს ასოებსა და ციფრებს;
- წერს სიტყვებს;
- წერს წინადადებებს;
- წერს საკუთარ მოსაზრებას;
- იყენებს შესაბამის ენასა და ლექსიკონს;
- იცავს პუნქტუაციის წესებს;
- იცავს გრამატიკულ წესებს;
- წერს სხვადასხვა აუდიტორიისთვის;
- წერს სხვადასხვა მიზნით.

მათემატიკა:

- შეუძლია ციფრებისა და რიცხვების სწორად გამოყენება;
- ცნობს ციფრებს;
- ითვლის;
- ცნობს ლუნ და კენტ რიცხვებს;
- ადარებს ციფრებს და შეუძლია მეტობის/ტოლობის გაგება;
- ითვლის უკუთანმიმდევრობით;
- შეუძლია წილადების გაგება;
- იგებს ათწილადებს.

ანგარიშის უნარი:

- მიმატება;
- სუბსტრაქცია;
- ჯამის გამოთვლა;
- გამრავლება;

- გაყოფა;
- ხარისხების შედარება;
- მეტობა/ნაკლებობა/ტოლობის გაგება;
- წილადების გამოთვლა;
- ათწილადების გამოთვლა.

გაზომვის უნარი:

- ცნობს ფულის დასახელებასა და ღირებულებას;
- ითვლის ფულს;
- შეუძლია ხურდის დათვლა;
- შეუძლია წონის, ზომის, სიგრძის გამოთვლა;
- ცნობს ციფრულ საათს;
- იყენებს აღწერით ცნებებს;
- წონის საგნებს;
- იყენებს სახაზავს, სანტიმეტრს გასაზომად;
- შეუძლია კალენდარის გამოყენება;
- შეუძლია პერიმეტრის გაზომვა;
- შეუძლია ტემპერატურის გაზომვა.

გეომეტრიული უნარები:

- შეუძლია გეომეტრიული ფიგურების ზომის გაგება და აღწერა;
- შეუძლია გეომეტრიული ფიგურების დასახელება;
- შეუძლია კუთხის, ხაზის, წრის და ა.შ. დახაზვა;
- შეუძლია სამკუთხედის კუთხეების განსაზღვრა.

სტატისტიკური უნარები:

- შეუძლია გრაფიკების გამოყენება;
- ინფორმაციას წარმოადგენს გრაფიკების სახით;
- შეუძლია ალბათობის თეორიის გაგება;
- პოულობს მოდას, მედიანასა და საშუალოს.

მეცნიერება:

- აწარმოებს დაკვირვებასა და ანგარიშს;
- შეუძლია აღმოჩენების გაკეთება;
- შეუძლია დაკვირვების აღწერა;
- შეუძლია წინასწარ მოვლენების გამოცნობა;
- შეუძლია დასკვნის დაწერა;
- შეუძლია ენერგიის, მიმართულების, სიჩქარის განსაზღვრა/გეგმა;
- შეუძლია ცოცხალი ორგანიზმების ამოცნობა, გაგება;
- შეუძლია დედამიწისა და კოსმოსური სისტემების გაგება (ჩრდილები; ტემპერატურა; ღრუბლები; წვიმა და ა.შ.).

ისტორია/სოციალური მეცნიერებები:

- შეუძლია ისტორიასთან დაკავშირებული მოვლენების ამოცნობა;
- შეუძლია გეოგრაფიასთან დაკავშირებული მოვლენების გაგება;
- შეუძლია ეკონომიკასთან დაკავშირებული ფაქტებისა და მოვლენების გაგება;
- შეუძლია ცივილიზაციასთან დაკავშირებული მოვლენების ანალიზი და გაგება.

სენსორული პროცესები

სენსორული პროცესების მახასიათებლები

არსებობს შვიდი სახის შეგრძნება, რომლებიც მნიშვნელოვანია ადამიანის გარემოსთან ადაპტაციისთვის. ესენია: ვიზუალური, სმენითი, ყნოსვითი, ორალური, ტაქტილური, პროპრიოცეპტულ/კინესთეტიკური (სხეულის შეგრძნება, კუნთების და მყესების შეგრძნებები, სხეულთან და სივრცესთან მიმართებით საგნების და ობიექტების დაკავშირება, გაგება) და ვესტიბულური (ბალანსი და მოძრაობები). მომატებული ან, პირიქით, დაქვეითებული მგრძნობელობა ხშირად სწავლის სირთულეებთან ასოცირდება. ის განსაკუთრებით კავშირშია აგზნებადობის დონესა და ყურადღების კონცენტრაციასთან. როდესაც სენსორული პროცესები ჩვეულებრივად მუშაობს, ადამიანს აქვს შესაძლებლობა გარემოდან მიიღოს ინფორმაცია, მოახდინოს მისი ორგანიზება და ადაპტაციის მიზნით ჰქონდეს მასზე ადეკვატური, ავტომატური რეაქცია/პასუხი. თუ სენსორული სისტემა არაა დაზიანებული, ხოლო სენსორული ინფორმაციის გადამუშავების პროცესი არ მიმდინარეობს დაუბრკოლებლად და ავტომატურად, შეიძლება ადგილი ჰქონდეს ქცევის, ყურადღების, მოტორული კოორდინაციის, აკადემიურ და სხვა სირთულეებს.

საოჩინგაციო ახე:

ადაპტაციური უნარი:

- შეუძლია სირთულეებთან გამკლავება;
- სირთულეებისადმი ტოლერანტულია;
- შეუძლია არასასურველი მოვლენების სასურველით ჩანაცვლება.

ინტერესებისა და სასურველი აქტივობების გამოხატვის უნარი:

- ემოციების გაგება;
- შეუძლია საკუთარი ემოციური აგზნების ინტენსივობის გაგება;
- შეუძლია მის ემოციებზე მოქმედი გარემოებების გაანალიზება, გამოცნობა.

თვითმართვის უნარი;

- თვითცნობიერება;
- ცნობს სენსორულ საჭიროებებს;
- შეუძლია პოზიტიური და ჩამანაცვლებელი სტრატეგიების გამოყენება;
- შეუძლია პრობლემური გარემოდან წამოსული სტიმულების აღმოჩენა.
- თვითადვოკატირება;
- შეუძლია სენსორული საჭიროებების დაკმაყოფილება;
- შეუძლია პოზიტიური სენსორული სტრატეგიების გამოყენება;
- შეუძლია გარემო ცვლილებებთან შეგუება/

განმეორებადი, სტერეოტიპული ქცევები

განმეორებადი, სტერეოტიპული ქცევების მახასიათებლები

უცნაური და ხელშემშლელი ქცევები აუტიზმის სპექტრის დროს შეიძლება გამოვლინდეს როგორც საგნების აკვიატებით, ვიწრო ინტერესებით, ასევე განმეორებადი ფრაზებით და წინადადებებითაც. შესაძლოა, მოსწავლეების სტერეოტიპული მოძრაობები გამოიხატებოდეს ტაშის დაკვრით, თითების სახესთან ახლოს სწრაფი მოძრაობებით, თვალის უცნაური მოძრაობებით. სტერეოტიპულმა ქცევებმა შესაძლოა შეამციროს მოსწავლეთა მოტივაცია და, ასევე, ხელი შეუშალოს სწავლაში.

ბევრი სტერეოტიპული და განმეორებადი ქცევა, შესაძლოა, სხვადასხვა ფაქტორიდან იყოს გამომწვეული, როგორებიცაა: სენსორული პროცესები, სოციალური სიტუაციების გაგების სირთულე, თამაშის მწირი ჩვევები, შფოთვა და ა.შ (Lopez, Lincoln, Ozonoff, & Lai, 2005). როდესაც ვგეგმავთ გარკვეული ტიპის ინსტრუქციებს, საჭიროა მასწავლებლებმა გაითვალისწინონ მსგავსი ტიპის ქცევები და

შეიმუშავონ ჩანაცვლების ადეკვატური სტრატეგიები. წარმატებული სასწავლო სტრატეგიები ფოკუსირებულია ისეთი გარემოს მოწყობაზე, რომელიც ბავშვს მსგავსი ტიპის ქცევების შემცირებაში ხელს შეუწყობს და ასწავლის მეტად მისაღებ ქცევებს, რომლებიც ბავშვის სტერეოტიპულ მოქმედებებსა და მათ მიზეზებს მისაღები ქცევით გამოხატავს.

კონცენტრაციის არეალი;

- კომუნიკაცია;
- სოციალიზაცია;
- თამაში;
- სენსორული პროცესები;
- სააზროვნო უნარები;
- ადაპტაცია;
- თვითრეგულაცია;
- თვითცნობიერება;
- უსაფრთხოება.

საგანმანათლებლო გარემო

ნაკლებად შეზღუდული გარემო

ეს მიდგომა გულისხმობს სხვადასხვა სირთულის მგონე ბავშვების ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებთან ერთად სწავლას და გულისხმობს საკლასო ოთახისა და გარემოს აკომოდაციას. ცხადია, ეს მიდგომა არ გულისხმობს ყველა მოსწავლის ერთნაირ პირობებში ყოფნას. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლის საჭიროებებსა და მოთხოვნილებებზე დაყრდნობით შეიმუშავდეს ინდივიდუალური გეგმები. საკლასო გარემოს დაგეგმვა არ უნდა ეყრდნობოდეს მოსწავლის დიაგნოზს. საკლასო და სასწავლო გარემოს დაგეგმარება აუცილებლად უნდა ეყრდნობოდეს და ითვალისწინებს შემდეგს:

- მოსწავლის სწავლების მიზნები;
- სამიზნე უნარები;
- სოციალიზაციის შესაძლებლობა;
- მოსწავლის ყურადღების კონცენტრაციის უნარი;
- საჭირო სასწავლო მეთოდები;
- აუცილებელი ინსტრუქციების რაოდენობა.

ცხრილი 1. „ასახავს ნაკლებად შეზღუდული გარემოს“ კონტინიუმს. კონტინიუმი მოქნილია და მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას მათი საჭიროებებისა და მოთხოვნილებების შესაბამისად იცვლებოდეს.

ცხრილი 5. ნაკლებად შეზღუდული გარემოს დიაპაზონი

ნაკლებად შეზღუდული გარემო	ზოგადი განათლებისა და სპეციალური განათლების მხარდამჭერი სერვისები
	კლასგარეშე რესურს ოთახის არსებობა;
	ნახევარ განაკვეთზე სპეციალიზირებული სასწავლო გარემო ზოგად განათლებასთან ერთად, რომელიც, ძირითადად, ეყრდნობა ზოგად საგანმანათლებლო მოდელს;
	სრული განაკვეთით სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამის მიწოდება;
	ოჯახში შესასრულებელი ინსტრუქციები;
	ჯგუფს გარეთ აქტივობები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში
	ჯგუფს გარეთ აქტივობები სპეციალიზირებულ სკოლაში ან დღის ცენტრში.

ინკლუზიური განათლება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან

ინკლუზიური განათლება ადამიანთა უფლებების დეკლარაციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია და გულისხმობს მოსწავლის სრულ ჩართულობას სასკოლო გარემოსა და საზოგადოებაში. კოლონი ინკლუზიურ განათლებას განსაზღვრავს, როგორც ინდივიდუალურ განსხვავებებს და გულისხმობს განათლების მიღების უფლებას ყველასთვის – ფერის, რასის, უნარის, წარმომავლობის, სოციოეკონომიკური სტატუსის, შესაძლებლობებისა და სქესის განურჩევლად (Cologon, 2013). ინკლუზიური განათლების პრინციპებიდან გამომდინარე, მასწავლებლის როლი სასწავლო პროცესში გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა. სწორედ მასწავლებელთა ეფექტური მიდგომის მეშვეობით შესაძლებელია საგაკვეთილო პროცესისა და მოსწავლეების მოთხოვნებსა და საჭიროებებს შორის „ხიდისგადება“ (O'Rourke & West, 2015, p.532). ინკლუზიური სწავლებისას მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს სპეციფიკური ცოდნა, რომელიც, გარდა აკადემიური უნარ-ჩვევების ათვისებისა, სოციალური ინტერაქციის მოწესრიგებაშიც დაეხმარება მოსწავლეებს, მოსწავლესა და მასწავლებლებს (Yeigh & Evans, 2014). სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებს, მათ შორის, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებს, კლასში ან სკოლაში ეხმარება დამხმარე პედაგოგი, სპეციალური განათლების მასწავლებელი, რომელიც მხარს უჭერს და ეხმარება მათ სირთულეების გადალახვის პროცესში. ისინი მონაწილეობენ ისეთი მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღებაში, როგორიცაა ის, თუ როგორ გამარტივდეს მათი სასწავლო გეგმა, როგორი ინსტრუქციები უნდა მისცეს მასწავლებელმა, როგორ შეიძლება საკლასო გარემოს მოწყობა და ა.შ.

აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან ინკლუზიური განათლების ეფექტურობაზე ჩატარებული კვლევები ცხადყოფს, რომ ბავშვის სრულფასოვანი ჩართვისთვის საგაკვეთილო პროცესში, სასკოლო ცხოვრებაში და ეფექტური ინკლუზიური განათლებისთვის აუცილებელია მშობლებისა და სკოლის თანამშრომლობა. მასწავლებლებისა და მშობლების თანამშრომლობამ აჩვენა, რომ, თუ სწორი კომუნიკაცია, მხარდაჭერა და ინფორმაცია არსებობს, ინკლუზიური განათლება მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს ბავშვის შესაძლებლობასა და უნარებს.

რადგან აუტიზმის სპექტრი მოიცავს სხვადასხვა სახის სირთულეებს, ინკლუზიური განათლებაც თავისთავად გულისხმობს სპეციალურ მიდგომასა და გარემოს შექმნას ბავშვის სხვადასხვა მოთხოვნილებიდან და საჭიროებიდან გამომდინარე. ინკლუზიური განათლება მოითხოვს ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებულ მიდგომას. მასწავლებლებმა გაკვეთილები უნდა მოარგონ თითოეული მოსწავლის საჭიროებებს. ინკლუზიური სწავლების გამოცდილებამ აჩვენა, რომ ეფექტური ინკლუზიური განათლების შვიდი ელემენტი არსებობს. ესენია: დაფინანსების სწორად განაწილება, მასწავლებლის უნარი, რომელიც შორეულ მომავალზე სწორ და ზუსტი გათვლების გაკეთების უნარს გულისხმობს, კოლაბორაცია, მოსწავლეებისა და სკოლის მასწავლებელთა მხარდაჭერა, მშობლების ჩართულობა, შეფასების სწორი გამოყენება, საგაკვეთილო ცხრილის ადაპტაცია, ეფექტური ინსტრუქციების და სტრატეგიების დასახვა (Irvine & Lynch 2009).

რატომ უნდა იყვნენ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეები ინკლუზიურ განათლებაში?

ასა-ს მქონე მოსწავლეები ხშირად სეგრეგირებულად სწავლობენ სპეციალურ სკოლებში სწავლობენ. სპეციალური სკოლების პრობლემა ისაა, რომ იქ მხოლოდ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ინდივიდები სწავლობენ. მოსწავლეები ამ გარემოში სწავლობენ არა ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისგან, არამედ სხვადასხვა სირთულეების მქონე თანატოლებისგან. ზოგადასგანამანათლებლო სკოლებშიც ხშირად სწავლობენ ასა-ს მქონე მოსწავლეები. ამით არა მხოლოდ ისინი იღებენ სარგებელს, არამედ მათი თანაკლასელებიც. სპეციალურ სკოლებში ასა-ს მქონე მოსწავლის სწავლება მხოლოდ იმ შემთხვევაშია დაშვებული, თუ მდგომარეობა ძალიან მძიმე და მწვავეა იმდენად, რომ ბავშვისთვის ზოგადსგანამანათლებლო კლასი ვეღარ წარმოადგენს ნაკლებადშემზღუდველ გარემოს. კვლევებმა აჩვენა, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეებს, რომლებიც ჩართულნი არიან ინკლუზიურ განათლებაში, სოციალური ინტერაქციისა და სოციალური მხარდაჭერის ბევრად მაღალი და კარგად განვითარებული უნარები აქვთ, ვიდრესპეციალურ სკოლაში მყოფ იმავე უნარების მქონე მოსწავლეებს. თუ ასა-ს მქონე მოსწავლეები ჩაერთვებიან ზოგადსგანამანათლებლო სასწავლო პროცესში, მათ მეტი შანსი ექნებათ, გახდნენ საზოგადოების აქტიური წევრები (Eldar 2008).

ინკლუზიის შესაძლებლობები

როდესაც მოსწავლეთა სამომავლო პოტენციალზე ვზრუნავთ, მნიშვნელოვანია ურთიერთობების, სხვისი გრძნობების გაგების, სოციალური უნარების განვითარებაზეც ვიზრუნოთ, რაც ცალსახად აისახება ბავშვების სასწავლო და აკადემიურ უნარებზე.

ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვანი სოციალური უნარების განვითარებაა, ამიტომაც სკოლამ უნდა აიღოს პასუხისმგებლობა, სოციალური და კომუნიკაციური უნარების განვითარება სასწავლო ცხრილში შეიტანოს (როგორც სპეციალიზებულ, ისე ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში) (Church, Alinsanski, & Amanullah, 2000). აუცილებელია გვახსოვდეს, რომ თუ ასა-ს მქონე მოსწავლეების სოციალურ და კომუნიკაციურ უნარებზე ყურადღებას არ გავამახვილებთ, მათთვის აკადემიური უნარების სწავლება ვერ იქნება ეფექტური და მნიშვნელოვანი შედეგის მომტანი.

ინკლუზია გულისხმობს სხვადასხვა სირთულეების მქონე ინდივიდების ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებთან ერთდ სწავლებას. ინკლუზია გულისხმობს ბავშვის განათლების ხარისხს, რომელშიც ბავშვის განწყობა, გამოცდილება და მოთხოვნილებები იქნება გათვალისწინებული. მნიშვნელოვანი რაც მთავარია, მოსწავლის თანამონაწილეობას სასკოლო ცხოვრებაში. სწორი ინკლუზიური პროცესის განხორციელებისას მოსწავლეები სწავლობენ თავიანთი თანატოლებისგან მისაღებ და სოციალურად ადეკვატურ ქცევებს. რა თქმა უნდა, ამ შემთხვევაში ძალიან დიდი მხარდაჭერა და რესურსი შეიძლება დასჭირდეს მასწავლებელსა და სკოლას, თუმცა ეს არის სწორედ ის ვიტალური, აუცილებელი ფაქტორი, რომელიც, ბუნებრივია, ასა-ს მქონე მოსწავლეები ინტერაქციულ და კომუნიკაციურ უნაებს საგრძნობლად გააუმჯობესებს.

ცხრილი 6. წარმატებული ინკლუზიის კომპონენტები

კომპონენტები ეფექტური ინკლუზიისთვის	სტრატეგიები და უნარები
მასწავლებლები უზრუნველყოფენ არიან სხვადასხვა ხარისხიანი ტრენინგით და ეუფლებიან სხვადასხვა მეთოდს, რომლითაც იხელმძღვანელებენ სხვადასხვა სირთულის მქონე ბავშვებთან.	პრაიმინგი ¹ , დღიური, ცხრილები, მინიცხრილები, სისტემატური ინსტრუქციები, მეწყვილეს დახმარება, აუგმენტატური და ალტერნატიური კომუნიკაციის საშუალებები.
ადეკვატური, მხარდაჭერი და უნარების განვითარებაზე ორიენტირებული გარემო, რომელიც ინტეგრირებულია ზოგადსაგანმანათლებლო საკლასო აქტივობებთან.	გარემოს მოდიფიკაცია, ვიზუალური მხარდაჭერა, ცხრილები, სტრუქტურირებული აქტივობები, ინსტრუქციების დაჯგუფება, თვითმართვის სტრატეგიები.
ადეკვატური მხარდაჭერა და თანაკლასელთან ურთიერთობა.	მეწყვილის დახმარება, მეგობრები, ვიზუალური მხარდაჭერა, ინტეგრაციაზე დამყარებული პერსონალური სერვისები, მოზრდილთა მხარდაჭერა.
ჯგუფის წევრების კოლაბორაცია და ინკლუზიის მხარდაჭერა.	მშობლების ჩართულობა, მშობლის-მასწავლებლის კონფერენციები, სკოლისა და სახლში სავარჯიშო მასალის შეთანხმება, ჯგუფური შეხვედრები, მშობლების ტრენინგი.

საკლასო ოთახის დაგეგმარება

საკლასო ოთახი – სპეციალიზებულია ის თუ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის – მოითხოვს ტრადიციულ და არატრადიციული საკლასო ოთახის დაგეგმარების ტექნიკას. ამგვარი სტრატეგიები მოიცავს:

გზადიციული სტრატეგიები:

- წესების შემუშავება;
- გაკვეთილების დაგეგმვა;
- საკლასო რუტინის გაცნობა მოსწავლეებისთვის;
- საკლასო პროცედურების და წესების ჩამონათვალის ოთახში თვალსაჩინო ადგილას განთავსება.

¹ პრაიმინგი – მოვლენა, რომლის დროსაც ადრე მიღებული გამოცდილება, არაცნობიერად გავლენას ახდენს მიმდინარე მოქმედებაზე, ქცევაზე. ადრე მიღებული გამოცდილება ინდივიდის ჩართულობის გარეშე ამსუბუქებს ახალი, მსგავსი მასალის დასწავლას (გერიგი, ზიმბარდო; 2009).

არატრადიციული სტრატეგიები:

- ვიზუალური მიმანიშნებლების გამოყენება;
- ცხრილების მოდიფიცირება;
- ქცევის წესების დანერგვა;
- ყოველდღიური კოლაბორაცია სხვადასხვა სპეციალისტთან.

კლასის დაგეგმარების ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტი არის გუნდური მუშაობა. უმრავლეს შემთხვევაში, კლასის დამრიგებელი არის ჯგუფის წევრი, რომელიც მასთან ერთად სხვა მასწავლებლებსა და სპეციალისტებსაც ითვალისწინებს. მასწავლებლების, მშობლებისა და სპეციალისტების კოლაბორაცია ეხმარება აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებს საზოგადოებრივ ცხოვრებასა და სასკოლო გარემოში ეფექტურად ჩართვაში.

ისეთ კლასებში, სადაც სხვადასხვა საგანმანათლებლო საჭიროების რამდენიმე, განსაკუთრებულ სირთულეებს ვაწყდებით საკლასო ოთახის მოწყობისას. ამ შემთხვევაში მასწავლებელს უნევს საკლასო ოთახის ისე დაგეგმარება, რომელიც ოპტიმალური იქნება ყველა მოსწავლისთვის, ასევე, შეამცირებს ქაოსს და დაბნეულობას მოსწავლეებში. ქვემოთ ჩამოთვლილია ის სტრატეგიები, რომელიც ამ შემთხვევაში დაეხმარება მასწავლებელს ეფექტური გეგმის შექმნასა და ჩამოყალიბებაში:

- იმისთვის, რომ შევქმნათ ეფექტური, კარგად ორგანიზებული გუნდი, მნიშვნელოვანია არსებობდეს წერილობითი გეგმა და პასუხისმგებლობები;
- თვალსაჩინოდ უნდა განთავსდეს ჯგუფის წევრების მოვალეობები, რაც დაეხმარება თითოეულ მასწავლებელს საკუთარი ვალდებულებებისა და პასუხისმგებლობების უკეთ ორგანიზებაში;
- ჯგუფის წევრებისთვის ყველა აქტივობის, შესაბამისი სივრცისა და ოთახის, ასევე, მოსწავლის გაცნობა, რაც ბავშვსაც და მასწავლებელსაც დაბნეულობას და შფოთვის შეუმცირებს;
- შეიქმნას წერილობითი ინსტრუქციები, რომლებიც მიმართულია უნარების გავარჯიშების, ქცევის მართვის, ვერბალური მსჯელობისკენ და ა.შ.;
- საკლასო აქტივობები უნდაკავშირში იყოს ჯგუფის წევრების შესაძლებლობებსა და ინტერესებს, რათა შევქმნათ მამოტივირებელი გარემო;
- ერთობლივი მუშაობა.

ორგანიზებულობა და სტრუქტურა

ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის მნიშვნელოვანია ორგანიზებული, სტრუქტურული და ადვილად გამოსაცნობი/პროგნოზირებადი გარემოს არსებობა. სტაბილურობა და თანმიმდევრულობა არის სწორედ რომ გასაღები ეფექტური განათლებისთვის, როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო, ისე სპეციალიზებულ სკოლებში. მნიშვნელოვანია, რომ ამგვარი გარემო და თანმიმდევრულობა არსებობდეს სასაბულო ოთხში, სკოლის ეზოში და ა.შ.

ფიზიკური გარემო

კარგად ორგანიზებული გარემო კრიტიკული მნიშვნელობისაა ასა-ს მქონე მოსწავლეებისათვის, რადგან სწორედ ეს უზრუნველყოფს პროგნოზირებადი და ადვილად გასაგები გარემოს არსებობას (Blakeley-Smith & Carr, Cale, Owen-DeSchryver, 2009). ფიზიკური გარემო მნიშვნელოვანია მოიცავდეს ძლიერ ვიზუალურ კომპონენტებს. საკლასო ოთახი უნდა იყოს ყოველთვის მოწესრიგებული, ყველა ნივთს უნდა ჰქონდეს თავისი ადგილი, რომელიც არ იცვლება. ვიზუალური და სმენითი სტიმულები მაქსიმალურად უნდა იყოს შემცირებული; კარგია საკლასო ოთახის ზონირება, რაც ხელს უწყობს კლასის ორგანიზებას და პროგნოზირებადი გარემოს შექმნას.

საკლასო გარემო ისე უნდა იყოს ორგანიზებული, რომ ხელი შეუწყოს მოსწავლეთა დამოუკიდებლობის ხარისხის გაუმჯობესებას. ოთახი უნდა იყოს ადვილად მისაგნები, გადაასადგმილებელი სივრცე უნდა იყოს ადეკვატური, მნიშვნელოვანია არსებობდეს გასასვლელის ვიზუალური მიმანიშნებლები. მაგალითად, საკითხავი კუთხე შეიძლება მოვანყოს წიგნების თაროთი და დივანით, თუმცა, მნიშვნელოვანია იქ გვექონდეს შესაბამისი სურათიც გამოკრული, რომელზეც კითხვის პროცესი იქნება ასახული.

ასა-ს მქონე მოსწავლეები ხშირად საჭიროებენ შესვენებას, დამშვიდებას, სენსორულ აქტივობას. ფიზიკური გარემო აუცილებლად უნდა მოიცავდეს მოსწავლის საჭიროებებს და სტრატეგიულად

ისე უნდა იყოს მოწყობილი, რომ შეამციროს გარეშე გამღიზიანებლების ზემოქმედების ალბათობა. მაგალითად, შეიძლება პრობლემური იყოს მოსწავლის ყურადღების მიქცევა, როდესაც ის კომპიუტერთან ახლოს ზის. ქვემოთ ჩამოთვლილია ის საჭირო სტრატეგიები, რომელიც ფიზიკური გარემოს მოწყობისას უნდა გავითვალისწინოთ:

- თითოეული სფეროსთვის უნდა არსებობდეს მკვეთრად გამოყოფილი საზღვრები;
- თითოეული აქტივობისთვის უნდა არსებობდეს შესაბამისი ვიზუალური მიმანიშნებლები;
- უნდა არსებობდეს განსატვირთი ოთახი ან სივრცე;
- უნდა არსებობდეს ადეკვატური ზომის სივრცე;
- უნდა არსებობდეს სივრცე მოსწავლის ნივთების შესანახად;
- მასალები უნდა იყოს ორგანიზებული;
- სასწავლო მასალა ხელმისაწვდომ ადგილას უნდა იყოს განლაგებული.

მაქსიმალურად ყველა სტრატეგიის გამოყენება მოსწავლეებს დაეხმარებათ გარემოსთან ეფექტურად ადაპტაციასა და საკუთარი მოთხოვნილებებისა და საჭიროებების ეფექტურად დაკმაყოფილებაში.

ცხრილები

ცხრილების დანიშნულებაა მოსწავლეთა ინფორმირებულობა რუტინის თაობაზე და ეხმარება მათ დამოუკიდებლად ფუნქციონირებაში (Sterling-Turner & Jordan, 2007). ცხრილები ითვალისწინებს აბსტრაქტულობის გაგებასაც, როგორცაა, მაგალითად, დრო და მისი სწორი და კონკრეტული ფორმით წარმოდგენა. ვიზუალური ცხრილები საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს მოემზადონ მოსალოდნელი მოვლენებისთვის, შეეგუონ ცვლილებებს, გაიგონ დროის მნიშვნელობა; შეიმცირონ შფოთვა. ამგვარი ცხრილების არსებობა არამარტო არასასურველი ქცევის შემცირებას გამოიწვევს, არამედ მოსწავლეს დამოუკიდებლობის ხარისხის გაუმჯობესებასაც შეუწყობს ხელს. ცხრილები შეიძლება წარმოდგენილი იყოს ჩანაწერების, პოსტერების ან ციფრული სახით. მნიშვნელოვანია ცხრილი იყოს ყველასთვის ადვილად ხელმისაწვდომი. ის შესაძლოა იყოს ბევრნაირი ფორმატის. ცხრილი 3 წარმოადგენს ცხრილთა იერარქიას. ცხრილების კომპლექსურობა დაკავშირებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებსა და იმ სტრატეგიებთან, რომლებიც განსაზღვრავს მოსწავლის დამოუკიდებლობის ხარისხის გაუმჯობესებას.

ცხრილი 7. იერარქიის ცხრილი

	გამოყენებული მასალა	აღწერა	მაგალითი
კონკრეტული	საგნების ცხრილი	რეალური ან მინიატურული საგნები	პლასტმასის ჭიქა აღნიშნავს სასადილოში ჩასვლას. წითელი ბურთი აღნიშნავს შესვენებას.
	სურათი/ფოტო	რეალური ფოტოები	სკოლის ავტობუსის სურათი, რომელსაც სახლში მიჰყავს ბავშვები სკოლიდან.
	ხატი/ფერი	გაფერადება ან სიმბოლოები	წიგნში იმ ნაწილის გაფერადება, რომელიც უნდა წაიკითხოს ბავშვმა.
	სურათი/შავი და თეთრი	შავ-თეთრი ნახატები ან სიმბოლოები	კომპიუტერის შავ-თეთრი ნახატი აღნიშნავს ინფორმატიკის გაკვეთილს.
	ნახატი სიტყვებთან ერთად	სიმბოლოები და ნახატები შესაბამისი წარწერებით	დაფის სურათი, სადაც ასევე წერია „დაფა“ – აღნიშნავს საკლასო სამუშაოს.
	წერილობითი სიტყვა	დანერილი ან დაბეჭდილი სიტყვა, სიმბოლოების და სურათების გარეშე	სიტყვა „დასვენება“, რომელიც აღნიშნავს გაკვეთილის დასრულებას და შესვენების დროს.

ცხრილი 8. ვიზუალური ცხრილის მაგალითი:

ხანგრძლივობა	აღწერა	მაგალითი
კვირა ან თვე	გამოყენებულია კალენდარი, სადაც მონიშნულია და ხაზგასმულია კვირები, ან თვეები.	კვირის ცხრილი მოიცავს შემდეგს: • ორშ: სკოლა, ტანვარჯიში. • სამშ: სკოლა, სახლი' • ოთხ: სკოლა, მეტყველება; • ხუთ:სკოლა, სახლი; • პარ: სკოლა, სახლი; • შაბ: სპორტი, კაფე; • კვ: ბებიას სახლი
მთელი დღე	ცხრილი მოიცავს სკოლაში ყოფნის პერიოდს.	ცხრილი იწყება 8:30-დან და მთავრდება 3:30-ზე. მოიცავს სიმბოლოებს, რომელებიც ასახავს ძირითად აქტივობებს.
ნახევარი დღე	ცხრილი თვალსაჩინოა ნახევარი დღით, მეორე ნახევარი შემასხენებლებისა და მიმანიშნებლების მეშვეობით იგებს ბავშვი განრიგს.	დილის ცხრილი – 8:30-11:30. შუადღის ცხრილი – 11:30-3:30;
ნაწილობრივ დაგეგმვა	ცხრილი მოიცავს 3-5 აქტივობას დროის მცირე მონაკვეთში და ითვალისწინებს გარკვეულ ინტერვალებს.	1. მათემატიკა; 2. სააბაზანო 3. შესვენება.
მინი-ცხრილი	ცხრილი შედგენილია კონკრეტული დავალების ან აქტივობისთვის, რომელიც რამდენიმე საფეხურისგან შედგება.	დავალება, რომელსაც რამდენიმე საფეხური სჭირდება შესასრულებლად, მათემატიკაა. ცხრილი მოიცავს შემდეგს: • დაუბრუნდეს დავალებას; • გადაშალოს გვერდ 5-ზე და შეასრულოს დავალება; • შეინახოს მასალები; • დაისვენოს 5 წუთი.

წესები

საკლასო და საგაკვეთილო წესების არსებობა მნიშვნელოვანია ეფექტური საგანმანათლებლო გარემოსთვის. წესები გამოხატავს და გამოკვეთს სოციალურად მისაღებ და ქცევით მოლოდინებს, რომლებიც ბავშვებს უბიძგებს ადეკვატური და მისაღები ქცევის წესებისა და ნორმების დაცვისკენ. წესები აუცილებელია გამოკრული იყოს საკლასო ოთახში რამდენიმე ადგილას ისე, რომ მოსწავლეებისთვის ადვილად დასანახი იყოს. განსხვავებული წესების არსებობა შეიძლება დაგვჭირდეს კონკრეტული, სპეციფიკური დავალებების შემუშავებისას, რომლებიც, ასევე, უნდა გამოიკრას საკლასო გარემოში, შესაბამის ადგილას (მაგალითად, კომპიუტერის მოხმარების წესები უნდა გამოიკრას კომპიუტერთან). წესები უნდა იყოს მინიმალური (არაუმეტეს ხუთი) და ადვილად გასაგები. მნიშვნელოვანია, რომ მართივად აღქმადი იყოს, რისთვისაც შეგვიძლია გამოვიყენოთ სურათები, სიმბოლოები, სიტყვები.

ასევე, შესაძლოა წესებთან ერთად გამოკრული იყოს შესაბამისი ქმედების აღმნიშვნელი სურათებიც. მაგალითად, მოსწავლის სურათი, რომელიც მშვიდად ზის მერხთან და იწევს ხელს. თუ მხოლოდ ფრაზას ან სიტყვას ვიყენებთ წესებისთვის, მნიშვნელოვანია ეს ფრაზები და სიტყვები მარტივი და ადვილად გასაგები იყოს. მნიშვნელოვანია, რომ წესები ვრცელდებოდეს ყველა აქტივობაზე. მაგალითად, თუ მოსწავლე ხელს იწევს იმისთვის, რომ საპირფარეშო ოთახში გასვლა ითხოვოს, მან იგივე მოქმედება უნდა გაიმეოროს სასადილოში ჩასვლის შემთხვევაშიც. თუ წესები კონტექსტისა და საჭიროების მიხედვით იცვლება, მოსწავლე აუცილებლად წინასწარ უნდა იქნეს გაფრთხილებული, რათა თავიდან ავიცილოთ შფოთვა და გაღიზიანება.

ზოგადი ცხრილი

ასა-ს მქონე მოსწავლეები მნიშვნელოვანია წინასწარ იცნობდნენ საგაკვეთილო ცხრილს. მნიშვნელოვანია რომ ცხრილი ხელმისაწვდომი იყოს მათთვის და ნებისმიერ დროს შეეძლოთ ცხრილში ჩახედვა და შემდგომი აქტივობისთვის მომზადება. ითვლება, რომ ვირჯინიის სწავლის სტანდარტი

არის ცხრილის ზოგადი ფორმა, რომელიც კონკრეტული სირთულეების მქონე ბავშვებთან ეფექტურად გამოიყენება.

ცხრილი 9. ფუნქციური უნარების სწავლების ცხრილი.

ცხრილი	შედეგი
ზოგადი საგანმანათლებლო ცხრილი ადაპტირებით ან ადაპტირების გარეშე.	მოსწავლეები თანაკლასელების მსგავსი შედეგებით ამთავრებენ სასწავლო წელს.
ფუნქციური, გენერალიზებული უნარები, რომელიც მნიშვნელოვანია ყოველდღიური ცხოვრებისთვის.	მოსწავლეები ეუფლებიან ძირითად, მნიშვნელოვან უნარებს, რომლებსაც იყენებენ სახლში, საზოგადოებაში, სკოლასა და სამუშაო გარემოში.
სპეციფიკური ცხოვრებისეული რუტინისთვის მნიშვნელოვანი უნარები.	მოსწავლეები აკადემიურ უნარებს ივარჯიშებენ ყოველდღიურ ცხოვრებაში, ბუნებრივ გარემოში. მაგალითად, კითხულობენ ლანჩის დროს მენიუს, ითვლიან ხურდას კვების ჭიხურებში ჩასაყრელად და ა.შ.
ჩამანაცვლებელი სტრატეგიებით აკადემიური უნარების დაუფლება	მოსწავლეები ფუნქციური ცხრილის მეშვეობით ეუფლებიან სხვადასხვა აკადემიურ უნარს. მაგალითად: ფულის დათვლა, გადასახადის და ფულის ერთმანეთთან დაკავშირება. სურათების გამოყენება რესტორანში მენიუს შეკვეთისას და ა.შ.

საიდან დავიწყეთ ინდივიდუალური გეგმის შექმნა

ასა-ს მქონე მოსწავლეები სწავლის პროცესში სხვადასხვა სირთულეს შეიძლება წააწყდეს. როდესაც დგება ინდივიდუალური გეგმა, მნიშვნელოვანია თავდაპირველად შეფასდეს ბავშვის ის უნარები, რომლებიც საგანმანათლებლო პროცესში ძირითადი მნიშვნელობისაა. მულტიდისციპლინურმა გუნდმა, რომელიც შედგება მშობლებისა და სხვადასხვა სპეციალისტის, ასევე მასწავლებლისგან, მნიშვნელოვანია გაითვალისწინონ შემდეგი ფაქტორები:

- რომელი უნარები და სფეროს შეფასებაა მნიშვნელოვანი?
- შეფასება ეფუძნება თუ არა ასა-ს მქონე მოსწავლისთვის ყველაზე მნიშვნელოვან უნარებს (მაგ.: სოციალიზაცია, პრაგმატული კომუნიკაცია, სენსორული გადამუშავება, აზროვნების უნარი)?
- რომელი მეთოდები და ინსტრუმენტები იქნება ყველაზე ეფექტური ამ უნარების შესაფასებლად?
- რომელი მეთოდებია ყველაზე ავთენტური ასა-ს მქონე მოსწავლის უნარების განვითარებისა და რეალურ ცხოვრებაში განზოგადებისთვის?
- რამდენად ესადაგება აუთიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლის საჭიროებებს და ინდივიდუალურ მახასიათებლებს შეფასებისთვის გამოყენებული ინსტრუმენტები და მეთოდები?
- როგორ შეიძლება შეფასების სისტემის მოდიფიცირება იმისთვის, რომ ყველაზე ავთენტური, სანდო და ვალიდური ინფორმაციის მოპოვება შევძლოთ?

ქვემოთ მოყვანილია ის სტრატეგიები და ინსტრუმენტები, რომლებიც მოსწავლის შეფასებისთვის მნიშვნელოვანი და გადამწყვეტია.

შეფასების ინსტრუმენტები და სტრატეგიები

გამომდინარე იქიდან, რომ ყველა მოსწავლე (მათ შორის, ასა-ს მქონე მოსწავლეები) უნიკალური ინდივიდები არიან და ერთმანეთისგან განსხვავდებიან სწავლის სტილით, კომუნიკაციით, საზოგადოებრივ უნარებითა და ა.შ., აუცილებელია შეფასებისას გამოვიყენოთ მრავალფეროვანი ინსტრუმენტები და მეთოდები. ეს ინსტრუმენტები უნდა მოიცავდეს: 1) სტანდარტიზებული შეფასების ინსტრუმენტებს, 2) ინფორმაციასა და ცხრილზე დაყრნობით შემუშავებულ შეფასებას, 3) დროის პერიოდზე დამოკიდებულ შეფასებას. ამ ინსტრუმენტებთან ერთად მნიშვნელოვანია არსებობდეს უნარების პირდაპირი შეფასება (გამოკითხვა); სიხშირის სკალები, ინტერვიუ და პირდაპირი დაკვირვება.

სტანდარტიზებული შეფასების ინსტრუმენტები:

ამ ტიპის ინსტრუმენტები მნიშვნელოვანია გამოიყენოს სპეციალისტებმა. შეფასება ხდება ბავშვის განვითარების, წინააღმდეგობრივი უნარების, აკადემიური უნარების, მეტყველებისა და კომუნიკაციის, ასევე ადაპტური ქცევის. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის სპეციფიკური შეფასების სტანდარტული ინსტრუმენტები არსებობს:

- ფსიქოგანათლების პროფილი – მესამე გამოცემა (PEP-3; Schopler, Lansing, Reichler&Marcus).
- მოზარდთა და მოზრდილთა ფსიქოგანათლების პროფილი (AAPEP; Mesibov, SCHOPLER, Schaffer&Landrus)
- ნეიროფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკა

შემფასებლებმა შეფასების ინსტრუმენტები უნდა შეარჩიონ შემდეგი ფაქტორების გათვალისწინებით:

- შეფასების მიზანი;
- ის პოპულაცია, რომელთა მონაწილეობითაც მოხდა ტესტის სტანდარტიზება (ასაკი, რასა, ეთნიკურობა, სქესი);
- ტესტირების ფორმატი (შეესაბამება თუ არა მოსწავლის შესაძლებლობებს?);
- შეესაბამება თუ არა მოსწავლის ქრონოლოგიურ და მენტალურ ასაკს?

სტანდარტიზებული შეფასება მნიშვნელოვანია მოსწავლის უნარების დონის განსასაზღვრად. ასევე მნიშვნელოვანია სკოლის პერსონალმა გაითვალისწინოს, რომ ისეთი სტანდარტიზებული ტესტები, როგორებიცაა: ინტელექტის ტესტი ხშირად შეიძლება მოსწავლის განვითარების სრულ და რეალურ სურათს არ იძლეოდეს. რადგან შეფასების პროცესში მნიშვნელოვანია ბავშვის ქცევის, განწყობის, ემოციური რეგულაციისა და სხვა ასპექტები, რომლებიც დიდ გავლენას ახდენს მათ რეალურ შესაძლებლობასა და უნარებზე. აქედან გამომდინარე, პირველ რიგში აუცილებელია სტანდარტიზებული ტესტები ჩაატარონ ტესტის ჩატარებასა და ინტერპრეტაციაში გაწვრთნილმა სპეციალისტებმა შესაბამისი დამადასტურებელი დოკუმენტით, კერძოდ ფსიქოდიაგნოსტებმა, ნეიროფსიქოლოგებმა, რომლებიც მხოლოდ ქულობრივ შეფასებას არ დაეყრდნონ და ბავშვის ქცევისა და უნარების ინტერპრეტაცია შეუძლიათ.

უნახების/თვისებების ჩამონათვაღზე დაფუძნებული შეფასება

უნარების ცხრილზე დაფუძნებული შეფასება ხშირად უფრო ავთენტურ და რეალურ შედეგებს იძლევა ბავშვის შესაძლებლობებთან დაკავშირებით. ცხრილზე დაფუძნებული შეფასება ითვალისწინებს გარემო ფაქტორების, ინდივიდუალური შესაძლებლობებისა და ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების გამოყენებას. შეფასება ტარდება შესაბამისი სპეციალისტის მიერ, რომელსაც ამ სფეროში აქვს გამოცდილება და შესაბამისი დამადასტურებელი დოკუმენტი. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი, რომელსაც ცხრილზე დაფუძნებული შეფასება მოიცავს:

- მშობლიური ენისა და სასწავლო უნარების შეფასება (ABLLS-R; Partington, J.2006);
- ვერბალური განვითარების შეფასებისა და დაგეგმვის პროგრამა (VB-MAPP) (Sundberg, M.L.,2008);
- სოციალური და კომუნიკაციური უნარების შეფასება აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებში (QUIL et al., 2000);
- საბაზისო უნარების შესაფასებელი ბრიგანსის სადიაგნოსტიკო ცხრილი (Brigance, 1983).

მონაცემთა შეგროვება/ფილის ინტეგრირებაში პეიოლუდი შეფასება:

სტანდარტული ინსტრუმენტების გარდა, ხშირად ავთენტური და ვალიდური ინფორმაციის მისაღებად მნიშვნელოვანია მონაცემთა ანალიზი (Helfin &Alaimo,2007). მონაცემთა ანალიზი პასუხობს ისეთ შეკითხვებს, როგორიცაა: „როგორია მოსწავლის ინდივიდუალური ფუნქციონირების ხარისხი მის ბუნებრივ გარემოში?“ მონაცემთა ანალიზის ყველაზე გავრცელებული ფორმა დაკვირვებაა. ასევე, მნიშვნელოვანია ინტერვიუ და სიხშირის ცხრილების წარმოებაც. მონაცემთა ანალიზი, ძირითადად, მოიცავს იმ უნარების შეფასებას, როგორებიცაა: ფუნქციონირების ხარისხი, კომუნიკაციის უნარი, სოციალური კომპეტენცია, თვითმომსახურება. მონაცემთა ანალიზი ყველაზე ხშირად გამოიყენება გამომწვევი

ქცევებისა და იმ მოვლენების შესაფასებლად, რომლებიც ბავშვის სწავლის პროცესზე ახდენს გავლენას (ფუნქციური ქცევითი ანალიზი). მონაცემთა ანალიზის მაგალითი იხილეთ მე-11 ცხრილ ში.

ცხრილი 11.

მონაცემთა ანალიზი/მონაცემთა შეგროვების ფორმა

ქცევის სიხშირის ჩანაწერის ფორმა:

ქვემოთ მოყვანილ ფორმაში მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ დაკვირვების დრო და არასასურველი ან დასაკვირვებელი ქცევის გამოვლენის სიხშირე.

მოსწავლის სახელი:

თარიღი:

სასწავლო/ქცევითი მიზნები

დაკვირვების სრული დრო	ორშაბათი	სამშაბათი	ოთხშაბათი	ხუთშაბათი	პარასკევი
უნარების/ქცევის სიხშირე					
ქცევის გამოვლენის რაოდენობა					

დროის განსაზღვრის ჩანაწერის ფორმა:

მოსწავლის სახელი:

თარიღი:

სასწავლო/ქცევითი მიზნები

ქცევის/ნარი ხანგრძლივობა/ხასიათი	დანყება	შეწყვეტა	დროის მონაკვეთი
ჯამი			

ამ ფორმაში იწერება დაკვირვებაზე დახარჯული დრო, როდის იწყება გარკვეული ქცევა და მთავრდება. ქცევის აღმოცენების დროს ვაჭამებთ და ვწერთ დროის მონაკვეთის გრაფაში.

მონიტორინგის ფორმა

ქვემოთ მოცემული ფორმა აფასებს დასაკვირვებელ აქტივობას.

თარიღი:

მოსწავლე:

მასწავლებელი:

აქტივობა	მიზანი: 1	მიზანი: 2	მიზანი: 3

- + ასრულებს დავალებას დამოუკიდებლად;
- 3. ასრულებს დავალებას ვერბალური მიმანიშნებლების დახმარებით;
- 3.8. ასრულებს დავალებას ვიზუალური მიმანიშნებლების დახმარებით;
- არ ასრულებს დავალებას.

მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რომ აუთიზმის სპექტრის მქონე ყველა მოსწავლე ერთმანეთისგან თავიანთი ინდივიდუალური შესაძლებლობებითა და მახასიათებლებით საგრძნობლად განსხვავდება. ქვემოთ მოყვანილი ცხრილი ნათელი მაგალითია იმისა, თუ შესაფასებლად მნიშვნელოვანი უნარებისთვის რომელი ინსტრუმენტები და მეთოდები იქნება სანდო და ვალიდური:

ცხრილი 12. უნარების და მათი შეფასების შესაბამისი ინსტრუმენტების და მიდგომების ჩამონათვალი.

უნარები	სტანდარტული ინსტრუმენტები	ცხრილზე დაფუძნებული შეფასება	მონაცემთა ანალიზი		
			ინტერვიუ	სიხშირის სკალა	დაკვირვება

კოგნიტური	✓	✓	✓		✓
წინააკადემიური/ აკადემიური	✓	✓			✓
სოციალური და ქცე- ვითი კომპეტენცია	✓		✓	✓	✓
მეტყველება/კომუ- ნიკაცია	✓		✓		✓
სენსორული სირთუ- ლები.	✓		✓	✓	✓

იმისათვის, რომ დარწმუნებული ვიყოთ რამდენად ადეკვატური და სწორია შეფასება, მნიშვნელოვანია პასუხი გავცეთ შემდეგ შეკითხვებს:

- ✓ აქვს თუ არა ბავშვს რაიმე ტიპის სამედიცინო, ვიზუალური ან სმენითი სირთულე, რომელიც შეფასებას ხელს შეუშლის? თუ ასეა, მაშინ როგორ შეიძლება შეფასებისა და გარემოს აკომოდაცია?
- ✓ რა არის მოსწავლეებთან კომუნიკაციის ყველაზე ეფექტური საშუალება (სურათები, საუბარი, ჟესტები)?
- ✓ როგორ ურთიერთობს ასა-ს მქონე მოსწავლე თანაკლასელებთან (საუბრით, ჟესტებით)?
- ✓ მოტივირებულია თუ არა მოსწავლე ჩაერთოს შეფასების პროცესში? თუ არა, როგორ შეიძლება დავეხმაროთ და ავუმადლოთ მოტივაცია მოსწავლეს შეფასებაში ჩასართავად?
- ✓ არის თუ არა შეფასების გარემო ბავშვის საჭიროებებისა და მოთხოვნილებების ადეკვატური? არსებობს თუ არა რაიმე ტიპის ხელის შემშლელი ფაქტორები არსებულ გარემოში?
- ✓ ითვალისწინებს შეფასება ბავშვის ყურადღების მოცულობას?
- ✓ აქვს თუ არა ბავშვს გამომწვევი ქცევები, რომლებიც ხელს უშლის შეფასების პროცესს? შესაძლებელია თუ არა ამგვარი ქცევების შემცირება შეფასებისას?

მიზნების განსაზღვრა

შეფასების საფუძველზე ასა-ს მქონე მოსწავლის ძლიერ მხარეებზე დაყრდნობითა და საჭიროებების გათვალისწინებით აკადემიური უნარების განვითარებისთვის შემუშავდება მიზნები. შესაბამისი მიზნების არსებობა მნიშვნელოვანია ადეკვატური სასწავლო ცხრილისა და ინდივიდუალური გეგმის შესადგენად. მიზნები აუცილებლად უნდა მოიცავდეს მოსწავლის საჭიროებებს. მულტიდისციპლინური გუნდის წევრებმა (ოჯახის წევრები, მასწავლებლები, სხვადასხვა სპეციალისტი) მიზნების ჩამოყალიბებისას მნიშვნელოვანია გაითვალისწინონ:

- ✓ იმ უნარების განვითარება, რომელიც ზოგადსაგანმანათლებლო ცხრილის მხიედვით არის მნიშვნელოვანი;
- ✓ ფუნქციური დამოუკიდებლობა;
- ✓ კომუნიკაცია;
- ✓ საზოგადოებასთან ურთიერთობის შესაძლებლობა;
- ✓ ინტერაქციის ტიპი, სიხშირე, ბუნება და რეციპროკულობა;
- ✓ სამუშაო ჩვევები და სასწავლო უნარები;
- ✓ ხელისშემშლელი ქცევები;
- ✓ უსაფრთხოების ჩვევები.

სკოლის გუნდმა უნდა შეაგროვოს მონაცემები და შეაფასოს ის მიზნები, რომლებიც დაისახა მოსწავლის აკადემიური უნარების გასავითარებლად. სურათი 1. გვაჩვენებს სწავლების იმ მნიშვნელოვან პროცესებს, რომლებიც ეფექტური ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენისას გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა:



მიზნების ფორმირება მნიშვნელოვანია ეფექტური ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამისთვის. აუცილებელია დავისახოთ ისეთი მიზნები, რომელთა გააზომვაც და დაკვირვებაც შესაძლებელია. გაზომვადი მიზნები მოიცავს ხუთ ძირითად კომპონენტს:

1. პირობები, რომლებშიც ბავშვებს უნევთ საკუთარი რესურსისა და უნარების გამომჟღავნება;
2. მოსწავლის სამომავლო მიზნების განწერა;
3. გაზომვადი და დაკვირვებადი უნარები;
4. კრიტერიუმები, რომლებსაც უნდა აკმაყოფილებდეს მოსწავლე მიზნის მისაღწევად;
5. დრო, რომელიც სჭირდება მოსწავლეს კონკრეტული მიზნის მისაღწევად.

ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი გაზომვადი მიზნებისა, რომლებიც მნიშვნელოვანია ფუნქციური უნარების ცხრილის შესადგენად:

- ✓ როდესაც აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლე, პირობითად, მერი, აპირებს სასადილოში წვე-
ნის ყიდვას, მერი შეძლებს შესაბამისი თანხის სწორად დათვლას 100% სიზუსტით.

შემდეგი მიზანი უკავშირდება, პირობითად, ირაკლის, რომელიც სწავლობს მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმით:

- ✓ როდესაც შევეკითხებით ირაკლის, როგორ გრძნობს თავს, ის შეძლებს დაასახელოს ემოცია და აღწეროს ის 80% სიზუსტით.

ქვემოთ მოყვანილია ცხრილი (იხ. ცხრილი 13), რომელიც ეფუძნება აუტიზმის სპექტრის მოსწავლეებისთვის შემუშავებულ სტრატეგიებს (ეყრდნობა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ეროვნული პროფესიული განვითარების ცენტრს)¹.

ცხრილი 13. მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სწავლების სტრატეგიები აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისა და მოზარდებისთვის:

(წყარო: აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ეროვნული პროფესიული განვითარების ცენტრი; 2009 -The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, 2009).

ფაქტებზე დაფუძნებული სტრატეგიები	აკადემიური/სააზროვნო უნარები	ქცევა	კომუნიკაცია	თამაში	სოციალიზაცია
შემთხვევაზე დაფუძნებული ინტერვენცია	✓	✓	✓	✓	✓
კომპიუტერული ინსტრუქციები	✓				
სხვადასხვა განმამტკიცებლები		✓	✓		✓

¹ <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/briefs>

დისკრეტული სწავლება	✓	✓	✓	✓	✓
ჩაქრობა		✓			
ფუნქციური ქცევითი ანალიზი		✓	✓		
ფუნქციური კომუნიკაციური ტრენინგი		✓	✓		
ბუნებრივი ინტერვენცია			✓	✓	✓
მეწყვილეს დახმარება			✓		✓
ბარათებით კომუნიკაცია (პექსი)		✓	✓		✓
ძირითადი უნარების ტრენინგი	✓	✓	✓	✓	✓
ჩარევა, ინსტრუქციის მიცემა	✓	✓			
განმტკიცება	✓	✓	✓		
თვითმართვა	✓	✓	✓	✓	✓
სოციალური ნარატივები	✓	✓	✓	✓	✓
სოციალური უნარების ჯგუფი					✓
მეტყველების ალტერნატიული გაჯეტები (VOCA)					
სტიმულის კონტროლი	✓	✓			
სტრუქტურირებული სამუშაო სისტემა	✓			✓	
დავალების ანალიზი	✓	✓	✓		✓
დროის გადავადება	✓		✓	✓	✓
ვიდეომოდელირება	✓		✓	✓	✓
ვიზუალური მხარდაჭერა	✓	✓	✓	✓	✓

სისტემური ინსტრუქციები/მიზნობები

სისტემური ინსტრუქციები გულისხმობს კარგად დაგეგმილ ინსტრუქციებს, რომლებიც მასწავლებლისგან მოითხოვს ნათელი და ორგანიზებული სასწავლო მასალის არსებობასა და მკაფიო მიზნობების თანმიმდევრობას. როდესაც სისტემურ ინსტრუქციებს ვთავაზობთ გუნდს, მნიშვნელოვანია პასუხი გავცეთ შემდეგ შეკითხვებს:

1. როგორ არის კონკრეტული უნარი აღწერილი?
2. რა საფეხურები არსებობს კონკრეტული უნარის სწავლებისას?
3. როგორ უნდა ჩამოყალიბდეს ინსტრუქციები?
4. სად და როგორ უნდა მივაწოდოთ მოსწავლეებს ინსტრუქციები?
5. რომელი მიმანიშნებლები უნდა გამოვიყენოთ სწავლების პროცესში?
6. რა განმამტკიცებლები შეგვიძლია გამოვიყენოთ მოტივაციის ასამაღლებლად?
7. როგორ მოვიქცევით თუ ბავშვი კითხვაზე სწორად/არასწორად გვიპასუხებს?
8. როგორ შეიძლება პროგრესის გაზომვა?
9. როგორ უნდა მივხვდეთ იმას, რომ მოსწავლემ დასახულ მიზანს მიაღწია?
10. რა იქნება შემდეგი საფეხური?

სისტემური ინსტრუქციები მოიცავს:

- გაკვეთილის სწორად დაგეგმვას;
- ადეკვატური დროის ლიმიტის განსაზღვრას;
- უკუკავშირის მიწოდებას;
- შეცდომების გასწორებას;
- მოსწავლეების წახალისებას;
- გაკვეთილის მონიტორინგს.

სისტემური ინსტრუქციები გულისხმობს იერარქიული პრინციპით დალაგებული მითითებების თანმიმდევრობას, დაწყებული ყველაზე საბაზისო საფეხურიდან დამთავრებული კომპლექსური მასალების მიწოდებით. ამ შემთხვევაში მასწავლებლებს შეიძლება დავალებების მცირე საფეხურებად დაყოფა მოუწიოთ. ბავშვის ასაკის მატებასთან ერთად მასწავლებლების მიზნებიც იცვლება. მასწავლებლებმა აუცილებლად უნდა გაითვალისწინონ ის, რომ აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებისთვის მეტად სარგებლიანი და დადებითი შედეგის მომტანი იქნება არა სწორხაზოვანი და რიგადული სწავლება, არამედ მათი საჭიროებებისა და მოთხოვნების შესაბამისად გარემოს აკომოდაცია და მოდიფიცირება.

მითითებების ინტენსივობა

როდესაც მასწავლებელი გეგმავს რაიმე ტიპის აქტივობას, მნიშვნელოვანია განსაზღვროს ამ აქტივობისთვის საჭირო მითითებების რაოდენობა. ჩვეულებრივ, რაც უფრო მრავალფეროვან ინტერვენციურ პროცედურებს გამოიყენებს მასწავლებელი, მით უკეთეს შედეგს მიიღებს (Lovaas, 1987; NRC, 2001; Nelson & Huefner, 2003; Wolfe & Neisworth, 2005). გარდა მითითებების/ინსტრუქციების რაოდენობისა, გაცილებით მნიშვნელოვანია განისაზღვროს ამ ინსტრუქციათა ხარისხი. საერთაშორისო კვლევითი საბჭოს, NRC (National Research Council) მიხედვით, რეკომენდებულია ასა-ს მქონე მოსწავლეები კვირაში 25 საათი დაკავებულები იყვნენ კონკრეტული აქტივობებით; თუმცა, ეს ინსტრუქციები და აქტივობები უნდა იყოს სისტემატური და ინტენსიური, იმისათვის, რომ მათ გამოყენებას შედეგი ჰქონდეს. მნიშვნელოვანია ეს აქტივობები არა მხოლოდ აკადემიურ საქმიანობას მოიცავდეს, არამედ ზრუნავდეს ასა-ს მქონე მოსწავლის მოტივაციის ამაღლებასა და კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესებაზეც.

მითითებების ფორმატი

მითითებები სხვადასხვა ტიპის შეიძლება იყოს, მაგალითად: პირისპირ ინსტრუქციის მიცემა, ჯგუფური აქტივობები, მოსწავლის მიერ ინიცირებული ინტერაქცია, მასწავლებლის მხრიდან ინიცირებული ინტერაქცია, თამაში და მეწყვილეს დახმარება. ასა-ს მქონე მოსწავლეების განათლებისას მნიშვნელოვანია მითითებების მრავალფეროვანი ფორმატის გამოყენება, რადგან შეიძლება ერთ მათგანი უკეთესად ერთვებოდეს მასწავლებლის მიერ ინიცირებულ ინტერაქციაში, როდესაც მეორე ბავშვი ჯგუფური აქტივობით უფრო მეტ უნარებსა და შესაძლებლობებს ავლენდეს. მაგალითად, ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლე, რომელიც სწავლობს საჯარო სკოლაში, შეიძლება სარგებელს იღებდეს და ერთვებოდეს ყველანაირ სასწავლო ფორმატში, მაშინ, როდესაც საშუალო ხარისხის აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს მეტი დრო და კონკრეტული ინსტრუქციების მიცემა შეიძლება დასჭირდეს.

როდესაც მითითებების ფორმატს განვსაზღვრავთ, უმნიშვნელოვანესია გავითვალისწინოთ კონკრეტული მოსწავლის ყურადღების კონცენტრაციის, კომუნიკაციისა და სოციალური ფუნქციონირებისთვის აუცილებელი უნარები.

გენეზიზი

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს ხშირად აქვთ სირთულეები დასწავლილი უნარების ახალ გარემოში განზოგადებისას. აქედან გამომდინარე, სასწავლო გეგმისა და ცხრილის მნიშვნელოვან და ძირითად ნაწილს, სწორედაც რომ, განზოგადების უნარის სტიმულირება უნდა მოიცავდეს, რაც ბუნებრივ გარემოში სხვადასხვა უნარის დასწავლას გულისხმობს. მოსწავლის უნარი, განზოგადოს ესა თუ ის დასწავლილი აქტივობა, ეფუძნება შემდეგ გარემოებებს: დრო, ადგილი, მასალა და ადამიანები.

განვიხილოთ თითოეული მათგანი:

- **დრო** – დასწავლილი უნარების სისტემატურად უნდა განმტკიცდეს; ისინი ინტენსიურად უნდა იყოს გამოყენებული სხვადასხვა აქტივობაში;
- **გარემო** – გულისხმობს დასწავლილი უნარების სხვადასხვა გარემოში გამოვლენას: სახლში, სკოლაში, საზოგადოებაში და ა.შ.;
- **მასალა** – შესაძლებლობა, რომ უნარი სხვა მსგავს აქტივობაში გადაიტანოს;
- **ადამიანები** – გამომამუღავნოს საკუთარი შესაძლებლობები არ ამხოლოდ ნაცნობ, არამედ ახალ და უცნობ სიტუაციაში და ადამიანებთანაც.

მას შემდეგ რაც მასწავლებელი მიზნებს დაისახავს და დაიწყებს მათ განხორციელებას, ყველაზე ბოლო საფეხური გენერალიზაციის უნარის შემოწმება უნდა იყოს. შემდეგი სტრატეგიები დაგვეხმარება უნარების გენერალიზებაში:

- სწავლების პროცესში მაქსიმალურად გამოვიყენოთ ბუნებრივი მასალები თუ საშუალება იქნება, ზოგი უნარის დასწავლა მოვახდინოთ ბუნებრივ გარემოში;
- ერთი და იგივე მითითებები მოსწავლეს სხვადასხვა გარემოში, სხვადასხვა დროს, ასევე, სხვადასხვა მასწავლებლისგან უნდა მიეცეს. მნიშვნელოვანია, რომ ეს ინსტრუქციები ოჯახში მშობლებმაც გამოიყენონ;
- სწავლისას გამოვიყენოთ პოზიტიური, ბუნებრივი, არამატერიალური განმამტკიცებლები (მაგ., შექება).
- ძირითადი უნარები სხვადასხვა გარემოში დავასწავლოთ.

როგორ გავუმკლავდეთ გაკვეთილის პროცესში არასასურველ, ხელის შემშლელ ქცევებს

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს ხშირად აქვთ ქცევის სირთულებები, რაც, თავის მხრივ, ხელის შემშლელია მათი ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში ეფექტური ჩართულობისთვის. ხელშემშლელი, არასასურველი ქცევა თავისი სიხშირით და სიმწვავეთ ერთმანეთისგან განსხვავდება. განათლების და საგანმანათლებლო პროცესის დაგეგმვის ძირითადი და მნიშვნელოვანი ასპექტი კი სწორედ ამგვარ ქცევებთან გამკლავებაა. იმისათვის, რომ გავუმკლავდეთ მსგავს სირთულებებს, პირველ რიგში, მნიშვნელოვანია გამოვარკვიოთ ის მიზეზები, რომლებიც ამგვარ ქცევას უდევს საფუძვლად. ქცევის ფუნქციური ანალიზი მნიშვნელოვანია გაკეთდეს მაშინ, როდესაც ბავშვის ქცევა ხელს უშლის მის ან თანაკლასელის ეფექტურ ჩართულობასა და აქტივობას საგაკვეთილო პროცესში. ფუნქციური ანალიზი გულისხმობს პრობლემური ქცევის აღწერას, მის წინმსწრებ და შემდგომ მოვლენებს. პრობლემური ქცევის წინმსწრები და შემდგომი მოვლენების გამოვლენა საშუალებას გვაძლევს, ვივარაუდოთ არასასურველი აქტივობის მიზეზი. როგორც კი არასასურველი ქცევის ფუნქციას გავიგებთ, მულტიდისციპლინურ გუნდთან ერთად, მასწავლებლებმა უნდა დაგეგმონ ისეთი ინტერვენციები, რომლებიც მაგვარ ქმედებას აღმოფხვრის ან მისაღები აქტივობით ჩაანაცვლებს. მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ პრობლემური ქცევა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებში არ უნდა ჩაიხშოს. აუცილებელია, მასწავლებელმა და სპეციალისტმა ამ ქმედების მიზეზი და მიზეზი გამოარკვიონ, გაიგონ ბავშვის მდგომარეობა და შემდგომ ერთობლივად დაგეგმონ სწორი, ბავშვისთვის მისაღები სტრატეგიები, რომლებიც პრობლემური ქცევის შემცირებაში დაეხმარება მას.

ქცევის ფუნქციური ანალიზი/შეფასება

1. **მულტიდისციპლინური გუნდი.** გუნდი უნდა შედგებოდეს იმ მასწავლებლისგან/დამრიგებლისგან, სპეციალური განათლების მასწავლებლისგან, სპეციალისტებისგან და ასა-ს მქონე მოსწავლის მშობლებისგან, რომელთანაც უნდა განხორციელდეს შესაბამისი შეფასება. თუ მოსწავლეს აქვს შესაბამისი ინტელექტუალური შესაძლებლობები და განვითარების დონე, ისიც უნდა იყოს ჩართული გუნდის მუშაობაში.
2. **სამიზნე, დასაკვირვებელი ქცევის შერჩევა.** გუნდი არჩევს იმ ქცევას, რომელიც ყველაზე მეტად უშლის ხელს მოსწავლეს საგაკვეთილო პროცესში.

გუნდი ქცევას მიიჩნევს პრობლემურად, თუ

- ეს ქცევა საფრთხეს უქმნის მოსწავლესა და მის თანაკლასელებს;

- ხელს უშლის მოსწავლესა და თანაკლასელებს სწავლის პორცესში;
- ხელს უშლის ბავშვის სოციალიზაციას;
- პრობლემური ქცევის გამოვლენა ხშირია და ხელს უშლის კონკრეტულ მოსწავლეს ჩაერთოს საგაკვეთილო პროცესში;

პრობლემური ქცევის გამოკვეთა ხდება შემდეგნაირად:

- პრობლემური ქცევის ფუნქციისა და მიზეზების გამოსავლენად უნდა მოხდეს მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება და ჩანაწერების გაკეთება. თანაკლასელთა, მშობლებისა და სხვა ბავშვთან დაკავშირებული პირების გამოკითხვა.
- პრობლემური ქცევა ისე უნდა იყოს აღწერილი, რომ შეგვეძლოს მასზე დაკვირვება და გაზომვა; მაგალითად, „გიორგი ძალიან გაბრაზდა“, ან „მარიამი დაითრგუნა“ ძალიან ზოგადი ფრაზებია, რომლებიც არ გვაძლევს საკმარის ინფორმაციას ამ ქცევის შესაძლო მიზეზებსა და შედეგებზე.

ქვემოთ მოყვანილია მაგალითები, რომელიც დაგვეხმარება პრობლემური ქცევების დაკვირვებასა და აღწერაში.

აღწერილობითი ფორმატი/ქცევა	დაკვირვებადი ფორმატი /ქცევა
ნიკამ დავალების წერა შეწყვიტა	ნიკამ თავი დადო მაგიდაზე და თვალებზე ხელი აიფარა.
ქეთის ჰქონდა ტანტრუმი	ქეთიმ საწერი რვეული იადტაკზე დააგდო და სამჯერ ფიზიკურად შეეხო მასწავლებელს.
თორნიკე აღელვებული იყო	თორნიკემ მოულოდნელად დაიწყო ხტუნვა და ხმამაღლა სიცილი.

- იმ ფაქტებისა და მოვლენების შეკრება, რომლებიც კონკრეტულ ქცევაზე ახდენს გავლენას. მულტიდისციპლინური გუნდი აგროვებს ინფორმაციას სამიზნე ქცევის წინმსწრებ და შემდგომ მოვლენებზე იმისათვის, რომ გააკონტროლონ პრობლემური ქცევა და გამოავლინონ მისი ფუნქცია შემდეგი საფეხურების მიხედვით:
 - ინფორმაციის შეგროვება არასასურველი ქცევის გამოვლენის დროს, ადგილზე, პირობებსა და შესაძლო მოვლენებზე. ეს, ასევე, მოიცავს ინდივიდუალურ შემთხვევებსაც. ინფორმაციის შეგროვებისას საჭიროა მაქსიმალურად დაკონკრეტდეს და შეირჩეს სპეციფიკური მახასიათებლები;
 - სხვადასხვა დროსა და ადგილას მონაცემთა შეგროვება, რათა მულტიდისციპლინურმა გუნდმა შეძლოს უკეთ გაიგოს არასასურველი ქცევის გამოვლენის მიზეზები და შედეგები;
 - ბავშვის ქცევითი მახასიათებლების, გამოწვევებისა და ძლიერი მხარეების წარსულ და ახლანდელ მდგომარეობასთან შედარება;
 - არაფორმალური და ფორმალური გამოკითხვა, ასევე, მნიშვნელოვნად დაგვეხმარება ინფორმაციის შეგროვებასა და ქცევის მრავალმხრივ ანალიზში.
- მონაცემთა შეგროვების შემდგომ მნიშვნელოვანია უშუალოდ ქცევაზე დაკვირვება და პირდაპირი შეფასება, რათა მაქსიმალურად გამოიკვეთოს არასასურველი ქცევის წინმსწრები და შემდგომი კონკრეტული ფაქტორები.
- ქცევის ფუნქციური შეფასებისას მულტიდისციპლინარულმა გუნდმა უნდა ჩამოაყალიბოს უშუალოდ ქცევაზე დაკვირვებისა და პირდაპირი შეფასების კრიტერიუმები:
 - მონაცემთა ცხრილი – დამკვირვებელი ინერს, რა მოხდა პრობლემური ქცევის წინ და მის შემდგომ. ქვემოთ მოცემულია მონაცემთა ცხრილის მაგალითი:

ცხრილი 15. ქცევის აღწერის მონაცემთა ცხრილი

წ (წინმსწრები)	ქ (ქცევა)	შ (შედეგი)
აქტიუობა/მოვლენა, რომელიც წინ უსწრებდა არასასურველ/პრობლემურ ქცევას.	ქცევის აღწერა, როგორი იყო ქცევა, რა ხდებოდა, რას აკეთებდა მოსწავლე და ა.შ.	მოვლენები და შედეგები, რომლებიც მოჰყვა პრობლემურ ქცევას.
ნიკას სთხოვეს ჩამდგარიყო რიგში, სანამ გაკვეთილზე შევიდოდა	ნიკამ თავის წინ მდგომას ხელი ჰკრა.	ნიკა დააყენეს ყველაზე ბოლოს რიგში.

ნიკას უთხრეს, რომ ჩამდგარიყო რიგში, სანამ სასადილოში შევიდოდა.	ნიკამ თავის წინ მდგომ მოსწავლეს თმები მოქაჩა.	ნიკა დააყენეს ყველაზე ბოლოს რიგში.

6. მნიშვნელოვანია, რომ ინფორმაციის შეგროვების პროცესში ერთზე მეტი ადამიანი იყოს ჩართული, რაც ინფორმაციის ობიექტურობას განსაზღვრავს.
7. მნიშვნელოვანია, რომ ყველა დამკვირვებელი, რომლებიც მონაცემებს აგროვებს, იცნობდეს ქცევისა და მონაცემთა შეგროვების სტრატეგიებსა და მეთოდებს.
8. ამის შემდგომ იწყება მონაცემთა ანალიზი და ჰიპოთეზის ფორმულირება. შეგროვებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით, დროისა და გარემოების გათვალისწინებით, ხდება იმ ქცევისა და მისი გამომწვევი მიზეზების გამოყოფა, რომლებიც ხელს უშლის მოსწავლეს და მის თანაკლასელებს სწავლების პროცესში.
9. მულტიდისციპლინურმა გუნდმა მონაცემთა დამუშავებისას პასუხი უნდა გასცეს შემდეგ შეკითხვებს:
 - რამდენად ხშირად ვლინდება პრობლემური ქცევა და რამდენ ხანს გრძელდება ის? როგორია მისი ინტენსივობა და სიმწვავე?
 - როდის ვლინდება მსგავსი ქცევა ყველაზე ხშირად და ყველაზე ნაკლებად?
 - ყველაზე ნაკლებად სად ვლინდება პრობლემური ქცევა (საკლასო ოთახში, ფიზმომზადების გაკვეთილზე, სასადილო ოთახში)?
 - რა გარემოში ვლინდება/არ ვლინდება ძირითადად პრობლემური ქცევა (ჯგუფური მუშაობისას, თავისუფალ დროს)?
 - ვინ არის მოსწავლესთან ერთად მაშინ, როდესაც პრობლემური ქცევა ყველაზე ხშირად/ნაკლებად ხშირად ვლინდება (კონკრეტული მასწავლებელი, კონკრეტული მოსწავლე, დამხმარე მასწავლებელი)?
 - რას აკეთებენ მასწავლებლები და დანარჩენი მოსწავლეები, როდესაც ასა-ს მქონე მოსწავლე პრობლემურ ქცევას ახორციელებს?
 - დაახლოებით რამდენი ადამიანია საკლასო ოთახში, როდესაც იწყება პრობლემური ქცევა?
 - არის თუ არა საკლასო ოთახში რაიმე ისეთი გამღიზიანებელი, რაც წინ უსწრებს პრობლემური ქცევის აღმოცენებას (ხმაური, სინათლე, კარის გაღება დახურვა...)?
10. ეფექტური ინტერვენციული გეგმის შესაქმნელად მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ:
 - ფუნქცია – რა არის პრობლემური ქცევის ფუნქცია? რა მიზნით ახორციელებს ბავშვი ამგვარ აქტივობას?
 1. მოსწავლე ცდილობს მიიქციოს ყურადღება ან მოიპოვოს სასურველი საგანი? თუ ასეა, მაშინ აღწეროთ, რის მიღწევას ცდილობს და რატომ?
 2. მოსწავლე ცდილობს თავი აარიდოს ან გაექცეს რომელიმე სიტუაციას? როგორიცაა, მაგალითად: ყურადღების დავალებები, აქტივობები. თუ ასეა, მაშინ კონკრეტულად რისგან გაქცევასა და თავის არიდებას ცდილობს მოსწავლე?
 - უნარები – სირთულეები ისეთ უნარებში (კომუნიკაციური, სოციალური, აკადემიური), რომლებიც ხელს უწყობს პრობლემური ქცევის დაწყებას. მაგალითად, თუ ასა-ს მქონე მოსწავლე კონფლიქტურ სიტუაციაში ურტყამს თანაკლასელს, ეს შეიძლება მეტყველებდეს იმაზე, რომ მას არ აქვს პრობლემასთან გასამკლავებელი შესაბამისი ვერბალური უნარები და ამგვარად ახერხებს თავის დაცვას, პროტესტის გამოხატვას და ა.შ.
 - გარემო ფაქტორები – რა არის ის უშუალო წინმსწრები მოვლენები და შედეგები, რომლებიც არასასრუველ/პრობლემურ ქცევას მყისიერად მოჰყვება ან წინ უძღვის?
11. მონაცემთა ანალიზის შემდგომ უნდა ჩამოყალიბდეს ჰიპოთეზა; ჰიპოთეზები უნდა აღწერდეს შემდეგს:
 - მოვლენები, გარემოებები, რომლებიც წინ უძღვის და მოჰყვება პრობლემურ ქმედებას;
 - იმ მოვლენების აღწერა, რომლებიც ადასტურებს პრობლემური ქცევის არსებობას;
 - პრობლემური ქცევის ფუნქცია/დანიშნულება;
 - სხვა დამატებითი ინფორმაცია, მაგალითად, სხვადასხვა სირთულის თაობაზე (უნარების);
 - ჰიპოთეზის მაგალითები (მოსწავლეებს აქვთ აუტიზმის სპექტრის დიაგნოზი):
 - i. თამარი იწყებს ხმამაღლა ტირილს, როდესაც სთხოვენ, რომ უპასუხოს შეკითხვას ისტო-

რიის გაკვეთილზე. ის ყველაზე ხშირად ამგვარ ქცევას მიმართავს მაშინ, თუ შეკითხვა რთულია. როდესაც თამარი იწყებს ტირილს, ის მიჰყავთ დირექტორის ოთახში. თამარის ტირილი, სავარაუდოდ, რთული შეკითხვების თავიდან აცილების საშუალებაა.

- ii. ლევანი იწყებს ხმამაღლა ყვირილს, როდესაც მასწავლებელი სხვა მოსწავლეებს ეხმარება დავალების შესრულებაში. როდესაც ლევანი იწყებს ყვირილს, მასწავლებელი ეუბნება, რომ დამშვიდდეს და დაუბრუნდეს დავალებას, შემდგომ მიდის მასთან და ხელით ანიშნებს, რა უნდა გააკეთოს. ლევანის ყვირილი, სავარაუდოდ, მიმართულია მასწავლებლის ყურადღების მისაქცევად.

ქცევითი სტრატეგიების დანერგვა

1. მოქნილი ინტერვენცია გულისხმობს რამდენიმე სტრატეგიის არსებობას, რომლებიც დაეხმარება მოსწავლეს პრობლემური ქცევის შემცირებაში. სტრატეგიები მოიცავს შემდეგს:
 - ვასწავლოთ ბავშვებს მისაღები ქცევები, რასაც ექნება იგივე ფუნქცია და დანიშნულება, რაც პრობლემურ ქმედებას (ჩამანაცვლებელი აქტივობების სახელით არის ცნობილი). მაგალითები მოიცავს: მასწავლებლისთვის დახმარების თხოვნას, დასვენებას, თვითმართვისა და დამხმარე სტრატეგიების სწავლებას.
 - გარემოს მოდიფიკაცია: მერხისა და სკამის გადაადგილება ისე, რომ მაქსიმალურად შევამციროთ დისტრაქტორები, თუ ბავშვი გამოუძინებელი ან დაღლილია, შევუმციროთ დავალებების რაოდენობა.
 - გამოვიყენოთ გამაფრთხილებლები, მინიშნებები, დროის დანიშვნა, დათვლა იმისთვის, რომ შევამციროთ არასასურველი ქცევა.
 - ინსტრუქციებისა და ცხრილის მოდიფიცირება. მოკლე ინსტრუქციების მიცემა მოსწავლისთვის. საშუალება, რომ შეკითხვებს უპასუხოს ზეპირად და არა წერილობით.
 - სტრატეგიების აღმოჩენა, რომელიც მოსწავლის მოტივაციას გაზრდის, არ გამოავლინოს პრობლემური ქცევა.
2. შევიმუშავოთ დაკვირვებადი და გაზომვადი მიზნები, რომლებიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეს პრობლემური ქცევის შემცირებას. მაგალითად:
 - ნიკა, ჯგუფური სამუშაოში ხმამაღალი კითხვის ნაცვლად, ტექსტს წაიკითხავს ჩუმად;
 - თუ სალომეს სურს კლასის დატოვება, მოითხოვს ამას შესაბამისი ბარათის დახმარებით;
 - როდესაც ირაკლის ესმის ტაიმერის ხმა, ის მისი ვიზუალური ცხრილის დახმარებით გადადის შემდეგ აქტივობაზე.
3. ქცევის ფუნქციური ანალიზისთვის მნიშვნელოვანია შემდეგი მასალების არსებობა:
 - დამატებითი მასალების არსებობა, როგორებიცაა: მონაცემთა შეგროვების ცხრილები, ტაიმერი, ვიზუალური მიმანიშნებლები და ა.შ.;
 - გარემოში შესაბამისი ცვლილებების შეტანის შესაძლებლობა;
 - წამახალისებელი მასალის/აქტივობის აღმოჩენა მოსწავლეებისთვის, რათა გავზარდოთ მათი მოტივაცია;
 - უსაფრთხო და მშვიდი გარემოს უზრუნველყოფა კონკრეტული მოსწავლისთვის;
4. მონაცემთა შეგროვების მონიტორინგისთვის მნიშვნელოვანია გეგმის ჩამოყალიბება:
 - როდის ხდება ინფორმაციის შეგროვება, მაგ.: კვირაში ერთხელ, ოთხშაბათობით;
 - სად ხდება მონაცემთა შეგროვება, მაგ.: სასადილოში, ეზოში, კლასში;
 - ვის მიერ ხდება ინფორმაციის შეგროვება, მაგ.: სპეცმასწავლებლის, დამრიგებლის, სპეციალისტის და ა.შ. მიერ;
 - როგორ ხდება მონაცემთა შეგროვება, მაგ.: კითხვარების, ინტერვიუების, დაკვირვების და ა.შ. საშუალებით.
- (1) მას შემდეგ, რაც დაგეგმავთ კონკრეტულ სტრატეგიებს, მნიშვნელოვანია შეამოწმოთ მათი ეფექტურობა და დააკვირდეთ, თუ რომელი სტრატეგია და ინტერვენცია ყველაზე ეფექტური კონკრეტული მიზნების მისაღწევად.
6. ქცევითი სტრატეგიების მოდიფიცირება. მნიშვნელოვანია, რომ მიზნები და სტრატეგიები, რომლებიც კონკრეტული მოსწავლისთვის შევადგინეთ, მისი საჭიროებებისა და მდგომარეობის მიხედვით შევცვალოთ. ქვემოთ მოცემულია ის ფაქტორები, რომელთა მიხედვითაც უნდა გავითვა-

ლისწინით ცვლილებების საჭიროება:

- მოსწავლემ მიაღწია დასახული ქცევის მიზნებს და საჭიროებს ახალი მიზნების დასახვას;
- სიტუაცია შეიცვალა და გეგმა აღარ ესადაგება მოსწავლის საჭიროებებს;
- ინდივიდუალური მასწავლებელი თვლის, რომ ქცევითი სტრატეგიები აღარ მოქმედებს/ არ ამართლებს;
- ქცევითი სტრატეგიები არ ახდენს პოზიტიურ ცვლილებებს.

ქვემოთ მოყვანილი ცხრილი მოიცავს ჩარევის სპეციფიკურ სტრატეგიებს იმისათვის, რომ შემცირდეს პრობლემური ქცევა:

ცხრილი 16. პრობლემური ქცევის შემცირების სტრატეგიები

პრობლემური ქცევის ფუნქცია/დანიშნულება	პრევენცია/წინმსწრები სტრატეგიები	შესაძლო ჩამანაცვლებელი ქცევა	კონკრეტული სტრატეგიები
სასურველი საგნის მიღება, ყურადღების მიქცევა ან აქტივობა	• პოზიტიური განმამტკიცებლების მიცემა; • ყურადღების მიპყრობა; • რუტინისა და განმამტკიცებელი აქტივობების ცხრილი • განმამტკიცებელი იმისთვის, რომ არ განახორციელოს პრობლემური ქცევა.	შესაბამისი პასუხი (სასურველი ნივთის მოთხოვნა; აქტივობის ან ყურადღების ვერბალურად ან ვიზუალური მასალის საშუალებით).	• პრობლემური ქცევა არ უნდა განმტკიცდეს; • არ შევთავაზოთ რაიმე აქტივობა, არ მივაქციოთ ყურადღება, როდესაც იწყება პრობლემური ქცევა.
დავალებისგან გაქცევა/თავის არიდება, ყურადღების მიქცევა	• შევამციროთ ის მასტიმულირებელი აქტივობები, რომელიც იწვევს პრობლემურ ქცევას; • ალტერნატიული დავალებები; • რუტინის დასწესება, სადაც ყველაზე რთული დავალებები უნდა განვამტკიცოთ; • განვამტკიცოთ ქმედება, რომ ბავშვმა არ განახორციელოს პრობლემური ქცევა.	• ალტერნატიული მეთოდების შეთავაზება, როგორც ავარიდოთ დავალებას თავი (მაგ., მოითხოვოს დასვენება) • მოთმინება და შესაბამისი დროის მიცემა ბავშვისთვის, რომ მოიფიქროს პასუხი შეკითხვაზე.	• არ განვამტკიცოთ პრობლემური ქცევა; • სანამ დავალებას არ დაასრულებს, მანამდე არ მივცეთ სასურველი აქტივობის, საგნის მიღების უფლება.
სენსორული/თვით-მასტიმულირებელი ქცევა	• გავამრავლო ფეროვნოთ გარემო; • ჩავრთოთ ბავშვი შესაბამის აქტივობებში.	• ალტერნატიული სენსორულად მასტიმულირებელი აქტივობის შეთავაზება.	• დაბლოკვა/შეჩერება

მნიშვნელოვანია, რომ სენსორულად მასტიმულირებელი პრობლემური ქცევების ჩანაცვლება და შესაბამისი სტრატეგიები დაიგეგმოს ოკუპაციური თერაპევტის ჩართულობით.

როგორც ჩავრთოთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლე ინკლუზიურ განათლებაში?

ზოგჯერ აპრობირებული და კარგად გამოცდილი მდგომარეობები, სასწავლო სტრატეგიები არ არის ეფექტური კონკრეტული ტიპის ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან. არსებობს უამრავი გზა იმისა, თუ როგორ გავხადოთ მათი ჩართულობა უფრო ეფექტური საგაკვეთილო პროცესში.

პირველი, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, არის მასწავლებელთა შესაბამისი განათლება და გამოცდილება ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას.

ასა-ს მქონე მოსწავლეთა ინკლუზიური განათლება მოითხოვს სასწავლო პროცესში ჩართული ყველა სპეციალისტის თანამშრომლობას. დამრიგებლის, სხვადასხვა საგნის მასწავლებლის, სპეციალური განათლების მასწავლებლის, თერაპევტებისა და მშობლების ერთობლივი მუშაობა გადამწყვეტ როლს ასრულებს აუტიზმის მქონე ბავშვის აკადემიური (და არამხოლოდ აკადემიური) უნარების განვითარებაში.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობა გადამწყვეტ როლს თამაშობს ბავშვის ინკლუზიურ განათლებაში ჩართვისას. ას-ს მქონე მოსწავლეებს ხშირად არ შეუძლიათ, გაიგონ მასწავლებლების

განწყობა, დამოკიდებულება, მასწავლებლებს უწევთ ორმაგი მუშაობა, რომ გაიგონ ბავშვის საჭიროებები და შეუსაბამონ ის მათ შესაძლებლობებსა და მოთხოვნილებებს. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია, მასწავლებელი ფლობდეს აუთიზმის სპექტრის აშლილობის შესახებ ინფორმაციას და ბავშვს უქმინდეს პოზიტიურ გარემოს.

მითითებებისა და გაკვეთილების მოდიფიცირება, ასევე, მნიშვნელოვანია ასა-ს მქონე მოსწავლის ინკლუზიურ განათლებაში ჩასართავად. რადგან მოსწავლეები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან და თავიანთი უნიკალური სწავლების სტილი აქვთ, რეკომენდებულია სხვადასხვა მეთოდისა და მიდგომის გამოყენება სასწავლო პროცესში.

აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ყველა ბავშვი ინდივიდუალურია და სასწავლო პროცესში სხვადასხვა სენსორული-თვითმასტიმულირებელი ქცევა შეიძლება გამოავლინონ. ასეთი ქცევებია: სმენითი (ხმაურის გამოწვევა, ვოკალიზაცია და ყურებზე ხელის აფარება), ვიზუალური (თვალებზე ხელის აფარება, ირიბად საგნებზე ყურება, თითების თვალებთან ახლოს მოძრაობა, თვალების ხამხამი და ა.შ.), ტაქტილური (საგნების ხელში ზეღვა, ლეჭვა, ბრწყენა/დარტყმა საკუთარ თავზე), ყნოსვითი (ცხვირზე ხელის დიდხინით მოკიდება, საგნების დასუნვა), გემოვნური (ნივთების ლოკვა, ლეჭვა), ვესტიბულური (რწევა, ხტომა, ტრიალი) და პროპრიოცეპტული (ნივთებზე ან ადამიანებზე შეჯახება, კბილების კრაჭუნი, თვითდამაზიანებელი ქცევები) (Beal-Alvarez, Jolivet & Mays, 2011).

თვითმასტიმულირებელი, სტერეოტიპული ქცევები ხშირად ხელის შემშლელია გაკვეთილზე და არ აძლევს ბავშვს გავეთილის პროცესში ჩართვის საშუალებას. ამიტომაც მნიშვნელოვანია, ამგვარი ქცევები ალტერნატიული საშუალებებით ჩანაცვლდეს. თავდაპირველად მასწავლებელს დასჭირდება ქცევის ფუნქციური ანალიზი იმისათვის, რომ გამოარკვიოს ასა-ს მქონე მოსწავლის ქცევის დანიშნულება/ფუნქცია. იმისთვის, რომ ამგვარი ქცევის დანიშნულებას მივხვდეთ, სულ მცირე, ხუთი გაკვეთილის განმავლობაში უნდა დავაკვირდეთ ბავშვს და იმ გარემოს, რომელშიც თვითმასტიმულირებელი ქცევა ვლინდება. დამკვირვებელმა (ამ შემთხვევაში სპეციალური განათლების მასწავლებელი) უნდა გაზომოს სტერეოტიპული ქცევის ხანგრძლივობა, სიხშირე, ინტენსიურობა და აღწეროს მათი გამოვლენის ტიპი. როდესაც ქცევის ფუნქციური ანალიზი გაკეთდება, მნიშვნელოვანია დაიგეგმოს, როგორ ჩანაცვლდეს თვითმასტიმულირებელი ქცევა ადეკვატური ქცევით. ჩამნაცვლებელ ქცევას უნდა ჰქონდეს ზუსტად იგივე მნიშვნელობა, რაც ბავშვის სტერეოტიპულ მოძრაობებს ჰქონდა და უნდა შემუშავდეს სენსორული აქტივობა ან ინტერვენცია, რომელიც არასასურველი ქცევის უფრო მისაღები ფორმით გამოხატვას შეუწყობს ხელს. იმისათვის, რომ დაიგეგმოს ადეკვატური ჩამნაცვლებელი აქტივობა, აუცილებელია ოკუპაციური/სენსორული თერაპევტის ჩართულობა, რომელიც მასწავლებლებს, მშობლებსა და შესაბამის პერსონალს მიაწვდის ინფორმაციას, თუ რა სახის აქტივობა იქნება ბავშვისთვის მისაღები და ადეკვატური (მაგალითად, თუ ბავშვს აქვს ხმაურის გამოწვევის მოთხოვნილება, მისთვის შეკითხვის დასმა შეგვიძლია წამლერებით, ან გაკვეთილის ახსნამდე საყვარელი მუსიკის მოსმენით).

მნიშვნელოვანია მასწავლებლებმა გაითვალისწინონ, რომ სპეციალისტის ჩარევის გარეშე არ მიეწოდოს სენსორული აქტივობები ბავშვებს, რათა ამით არ ზიანი არ მიაღვს და ზედმეტად არ გადავტვირთოს მოსწავლეთა ნერვული სისტემა.

ასა-ს მქონე მოსწავლეების ინკლუზიური სწავლებისას ყველაზე მნიშვნელოვანია რუტინის არსებობა. მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ წინასწარ განსაზღვრული გეგმა/ცხრილი, რომელსაც წინააღმდეგობა გააწვდენ ბავშვებს და ამით ხელს შეუწყობენ მათი შფოთვის შემცირებას. მნიშვნელოვანია ცხრილი იყოს ვიზუალურად ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი, სადაც მოსალოდნელი აქტივობების და დავალებების სურათები იქნება ჩაკრული.

ხშირად ცხრილი გამოკრულია ასა-ს მქონე მოსწავლისგან მოშორებით. ოთახში არსებული სხვა ვიზუალური სტიმულებიდან გამომდინარე კი, მოსწავლემ შეიძლება მას ყურადღება არც მიაქციოს. ამიტომ კარგი იქნება, თუ თითოეულ მათგანს (ასა-ს მქონე მოსწავლეს) ექნება პატარა პერსონალური დაფა/ჩანაწერი, სადაც მთელი დღის საგაკვეთილო პროცესი იქნება განერილი (სურათებით). თუ ინდივიდუალური ჩანაწერების შესაძლებლობა არ არსებობს, ამ შემთხვევაში არსებულ ცხრილში შეგვიძლია გავაფერადოთ მნიშვნელოვანი აქტივობები, რათა მივიქციოთ ასა-ს მქონე მოსწავლის ყურადღება.

აუთიზმის მქონე ინდივიდების განათლებისა და კომუნიკაციის პროგრამა (TEACCH (Teaching, Expanding, Appreciating, Collaborating, Cooperating, Holistic)), განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებს ვიზუალურ მხარდაჭერაზე ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან. ეს პროგრამა გულისხმობს სამუშაო სივრცის, ამ შემთხვევაში, საკალსო გარემოს ორგანიზებასა და სტრუქტურას, სასწავლო ცხრილის სპეციფიკურ მიზნებსა და ამოცანებს და დავალებათა ორგანიზებას, რომლებიც სრულად აღწერს სასწავლო

მასალას. ეს პროგრამა ასევე მოითხოვს ისეთი გარემოს არსებობას, რომელიც ესადაგება ასა-ს მქონე მოსწავლის საჭიროებებსა და მოთხოვნილებებს. ამ პროგრამით სწავლებამ აჩვენა, რომ ბავშვების ნატიფი და მსხვილი მოტორიკა ბევრად უმჯობესდება, მათი ფუნქციური დამოუკიდებლობის, თამაშის, იმიტაციისა და სიცოცხლისათვის აუცილებელი უნარების ხარისხი კი მნიშვნელოვნად უმჯობესდება.

TEACCH მეთოდი შემუშავდა ასა-ს მქონე მოსწავლეებისათვის. ეს არის კვლევაზე დაფუძნებული აკადემიური პროგრამა, რომელიც ემყარება იდეას, რომ აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდებს საუკეთესოდ განვითარებული ვიზუალური მეხსიერება აქვთ და მასწავლებლებმა უნდა მოახერხოს სწავლების სტილი, ინტერვენციის ფორმა და სტრატეგიები ამ უნარს მოარგოს და შეუსაბამოს. ამ პროგრამის მიზანია ვიზუალური სტიმულების მეშვეობით ასა-ს მქონე მოსწავლის საგაკვეთილო პროცესში ჩართვა.

TEACCH-ის ხუთი ძირითადი მიზანი

პირველი მიზანია ფიზიკური გარემოს სტრუქტურირება. დღიური აქტივობების დაგეგმვა, როგორცაა: თამაში, კვება.

მეორე მიზანია ვიზუალური ცხრილის შემუშავება, ნახატებითა და შესაბამისი სურათებით.

მესამე მიზანი გულისხმობს ისეთი აქტივობებისა და მოლოდინების გაზომვის შესაძლებლობას, რომლებიც დამოუკიდებლობის ხარისხის გაუმჯობესებასთანაა კავშირში (მაგ.: ინსტრუქციების ისე წარმოდგენა ვიზუალური მასალით, რომ საჭირო აღარ იქნება ვერბალური შეხსენება და მოსწავლე დამოუკიდებლად შეძლებს მათ გაგებასა და თანმიმდევრობით შესრულებას).

მეოთხე მნიშვნელოვანი ასპექტია რუტინა, რომელიც აუცილებელია აუტიზმის მქონე მოსწავლეთა შფოთვის შესამცირებლად და მათი რესურსის მაქსიმალურად გამოსავლენად.

ბოლო მიზანს წარმოადგენს ვიზუალური მიმანიშნებლების არსებობა (როგორ დავიბანოთ ხელი; როგორ გავიდეთ საპირფარეშოში; ვიყოთ ჩუმად, როდესაც სხვა საუბრობს და ა.შ.).

ეს პიოგამა აჩაა უნივერსალური. უნდა გვახსოვდეს, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზის მქონე ყველა მოსწავლე ინდივიდუალურია და თავიანთი შესაძლებლობებით ერთმანეთისგან განსხვავდებიან. ზემოთ აღნიშნული პიოგამა ვიზუალური მიმანიშნებლებსა და ინსტრუქციებს გულისხმობს, თუმცა, მხოლოდ ვიზუალური მიმანიშნებებით აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან კომუნიკაცია ახ იქნება შედეგის მომცემი. ცოცხალი, ვეხბადური კომუნიკაცია, რომელიც მოსწავდეს დიაგნოზში ჩაითვის საშუალებას აძლევს, ასევე, მნიშვნელოვანი ფაქტორია ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის. მხოლოდ TEACCH-ის მეთოდის გამოყენება უპირობო იქნება მაშინ, როდესაც მოსწავდეს ახ აქვს განვითარებული მეტყველება. სხვა შემთხვევაში უმჯობესია, ეს მიდგომა ერთ-ერთ დამხმარე სტრატეგიად გამოვიყენოთ სხვა, უკვე აღნიშნულ სტრატეგიებთან და მეთოდებთან ერთად, ხათა აჩა მხოლოდ საგაკვეთილო პიოცესში ჩაითვა, აჩამედ მოსწავდის უნახების მაქსიმალურად გაუმჯობესებას შევძლოთ.

როგორ ჩავრთოთ ინკლუზიურ კლასში ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლე?

ასპერგერის სინდრომი და აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ბოლო წლებში აღარ განიხილება ცალკე, დამოუკიდებელ დიაგნოზად. აუტიზმის სპექტრის აშლილობისგან (მაღალფუნქციური აუტიზმი) ასპერგერს შეიძლება განასხვავებდეს უკეთესი ენობრივი უნარები, უფრო მოქნილი მეტყველება, კარგი ლექსიკური მარაგი, გარემო მოვლენებთან შედარებით უკეთ გამკლავების უნარი. ეს ორი მდგომარეობა მსგავსია სოციალური ურთიერთობებისა და კომუნიკაციის სირთულეებით.

ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვებს სჭირდებათ სპეციალური, მათი შესაძლებლობებისა და საჭიროების შესაბამისი გარემო, რათა სკოლაში მათ მიერ გატარებული დრო იყოს შედეგიანი და ეფექტური. ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეები აწყდებიან პრობლემებს ისეთი პროცესისას, როგორცაა, კლასიდან კლასში გადასვლა; ხშირად აქვთ სოციალური წესებისა და სოციალური სიტუაციების გაგების პრობლემა; აბსტრაქტული შინაარსის გაგებისა და გადატანითი მნიშვნელობის, მეტაფორის, ირონიის და ა.შ. გაგების სირთულეები. ყველაზე მეტად კი სოციალურ სიტუაციებში აწყდებიან პრობლემებს. რადგანაც სკოლა ყველაზე სოციალური ადგილია, რომელიც სოციალურ ურთიერთობებს მოითხოვს, სასკოლო გარემო შეიძლება ძალიან სტრესული აღმოჩნდეს მათთვის. მათ სუსტ მხარეს, ასევე, დაგეგმვისა და ორგანიზების უნარებიც წარმოადგენს, რომელიც ასევე ხელს უშლის აკადემიური უნარების ეფექტურად ათვისებაში.

როგორ დავხმაროთ ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეს, დაძლიოს კლასიდან კლასში გადასვლის სირთულეები

ცვლილებებთან შეგუება, შესაძლოა, ყველაზე რთული აღმოჩნდეს ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლისათვის. ამიტომ აუცილებელია, რომ არსებობდეს მხარდამჭერი გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მას, ადვილად გაუმკლავდეს სირთულეებს. იმისათვის, თუ როგორ დავეხმაროთ ამ პრობლემის დაძლევაში ბავშვს, განვიხილოთ მაგალითი:

გიორგი მე-7 კლასის მოსწავლეა. იმისთვის, რომ მასწავლებელმა მოსალოდნელ ცვლილებებს შეაგუოს, იყენებს შემდეგ სტრატეგიებს: ინსტრუქციის მიცემისას მასწავლებელი გიორგის აძლევს დროს იმისათვის, რომ მოაგროვოს მისთვის საჭირო ყველა ნივთი. ეს დამატებითი დრო ეხმარება გიორგის, შეიმცნოს შფოთვა კლასის შეცვლისას. მასწავლებელი, ასევე, გიორგის კარებთან ახლოსმერხზე სვამს, რათა მარტივად ორიენტირდეს და შეძლოს გასასვლელის მოძებნა. ამის გარდა, მასწავლებელი გაკვეთილის დასრულებისას დაფაზე წერს მომდევნო დღის განრიგს და დავალებას, რითაც ეხმარება გიორგის მეორე დღის დაგეგმვაში.

როდესაც დგებოდა საკლასო ოთახის შეცვლის დრო, მასწავლებელი დგებოდა კარებთან და ამბობდა: „ნახვამდის გიორგი“, „იცო ახლა სად მიდიხარ?“ ასევე, სხვა გაკვეთილის მასწავლებელი ან მისი დამხმარე ელოდებოდა გიორგის კართან და ახსენებდა, რომ ახლა მისი გაკვეთილი უნდა ჩატარებულიყო.

გიორგის მაგალითი ძალიან მცირე დროს მოითხოვს მასწავლებლისგან და ეფექტურად მუშაობს ასპერგერის და აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებთან, რომლებსაც აქვთ შფოთვა კლასის შეცვლისას.

სტრატეგიების შეჯამება

1. ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლის მერხი უნდა იდგეს კარებთან ახლოს.
2. არ დავაჩქაროთ და მივცეთ საკმარისი დრო მოსწავლეს, ჩაალაგოს და შეაგროვოს ყველა თავისი ნივთი, სანამ სხვა კლასში შევა.
3. დავდგეთ კარებთან იმისთვის, რომ მივახვედროთ მოსწავლეს გაკვეთილის დასრულება.
4. დავხვდეთ (შესაბამისი საგნის მასწავლებელი) იმ საკლასო ოთახის კართან, რომელშიც უნდა შევიდეს მოსწავლე.
5. თანაკლასელი (უკიდურეს შემთხვევაში, სპეციალური მასწავლებელი /ინდივიდუალური ასისტენტი), რომელიც დაეხმარება ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეს ორიენტაციასა და საჭირო საკლასო ოთახის მიგნებაში.

თამაჩი უფროსი კლასების მათემატიკის პედაგოგია, რომელსაც მუშაობა უწევს აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებთან, მათ შორის აჩის სადომეს (აქვს ასპერგერის სინდრომი). სადომეს მათემატიკის გაკვეთილი დიდი შესვენების შემდეგ (სადილის პეიოლი) აქვს. სადომე დიდ შესვენებაზე ყოველთვის აღედგებოდა, ხადგან ბევრი ადამიანის თავშეყრა და ხმაუმი მისთვის შემაწუხებელია. თამაჩმა გადაწყვიტა, მათემატიკის გაკვეთილის დაწყებამდე სადომესა და ყველა მოსწავლისთვის ყოველდღიურად სტეხის შემცირების აქტივობები შეეთავაზებინა. პიხვედ ჯეხზე, მან ასწავლა სადომეს, როგორ ესუნთქა ღემად, ასევე, საშუალება მისცა დიდ ბუხთზე (სენსოხუდი ბუხთი) ხამდენიმე წამი ეხტუნავა, ასევე, მათემატიკის გაკვეთილზე შემოსვდამდე უფლებას აძლევდა სადომეს, წასუდიყო სკოლის ბიბლიოთეკაში, სადაც სიწყნარეა და დაეთვადიეხებინა მისთვის საყვარელი წიგნი. ამ დღიდან, სადომეს აქვს შემუსავებული გეგმა, რომლის მიხედვითაც, გაკვეთილის დაწყებამდე 10 წუთით ადრე შეუძლია შევიდეს ბიბლიოთეკაში, გამოიყენოს სენსოხუდი ბუხთი, გააკეთოს სუნთქვის სავახიშო და შემდგომ დაბეხუნდეს საკლასო ოთახში. ამგვარი ყოველდღიური ხუტინის შექმნა მას დაეხმარა, დაეძლია შფოთვა და გამკლავებოდა სტეხის სკოლაში ყოფნისას.

აჩ აჩის აუტიზმის ყველა მასწავლებელმა ზუსტად იმავე ტექნიკას მიმახიოს. დასამშვიდებელი დროის მისაცემად ბავშვებისთვის შეიძლება მისთვის ნაცნობი საკლასო ოთახი გამოვიყენოთ, სენსოხუდი ბუხთის ნაცვად მივცეთ სასუხვედი ნივთი. შეგვიძლია შევექმნათ „სიმშვიდის ყუთი“, რომელშიც ჩავაწყობთ ბავშვისთვის საყვარელ და სასუხვედ ნივთებს, შესვენების დროს კი მივეცემთ საშუალებას, თავად ამოიჩიოს სასუხვედი. გაკვეთილამდე 10 წუთით ადრე გავაფხიხიებთ მომდევნო აქტივობის შესახებ და ცოტა ხანი მივცემთ უფლებას, სიმშვიდეში, ბევრი ხადხისგან დაციდი გახეომში გაატახოს დრო.

თანაკლასელის დახმარება

ბევრი მოსწავლე თავადვე გამოთქვამს სურვილს და მოხარულია დაეხმაროს სირთულეების მქონე თანაკლასელებს. მეწყვილე თანაკლასელი ძალიან დაეხმარება ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვს დერეფანში ორიენტაციასა და საკლასო ოთახის მიგნებაში. ზოგიერთი მასწავლებელი, სურვილის შემთხვევაში, მოსწავლეებს აცნობს და ესაუბრება ასპერგერის/აუტიზმის მდგომარეობის სიმპტომებისა და სირთულეების შესახებ. ის მოსწავლე კი, რომელიც თანახმა იქნება დაეხმაროს გარკვეული პრობლემის მქონე თანაკლასელს, ასა-ს მქონე მოსწავლის მშობლების თანხმობის შემთხვევაში, დაეხმარება მას არა მარტო გადაადგილებაში, არამედ სოციალური ურთიერთობის და კომუნიკაციის

გაუმჯობესებაშიც. აუცილებელია მასწავლებელმა შეარჩიოს ისეთი მოსწავლე ასპერგერის/აუტიზმის მქონე ბავშვის მეწყვილედ, რომელიც მეგობრულია და კეთილგანწყობილია კონკრეტული მოსწავლის მიმართ. მეწყვილე მხოლოდ ეხმარება ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეს, იზოვოს შესაბამისი საკლასო ოთახი და არ მოითხოვს მის გვერდით ჯდომას, გაკვეთილების მომზადებაში დახმარებას, რადგან მას დმოუკიდებლად შეუძლია დავალებების შესრულება.

სტრატეგიების შეჯამება

1. ფრთხილად შევარჩიოთ ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლისთვის მეწყვილე;
2. აუცილებელია მეწყვილესა და ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეების მშობლების თანხმობა;
3. აუცილებელია მეწყვილესთვის აღნიშნული პრობლემის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება.

ჩოგოხ დავეხმაროთ ჩვენს თანაკლასელებს!

ქვემოთ მოცემული კითხვათა დაგვეხმარება, ბავშვებს ვასწავლოთ თანაკლასელების დახმარება და განსხვავებული ადამიანების მიღება.

ჩემი თანაკლასელის სახელი-----
 ჩემი სახელი-----
 რა არის აუტიზმის სპექტრი? (ჩემი მოსაზრება)-----
 ჩემი თანაკლასელის საყვარელი აქტივობა-----
 რისი კეთება არ მოსწონს ჩემს თანაკლასელს-----
 აქტივობები და მოვლენები, რომლებიც ჩემს კლასელს პრობლემებს უქმნის-----
 ჩემი კლასელის საყვარელი საკვები-----
 რომელ აქტივობისას სჭირდება ყველაზე მეტად დახმარება ჩემს კლასელს-----
 რისი კეთება გვიცდია/მოგვწონს ერთად-----

სასწავლო წლის დაწყებასთან შეგუება

ზოგადად, ბავშვები აღტაცებით და მოუთმენლად ელოდებიან ახალი სასწავლო წლის დაწყებას, რასაც ვერ ვიტყვით ასპერგერის სინდრომისა და აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებზე, რადგან მათთვის ნებისმიერი ახალი მოვლენადა სიტუაცია შფოთვასა და სტრესთან ასოცირდება. მნიშვნელოვანია, რომ არა მხოლოდ კონკრეტული მოსწავლე მოვამზადოთ წინასწარ სასწავლო პროცესის დაწყებისთვის, არამედ აუცილებელია მასწავლებლებსაც მივანოდოთ შესაბამისი ინფორმაცია. საჭიროა ყველა მასწავლებელს, რომლებსაც ასპერგერის/აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან მოუწევს ურთიერთობა, ჰქონდეს ელემენტარული ცოდნა ამ მდგომარეობისა და სიმპტომების თაობაზე. სკოლის დირექციამ და შესაბამისმა პერსონალმა (სკოლის ფსიქოლოგი) უნდა გააფრთხილოს და შეახსენოს მასწავლებლებს, რომ მათ მოუწევთ საკლასო გარემოში ცვლილებების შეტანა, ბავშვის სიმპტომებზე ადეკვატური რეაგირება, საგაკვეთილო პროცესის აკომოდაცია და ა.შ.

ბავშვისა და მასწავლებლისთვის საჭირო სტრატეგიები:

1. სასწავლო წლის დაწყებამდე რამდენჯერმე წავიყვანოთ მოსწავლე სკოლის ტერიტორიაზე და მივცეთ მისი დათვალიერების საშუალება;
2. მივცეთ მოსწავლეს სკოლაში ყოფნის განრიგი ისე, რომ იცოდეს, რას უნდა მოელოდეს სკოლაში ყოფნისას;
3. მივცეთ ბავშვს საშუალება, დაათვალიეროს ყველა აუცილებელი და მნიშვნელოვანი ადგილი სკოლის ტერიტორიაზე, რათა წინასწარ შეეგუოს მათ (მაგ.: საპირფარეშო, სასადილო, სპორტული დარბაზი და ა.შ.).
4. მასწავლებლებმა უნდა მოისმინონ ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვების უკუკავშირი მათი მერხის ადგილმდებარეობასთან დაკავშირებით, რათა შეუქმნან მაქსიმალურად კომფორტული გარემო.

5. გამოვიყენოთ მეწყვილე/დამხმარე, რათა უკეთესად შევეგუოთ საკლასო რუტინას და ცვლილებებს სკოლის გარემოში.

სტრატეგიების გამოყენების უკეთესი გზები განვიხილოთ მაგალითი:

ცხრილის გამოყენება

ასპერგერის სინდრომის/აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებისთვის მარტივი ცხრილის შედგენა გაუადვილებს მათ სასკოლო გარემოსთან ადაპტაციას. სპეციალური ცხრილის არსებობა მნიშვნელოვანია როგორც დაწყებით, ისე მაღალ კლასებშიც. დაწყებით კლასებში ბავშვებს, ძირითადად, ერთი მასწავლებელი ჰყავთ, ამიტომაც მეტად უადვილდებათ გარემოსთან ურთიერთობა; მაღალ კლასებში კი მეტად უჭირთ, რადგან, გარდა სხვადასხვა მასწავლებლისა, ხშირად უწევთ საკლასო ოთახის შეცვლაც. იმისათვის, რომ უკეთ გავარკვიოთ, როგორ დავეხმაროთ აუტიზმის სპექტრისა და ასპერგერის სინდრომის მქონე მოსწავლეს, განვიხილოთ მაგალითი:

მარიამმა, რომელიც მეხუთე კლასის მასწავლებელია, შეამჩნია, რომ ქეთის (რომელსაც აქვს ასპერგერის სინდრომი) უჭირს დაიმახსოვროს რომელ გაკვეთილზე როდის უნდა შევიდეს და რა წიგნები სჭირდება ამისათვის. ქეთის დასახმარებლად მარიამმა შეადგინა გაკვეთილების ჩამონათვალი და მოაგროვა შესაბამისი წიგნები. ამისთვის გამოიყენა მარტივი სიტყვები და სურათები. როდესაც იგეგმებოდა რაიმე სახის ცვლილება, მარიამი ატყობინებდა ქეთის და, ასევე, წინადადით უგზავნიდა მშობლებს შეტყობინებას, რათა სახლში წინასწარ მოემზადებინათ ქეთი მოსალოდნელი ცვლილებებისადმი. რაც ყველაზე მნიშვნელოვანი იყო, ცხრილი ეკიდა ბავშვის მერხის წინ, რაც ქეთის ეხმარებოდა ორგანიზებასა და შემდგომი მოქმედებების დაგეგმვაში. რაც შეეხება საკლასო ოთახების ცვლილებას, ამ შემთხვევაში მასწავლებელი იყენებდა შესაბამისი მასწავლებლისა და კლასის ვიზუალურ სურათებს, ასევე საპირფარეშოსა და სასადილოს ფოტოებს.

სტრატეგიების შეჯამება

1. ცხრილი დავკიდოთ კონკრეტული მოსწავლის მერხის წინ, რათა ყველა ჯერზე ადვილად შეძლოს მისი დანახვა და მოძებნა;
2. გავუგზავნოთ მშობლებს ინფორმაცია ცხრილში მოსალოდნელი ცვლილებების შესახებ, რათა მათ წინასწარ გააფრთხილონ ბავშვი;
3. გადავიღოთ იმ ოთახების სურათები, სადაც დღის განმავლობაში ბავშვს მოუწევს შესვლა და გავაკეთოთ ვიზუალური ცხრილი;
4. როდესაც რაიმე ცვლილება ხდება, ბავშვს არა მხოლოდ ვერბალურად მივანოდოთ ინფორმაცია, არამედ წერილობითაც.

შემთხვევის განხილვა

ზაქარია, 8 წლის (ასპერგერის სინდრომი)

ზაქარიას ასპერგერის სინდრომი 7 წლის ასაკში დაუსვეს. ოთხ წლამდე მისი დიაგნოზი ყურადღების დეფიციტი და ჰიპერაქტივობის სინდრომი იყო. თუმცა, მისი მშობლები აღნიშნავდნენ, რომ ბავშვს სოციალიზაცია ძალიან უჭირდა, ცხრილისა და მოვლენების ელემენტარულ ცვლილებებსაც ვერ ეგუებოდა. ზაქარია ასაკობრივი ნორმის შესაბამისად მეტყველებს და მდიდარი ლექსიკა აქვს. ბავშვის მეტყველება ხშირად ძალიან მონოტონურია. ასევე, უჭირს შესტებისა და ემოციების გაგება. ზაქარიას მეხსიერება და საყვარელი საგნების შესახებ ცოდნა შთამბეჭდავია. მის ვიწრო ინტერესს ოკეანოგრაფია წარმოადგენს. კლასში მათემატიკაში ძალიან ძლიერია, თუმცა, უჭირს ნაკითხულის გააზრება. ასევე პრობლემას წარმოადგენს წინასწარი დასკვნების გაკეთება და განსაზღვრა. ჩვეულებრივ, ზაქარია დამოუკიდებელია, თუმცა, საგაკვეთილო მასალის ორგანიზება და ინსტრუქციების მყისიერი შესრულება უჭირს. რიგიდულია, უჭირს წინა დავალებიდან ახალზე გადასვლა. საშინაო დავალება მისთვის ყველაზე დიდი გამოწვევაა, რადგან დავალება სწორად ვერ მიაქვს სახლამდე, ან სახლიდან სკოლამდე არ მიაქვს სწორი დავალებები. ის არ უსმენს თავის თანაკლასელების მოსაზრებას და სჯერა, რომ მისი პასუხი აბსოლუტურად ჭეშმარიტია. ასევე, უჭირს წერა, ბეჭდვა უკეთესად გამოსდის.

ამიტომაც, როდესაც სთხოვენ რაიმე დაწეროს, ხშირად უარს ამბობს ინსტრუქციის შესრულებაზე და ეწყება ქცევის სირთულები.

საორიენტაციო არე ინტერვენციისათვის

- არავერბალური ინტერაქცია
 - შეუძლია არავერბალური სოციალური მიმანიშნებლების გაგება.
- ემოციური მხარდაჭერა
 - ემოციების გაგების უნარი;
 - საკუთარი და სხვისი ემოციების გაგება;
 - იმ სიტუაციების გამოცნობა, რომელშიც გარკვეულ ემოციებს იწვევს ადამიანებში.
- თვითრეგულაცია
 - ქცევის იდენტიფიკაცია;
 - დაბრკოლებების გადალახვის სტრატეგიების ამორჩევა და გამოყენება.
- სოციალური ინტერაქცია
 - შეუძლია საუბრის წამოწყება;
 - შეუძლია სხვადასხვა თემაზე საუბარი.
- ურთიერთობები
 - ერთვება თანაკლასელებთან და თანატოლებთან ინტერაქციაში.
- ჯგუფურ აქტივობებში მონაწილეობა
 - მოსმენა;
 - ჯერის დაცვა;
 - წესების დაცვა.
- კომუნიკაცია
 - სალაპარაკო უნარების გაუმჯობესება.
- გონების თეორია
 - შეუძლია გარემო მიმანიშნებლების ინტერპრეტაცია;
 - ინდივიდუალური მიმანიშნებლების ინტერპრეტაცია;
 - ემოციური პასუხების ინტერპრეტაცია.
- დამოუკიდებლობა
 - შეუძლია შეაგროვოს, მოამზადოს და ორგანიზება გაუკეთოს მასალებს.
- ნატიფი მოტორიკა
 - წერა;
 - ბეჭდვა.
- სააზროვნო/კოგნიტური უნარები
 - სხვისი მდგომარეობის გაგება;
 - აზრების, რწმენების, აბსტრაქტული შინაარსების გაგება;
 - მიზეზშედეგობრივი კავშირების გაგება;
 - იუმორის, სარკაზმის გაგება;
 - წინასწარი დასკვნების გაკეთება;
 - ამოცანის გააზრება და ნაბიჯ-ნაბიჯ შესრულება.
- აკადემიური
 - ეროვნული სასწავლო გეგმა – მოდიფიცირებული;
 - ზოგადი საგაკვეთილო ცხრილი.

გეგმის/ცხრილის ჩარჩო

ზაქარია სწავლობს ეროვნული სასწავლო გეგმით. მასწავლებელი ხვდება ზაქარიას მშობლებს იმისთვის, რომ ბავშვის ტესტირების ნაწილისმოდიფიცირება მოახდინონ.

შეფასება და მიზნების განვითარება

სტანდარტული შეფასება

ზაქარიას სპეციალისტი აფასებს სტანდარტული ტესტებით იმისთვის, რომ გამოარკვიონ მისი სააზროვნო, აკადემიური მიღწევების, მეტყველების, კომუნიკაციისა და ადაპტური ქცევის შესაძლებლობები.

მონაცემთა ანალიზზე დაფუძნებული შეფასება

ენისა და მეტყველების თერაპევტი ატარებს სტანდარტულ ტესტირებას ამ სფეროებში ზაქარიას უნარების გამოსავლენად. თუნცა, მან იცის, რომ სტანდარტული ტესტირებით ვერ გაარკვევს ზაქარიას პრაგმატული კომუნიკაციისა და ფუნქციონირების დონეს. ამიტომ მშობელი და მასწავლებელი დამატებით ავსებენ შესაბამის კითხვარს, რომელსაც აძლევს სპეციალისტი (პრაგმატული უნარების გამო-სავლენად) და სამი დღის განმავლობაში აწარმოებს ბავშვზე უშუალო დაკვირვებას საკლასო ოთახში.

გარემოს ორგანიზება და სტრუქტურა

საკლასო ოთახში მრავალფეროვანი დამხმარე სტრატეგიები და საშუალებები არსებობს იმისათვის, რომ გაიზარდოს მოსწავლის დამოუკიდებლობის ხარისხი.

- წესების ვიზუალური ბარათები, რომელიც ჯგუფური აქტივობებისას გამოიყენება;
- თვითმართვის ცხრილი, რომელიც ასევე ჯგუფური აქტივობებისას გამოიყენება;
- ზაქარიას ტელეფონში ჩანერილია საგაკვეთილო და ყოველდღიური აქტივობების ცხრილი;
- საჭირო ნივთები, აქტივობები და მასალები თვალსაჩინო ადგილას დევს ბავშვის მერხის გვერდზე;
- მისი სამუშაო გარემო/მერხი რიგში ყველაზე ბოლოს დგას, რადგან მეტი სივრცე ჰქონდეს.

ცხრილი 17. ზაქარიას შეფასების ცხრილი სამიზნე სფეროებითა და სტრატეგიებით

კონცენტრაციის არე	სტრატეგიები	ფორმატი	შეფასება
სოციალური ინტერაქცია; არავერბალური კომუნიკაციური უნარები	• ბუნებრივი ინტერვენცია; • განმამტკიცებელი; • მეწყვილეს დახმარება; • სოციალური უნარების ჯგუფი	ჯგუფური ინსტრუქციები	მონაცემთა შეგროვება კვირაში 2-ჯერ
ემოციური მხარდაჭერა	• ბუნებრივი ინტერვენცია; • კომპიუტერული ინსტრუქციები; • ვიზუალური მხარდაჭერა; • სოციალური უნარების ჯგუფი.	ინდივიდუალური და ასევე მოკლე ჯგუფური ინსტრუქციები	მონაცემთა შეგროვება, სულ მცირე, ორ გაკვეთილზე კვირაში ერთხელ
ჯგუფური აქტივობები; თვითრეგულაცია	• განმტკიცება; • ინსტრუქციების მიცემა; • თვითმართვა	ჯგუფური ინსტრუქციები	მონაცემთა შეგროვება კვირაში ერთხელ
დამოუკიდებლობა	• დავალების ანალიზი; • ვიზუალური მხარდაჭერა	ინდივიდუალური და ჯგუფური ინსტრუქციები.	მონაცემთა შეგროვება კვირაში ერთხელ
ნატიფი მოტორიკა	• განმამტკიცებელი • თვითმართვა	ჯგუფური ინსტრუქციები	მონაცემთა შეგროვება კვირაში ერთხელ

კოგნიტური /აკადემიური	• განმტკიცება	ჯგუფური ინსტრუქციები	მონაცემთა შეგროვება სხვა თანაკლასელებთან ერთად

შეჯამება

აუტიზმის სპექტრისა და ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვების სკოლაში სიახული საკმაოდ დიდ შფოთვისა და სტრესთან ასოცირდება. ხანდახან ზოგიერთ მათგანს ახ აქვს შესაძლებლობა, საკუთარი ემოციური მდგომარეობა ვეხბადუხად აღწეოს, ხის გამოც შფოთვა და ღელვა შეიძლება გამოხატონ ტაშის დაკვირვით, უცნაური მანერებით, ხმაუხით ან, უკიდუხეს შემთხვევაში, უნებლიე შაიხვით. შესაძლოა, ემოციური დაძაბულობის ფონზე წამოდგნენ მეხიდან, დაიწყონ კლასში სიახული, გაუხკვევადი ბგეხების გამოცემა, საკუთახთან თავთან საუბახი. ამ ბავშვების სტრესის დონის შემციხება და მასთან გამკლავება შესაძლებელია სკოლის დიხეუციის, მასწავლებელთა და მშობლების აქტიუხი თანამშოიმლობითა და მხახდაჭეხით.

ასპერგერის სინდრომისა და აუტიზმის სპექტრის მქონე ადამიანები უამხავ პიობდემებს აწყდებიან ყოვედელიუხ ცხოვებაში. მათი საგანმანათებლო პიოცესში ჩახთულობა კი ხოგოხ მასწავლებლისთვის, ისე ამ ბავშვებისთვის უამხავ გამოწვევასთან ასოცირდება. თუმცა, მაჩივი, კეეატიული და შესაბამისი გახემოს მოწყობით ამ დიაგნოზის მქონე მოსწავლეებს შეუძლიათ წახმატებებს მიალწონ სკოლაში. ყვედა მასწავლებელი, ხომელიც აუტიზმის სპექტრისა და ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვებთან მუშაობს, ილებს უდიდეს გამოცდილებას, თუ ხოგოხ გაუმკლავდეს სიხთულებებს და დაეხმახოს ბავშვებს მაქსიმადუხად გამოავდინონ თავიანთი ხესუხის სასწავლო პიოცესში. აუტიზმისა და ასპერგერის სინდრომის მქონე ბავშვების სკოლაში სიახული ეხმახება და ამზადებს მათ გახდნენ საზოგადოების პიოდუქტული და აქტიუხი წევხები.

ასპერგერის სინდრომისა და აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები ხშირად შეიძლება სკოლაში ბუდინგის მსხვეხპი გახდნენ. ბავშვების ჩავგხა ხომ ახ მოხდეს, აუცილებელია სკოლის მასწავლებელს ჰქონდეს საკმახის ცოდნა და ინფოხმაცია ამ მდგომარეობის შესახებ. ასევე, მშობლის თანხმობით უნდა გააცნოს და აუხსნას მოსწავლეებს აუტიზმისა სპექტრისა და ასპერგერის სინდრომის დიოს ახსებული სიხთულებები და სიმპტომები. მასწავლებელი უნდა შეეცადოს გაავებინოს ბავშვებს, ჩატომ ახოხცილებს ამა თუ იმ ქცევას კონკეხტული მოსწავლე კლასში, ჩატომ შეუძლია ადგომა და სიახული, თავისთვის საუბახი და ა.შ. ბავშვების ინფოხმიხებულობასა და მათ აქტიუხ ჩახთულობას თანაკლასელის დახმახებაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ამისთვის შეგვიძლია გამოვიყენოთ და შევადგინოთ სპეციალუხი ცხიიდიც, ხომელიც მოსწავლეებს მისცემს საშუადებას, უკეთ დააკვიხდნენ საკუთახ თავს და დამოკიდებულებას სხვა ადამიანების მიმახთ.

სპეციალუხი საჭიოებების მქონე ბავშვები დიდ სახებებდს ილებენ ჩვეულებიივ საკლასო ოთახში გატახებული დიოთ. ინკლუზიუხი კლასები იდეალუხი ადგილია სოციალუხი და ქცევითი ინტეხვენციების განსახოცილებდად, ჩადგან აუტიზმის მქონე ბავშვებს საშუადება აქვთ იუხთიეხთონ ტიპუხი განვითახების მქონე მოსწავლეებთან, ხომდებსაც ინტეხაქცია და კომუნიკაციის სიხთულებები ახ აქვთ (Ingersoll and Schreibman (2006) and Williams, Johnson, and Sukhodolsky (2005)). ინკლუზიუხი განათება იდღევა შესაძლებლობას, აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებმა დაძლიონ გენეხაიზების პიობდემები. თუმცა, უნდა გვახსოვდეს, ხომ მთავახი იმის განსაზღვხაა ხომელი გახემო წახმოადგენს ბავშვისთვის ნაკლებად შემზლუდავ გახემოს? სწოხედ ამიგომაა მნიშვნელოვანი მოსწავლის საჭიოებების განსზღვხა და ფუნქციუხი ანალიზი, ჩაც მოსწავლის შესაბამის საგანმანათებლო სიხცივეში გათავსების ადეკვატუხობის პიოობაა. ზოგიერთი აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვისთვის ბევრად უფოო ადეკვატუხი და ნაკლებად შემზლუდავია ინტეგეხიხებული კლასი ან სპეციალუხი სკოლა. განათება უფექტუხია იმ შემთხვევაში, თუ ის სწოხად ახის დაგეგმიდი. ინკლუზიუხი განათება მოითხოვს გუნდუხ მუშაობას. ყვედა მასწავლებელი, სპეციალისტი, მშობელი ჩახთული უნდა იყოს სასწავლო პიოცესში იმისათვის, ხომ მაქსიმადუხად უფექტუხად გაუმტობესდეს ბავშვის აკადემიუხი (და ახამახოო აკადემიუხი) უნახები. მასწავლებლებები, მშობლები დასპეციალისტები ღია უნდა იყვნენ ახადი გამოცდილებებისადმი, შეეძლოთ გამოცდილების გაზიახება და ეხთმანეთის პოზიციის გათვადისწინება. წახმატებული ინკლუზიისთვის მნიშვნელოვანია ყვედა ამ მონაწილის აქტიუხი თანამშოიმლობა, სხვადასხვა მიდგომებისა და სტეხატეგიების გამოყენება ყოვედ ინდივიდუალუ შემთხვევაში, ჩადგან ყვედა ბავშვი უნიკალუხია. მაგადითად, ასა-ს მქონე მოსწავლეების უმეტესობას სოციალუხი უხთიეხთობე-

ბის სიხუდუკები აქვთ, ამიტომაც სოციალური ინტეგრაცია, რომელიც მოსწავლეებს ინტეგრაციასა და კომუნიკაციაში დაეხმარება, ინკლუზიური განათლების ერთ-ერთი მთავარი მიზანი უნდა იყოს. ქცევითი ინტეგრაციები, მეოხე მხივ, ყუჩადღებას ამახვილებს თვითმასტიმულირებელი ქცევების, ტანტრუმების და თვითდაზიანებების შემცირებაზე. უნდა გვახსოვდეს, რომ თითოეული ჩახვეის სტრატეგია ინდივიდუალურად უნდა მოვახერხოთ ყველა მოსწავლეს, ჯერჯერობით ერთი მეთოდი თუ ეფექტურობა და საგნობრივად აუწყობებს კონკრეტული ადამიანის მიღწევებს, შეიძლება უშედეგო, ან სუბაქსაზიანო, აღმოჩნდეს მეოხე მოსწავლისათვის. ჯერ ყველაზე მნიშვნელოვანია, აუცილებელია გვახსოვდეს, რომ სასწავლო გახეობა და ინტეგრაციის სტრატეგიების გამოყენებაზე მეტად მნიშვნელოვანია, ვიცნობდეთ კონკრეტული მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებებსა და შესაძლებლობებს. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს მის მიერ აჩვენებულ მიდგომას მაქსიმალურად დადებითი გავლენა ჰქონდეს კონკრეტულ მოსწავლეზე, ამის მიღწევას კი მშობლებსა და სპეციალისტებთან თანამშრომლობით შეეძლება. მათი მიზანი ახა მხოლოდ მაქსიმალურად საგაკვეთილო პირობებში ჩაერთვას უნდა იყოს, ახამედ ისეთი წინაპირობის შექმნაც, რომელიც ბავშვებს სასიამოვნო ცხოვრებისეულ გამოცდილებას მისცემს და მათ საზოგადოების აქტიური წევრები გახდის.

მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ახ ახის დაავადება, რომელიც მედიკამენტით იკურნება, ახამედ ეს ნეიროლოგიური სისტემის, თავის ტვინის აგებულებით ფუნქციონირების მდგომარეობაა, რომელიც მთელი ცხოვრების განმავლობაში აქვს ინდივიდს. თავის ტვინის, ნეიროგანვითარების ასეთი სპეციფიკურობის გამო ასა-ს მქონე ბავშვებს და მოსწავლეებს სჭირდებათ მიზანმიმართული მხარდაჭერა პირობებში კომუნიკაციასა და სოციალურ ურთიერთობებში იმისათვის, რომ მაქსიმალურად ადაპტირდნენ და მოეხერხონ იმ გახეობის, რომელშიც ცხოვრობენ მოუწევთ. ამისთვის კი მნიშვნელოვანია, ყველა იმ სპეციალისტს, ადმინისტრაციის თანამშრომელს თუ მასწავლებელს, ვისაც შეხება აქვს ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან გახვეული ინფორმაცია აუტიზმის სპექტრის შესახებ, მისი გამოვლინებებისა და მათთან გამკლავების შესაძლებლობების თაობაზე. შესაბამისად, ასა-ს მქონე ინდივიდის ეფექტური „მკურნალობა“ სპეციფიკური პედაგოგიური, საგანმანათლებლო და ფსიქოლოგიური მხარდაჭერის ღონისძიებებია, ცხადია, თუ ინდივიდს ახ აქვს ჯერ კიდევ სამედიცინო მდგომარეობა, ჯერ მედიკამენტური ჩახვეას საჭიროებს.

შემაჯავებელი კითხვები:

1. რომელი უნარების შეფასებაა მნიშვნელოვანი იმისათვის, რომ ეფექტური გეგმა შევადგინოთ?
2. წარმოიდგინეთ, რომ კლასში გყავთ აუტიზმის სპექტრისაშლილობის მქონე მოსწავლე, რომელსაც უჭირს კითხვა, შეკითხვაზე არ გცემთ პასუხს, არ ასრულებს ინსტრუქციებს, ხშირად ღიზიანდება მოულოდნელ ცვლილებებზე, უჭირს კლასში ორიენტირება, დგება სკამიდან და დადის ოთახში. რომელი მოდელით იხელმძვანელებდით და დაკვირვების რომელ ფორმას გამოიყენებდით?
3. მნიშვნელოვანია ასა-ს მქონე მოსწავლეებში, აკადემიური უნარების გარდა, მათ სოციალურ და კომუნიკაციურ უნარებზეც ვიმუშავოთ. თქვენ რომელ მეთოდს გამოიყენებდით მოსწავლის კომუნიკაციური უნარების განვითარებისთვის?
4. ყველაზე მეტად რომელი მეთოდი დაგეხმარებოდათ ბავშვის უნარების საუკეთესოდ შეფასებისთვის?
5. რომელი მეთოდით და სტრატეგიით დაეხმარებოდით ასა-ს მქონე მოსწავლეს, ნასწავლი უნარების რეალურ ცხოვრებაში გასაზოგადებლად?
6. თქვენ როგორ შეაფასებდით თქვენ მიერ განხორციელებული ჩარევის სტრატეგიების ეფექტურობას?
7. როგორ შეცვლიდით სასწავლო ცხრილს იმისთვის, რომ ის საუკეთესოდ მორგებოდა ბავშვის შესაძლებლობებს?
8. თქვენი აზრით, რას უნდა ეყრდნობოდეს ბავშვის შეფასების სისტემა?
9. რომ არ გქონდეთ ვიზუალური მიმანიშნებლები კონკრეტული აქტივობისთვის, რას გამოი-

ყენებდით ჩამანაცვლებლად და რატომ?

10. წარმოიდგინეთ, გყავთ მოსწავლე, რომელსაც კლასის შეცვლის და ახალი მასწავლებლის გაცნობის შიში აქვს, ეწყება შფოთვა, ტირის, აქვს ჭარბი, არასასურველი მოძრაობები. რა ტიპის მიდგომას გამოიყენებდით ამ შემთხვევაში ბავშვის შფოთვის შესამცირებლად?
11. თქვენი აზრით, რა არის საჭირო ეფექტური სასწავლო გეგმის შესადგენად?
12. რომ გქონდეთ შესაბამისი რესურსი და მასალები, როგორ მოაწყობდით საკლასო ოთახს ასა-ს მქონე მოსწავლისათვის, რომელსაც აშინებს ნებისმიერ ხმაური. ზარის დარეკვის ხმაზე ძვრება მაგიდის ქვეშ. ხშირად საჭიროებს განმარტობას. მოსწონს რბილი სათამაშოები და გამუდმებით გთხოვთ, მისცეთ მას სასურველი ნივთი?

დაკვლევა

დააკვირდით დაწყებითი კლასის ასა-ს მქონე მოსწავლეს. გააკეთეთ მისი ქცევის ფუნქციური ანალიზი. პრობლემური ქცევიდან გამომდინარე, გაწერეთ კონკრეტული მოკლევადიანი და გრძელევადიანი მიზნები. დაწერეთ, კონკრეტულად რა ტიპის აქტივობებს გამოიყენებდით? შეადგინეთ პრობლემური ქცევაზე მორგებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა მასწავლებლებისთვის.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Betts, S. W., Betts, D. E., & Eckard, L. G. (2005). *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom*. Comparative Perspectives. (2018). *The International Education Journal*, 17, 60-76.
- Gaffney, A., & Pratt, C. (2020). *Indiana Resource Center For Autism*. Curriculum Materials and Programs for Individuals on the Autism Spectrum. <https://www.iidc.indiana.edu/irca/index.html>
- Jewell, T. (2020, April 16). *About autism spectrum disorder (ASD)*. Healthline. <https://www.healthline.com/health/aspergers-vs-autism>
- Wagner, S. (2009). *Inclusive Programming for High school students with Autism or Asperger's syndrome*.
- What Is the TEACCH Method*. (n.d.). Applied Behavior Analysis Programs Guide. <https://www.appliedbehavioranalysisprograms.com/faq/what-is-the-teacch-method/>.
- Wiele, L. V. (2011). *Full inclusion and Autism*. Liberty University.
- Woronko, D., & Killoran, I. (2011). *Creating Inclusive Environments for Children with Autism* (Vol. 11). York University, Canada.

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 11

ეფექტური სწავლა-სწავლების სტრატეგიები საგაკვეთილო
პროცესში

სარჩევი

შესავალი.....	245
გაკვეთილის დაგეგმვა და ეფექტური სწავლა-სწავლების სტრატეგიები.....	245
საკლასო გარემოს მოწყობა ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის.....	248
საგაკვეთილო პროცესში მითითებების მიცემის ეფექტური სტრატეგიები.....	250
ინსტრუქციების პრაქტიკული გამოყენება.....	252
კლასში სასწავლო ტექნოლოგიების გამოყენება ასა-ს მქონე მოსწავლის სწავლის გასაუმჯობესებლად.....	258
უნივერსალური სასწავლო დიზაინის პრინციპების გამოყენება ასა-ს მქონე მოსწავლეების სწავლებისას.....	260
მოსწავლეზე ორიენტირებული თანამშრომლობითი ურთიერთობის ჩამოყალიბება.....	262
ასა-ს მქონე მოსწავლეებისა და მოზრდილების სწავლა-სწავლებისთვის მნიშვნელოვანი რჩევები.....	265
შეჯამება.....	266
შემაჯამებელი კითხვები.....	266
დავალება.....	267
შემთხვევა1.....	267
გამოყენებული ლიტერატურა.....	268

შესავალი

1943 წელს ლეო კანერმა პირველად აღწერა აუტიზმის სპექტრის აშლილობა (ასა). 11 მსგავსი ტიპის მახასიათებლების მქონე ბავშვების დაკვირვებით აღმოაჩინა, რომ ყველას აერთიანებდა შემდეგი: სოციალური ინტერაქციის სირთულეები, კომუნიკაციის დეფიციტი, შეზღუდული და განმეორებადი ქცევის პატერნი. შემდეგომში ტერმინები შეიცვალა და დიაგნოზი გაფართოვდა, ამჟამად ის მოიცავს შემდეგ დარღვევებს: აუტიზმის სპექტრის აშლილობა, ასპერგერის სინდრომი, განვითარების პერვაზიული დარღვევა.

აშშ-ში განათლების სფეროსა და კლასის მართვაში დანერგილი ცვლილებების მიზეზი, ერთი მხრივ, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების რაოდენობის ზრდა, მეორე მხრივ, „არც ერთი ბავშვი განათლების გარეშე“ (No Child left behind, NCLB; 2002) მანდატისა და სხვადასხვა დარღვევის მქონე ადამიანების განათლების აქტი (Individuals with Disabilities Education Act of 2004) გახდა. ეს ნიშნავს რომ თითოეული მოსწავლე უნდა იყოს ჩართული სასწავლო პროცესში, სასწავლო გეგმა ნებისმიერი განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვს უნდა ითვალისწინებდეს. ამ პერიოდის განმავლობაში მთელი რიგი მოდელები და პროცედურები შემუშავდა ასა-ს მქონე ბავშვების საგანმანათლებლო პროცესის გამართვის და პროცესში ჩართულობის ხელშეწყობის მიზნით. ეს წესები მოიცავს როგორც სასწავლო-საგანმანათლებლო პროცესში გასათვალისწინებელ მნიშვნელოვან პროტოკოლს, ისე ფიზიკური გარემოს მოწყობის ჩვენებს. საკლასო გარემოს მოწყობა, ფუნქციური განრიგებისა და სასწავლო რუტინის აწყობა ასა-ს მქონე ბავშვების საჭიროებების გათვალისწინებით, რათა ჩაერთონ ინკლუზიურ გარემოში.

საქართველოში 1998 წლიდან დაიწყო ინკლუზიური განათლების პრინციპების შეტანა განათლების სისტემაში და უკვე ორი ათწლეულია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ერთვებიან საგანმანათლებლო საჭიროების, მათ შორის, აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეები. კერძოდ კი, სახელმწიფოს მიღებული აქვს ინკლუზიური განათლების სტრატეგია, მარეგულირებელი დოკუმენტები; შექმნილია მულტიდისციპლინური გუნდები და სკოლებში მუშაობენ სპეციალური განათლების მასწავლებლები, რომლებიც ეხმარებიან ზოგადსაგანმანათლებლო მასწავლებელს საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიკაციაში, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებასა და საგაკვეთილო პროცესში ჩართვაში. საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის მიერ შექმნილია მასწავლებელთა დამხმარე მასალები და გზამკვლევები ინკლუზიური განათლების პრინციპების პრაქტიკული განხორციელებისთვის.¹

წინამდებარე თავი მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართულობის და მისი ინდივიდუალური განვითარების ხელშეწყობის სტრატეგიებს ეძღვნება. გავიხილავთ სხვადასხვა საკვლეო დაგეგმვის, გარემოს მოწყობის, ინსტრუქციების მიცემის წესებს. ასა-ს მქონე მოსწავლეების ინდივიდუალური განსხვავებების გათვალისწინებით, მათი ძლიერი და სუსტი მხარეების გამოყენებით, მათი სასწავლო პროცესში ჩართვისა და უნარების გაუმჯობესებით შესაძლებელი ხდება მთლიანი სასწავლო პროცესის ოპტიმიზაცია.

გაკვეთილის დაგეგმვა და ეფექტური სწავლა-სწავლების სტრატეგიები.

ყველაზე წარმატებული მასწავლებელი ისაა, ვინც წინასწარ გეგმავს საგაკვეთილო პროცესს. ამ დროს იზრდება მოსწავლეების ჩართულობა და სწავლის ხარისხიც. ასა-ს მქონე მოსწავლეები ხშირად შეიძლება მომთხოვნები და არაპროგნოზირებადები იყვნენ, ამიტომ კიდევ უფრო ინტენსიურად საჭიროებენ დაგეგმვას, სტრუქტურას და ორგანიზებას, რაც ქცევით და ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემებს მნიშვნელოვნად გააუმჯობესებს. დაგეგმვისა და ორგანიზების ნაკლებობა კიდევ უფრო ართულებს მასწავლებლის საქმეს (Magnusen, 2005).

გაკვეთილის დაგეგმვა

გაკვეთილის ძირითადი სტრუქტურა ერთიანი ეროვნული სასწავლო გეგმით, სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვებისთვის კი მათ საჭიროებებს მორგებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით გა-

¹ ინკლუზიური განათლების გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის. 2011. ესგმც.
ინკლუზიური განათლების გზამკვლევი. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. 2021. სგმს.

ნისაზღვრება. გაკვეთილის დაგეგმვა ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმების ეტაპობრივი საფეხურების განსაზღვრას და მიყოლას გულისხმობს. მასწავლებლის სტრუქტურირებული გარემო და სასწავლო პროგრამა არ გამოიციხავს მის მოქნილობას, შემოქმედებითობას, ყოველდღიური საჭიროებების და მოთხოვნების გათვალისწინებას. სტრუქტურა შეიძლება იყოს ერთიანი გეზი, თუმცა, შემოქმედებითობა ამ პროცესის გაფორმებისა და გამრავალფეროვნების გზაა. მასწავლებლის პროფესიის ოსტატობა სწორედ ამ ორი ურთიერთსაინააღმდეგო მითითების საინტერესო ნაზავია (Magnusen, 2005).

თემატური ინსტრუქციები

სწავლის საწყის ეტაპზე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სასწავლო მასალის ინფორმაციულ ერთეულებად, თემებად დანაწევრება, თუმცა, არც შემდეგ საფეხურებზე კარგავს ეს მიდგომა აქტუალურობას. ძალიან მნიშვნელოვანია სხვადასხვა საკითხის არა იზოლირებულად სწავლება, არამედ თემების მიხედვით დანაწევრება. ასა-ს მქონე მოსწავლეებს იზოლირებულად, ცალკეული უნარების განვითარება და ცალკე ერთი საკითხის დასწავლა ბევრად კარგად გამოსდით, პრობლემა შემდგომში გენერალიზებისას უჩნდებათ, როცა ახალი ცოდნის გადატანა და გამოყენება სჭირდებათ ახალ სიტუაციაში ან ახალ ადამიანებთან განსხვავებულ კონტექსტში. თემატური ინსტრუქციები ზუსტად ამ სირთულის მოგვარებაში დაგეხმარებათ, რადგან ამ დროს სწორედ დასწავლილი უნარების მიზანსა და ფუნქციაზე კეთდება აქცენტი – უნარის დასწავლა საინტერესო აზრობრივ კონტექსტში ხდება და ასევე მისი განზოგადებაც მიმზიდველ კონტექსტში ხორციელდება, რაც აადვილებს დასწავლის პროცესს (Magnusen, 2005).

ზოგ მასწავლებელს ერთი დიდი თემის გავლას, შედარებით მცირე ზომის 2-3 თემის გავლა ურჩევნია. ეს პატარა დანაწევრებული თემები შესაძლოა ერთმანეთზე გადაებას. მაგალითად, პირველ კლასში მასწავლებელს გაურთულდა კითხვის სწავლების პროცესი: მოსწავლეების ნაწილს გაურთულდა ფონემისა და ასოს დაკავშირება, მაშინ, როცა დანარჩენებმა გაიგეს, თუმცა, ამას ვერ იყენებენ აქტიურად. დანარჩენებიც დაბნეულები იყვნენ, რადგან მთლიანად თემა ძალიან აბსტრაქტული ჩანდა. ამგვარად, მოსწავლეები განსხვავდებიან ინტერესისა და დავალებაზე ენერგიის დახარჯვის მიხედვით, ამიტომ გაუჭირდათ, ყველა ერთად კონცენტრირებული ყოფილიყო დავალებაზე. ამ დროს უკვე საჭირო გახდა სასწავლო მასალის მცირე ნაწილებად დაყოფა. მაგალითად, მასწავლებელმა ფონემებიდან 5 თანხმოვანი გამოყო, აირჩია თემა ცხოველები, ერთმა მოსწავლემ აირჩია მანქანები, რადგან მეტად აინტერესებდა. ერთი კვირის განმავლობაში საგნების უმეტესობა ამ თემას ეძღვნებოდა. ერთი კვირის შემდეგ შემდეგი ხუთი ბგერა და ახალ თემაზე გადავიდნენ – ტრანსპორტირება და მწვანე ფერი (Magnusen, 2005).

პრემაკის პრინციპი

ის ქცევით მეცნიერებებში ფართოდ გავრცელებული ტერმინი და ტექნიკაა. დავიდ პრემაკის კვლევები ძირითადად მოტივაციისა და განმტკიცების შესწავლას ემსახურებოდა. ასე მივიდა სტრატეგიაზე, რომელსაც უკვე მისი სახელი აქვს. პრემაკის პრინციპის მიხედვით, დაბალი სიხშირის ქცევა (რაც არ მოსწონთ ან არაპრიორიტეტულია) უფრო ხშირად განხორციელდება, თუ მას მაღალი სიხშირის, პრიორიტეტული აქტივობა მოჰყვება. თუ დააკვირდებით, ბავშვები იმ აქტივობაში ერთვებიან უფრო ხშირად, რაც მათ უფრო მოსწონთ და არა ჩვენი თხოვნით შესრულებულ ქცევებში. მაგალითად, ასეთი შესაძლოა იყოს ასა-ს მქონე მოსწავლის თვითმასტიმულირებელი ქცევა, განმეორებადი სტერეოტიპული მოძრაობები, სკამიდან ადგომა და ა.შ. პრემაკის პრინციპის გამოყენებისას არასასურველ აქტივობას მათთვის სასურველი მოჰყვება. ეს არატრადიციული თანმიმდევრობაა, თუმცა, გასაოცრად მარტივად მუშაობს. ამ სტრატეგიის წარმატებული გამოყენება მოიცავს L-D-L-D, იგივე სასურველ-არასასურველ სერიას მთელი დღის განმავლობაში (L=like – სასურველი, D=dislike – არასასურველი). ამასთან, სასურველი და არასასურველი ქცევების ჩამონათვალი შესაძლოა რადიკალურად განსხვავდებოდეს სხვადასხვა კლასისა და მოსწავლეების შემთხვევაში. ზოგს წახემსება მოსწონს, ზოგისთვის კიდევ კვება უსიამოვნო აქტივობაა, ზოგს შექება უხარია, ზოგს კი მუსიკის მოსმენა. საწყის ეტაპზე სასურველი აქტივობით დაკავების დრო ბევრად დიდია, ვიდრე არასასურველით, თუმცა, დროთა განმავლობაში მცირდება. საბოლოოდ მოსწავლე მისთვის არასასურველი (და ჩვენთვის სამიზნე) ქცევით ბევრად დიდხანს ხდება დაკავებული (Magnusen, 2005).

ცხრილი 1. წინასასკოლო მოსამზადებელი ჯგუფის მოსწავლის განრიგი (Magnusen, 2005)

	1 კვიხ ა	2 კვიხა
უ	9:00 – 9:10 კალენდარი	9:00-9:20 კალენდარი
ს	9:10-9:30 სკუტერი	9:20-9:30 სკუტერის დაფა
უ	9:30-9:40 ციფრები	9:30-9:50 ციფრები
ს	9:40-10:00 ბუშტები	9:50-10:00 სათამაშო თოფი
უ	10:00-10:10 სორტირება	10:00-10:20 კატეგორიზება
ს	10:10-10:30 ამბების წიგნის	10:20-10:30 წახმსება
უ	10:30-10:40 ამბების წიგნი	10:30-10:50 ამბების წიგნი
ს	10:40 – 11:00 ბურთი	10:50-11:00 მინიბატუტი/სახტუნაო
უ	11:00-11:10 ხაზების შეერთება	11:00 -11:20 ხაზების შეერთება
ს	11:10-11:30 პლასტელინი	11:20 – 11:30 პლასტელინი

ს=სასიამოვნო. უ=უსიამოვნო

ერთი შეხედვით, პირველი და მეორე კვირა ძალიან ჰგავს ერთმანეთს, ამასთან, მთელ რიგ განსხვავებასაც ვნახავთ. პირველ კვირაში სასიამოვნო აქტივობებისთვის ბევრად მეტი დროა გამოყოფილი, მეორე კვირაში კი მცირდება, და, პირიქით, უსიამოვნო აქტივობები თანდათანობით უფრო დიდ დროს იკავებს. მცირე ასაკის ბავშვებთან ერთი და იმავე აქტივობების გამეორება მნიშვნელოვანია უნარების კარგად გასავარჯიშებლად. ქვევით ნახავთ მსგავს ცხრილს, საშუალო საფეხურის აუტიზმის მქონე მოსწავლისთვის შედგენილს, სადაც განსხვავდება აქტივობები და დრო, თუმცა, პრემიის პრინციპი უცვლელი რჩება (Magnusen, 2005).

ცხრილი 2. საშუალო საფეხურის მოსწავლის განრიგი (Magnusen, 2005)

	1 კვიხ ა		2 კვიხა
უ	9:00 – 9:30 გეომეტრია	უ	9:00-9:20 ლექსიკონი
ს	9:30-9:40 პაზლი	უ	9:20-9:45 მართლწერა
უ	9:40-10:00 ლიტერატურა	ს	9:45-10:00 სამაგიდო თამაში
ს	10:00 – 10:10 თამაში	უ	10:00-10:30 ალგებრა
უ	10:10- 10:30 ინგლისური	უ	10:30-10:45 სოციალური კვლევები
ს	10:30 -10:40 არჩევანი	ს	10:45 -11:00 შესვენება
უ	10:40- 11:00 ანალოგიები	უ	11:00-11:10 მუსიკა
ს	11:00-11:10 შესვენება	უ	11:10-11:30 დიაგრამის დახატვა
უ	11:00-11:10 ხაზების შეერთება		11:00 -11:20 ხაზების შეერთება
ს	11:10-11:30 პლასტელინი		11:20 – 11:30 პლასტელინი

ს=სასიამოვნო. უ=უსიამოვნო

ღიო მაღალი მოთხოვნებისა და ღიო ნაკლები მოთხოვნებისთვის

აღამიანთა უმეტესობა, იშვიათი გამონაკლისების გარდა, დილით უკეთ ფუნქციონირებს, დავალების საუკეთესო შესრულება შეუძლია. როცა ასა-ს მქონე მოსწავლისთვის ვგეგმავთ საგაკვეთილს, სასურვე-

ლია ვიცოდეთ, როდისაა მათთვის ასეთი ოპტიმალური დრო და შესაბამისად დაგეგმვით გაკვეთილი. მაგალითად, თუ დილით თავისი შესაძლებლობების მაქსიმუმის გამოვლენა შეუძლია, გაკვეთილები შედარებით რთული ნაწილის დაგეგმვით და ჩატარებით უნდა დავიწყოთ. ხოლო ნაკლებად მომთხოვნი აქტივობები კი დღის მეორე ნაწილში. თუ კონცენტრაცია და ყურადღების ხარისხი პრობლემური ხდება არასასურველი აქტივობების შესრულებისას, მაშინ დავალევა 2 ან 3 ნაწილად დაყავით. კონკრეტული აქტივობები და დავალების ნაბიჯებად დანაწევრება ინდივიდუალურად შეგიძლიათ მოარგოთ. ყოველი კლასი და მოსწავლე განსხვავებულია, ჩვენ უნდა ვეცადოთ მაქსიმალურად ხელი შევუწყოთ მათი შესაძლებლობის გამოვლენას, ჩვენი მოთხოვნები კი მათ შესაძლებლობებს შევუსაბამოთ (Magnusen, 2005).

საკლასო გარემოს მოწყობა ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის

ფიზიკური გარემოს მოწყობაზე საუბრისას უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეების საჭიროებები შეიძლება ძალიან განსხვავებული იყოს. მათი უმეტესობისთვის დასწავლისთვის ვიზუალური არხია წამყვანი, ამიტომ უკეთესი იქნება თუ ვერბალურ (ზეპირ ან წერით) სტიმულს თან დავერთავთ **ვიზუალურ დამხმარე** მიმანიშნებელს (Handleman & Harris, 2006). ამიტომ სასურველია კლასში იყოს ძირითადი ვიზუალური მიმანიშნებლები მაინც. მშობლებისა და მასწავლებლებისთვის აუცილებელია გაითვალისწინონ, რომ **გარემო უნდა იყოს ორგანიზებული და პროგნოზირებადი**. ესაა წინაპირობა, რომ თავი მშვიდად და დაცულად იგრძნონ, რომ სამყარო არ გახდეს ქაოტური და მოულოდნელობებით სავსე (Simpson, Spencer, 2009). ფიზიკური გარემოს მოწყობა იწყება ავეჯიდან და კლასში განლაგებული ნივთებიდან. ავეჯის ორგანიზებისას გასათვალისწინებელია, რომ შექმნათ გარკვეული **ვიზუალურ საზღვრები განსხვავებული სივრცეებისთვის**, ასეთის არსებობის შემთხვევაში. კლასის სხვადასხვა ფუნქციური ზონების დიფერენცირებისთვის კარადები და თაროები, ფიზიკური ბარიერები გამოიყენეთ. ასე ბავშვებს გაუმარტივდებათ განსხვავებული ფუნქციური სივრცეების გამოყოფა, რაც შეიძლება იყოს ინდივიდუალური და ჯგუფური სამუშაოებისთვის, მეცადინეობისა და თამაშისთვის და ა.შ. (Stokes, 2008). სხვადასხვა სივრცეების გამოყოფა შეგიძლია მაგიდებისა და სკამების განსხვავებული განლაგებით, ეკრანის, ფერადი ლენტების, ხალიჩების გამოყენებით. განსხვავებულ სივრცეებთან შესაბამისი განსხვავებული წესების დაკავშირება და დამახსოვრება უფრო გაუმარტივდებათ (სივრცეების ასე გამოყოფა განსაკუთრებით დაწყებით კლასებშია ეფექტური) (Simpson, Spencer, 2009).

სწავლის სხვადასხვა საფეხურზე ერთნაირად აქტუალურია, სად იჯდება ასა-ს მქონე მოსწავლე. ამ დროს უნდა გავითვალისწინოთ და ვუპასუხოთ შემდეგ კითხვებს: მოსწავლისთვის შესაძლოა უმჯობესი იყოს ოთახის წინა ნაწილში ჯდომა ინსტრუქციების კარგად გასაგებად, იქნება ეს ნაკლებად დისტრაქტორებიანი ადგილი მისთვის? თუ მოსწავლე კარის მოპირდაპირე მხარეს, ყველაზე დაშორებულ ადგილას უნდა იჯდეს ხელისშემშლელი გამღიზიანებლების მოცილების მიზნით? ამ კითხვებზე, შესაძლოა, პასუხი თავიდანვე არ გვქონდეს, გარკვეული დრო და დაკვირვება სჭირდებადეს, სად გრძნობს თავს უკეთ და სად უფრო უკეთ ახერხებს ფუნქციონირებას. ზოგიერთი მასწავლებელი მათთვის ცალკე სივრცის გამოყოფას ამჯობინებს, ეს შეიძლება იყოს კლასში ან კლასის გვერდით, რომლის გამოყენებაც ნებისმიერ მოსწავლეს შეუძლია.

საკლასო მასაღა

ასა-ს მქონე მოსწავლეს ვიზუალურად კარგად ორგანიზებული მასალით მოწყობილი ფიზიკური გარემო მნიშვნელოვნად ეხმარება ფუნქციონირებაში. კლასის ნივთების ორგანიზებაში იგულისხმება, რომ მასწავლებელი ქმნის გარემოს ორგანიზების გარკვეულ წესს, რაც ნიმუში ხდება მოსწავლეებისთვის, როგორ **უნდა დალაგდეს და დაორგანიზდეს კლასი** ისე, რომ ყველასთვის სასარგებლო იყოს. ვიზუალური ქაოსი შესაძლოა ყურადღების გაფანტვის მიზეზი გახდეს ხოლმე ბავშვისთვის. ორგანიზებაში დაგეხმარებათ ყუთები, კალათები, თაროები და ნებისმიერი ტიპის შესანახი კონტეინერები. ნებისმიერი მსგავსი ტიპის კონტეინერი უნდა იყოს დახარისხებული, კარგი იქნება თუ ერთი სიტყვით მიაწეროთ, რის შესანახად გამოიყენება. აქვე შეგიძლიათ გამოყოთ ფურცლების, ფაქტების, შესრულებული დავალებებისთვის ცალკე ადგილები. ხშირად მოსწავლეებს უჭირს საკუთარი ნივთების ორგანიზება და დახარისხება, შესაძლოა ამაშიც დაეხმაროთ.

ფიზიკური გარემოს შერჩევისას მნიშვნელოვანია ავეჯის განლაგების სწორად არჩევა, რაც უფრო მშვიდ გარემოს ქმნის და ეხმარება ბავშვს თავი ჯგუფის ნაწილად იგრძნოს. თან ასა-ს მქონე ბავშვებს ვუმცირებთ დისტრაქტორებს, შფოთვისა და ვზრდით მათი დამოუკიდებლობის დონეს, მთლიანობაში

იქმნება ეფექტური და კონსისტენტური გარემო (Simpson, Spencer, 2009).

განათება

აუტიზმის სპექტრის აშლილობისთვის თანმდევი სენსორული გადამუშავების თავისებურებები, რაც ზოგისთვის შესაძლოა გარკვეულ პრობლემებსაც ქმნიდეს. ზოგჯერ განათება ძალიან მნიშვნელოვანი გამდიდრებელი ხდება, რისი კონტროლიც საჭიროა ფუნქციონირების კომფორტული დონის შესანარჩუნებლად და კონცენტრაციისთვის. სწორი განათება შეიძლება ამშვიდებდეს და აწყნარებდეს ან, პირიქით, ენერგიულობას მატებდეს (Kluth, 2003). განათების ცვლილება ხელოვნური განათების შემცირებით ან ბუნებრივი სინათლის ჩანაცვლებითაა შესაძლებელი – მინისანათები, მაგიდის ნათურები და მსგავსი ალტერნატიული საშუალებები. თუ ვერ ვამცირებთ ხელოვნურ განათებას, მაშინ მოსწავლის ადგილი განვსაზღვროთ ისე, რომ ნაკლები ხელოვნური სინათლე და მეტი ბუნებრივი ნათება ხვდებოდეს (Kluth, 2003).

ხმაური

ასა-ს მქონე მოსწავლეები შესაძლოა ძალიან სენსიტიურები იყვნენ სხვადასხვა ტიპის ხმაურის მიმართ (Kluth, 2003). ჩვენთვის ძალიან მარტივი და ყოველდღიური ხმები მათთვის შესაძლოა ზედმეტად შემანუხებელი და ინტენსიული იყოს, რაც კონცენტრაციის უნარსა და სწავლის ხარისხზე აისახება. თუ საკლასო ოთახში არსებული ხმაური ხელს უშლის მოსწავლეს, მაშინ ეცადეთ გამოარკვიოთ და შემდეგ კი შეამციროთ, ან ისე მოაწყოთ, რომ მოსწავლეს ნაკლები შეხება ჰქონდეს, ნაკლებად შეაწუხოთ. ზოგიერთი მოსწავლისთვის ხელოვნური განათების ნათურების ზუზუნის ან ოთახის ექოც კი შესაძლოა შემანუხებელი იყოს (Kluth, 2003).

შემთხვევის შესწავლა: საკლასო გახეშო (Simpson, Spencer, 2009).

წლის დასაწყისში კლასის მასწავლებელი თამარი და სპეციალური განათლების მასწავლებელი ეკა ერთმანეთს საკლასო გარემოში ცვლილებების შესატანად ხვდებიან. პირველი წელია, როცა თამარს ასა-ს მქონე მოსწავლე ჰყავს, რისი გამოცდილებაც აქამდე არ აქვს.

შეხვედრაზე ეკა უზიარებს ინფორმაციას ასა-ს მქონე მოსწავლეებზე, განსაკუთრებით კი, მომავალი მოსწავლეების, დავითისა და პეტრეს ინდივიდუალურ საჭიროებებზე. კლასის მოწყობა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი იყო ისე, რომ თითოეული მოსწავლისთვის სასარგებლო და ეფექტური გამხდარიყო. თამარს გაახსენდა, რომ ეკა ყურადღებას ამახვილებდა ოთახში ვიზუალური საზღვრების არსებობაზე, ამიტომ მარტივად გადაწყვიტა ავეჯის გადაადგილება. ერთი კუთხე კედელზე ორი პერპენდიკულარული თაროთი გახდა ბიბლიოთეკის ზონა. წიგნები კი თაროზე, კალათში მოთავსდა. გვერდით საქანელა-სკამი და რბილი პუფი დადგეს. აქვე დაკიდეს სურათი, რომელზეც ბავშვი ზის და კითხულობს – ეს ვიზუალური ნიშანი იარლიყია ბიბლიოთეკის ზონისა და მისი დანიშნულებისთვის.

თამარმა იცოდა, რომ მოსწავლეები აქტიურად იყენებდნენ კომპიუტერებს ინსტრუქციის გასაგებად. ორი კომპიუტერის ეკრანი დადო კედელთან თავისივე ნიშნით – „კომპიუტერების სივრცე“, რომელზეც ეხატა კომპიუტერთან მომუშავე ბავშვი.

ეკა ფიქრობდა, რომ მოსწავლეებს ძალიან დაეხმარება „ჩუმი სივრცე“ სამუშაოს დასასრულებლად ან კლასისგან განცალკევებულად რამდენიმე წუთის გატარებისთვის. პატარა მაგიდა და ორი სკამი ამისთვის კარგი ვარიანტია, რომლებიც კლასის ბოლოში განათავსა, სკამები ერთმანეთის პირისპირ დადგა. გაუკეთა თავისი ნიშანი – „სიჩუმის სივრცე“ – ადამიანი საჩვენებელ თითს პირზე იდებს და ამბობს: „შშშშ“.

რადგან მოსწავლეები ხშირად მიდიან კლასის წინა ნაწილში მითითებების მისაღებად, ამ ნაწილში თამარმა დიდი ზომის ხალიჩა განათავსა, ეს სივრცე მთელი ჯგუფის სასწავლო ზონად გამოყო. ხალიჩის ნაწილები ცალკეც მოათავსა, თუ რომელიმეს ცალკე დაჯდომა მოუნდებოდა.

კიდევ დარჩა ოთახში სხვა ფუნქციისთვის გამოსაყოფი ადგილები. მან გააკეთა დიდი ნიშანი – „საშინაო დავალებებისთვის“, სადაც ყოველდღე მოათავსებდნენ დაწერილ დავალებებს. ამის შემდეგ კი გამოაცალკევა სხვადასხვა საგნის დავალებების დასადები ადგილები, სადაც ყოველდღე განათავსებდნენ საშინაო დავალებას. ერთ შემადგენელ ადგილზე კი ახალი დავალებების დასაწერი დაფა განათავსა. ეს ადგილი მოიცავდა რამდენიმე მაგიდას და სკამს, მოსწავლეებს შეეძლოთ

თავიანთი მერხებიდანაც დაენახათ თითოეული საგნისთვის საჭირო ნივთები და წიგნები. ავეჯის გადაადგილების შემდეგ თამარი მიხვდა, რომ ამგვარად დაყოფილი გარემო არა მხოლოდ პეტრესა და დავითისთვის, მთელი კლასისთვის ძალიან სასარგებლო იქნებოდა.

ნივთების ორგანიზების შემდეგ ქალბატონმა თამარმა განათებას მიაქცია ყურადღება. ახსოვდა, რომ ეკა ამბობდა, ასა-ს მქონე მოსწავლეებს შესაძლოა სენსორული გადამუშავების სირთულეები ჰქონდეთ. ამიტომ გადანყვიტა ფარდების/ჟალუზის გადაწევა ბუნებრივი სინათლის მეტად შემოსასვლელად, რადგან ზოგიერთი ხელოვნური განათება შესაძლოა დისკომფორტის შემქმნელი ყოფილიყო. ასევე, დაფიქრდა სანათი ნათურების რაოდენობის შემცირებაზე ან შეცვლაზე. დავითისა და პეტრეს მაგიდები კი ფანჯარასთან უფრო ახლოს დადგა სინათლის უკეთ გასანაწილებლად.

პირველ შეხვედრაზე თამარმა და ეკამ დავითისა და პეტრეს კიდევ ერთ თავისებურებაზე ისაუბრეს – აღმოაჩინეს, რომ ძალიან მგრძნობიარენი არიან სხვადასხვა ხმაურის მიმართ. ამიტომ გადანყვიტეს, დაელაპარაკონ მათ მშობლებს, თუ არსებობს რაიმე ტიპის კონკრეტული ხმაური, რომელიც განსაკუთრებით უსიამოვნოა მათთვის. მასწავლებელი წინასწარ დაფიქრდა, თუ სად შეიძლება ყოფილიყო კლასის ყველაზე ხმაურიანი ადგილები, რათა მათ სიახლოვეს არ ყოფილიყო მოსწავლის დასაჯდომი ადგილი. ეკას რჩევით, კარგი იქნებოდა თუ პეტრეს და დავითს თან ექნებოდათ ყურის საცობები ან ყურსასმენები კლასის შეცვლის, ლანჩის ან მსგავს, განსაკუთრებით ხმაურიან, ეპიზოდებში სხვადასხვა ხმაურის და დისკომფორტის შემცირების მიზნით.

ბოლო ეტაპზე თამარმა და ეკამ დანიშნეს შეხვედრა პეტრესა და დავითის მშობლებთან, სადაც განიხილეს თუ რა ტიპის ხმაურის ან სხვა გამღიზიანებლების მიმართ იყვნენ ბავშვები უფრო მგრძნობიარეები, კიდევ რა თავისებურება უნდა გაეთვალისწინებინათ სასწავლო პროცესში. მშობლებთან შეხვედრა მეტად დაეხმარათ მოსწავლეების საჭიროებების განსაზღვრაში. წინასწარი სამუშაოების ჩატარების შემდეგ თამარი უკვე მზად იყო სასწავლო წლის დასაწყებად (Simpson, Spencer, 2009).

საგაკვეთილო პროცესში მითითებების მიცემის ეფექტური სტრატეგიები

ბევრი სხვადასხვა კვლევის შედეგი მოწმობს, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეების განათლებისთვის საუკეთესო ადგილი ზოგადსაგანმანათლებლო საკლასო გარემოშია. აკადემიური აქტივობებში მონაწილეობის მიღება, სკოლაში სიარულისა და მომზადების დამოკიდებლად განხორციელება, მათთვის ახალი უნარების ათვისებისა და გენერალიზების ეფექტური გზებია (Simpson, de Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003); იმავდროულად ამარტივებს სოციალური კავშირების დამყარების, კომუნიკაციური უნარების გამომუშავების პროცესს; სიახლის მიღებისა და ახალ გარემოსთან ადაპტირების შესაძლებლობას აძლევს კლასის თითოეულ მოსწავლეს. სხვადასხვა საჭიროებების მქონე მოსწავლეს განსხვავებული სწავლებისა და ინსტრუქციის სტრატეგიების მიწოდება სჭირდება. ესენი შესაძლოა იყოს: დახსომების სტრატეგიები, გრაფიკული გამოსახვა, ვიზუალური მიმანიშნებლები, თვითრეგულაციის ტექნიკები და ა.შ. ბოლო პერიოდია განსაკუთრებული ყურადღებაა გამახვილებული სოციალური ურთიერთობის საჭიროებებზე (Gutstein & Sheely, 2002; Bellini, 2008).

უშუალოდ სტრატეგიების შემუშავებაზე გადასვლამდე, კარგად გაიცანით თქვენი მოსწავლე, მისი ძლიერ და სუსტ მხარეებზე გაესაუბრეთ მშობლებს, სპეციალური განათლების პედაგოგს, გაეცანით მისი შეფასების შედეგებს ასეთის არსებობის შემთხვევაში. თუ მოსწავლეს კარგი ვერბალური უნარები აქვს, შეგიძლიათ თავადაც ჰკითხოთ, ნაწილი კი მის ქცევაზე დაკვირვების გზით დაასკვნათ. მოსწავლის საჭიროებების კარგად გასაცნობად შემდეგი კითხვები დაგეხმარებათ:

- ყველაზე უკეთ როგორ ან რისი სწავლა გამოგდის?
- როდის გრძნობ ყველაზე კარგად თავს სკოლის გარემოში?
- ყველაზე კარგად როდის გრძნობ თავს სკოლის გარეთ?
- ვინაა შენი საყვარელი მასწავლებელი? რა მოგწონს მისი სწავლების პროცესში?
- რისი კეთება გიყვარს ყველაზე მეტად?
- რისი კითხვა გიყვარს?
- აღმინერე შენთვის საუკეთესო სკოლის დღე.
- როცა აღელვებული ხარ, შფოთავ, როგორ მშვიდდები?
- რა ნიუანსი უნდა იცოდეთ მოსწავლის შესახებ.

თუ მოსწავლეს კარგად გამოსდის ხატვა, მაშინ სთხოვეთ, დახატოს რა მოსწონს ან არ მოსწონს,

შემდეგ ისაუბრეთ ამაზე. თუ მოსწავლის გასული წლების პორტფოლიო არსებობს, შეგიძლიათ შეისწავლოთ და თან მასაც ჰკითხოთ:

- რისი კეთება მოგწონს, შენი რომელი უნარით ამაყობ?
- რა არის ყველაზე რთული შენთვის?
- რატომ თვლი, რომ ეს რთულია შენთვის?
- როგორც შენი ახალი მასწავლებელი, როგორ შემიძლია დაგეხმარო?

ამრიგად, სტრატეგიებისა და ინტერვენციების განსაზღვრამდე კარგად უნდა გამოვარკვიოთ მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები, ასევე, მისი პიროვნული მახასიათებლებიც. შემდეგ ეტაპზე კი მნიშვნელოვანია აუტიზმის სპექტრისთვის დამახასიათებელი ნიშნებისა და მახასიათებლების გათვალისწინება. ასა-ს მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ

- ყურადღების ხანგრძლივად კონცენტრირება;
- თვითრეგულაცია და ორგანიზება – მოქმედებების დაგეგმვა და გეგმაზე მიყოლა, მიზნის შესაბამისი აქტივობების შერჩევა;
- აბსტრაქტული აზროვნება;
- ენობრივი უნარების სიტუაციისა და კონტექსტის შესაბამისად გამოყენება – პრაგმატული მეტყველება.

აღნიშნულიდან გამომდინარე, შესაძლოა შეცვალოთ ძირითადი კურიკულუმის მიზნები, რათა დავრწმუნდეთ, რომ აღნიშნული უნარები არ წარმოადგეს პრობლემას. ქვემოთ მოცემულია ცხრილი, რომელიც პრობლემებს და მათზე რეაგირების სტრატეგიებს მოიცავს.

ცხრილი 3. კლასში გამოვლენილი სავარაუდო სირთულეებისა და მათი მართვის სტრატეგიები

პოტენციური სირთულეები	შესაძლო სტრატეგიები
მოსწავლე ზედმეტად აუტირებულია ტესტის წერის ან სხვა ახალი სიტუაციებისა და მოვლენების დადგომისას	გამოყავით მშვიდი ადგილი საკლასო ოთახში ან მის გარეთ, მაგალითად ბიბლიოთეკაში. მიეცით დრო განმარტოებისა და დასვენებისთვის.
მოსწავლე ზედმეტად ითრგუნება ჭარბი ვერბალური კონტაქტით	მიეცით საშუალება გადავიდეს ჟესტებით, წერილობით ან სხვადასხვა სიმბოლოებით კომუნიკაციაზე
ინფორმაციის გადამუშავებისა და ინსტრუქციებზე მიყოლის სირთულე	ინსტრუქციები დაფაზე დაწერეთ ან თავად მოსწავლის მერხზე. გამოიყენეთ მოკლე, რამდენიმესიტყვიანი ინსტრუქცია. გაუმეორეთ ზოგადი ინსტრუქცია პირისპირ. მიეცით დამატებითი დრო ახალი ინფორმაციის გადამუშავებისთვის. ზეპირად მიწოდებულ ინფორმაციას თან დაურთეთ სურათები.
მოსწავლეს არ შეუძლია გაჩერდეს სკამზე საგაკვეთილო პროცესში	მიეცით ხშირი შესვენებები, მაგრამ დარწმუნდით, რომ მოსწავლემ კარგად იცის, რას უნდა აკეთებდეს შესვენების დროს და სადაა ამ აქტივობის შესასრულებელი ადგილი.
მოსწავლე ვერ იგებს რამდენი დრო სჭირდება თითოეულ აქტივობას	გამოყავით სპეციფიკური დროითი ლიმიტები კონკრეტული აქტივობისთვის და გამოიყენეთ წითელი, ფერადი წამწამი, საათი (ისრებით ან ქვიშის საათი) რათა დაეხმაროთ მოსწავლეს დროის კონცეპტის გაგებაში.
ღია კითხვებზე პასუხის გაცემა	კითხვას მეტი სტრუქტურა მიეცით, რათა თავიდან აირიდოთ ორპიროვნება და დაბნეულობა
მასწავლებლისთვის დახმარების თხოვნის მუდმივი სურვილი	მოიფიქრეთ, რაიმე სპეციფიკური სიგნალი, რომლითაც განიშნებთ, რომ დახმარება სჭირდება (ეს შეიძლება იყოს კონკრეტული ფერის ბარათი, წარწერა, ან ნახატი)

მოსწავლეს არ აქვს კლასისთვის აუცილებელი ნივთები წიგნი, რვეული, ა.შ.	გამოიყენეთ გამჭვირვალე ფოლდერი ფანქრებისა და კალმებისთვის; გამოიყენეთ სპეციალური ფერის ფოლდერები სასწავლო ნივთებისთვის. ასე მარტივად შეამჩნევს და იპოვის მათ.
მოსწავლე უარს ამბობს კონკრეტულ ოთახში შესვლაზე, რომელსაც შესაძლოა განსაკუთრებული სენსორული მახასიათებელი ჰქონდეს: უჩვეულო სუნი, განათება, ა.შ.	მოსწავლეს მიეცით საშუალება უფრო ხშირად გავიდეს შესვენებაზე, თუ შესაძლებელია, გამოარკვეით რა ტიპის გამღიზიანებელი უშლის ხელს, შეამცირეთ მისი ინტენსივობა ან ეცადეთ ბავშვმა თავი აარიდოს.
უჭირს მუშაობის დაწყება	დაყავით მთლიანი დავალება ნაწილებად, თითოეულისთვის გამოიყენეთ ვიზუალური მიმანიშნებლები. ეს იქნება სიგნალი მოქმედების დაწყებისთვის, ამასთან ეცოდინება, კონკრეტულად რას ელიან მისგან.
საშინაო დავალების დაწყების ან/და დასრულების სირთულე	მოსწავლე თავის მთელი ენერგიას შესაძლოა ხარჯავდეს საგაკვეთილო დავალებების გაკეთებაში. განსაზღვრეთ რამდენად მნიშვნელოვანი და საჭირო რაოდენობის დავალებას აძლევთ? რამდენად მოიცავს პრაქტიკულ ცოდნას და რამდენად ითვალისწინებს მოსწავლის ინტერესებს. ამგვარად, არ გადაიტვირთება და არ მოებზრდება კონკრეტული მოქმედებების შესრულება.
უჭირს დროში განელილი, პროგრესირებადი დავალების დასრულება.	გამოიყენეთ წერილობითი ან ვიზუალური გეგმა, რომელიც მოიცავს კონკრეტულ აქტივობებს და მათ თანმიმდევრობას თითოეული ნაბიჯის დასრულების დროს.
Note. Adapted from Kluth (2003), Meltzer (2018)	

ინსტრუქციების პრაქტიკული გამოყენება

მასწავლებელი არის გაკვეთილის წამყვანი ელემენტი. თუ იგი ეცდება, რომ ყველა მოსწავლე ერთ ზომას/ჩარჩოს მოარგოს, ასა-ს მქონე მოსწავლეები და კლასში სხვა ბევრი მოსწავლეც ამ სტანდარტებს ვერ დააკმაყოფილებენ. მასწავლებელი, რომელიც კლასში თბილ და მიმღებ გარემოს ქმნის, ხელს უწყობს ყველა მოსწავლის წარმატებას. მოსწავლეებზე საკლასო გარემოსა და ინსტრუქციების მორგება მეტი არჩევანის საშუალებას იძლევა. ამგვარად, მოსწავლეებს საშუალება ექნებათ მეტად ჩაერთონ სასწავლო აქტივობებში, გარდა ამისა, ეს ხელს უწყობს თავად მოსწავლეებს შორის ურთიერთობას.

მასტროპიერი და სკრაგსი (Mastropieri, & Scruggs, 2018) ინკლუზიური გარემოს შექმნის მიზნით მასწავლებელს ურჩევენ გამოიყენონ პასს – PASS მოდელი: 1) პრიორიტეტების მიხედვით დაალაგეთ საგნები (სადაც გათვალისწინებულია მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებები), 2) შეიმუშავეთ ადაპტირებული გარემო და ინსტრუქციები, 3) გამოიყენეთ სისტემური ინსტრუქციები (SCREAM მოდელი) და 4) დანერგეთ სისტემური შეფასების პროცედურები.

სისტემური სწავლებისას გამოიყენება SCREAM (structure, clarity, redundancy, enthusiasm, appropriate rate, and maximized engagement) მოდელი, რომელიც მოიცავს შემდეგ ელემენტებს: სტრუქტურა, სიცხადე, გამეორება, ენთუზიაზმი, შესაბამისი სიხშირე და მაქსიმალური ჩართულობა (Mastropieri, & Scruggs, 2018).

სტრუქტურა

სტრუქტურა დიდწილად სწავლის სტილსა და ასა-ს მქონე მოსწავლის მახასიათებლებზეა დამოკიდებული. სტრუქტურული სწავლება მოიცავს გარემოს ორგანიზებას, სწავლების მოდელის განსაზღვრას და ვიზუალური მიმანიშნებლების/ცხრილების გამოყენებას.

სიცხადე

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს უჭირთ ვერბალური ინფორმაციის გადამუშავება. თავი აარიდეთ გრძელ ინსტრუქციებს და ბუნდოვან ინფორმაციას. გამოიყენეთ განსაზღვრული და შემცირებული რაოდენობის ძირითადი სიტყვები. ზეპირად მიწოდებული გრძელი მითითება შესაძლოა ზოგიერთი მოსწავლისთვის დაუძლეველი, რთულად გასაგები იყოს. ამ დროს დაწერილი წესები შესაძლოა უფრო დაეხმაროს იმის გაგებაში, თუ რას ელიან მათგან. მითითებები შესაძლოა დაწეროს დაფაზე ან ფურცელზე და თავად მოსწავლის მერხზე მოათავსოს, ასე მარტივად მისაწვდომი გახდება. ვერბალურად გახმოვანებას ჯობია მიანიშნოთ წესზე, რათა გაახსენდეს, რა უნდა გააკეთოს და რა არა.

გამეორება

ამ ტიპის მოსწავლეებისთვის გამეორება შესაძლოა ძალიან ეფექტური იყოს, მით უმეტეს, თუ მასალა ახალი ფორმითაა წარმოდგენილი. არ მოერიდოთ ტექნოლოგიების გამოყენებას. ასა-ს მქონე ბევრ მოსწავლეს მოსწონს გამეორება, რადგან ეს ნაცნობობის განცდას აღვიძებს. მათ იციან, რას უნდა ელოდონ და როგორ უპასუხოთ მათ წინაშე დასმულ ამოცანას.

მასალის შინაარსიც შეიძლება გავიმეოროთ, რათა ის სრულად აითვისონ. თუ მასწავლებელი ხვდება, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეს ყურადღების ხანგრძლივად კონცენტრაციის სირთულე აქვს, შეუძლია გაკვეთილის აუდიოჩანაწერი გამოიყენოს, ასე მოსწავლეს შესაძლებლობა ექნება რამდენჯერმე მოუსმინოს. მოსწავლეს შეუძლია ჩანაწერი სახლშიც წაიღოს და მოუსმინოს, როგორც საშინაო დავალების ნაწილს.

ენტუზიაზმი

ასა-ს მქონე მოსწავლის საგაკვეთილო პროცესში ჩართვა, შესაძლოა, მართლაც რთული აღმოჩნდეს, თუ თემა მისი სპეციფიკური ინტერესის სფეროს არ მოიცავს. ენთუზიასტ მასწავლებლებს ხშირად კარგად გამოსდით მოსწავლის მოტივირება. ზოგიერთ ასა-ს მქონე მოსწავლეს შესაძლოა მასწავლებლის ემოციის ნაკითხვა გაუჭირდეს. მათ მეტი მოტივაცია აქვთ და მეტად უადვილდებათ ხალისიანი და აქტიური მასწავლებლის ემოციების გაგება, რომელიც სიხარულს და სასიამოვნო ემოციებს მთელი სხეულით გამოხატავს.

შესაბამისი სიხშირე

ზოგადსაგანმანათლებლო მასწავლებლისთვის შესაძლოა რთული იყოს, ზუსტად განსაზღვროს ასა-ს მქონე მოსწავლისათვის შესაბამისი ინსტრუქციის სიგრძე, სირთულე და ზოგადი ტემპი. თუ გაკვეთილი ძალიან ნელა მიდის, მოსწავლეებმა შესაძლოა მოიწყინონ, ან იმედგაცრუება დაეუფლოთ თუ ტემპი ზედმეტად სწრაფია. ჩვეულებრივ, მოსწავლეების ქცევა არის კარგი ინდიკატორი, რამდენად შესაბამისი ტემპით მიმდინარეობს გაკვეთილი.

ჩახუდობის მაქსიმალურად გაზიარება

თუ გსურთ, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლე მაქსიმალურად ჩაერთოს საგაკვეთილო პროცესში, გამოიყენეთ/ჩართეთ მისთვის საინტერესო თემა. მასალა მათ აკადემიური მოსწრების დონეს უნდა შეესაბამებოდეს და ასევე მსუბუქ გამოწვევადაც რჩებოდეს. არ იყოს დაუძლეველი ისე, რომ მოსწავლე ფრუსტრირებული/იმედგაცრუებული დარჩეს. გაითვალისწინეთ ინდივიდუალური განსხვავებები: ზოგიერთი მოსწავლისთვის სრული ჩართულობა შესაძლოა დამოუკიდებლად მუშაობას ნიშნავდეს, სხვებისთვის კი თანატოლებთან თანამშრომლობას.

ვიზუალური სტრატეგიების გამოყენება

ასა-ს მქონე მოსწავლეთა ძლიერ მხარეს წარმოადგენს არავერბალური უნარები. ამიტომ ვიზუალურად მიწოდებული (გრაფიკული ან წერილობითი სახის) ცხრილები, განრიგები, წესები და დავალებების მიწოდება მნიშვნელოვნად დაეხმარება მათ მასალის გაგებისა და სწავლის პროცესში. ბევრად ეფექტური იქნება, ვიდრე ზეპირად მიწოდებული მითითებები. კვლევები მოწმობს, რომ ვიზუალურად

მიწოდებული წესები ამცირებს გაგების დროს და ზრდის სოციალურ ჩართულობას და აკადემიურ მიღწევებს (Kluth, 2003).

ვიზუალური დამხმარე საშუალებები ორგანიზაციული უნარებისა და აბსტრაქტული ცნებების (მაგ.: ბრძოლა, სიმამაცე) გაგებაში ეხმარებათ. დღეს უკვე კომპიუტერული პროგრამებიც იყენებენ სწავლების ამ სტილს, მაგ., InspirationTM and KidspirationTM. ვიზუალურად მასალის მიწოდების სტილი და კომპიუტერული პროგრამები ეხმარება მოსწავლეებს ცოდნის ორგანიზებაში და სძენს მეტ სიცხადეს, ამასთან ერთად, ინფორმაციის ანალიზისა და ინტეგრაციის, კრიტიკული აზროვნების ტექნიკებს იყენებს. ამგვარად ხვდებიან მოსწავლეები, როგორ შეიძლება ახალი მასალის დაჯგუფება, დაკავშირება და ორგანიზება. ვიზუალური დასწავლის სტილით მარტივად აკავშირებენ ახალ მასალას ძირითად ცოდნასთან. დიაგრამებისა და იდეების რუკის გამოყენებით იდეებისა და ფაქტების ორგანიზებას შეძლებენ (Kluth, 2003).

ვიზუალური სწავლებისას შესაძლოა გამოიყენოთ ფიზიკური ობიექტები (გლობუსი, მაკეტი, მოდელი), ცხრილები, სურათები და ნახატები, ჟესტები (მაგ.: მასწავლებელი წევს სამ თითს, როცა აცხადებს 3-წუთიან შესვენებას), კალენდარი და დახსომების სტრატეგიები (თემისა და სურათის დაკავშირება). დაწერილი სიტყვებიც კი შეიძლება იქცეს ვიზუალურ დახმარებად, რაც შეიძლება იყოს დაფაზე, ჟურნალში დაწერილი დავალება (Kluth, 2003).

შემთხვევის განხილვა: ელენეს უყვარს ისტორიული ფაქტები, შეუძლია ჩამოთვალოს რა მოხდა საუკუნეების წინ. მაგრამ მას უჭირს დროის ცნების გაგება და შესაბამისი ფაქტთან დაკავშირება. მისმა მეოთხე კლასის მასწავლებელმა გადაწყვიტა ელენესთვის დიდ ფორმატზე დაეხატა გრძელი დროითი წრფე. მან დიდ სქელი ქაღალდის რულონი ორ კედელზე გააკრა ჰორიზონტალურად. დროით წრფე დაიწყო 1200 წელს და დასრულდა 2009 წელს. როგორც კი ელენე გაიხსენებდა მნიშვნელოვან ფაქტსა და თარიღს, მივიდოდა და დახატავდა ან დაწერდა რაიმეს, შემდეგ კი ამას დროით წრფეზე აღნიშნავდა. ამის შემდეგ მასწავლებელს უფრო უადვილდებოდა მოვლენების თანმიმდევრობაზე საუბარი, ჯერ რა მოხდა და შემდეგ რა მოსდევდა. წლის განმავლობაში ელენე რაც მეტ ფაქტს „აგროვებდა“, აგრძელებდა დროით წრფეზე მათ დატანას (Graetz, 2009).

მოსწავლის ძლიერი მხარეები

ზოგიერთ მოსწავლეს ძლიერი ინტერესი შესაძლოა ჰქონდეს ერთი სპეციფიკური თემის ან ობიექტის მიმართ. თემა შესაძლოა მოიცავდეს ნებისმიერ რამეს: მატარებლები, დინოზავრები, ზღაპრის გმირები, რუკები ან ბარბის თოჯინა. მასწავლებელმა უნდა დაინახოს როდის ინტერესის ეს სფეროები და დაფიქრდეს, როგორ შეიძლება მათი გამოყენება მოსწავლის მიღწევების გასაუმჯობესებლად და ძლიერი მხარეების გამოსავლენად. ზოგიერთი მოსწავლის შემთხვევაში, შესაძლოა, იყოს პერიოდი, როცა ინტერესის ამ სფეროს გარდა, სხვა რაიმეზე ყურადღების გადატანა ძალიან უჭირს, ერთი თემითაა მოცული. ამ დროსაც ზუსტად ამ ინტერესის საშუალებით უნდა ვეცადოთ მის აკადემიური აქტივობებში ჩართვას (Graetz, 2009).

შემთხვევის შესწავლა: იოანეს ძალიან აინტერესებდა ცემენტის შემრევი მანქანები. ნებისმიერ დროს შეეძლო მიერბინა ფანჯარასთან, თუ დაინახავდა რომ გარეთ ჩაიარა. აგროვებდა კიდეც მცირე ზომის მანქანებს, სულ მათზე ლაპარაკობდა, ღამეც კი ამ სათამაშოებთან ერთად ეძინა. იოანეს მასწავლებელმა იცოდა, რომ სასწავლო პროგრამაში აუცილებლად უნდა ჩაესვა ცემენტის შემრევი მანქანები იმისთვის, რომ ჯონის სწავლის მოტივაცია ჰქონოდა. ერთ დღესაც მან სხვადასხვა ზომის ცემენტის მანქანის სურათის 60 ცალი ასლი გააკეთა. მან იოანეს მათემატიკული მაგალითიც მანქანის სურათზე მოათავსა. ამ სტრატეგიით მალე დაინახა პროგრესი – იოანემ მალე დაიწყო მათემატიკური დავალებების კეთება და ამოცანის წაკითხვა. საბოლოოდ თავისი თანატოლების მსგავსად დაიწყო დავალებების შესრულება. დროთა განმავლობაში მასწავლებელმა ცემენტის მანქანების გამოკლება დაიწყო ფურცლებიდან (მხოლოდ ეტაპობრივად – თავიდან მცირე ზომის ეხატა, შემდეგ არა ყველა ფურცელზე, არამედ ყოველ მეორე ან ყოველ მესამე ფურცელზე). ამრიგად, თავდაპირველად შემაწუხებელი და ხელის შემშლელი ინტერესი საბოლოოდ მასწავლებლის ხელში ეფექტურ სასწავლო ინსტრუმენტად იქცა (Graetz, 2009).

თანატოლების მხარდაჭედა

ასა-ს მქონე მოსწავლეების სოციალურ სწავლების ხელშეწყობისთვის კარგია მოზარდზე მიმართული ინსტრუქციის სტრატეგიიდან თანატოლებზე მიმართული ინტერვენციის სტრატეგიაზე გადასვლა (Rogers, 2000). დაწყებით საფეხურზე ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეები მხარდამჭერ რგოლად გვევლინება. მცირე ასაკის ბავშვებმა, შესაძლოა, ბუნებრივად იპოვონ თავიანთი ინდივიდუალუ-

რი გზა ასა-ს მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობის; მიხვდნენ, როგორ დაამშვიდონ ერთმანეთი და როგორ შეასრულონ საერთო აქტივობები. შესაძლოა უფრო ტოლერანტულებიც იყვნენ აკვიტებული ინტერესებისა და განმეორებადი ქცევების მიმართ. თუ გაჩნდება რაიმე კითხვა ასა-ს მქონე მოსწავლეების ან მათი ქცევის თავისებურებების შესახებ მასწავლებელმა უპასუხოდ არ უნდა დატოვოს, კარგი იქნება ინფორმაციასთან ერთად გარკვეული სტრატეგიებიც მიანდოს.

სკოლის დაწყებით საფეხურზე შესაძლოა მოსწავლეებმა უკვე დაიწყონ ჯგუფური მუშაობა. ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის კარგად ნაცნობ თანატოლებთან ურთიერთობაც სირთულეს წარმოადგენდა. მასწავლებელი თავიდან აქტიურად უნდა იყოს ჩართული ჯგუფურ მუშაობაში, რათა ნახოს, ყველა თანაბრად ჩართული თუ არა, მოსწავლეებს შორის იერარქიული სტრუქტურა (ხელმძღვანელი-დაქვემდებარებული) ხომ არ ჩამოყალიბდა (Graetz, 2009).

თეოჰარისმა და მალმგრენმა (Causton-Theoharis, Malmgren, 2005) შემოგვთავაზეს თანატოლების ურთიერთობის ხელშეწყობის 10 სპეციფიკური წესი:

- დარწმუნდით, რომ მოსწავლეები მრავალფეროვან სოციალურ გარემოში არიან;
- ხაზი გაუსვით მოსწავლეებს შორის მსგავსებებს;
- საერთო დიალოგი მიმართეთ და გადაიტანეთ ასა-ს მქონე მოსწავლისკენ ისე, რომ ისიც ჩაერთოს.
- მიზანმიმართულად ასწავლეთ და ავარჯიშეთ მოსწავლეები როგორ დაამყარონ ურთიერთობა ბუნებრივ გარემოში.
- გამოიყენეთ ისეთი ინსტრუქციები და აქტივობები, რომლებიც წაახალისებს ბავშვებს შორის ურთიერთობას.
- ასწავლეთ მოსწავლეებს, როგორ უნდა იურთიერთონ აუტიზმის მქონე ბავშვთან.
- წაახალისეთ ბუნებრივ პირობებში გამოჩენილი თანამშრომლობის სურვილი.
- მიეცით მოსწავლეს ისეთი საპასუხისმგებლო საქმე, რომელიც თანატოლებთან ინტერაქციას წაახალისებს.
- ნელ-ნელა შეამცირეთ თქვენი პირადი ჩართულობა.
- მოსწავლის დამოუკიდებლობა თქვენს ერთ-ერთ მიზნად დაისახეთ.

თანატოლების ურთიერთობა ხშირად მოიცავს გაცვლას, მაგალითად, პირადი ნივთების, დავალებების, ან ინტერესების, რამაც შესაძლოა მეტად დააკავშიროს მოსწავლეები ერთმანეთთან. საკლასო გარემოში მსგავსი გაცლა/თანამშრომლობა შესაძლოა კურიკულუმის ნაწილადაც აქციოთ – მისცეთ სპეციფიკური დავალებები და ჯგუფური სამუშაო. თანდათან კი გაცვლა და თანამშრომლობა თავად მოსწავლის ინტერესი გახდება.

ხშირ შემთხვევაში ჯგუფურ მუშაობას დაწყებით საფეხურზე სწავლობენ ბავშვები. საერთო დავალებების შესრულება, სამუშაოს გადანაწილება და სოციალიზაცია – სწავლის პროცესში გასავითარებელი უნარებია. ზოგისთვის ამ უნარების დაუფლება ძალიან მარტივად და ბუნებრივად ხდება. ასა-ს მქონე მოსწავლესთვის კი შესაძლოა ჯგუფური სამუშაო შფოთვისა და ფრუსტრაციის წყაროდ იქცეს. რადგან ამ ტიპის მოსწავლეებს ყველაზე კარგად ფუნქციონირება სტრუქტურირებულ გარემოში გამოდით, სასურველია მასწავლებელმა მათ სპეციფიკური როლი დააკისროს ჯგუფში. ზოგიერთ საგანში ასა-ს მქონე მოსწავლეებმა შესაძლოა დამოუკიდებლად უფრო უკეთ გაართვან სწავლას თავი, ვიდრე ჯგუფში ჩართვისას.

შემთხვევის განხილვა: ბაჩას უყვარს სკოლა, თუმცა, უმეტესად მარტო ჯდება მუშაობის მიზნით. მასწავლებელს უნდოდა ჯგუფური მუშაობა მათემატიკის გაკვეთილზე, ამიტომ მან ბაჩას მაგიდა სხვა სამი მოსწავლის მერხთან ერთად მოათავსა. მასწავლებელი ყოველთვის აკონტროლებდა, ჰქონდა თუ არა ბაჩა თავისი წვლილი ჯგუფურ სამუშაოში. ზოგჯერ მასწავლებელი მას „ჩამწერის“ ფუნქციას აკისრებდა და ჩარლის ევალეზოდ მუშაობისას ჩანაწერები გაეკეთებინა; სხვა შემთხვევაში კი „მო-მპოვებლის“ როლი ჰქონდა და აგროვებდა მათემატიკურ მანიპულაციებზე შესრულებულ დავალებებს. მასწავლებელმა პატარა ბარათები დაამზადა ზედ დაწერილი როლისთვის შესაბამისი სახელითა და ვიზუალური ნახატი. მაგალითად: ბაჩამ მიიღო ბარათი „ჩამწერი“, რომელზეც ეხატა ფანქარი და ფურცელი, რაც ახსენებდა მას თუ რა ევალეზოდა (Graetz, 2009).

ტრანზიციის – გახდამავალი ფაზების დაგეგმვა

ორი ტიპის ტრანზიციის არსებობს – სკოლისა დღის განმავლობაში და კლასიდან კლასში ან სხვა სკოლაში გადასვლის პერიოდი. ქვემოთ განვიხილავთ ორივე შემთხვევას.

გხანზიცია სკოლის შიგნით

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს არ მოსწონს ხშირი და სწრაფი ცვლილებები. როცა რაიმეს მიეჩვევიან და კარგად იგენებ და გამოსდით, მეტად უჩნდებათ ჩვეული აქტივობების გაგრძელების სურვილი და შეუძლიათ ეს აქტივობა საათობით აკეთონ. სამწუხაროდ, სკოლა მოითხოვს, რომ კლასები და თემები ხშირად შეიცვალოს – მას შემდეგ, რაც სრულად გაივლიან ერთ თემას/წიგნს, მაშინვე მისი გადადების და ახალ თემაზე გადასვლის დრო მოდის; როგორც კი შეძლებს, რომ მათემატიკის ამოცანაზე კონცენტრირდეს, ამოხსნის, ცოტა ხანში უკვე სხვა გაკვეთილი – ინგლისური იწყება. ერთი შეხედვით, ეს ძალიან მარტივი ცვლილებებია, თუმცა შესაძლოა იმ მოსწავლისთვის, რომელსაც უჭირს ცვლილებებთან შეგუება, დაუძლეველიც კი იყოს. ცვლილებები სასწავლო წლის დასაწყისში უფრო პრობლემურია ხოლმე, რადგან ბევრ ახალ წესთან, განრიგთან და მასწავლებელთან უწევთ შეგუება. ამ შემთხვევაში ვიზუალური მიმანიშნებლები კარგი დამხმარე საშუალებები შეიძლება იყოს (Graetz, 2009).

სირთულეები, ძირითადად, გარემოს და აქტივობების ცვლილების დროს ჩნდება. ცვლილების ფაზის მოსალოდნელი სირთულეების მინიმუმადე შემცირების მიზნით კლუთი (Kluth, 2003) შემდეგ წესებს გვთავაზობს:

- წინასწარ შეახსენეთ მოსწავლეს, რამდენი დრო დარჩა აქტივობის დასრულებამდე. გამოიყენეთ ტაიმერი ციმციმათი, ქვიშის საათი, რაც ვიზუალურად ნათლად მიაჩვენებს დროის გასვლას;
- განსაკუთრებით სკოლის დაწყებით კლასებში მასწავლებლებს შესაძლოა ჰქონდეთ რაიმე აქტივობა ცვლილების წინ, მაგალითად, პატარა სიმღერა და ა.შ. უფრო მაღალ კლასებში მისცენ რამდენიმე წუთი ჟურნალში ჩასაწერად და დავალების/აქტივობის დასასრულებლად;
- თანატოლები შეგიძლიათ გამოიყენოთ იმის მისანიშნებლად, რომ გარკვეული ცვლილების დროა, შესაძლოა კლასის შეცვლის დროს თანატოლმა მიაცილოს ან დაეხმაროს შემდეგი ფაზისთვის საჭირო ნივთების ორგანიზებაში;
- შექმენით ტრანზიციის რიტუალი, რასაც დასაწყისსა და დასასრულს შეასრულებთ;
- მიეცით მოსწავლეებს რაიმე, რაც იქნება ინდიკატორი ან შეახსენებს, რომ ახალი გაკვეთილი იწყება. მაგალითად, მოსწავლეები მიდიან მუსიკაზე, თან მიაქვთ მუსიკის ფურცლები და ინსტრუმენტი.

როცა მოსწავლე საშუალო კლასებს მიაღწევს, უკვე კლასისა და მასწავლებლების შეცვლა უწევს. ყველა საგანს სხვადასხვა მასწავლებელი ასწავლის, იმატებს საგნებისა და მასწავლებლების რაოდენობა, შესაძლოა, სხვა საგანმანათლებლო პერსონალიც ჩაერთოს სასწავლო პროცესში. რადგაც ცვლილებები ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის რთულად გადასატანია, მათ შესაძლოა რამდენიმე წუთი სჭირდებოდეთ თავის მოწესრიგებისა და ახალ გარემოში ორიენტაციისთვის. პირადი ჩანაწერების, ჟურნალში მონიშვნების გაკეთება შესაძლოა დაეხმაროს მოსწავლეს. კლასში შესვლისას მოსწავლემ წინასწარ უნდა იცოდეს საკუთარი როლი – მაგალითად, დაფის გასუფთავება, კომპიუტერის ჩართვა, ფურცლების დალაგება და ა.შ. (Graetz, 2009).

კლასის/ სკოლის ცვლილება

ახალ კლასში ან სკოლაში წასვლის წინ მოსწავლეებს შესაძლოა შფოთვა მნიშვნელოვნად მოემართოს. კარგი იქნება, თუ მოსწავლეებს ექნებათ ახალ მასწავლებელთან შეხვედრის შესაძლებლობა, სანამ სასწავლო წელი დაიწყება. გადაუღეთ სურათები და ვიდეო ახალ სკოლას, კლასს და მასწავლებელს, კაფეტერიას, იმ ადგილებსა და პერსონალს, ვისთანაც ბავშვს ექნება შეხება. ამ სურათების საშუალებით მშობლებს შეუძლიათ წინასწარ გააცნონ მომავალი ცვლილებები. შესაძლოა ვიდეომოდელირებაც – თითქმის თავად სუბიექტი მიდის სკოლაში და ჩართულია თანმიმდევრულ აქტივობებში, ამ დროს ჩანაწერი თავად მოსწავლის გადმოსახედიდანაა გადაღებული.

შემთხვევის განხილვა: კახას ამბავი კარგი ილუსტრაციაა როგორ ვმართოთ მოსწავლის სირთულეები გარდამავალ ფაზაში. კახას მოსწონდა დაწყებითი კლასები, მაგრამ ნერვიულობდა საშუალო საფეხურზე გადასვლისას. მისმა ახალმა მასწავლებელმა ერთი რეალური დღის განრიგის იმიტაცია გააკეთა, კახამ მშობლებთან ერთად ჯერ ცარიელი სკოლის შენობა და კლასები დაათვალიერა, თუ სად მოუწევდა სწავლა და ადგილების გავლა. ახალი მასწავლებელი გაესაუბრა მის დაწყებითი კლასის მასწავლებელს და გაიგო, რომ დილა განსაკუთრებით რთული პერიოდია კახასთვის. ამ ინფორმაციის შესაბამისად, ეცადნენ, რომ დილით კახასთვის სასურველი გაკვეთილი /აქტივობა ჩაესვათ,

მაგალითად, მათემატიკა. დაფიქრდნენ, რომ გადაჭედული დერეფნები შესაძლოა კახასთვის, ასევე, სირთულეების შემქმნელი ყოფილიყო, ამიტომ გადაწყვიტეს გაკვეთილის დასრულებამდე 5 წუთით ადრე შეეცვალა ოთახი (როცა საკლასო ოთახის შეცვლის საჭიროება იყო). ცარიელ დერეფნებში გადაადგილებით შეეძლებოდა ხმაურისა და მისთვის დამაბნეველი არეულობისთვის თავის არიდებას (Graetz, 2009).

დამოუკიდებლობის ხელშეწყობა

თითოეულ მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა დამოუკიდებლად გააკეთოს არჩევანი და მიიღოს გადაწყვეტილებები. ხშირად ასა-ს მქონე მოსწავლეების ცხოვრებაში, უმეტესად, მშობლები და ზრდასრულები იღებენ მათზე გადაწყვეტილებებს, უგეგმვენ გარემოსა და ცხოვრებას. რა თქმა უნდა, ამ დროს ცდილობენ ბავშვის საუკეთესო ინტერესები გაითვალისწინონ, თუმცა, ყველაფრის მიუხედავად, მოსწავლეებს სჭირდებათ თავად მიიღონ გადაწყვეტილებები და იმავდროულად პასუხისმგებლობა აიღონ მიღებულ შედეგებზე. სკოლის პირველ საფეხურზე მასწავლებელმა შესაძლოა წაახალისოს დამოუკიდებლად გადაწყვეტილების მიღება და ანახოს მოსწავლეებს, რომ მათ გავლენა აქვთ გარემოზე. მშობლები/მასწავლებლები/მზრუნველი პირები ზედმეტად არ უნდა იცავდნენ ბავშვებს, სამყაროსა და ბავშვს შორის ვერ გაეგებიან. მუდმივად არ უნდა ეუბნებოდნენ, როდის რა გააკეთოს. დამხმარე პერსონალი მუდმივად არ უნდა აძლევდნენ მიმართულებას. თუ ბავშვს სჭირდება ასისტენტი, ეცადეთ, მინიმალურად ჩაერთოს და დაეხმაროს, **დროთა განმავლობაში დახმარება აუცილებლად უნდა შემცირდეს და გაიზარდოს მოსწავლის დამოუკიდებლობა**. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მოსწავლეს განვითარების შეფერხება და ენობრივი სირთულეები აქვს, მაინც მნიშვნელოვანია ვასწავლოთ, როგორ იმუშაოს და დაეუფლოს დამოუკიდებლობისთვის საჭირო უნარებს. გახსოვდეთ, რომ სკოლის დასრულების შემდეგ მათ დამოუკიდებელი ცხოვრება ელით – ისწავლიან და იმუშავენ. სკოლის წლები მოსწავლეებს რეალური ცხოვრებისთვის უნდა ამზადებდეს (Graetz, 2009).

შემთხვევის განხილვა: დიტო ახალ სკოლაში გადავიდა, სადაც ყველა მასწავლებელი გაცემული იყო, თუ რამდენად დამოუკიდებელი იყო სხვებზე, სხვის დახმარებასა და ინსტრუქციაზე. სანამ რაიმეს კეთებას დაიწყებდა, იგი მუდმივად ელოდებოდა მასწავლებელს ან დამხმარე სპეციალისტს მითითებების მისაცემად. როცა მის ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას ჩახედეს, ნახეს, რომ მუდმივად მიჩვეული იყო მთელი დღის განმავლობაში ინტენსიურ დახმარებას. მიუხედავად იმისა, რომ მისი აკადემიური უნარები საშუალებას აძლევდა მასალის უმეტესობა დამოუკიდებლად შეესრულებინა, მაინც სხვას ელოდებოდა დახმარებისთვის. ამ დროს იგი თანატოლის დახმარებასაც კი არ მიიღებდა, ამბობდა რომ ერჩივნა უფროსთან ერთად ემუშავა. მასწავლებელი დაელაპარაკა დიტოს და ერთად განიხილეს სამომავლო მიზნები. დიტოს უნდოდა ინჟინერი გამხდარიყო, მამამისის მსგავსად. მასწავლებელმა დაავალა, შემდეგი რამდენიმე კვირის განმავლობაში შეესწავლა, რას მოიცავს ინჟინერიის საქმიანობა. ასე დაანახა, რომ ინჟინერიის საქმიანობა სხვების აქტიურ მხარდაჭერასა და მუდმივ დახმარებას არ გულისხმობს. დიტო აქამდე საკუთარ თავს ხედავდა, როგორც სხვების მხარდაჭერაზე დამოკიდებულ და არა დამოუკიდებელ მოზარდად. მასწავლებელმა და დიტომ ერთად შეადგინეს დამოუკიდებლად მუშაობის გეგმა და განაცხადი, სადაც ეწერა: „მე შემიძლია დამოუკიდებლად მუშაობა. ახლა უკვე მოზარდი ვარ და უკვე საკუთარ დავალებებს დამოუკიდებლად ვაკეთებ“. ფურცელზე დაწერილი ეს ფრაზა და სამოქმედო გეგმა დიტოს საკუთარ მაგიდაზე ედო (Graetz, 2009).

თანამშრომლობა

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ასა-ს მქონე მოსწავლის წარმატება დამოკიდებულია მასწავლეების, სპეციალური განათლების მასწავლებლის და სხვა პერსონალის/სპეციალისტების ეფექტურ თანამშრომლობაზე. სიმფსონმა და კოლეგებმა (Simpson et al., 2003) შემოგვთავაზეს ასა-ს მქონე მოსწავლეებისთვის ინკლუზიური თანამშრომლობის მოდელი, რომელიც ხელს უწყობს ასა-ს მქონე მოსწავლის წარმატებულ ინკლუზიას. მათი მოდელი შემდეგ პრინციპებს ეყრდნობა: კოორდინირებული გუნდური მიდგომა, კურსკულუმის ცვლილება, ზოგადი განათლების მხარდაჭერა, ინსტრუქციების სტრატეგიები, კოორდინირებული გუნდის მუშაობა, სკოლისა და ოჯახის თანამშრომლობა, დამოკიდებულებები და სოციალური მხარდაჭერა, მთლიანი ინკლუზიური გეგმის გადაფასება. წარმატებული ინკლუზია დამოკიდებულია პროფესიონალებზე (საგნის მასწავლებელი, ინკლუზიური განათლების სპეციალისტი, ადმინისტრაცია), რომლებიც ერთად, შეთანხმებულად, მუშაობენ.

კლასში სასწავლო ტექნოლოგიების გამოყენება ასა-ს მქონე მოსწავლის სწავლის გასაუმჯობესებლად

დამხმარე ტექნოლოგიები ფართო სფეროა და მოიცავს მთელ რიგ მოწყობილებასა და სტრატეგიებს, რაც შესაძლოა სხვადასხვა შეზღუდვების მქონე მოსწავლეს დაეხმაროს საკლასო სამუშაოების დროს (Alper & Raharinirina, 2006). დამხმარე მოწყობილობა შესაძლოა იყოს ელექტრონული ტექნიკა, რაიმე საგანი, ნივთი, სპეციფიკურად მოწყობილი სისტემა, რაც ერგება ბავშვის სპეციფიკურ მოთხოვნებს და უადვილებს ადაპტაციას, საკუთარი უნარების მაქსიმალურად გამოვლენას და განვითარებას, ეხმარება დასწავლის პროცესში. ფუნქციური უნარების გაუმჯობესება შეიძლება მოიცავდეს შემდეგ სფეროებს: ინტერპერსონალური უნარები, კომუნიკაცია, წერის მოტორული ასპექტი, კითხვა, დასწავლის უნარი და ყოველდღიური მოტორული აქტივობები.

დამხმარე ტექნოლოგიები შეიძლება იყოს არაელექტრონული, მარტივი საშუალებები (no tech) – ეს შესაძლოა მოიცავდეს მნიშვნელოვანი სიტყვების ხაზგასმას, გამოჭრილი გრაფის ან სახაზავის გამოყენებას კითხვის დროს სტრიქონების დასაცავად, კალმის სწორად დასაჭერი რეზინის გამოყენებას; low tech – მარტივი ელექტრონული მოწყობილობა, მაგალითად, კალკულატორი, ხმის ჩამწერი, ელექტრონული ლექსიკონი; high tech – მაღალტექნოლოგიური, რთული ციფრული მოწყობილობები, კომპიუტერული პროგრამები, პლანშეტი, პორტატული კომპიუტერი (Jerome, 2009).

კლასში არჩეული დამხმარე ტექნოლოგია აუცილებლად მარტივი გამოსაყენებელი უნდა იყოს მასწავლებლისთვის, უნდა ერგებოდეს საკლასო რუტინას და აქტივობებს. გამოსაყენებელი ტექნოლოგიის შერჩევაში მასწავლებელი აქტიურად უნდა იყოს ჩართული, რადგან კარგად იცნობს მოსწავლეს, მის ძლიერ და სუსტ მხარეებს, იცის, რა სირთულეები ექმნება საგაკვეთილო პროცესში. გარდა მასწავლებლის ჩართულობისა, აუცილებელია გუნდური მიდგომა. დამხმარე მოწყობილობა ბავშვის პირად თერაპევტთან, ოკუპაციურ თერაპევტთან და ინკლუზიური განათლების სპეციალისტთან ერთად უნდა შეირჩეს. რაიმე ტექნოლოგიის არჩევამდე უნდა დარწმუნდეთ, პრობლემა სპეციფიკური ინსტრუქციების მიცემით ან მიდგომის შეცვლით ხომ არ გამოსწორდება (იხ. წინა ქვეთავები), თუ სცადეთ, მაგრამ უშედეგო აღმოჩნდა ან ვერ იღებთ სასურველ შედეგს, გადადით ახალ ეტაპზე – დამხმარე მოწყობილობის შერჩევაზე. გუნდურად გადაწყვეტილების მიღების პროცესში გასათვალისწინებელია შემდეგი ცვლადები: 1) მოსწავლე – მისი სპეციფიკური მახასიათებლები, ძლიერი და სუსტი მხარეები; 2) გარემო – რა სიტუაციაში სჭირდება დახმარება, სად იქმნება სირთულეები; 3) დავალება – რომელი აქტივობის, დავალების შესრულების პროცესში სჭირდება დახმარება; 4) მოწყობილობა – რა კონკრეტულ საგანს, მოწყობილობას ვირჩევთ და რაში შეიძლება დაეხმაროს (Jerome, 2009).

გადაწყვეტილების მიღების პირობებში დასვით შემდეგი კითხვები:

- რა დავალების/დავალებების შესრულების სირთულე ჩნდება საგაკვეთილო პროცესში?
- რომელია მოსწავლის ძლიერი მხარეები და რა საჭიროებები აქვს?
- ამჟამად რა სტრატეგიებს იყენებს ბავშვი?
- რა უშლის ბავშვს ხელს წარმატებულ შესრულებაში?
- რა ტიპის დამხმარე ტექნოლოგია იქნებოდა სასურველი ?

შემთხვევის განხილვა (Jerome, 2009):

ჯაბა მეოთხე კლასშია, ამ ეტაპზე უკვე ბევრი წერიტი სამუშაოები სჭირდება კლასში. ჯაბა ძალიან შემოქმედებითი მოსწავლეა, მოსწონს სამუშაოს გაფორმება, ამასთან, ძალიან უჭირს წერა – გაურკვეველი კალიგრაფია აქვს, ძალიან ნელა მუშაობს, რამდენიმე წინადადების დაწერას დიდ დროს ანდომებს. მასწავლებელმა კონსულტაცია გაიარა ოკუპაციურ თერაპევტთან და სცადა ფანქრის დამჭერი რეზინები და სხვა მოწყობილობების გამოყენება მისი კალიგრაფიის გაუმჯობესების მიზნით. გარდა ამისა, მასწავლებელი აქტიურად ცდილობს ჯაბას დაჯილდოვებას და წახალისებას, რათა მოსწავლეს ჰქონდეს მომავალი მცდელობების და უკეთესი შესრულების მოტივაცია. მიუხედავად მცდელობებისა, ჯაბა იმედგაცრუებულია – ისევ უჭირს წერა, კლასთან შედარებით ბევრად დიდი დროს სჭირდება. მასწავლებელმა და ოკუპაციურმა თერაპევტმა ახალი გეგმის და დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენებაზე ფიქრი დაიწყეს, იქნებ კომპიუტერი დახმარებოდა გრაფომოტორული სირთულეების დაძლევაში. ამასთან, გაუჭირდათ გადაწყვეტა პერსონალური კომპიუტერი თუ პორტატული კომპიუტერი აერჩიათ.

მასწავლებელმა და ოკუპაციურმა თერაპევტმა პირველივე დღეს პერსონალური კომპიუტერის გამოყენება გადაწყვიტეს. პირველ დღეს მასწავლებელმა გააცნო წესები და მოქმედებები, რაც უნდა გაეკეთებინა ჯაბას. ამ ცვლილებით თვითონ მოსწავლე აღფრთოვანებული იყო, ძალიან მოეწონა. კვირის განმავლობაში ჯაბას აღფრთოვანებამ იკლო, მიუხედავად იმისა, რომ ასე უფრო სწრაფად ბეჭდავდა და წერდა, პერსონალური კომპიუტერი თანატოლებისგან განცალკევებულად, მასწავლებლის გვერდით, იდგა. ამის გამო ხშირად ხუმრობდნენ მოსწავლეები, რომ ჯაბა მასწავლებლის „ფინია“. ამიტომ მასწავლებელსა და ოკუპაციურ თერაპევტს კიდევ ერთხელ მოუწიათ გეგმის შეცვლა, ამჯერად პორტატული კომპიუტერი მისცეს და უკვე თავის მერხზე, თანატოლების გვერდით შეეძლო შეესრულებინა დავალება. თუმცა ამ შემთხვევაში მასწავლებელსაც და მოსწავლესაც სპეციალური ტრენინგი, გადამზადება დასჭირდათ იმის სასწავლად, თუ როგორ გაემოყენებინათ პორტატული კომპიუტერი დავალებების დასაწერად და შემდეგ როგორ ამოებეჭდათ ფურცლები. ამის შემდეგ ჯაბას კიდევ უფრო გაუადვილდა დავალებების შესრულება, თანატოლები მის ახალ მოწყობილობას უფრო „მაგარ“ ნივთად თვლიდნენ. მასწავლებელმა მიაღწია თავის მიზანს, ჯაბას უკვე შეეძლო სამუშაო დროში ჩატევა, მისი დაწერილი დავალების წაკითხვაც გამარტივდა.

ანა მეხუთე კლასშია და აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზი აქვს. უჭირს ცვლილებებისთანავე შეგუება. განსაკუთრებული სირთულეები სწორედ ცვლილებების ფაზაში წარმოიქმნება – ერთი კლასიდან მეორე კლასში გადასვლისას. ანას კი მოსწონს მასწავლებელი და მოსწავლეები, თუმცა სხვადასხვა ხმაურთან, ზუზუნთან და გუგუნთან გამკლავებას ვერ ახერხებს. ხმაურის გამო იგი ხშირად უარს ამბობს კლასში შესვლაზე. მასწავლებელი ეცადა მანამდე ნიშნების სისტემა შემოეტანა, თუმცა, ანა მაინც შფოთავს და მოუსვენრდა. მასწავლებელმა და ოკუპაციურმა თერაპევტმა ჯერ ცალკე დაიწყეს ანასთან მუშაობა, იმის შერჩევა, თუ რა დაეხმარებოდა – ეს შეიძლებოდა ყოფილიყო, რბილი, ტრიალა, ბრჭყვიალა ან ვიბრირებადი ობიექტები, რისი კლასში შეტანაც პრობლემას არ შექმნიდა. ანას შეეძლოა აერჩია რაიმე ობიექტი და თან მოესინჯა, რომელი უფრო დაეხმარებოდა კლასში.

დამხმარე ტექნიკის არჩევის შემდეგ მასწავლებელი გამოყოფს სასინჯ ვადას, პერიოდს, რამდენად ეფექტურად ან არაეფექტურად მუშაობს, რამდენად შეესაბამება მოსწავლის მოთხოვნებს და მასწავლებლის მიზნებს. ზოგჯერ მასწავლებელს და მოსწავლეს სპეციფიკური ტრენინგი სჭირდებათ კლასის გარეთ, რათა ორივე მიეჩვიოს და კომფორტულად იგრძნოს თავი მოწყობილობის გამოყენებისას (Jerome, 2009).

დამხმარე მოწყობილობის შეჩვენება

მრავალფეროვანი არჩევანიდან სასურველი და საჭირო ნივთის შერჩევა შესაძლოა ძალიან გართულდეს. ამ დროს მთავარია კარგად გავიგოთ ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებები. ასა-ს მქონე მოსწავლეებს ძირითად კომუნიკაციასა და სენსორული ინტეგრაციასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ. ქვევით გავიხილავთ თუ რა ძირითადი სირთულეები შეიძლება შეექმნათ და როგორ შეიძლება მათი დახმარება.

- ყველზე ხშირი და ამასთან მნიშვნელოვანი პრობლემა წერილობით ენასთან დაკავშირებული სირთულეებია – ფონოლოგიური სირთულეები, ნაწერის სწორად ორგანიზება, გრაფიკა, ხელწერა და მოტივაცია (Green, 2018).

შემთხვევები, რა თქმა უნდა, ძალიან ინდივიდუალურია, პირველ ეტაპზე დარღვევის მექანიზმი უნდა გამოვარკვიოთ – კონკრეტულად რა უჭირს? სად ექმნება პრობლემა? მხოლოდ ამის შემდეგ დავიწყეთ გეგმის შემუშავება. ბავშვს წერისას დაეხმარება ოკუპაციური თერაპევტის მიერ შეთავაზებული საშუალებები, მაგალითად, ფანქარზე ხელის უკეთესად მოჭიდების საშუალებები. ნატიფი მოტორიკის სირთულეების გარდა, ასა-ს მქონე მოსწავლეებს შესაძლოა დასწავლის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის დამახასიათებელი წერის სირთულეები ჰქონდეთ და აქ სპეციფიკური სტრატეგიების გამოყენების საჭიროება დავინახოთ. შესაძლებელია კომპიუტერის კლავიატურის გამოყენება, რაც შესაძლოა ბეჭდვის მეტ მოტივაციას უჩენდეს ხოლმე. ასაკის მატებასთან ერთად შესაძლოა მეტად რცხვენოდეთ ცუდი კალიგრაფიის, ამიტომ დადგეს დახმარების აუცილებლობა. ამისთვის შეიძლება როგორც პერსონალური, ისე პორტატული კომპიუტერის, ტაბლეტის, პლანშეტური კომპიუტერის გამოყენება (Green, 2018).

ზოგიერთ მოსწავლეს წერის ორგანიზება, თანმიმდევრობის განსაზღვრა, აზრების თანმიმდევრობით დალაგება უჭირს. ამ შემთხვევაში შესთავაზეთ ორგანიზების საშუალებები – იდეათა რუკა, ვიზუალური გრაფები, გეგმების შედგენა, დიაგრამები და ა.შ. აუტიზმის მქონე ბავშვებს ხშირად აქვთ მოტორული დაგეგმვის სირთულეები, სჭირდებათ ვიზუალური და კინესთეტიკური მხარდაჭერა.

– შეცდომების შესწორება

წერის სირთულეები მქონე მოსწავლეებს ხშირი შეცდომების გამო ჩასწორება სჭირდება. ნაკითხვისას შესაძლოა თვითონაც უჭირდეთ შეცდომების პოვნა. ამ დროს შეგიძლიათ გამოიყენოთ პროგრამა, რომელიც თვითონ კითხულობს ხმამაღლა, ან თავად წაუკითხოთ ნაწერი. ნაკითხვისას გამოიყენეთ სხვადასხვა ინტონაცია, რათა გაამახვილოს ყურადღება საჭირო ადგილას.

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს მეტად უადვილდებათ სწავლა ვიზუალური უკუკავშირის დამხმარებლების საშუალებით. როცა აქტიური და პირდაპირი უკუკავშირი აქვთ, მეტად ნათელი ხდება რა არის სასურველი და არასასურველი, რას ელიან მისგან. ზოგიერთ მოსწავლესთან ახალი მასალისა და უნარების დასასწავლად კომპიუტერული ტექნოლოგიებისა და სპეციფიკური პროგრამების გამოყენება კარგ შედეგს იძლევა. ზოგიერთი ქვეყნის სასწავლო სისტემაში კარგად აპრობირებული მეთოდია სპეციფიკური კომპიუტერული პროგრამების გამოყენება, რომელიც შესაბამის სასწავლო მასალასა და ბავშვის განვითარების დონეზეა მორგებული. ამ პროგრამებში განსაკუთრებით კარგად მუშაობს ანიმაციასთან ერთად შეწყვილებული გახმოვანება, ვერბალიზაცია, ხოლო სწორი პასუხის შემთხვევაში განსხვავებული ხმოვანი სიგნალია, მაგალითად, ტაში ან სხვა განმამტკიცებელი. ძალიან მნიშვნელოვანია, როგორი უკუკავშირი ექნება. ზოგიერთ პროგრამაში არასწორი პასუხის შემთხვევასი პომიდორი სკდება ეკრანზე და გახეთქვის ხმაა, ეს ასა-ს მქონე მოსწავლისთვის შესაძლოა სასიამოვნო სანახავი და მოსასმენი იყოს, ამიტომ მეტად ამტკიცებდეს არასწორ პასუხებს. ამიტომ სასწავლო პროგრამის არჩევის შემთხვევაში ყურადღება მიაქციეთ უკუკავშირის ფორმას (Jerome, 2009).

მაგალითად, თომა 11 წლისაა, სასწავლო პროცესში აქტიურად იყენებს კომპიუტერს, უყვარს ცხოველებზე ინფორმაციის შეგროვება. მასწავლებელმა იცის, რომ მისთვის განმამტკიცებელია კომპიუტერზე Amazing Animals™ – პროგრამის თამაში. თომა სიამოვნებით კითხულობს, უყურებს ვიდეოებს და თამაშობს ცხოველებთან დაკავშირებულ ყველაფერს. რადგან ასე უყვარს კომპიუტერი, მასწავლებელმა იფიქრა, რომ წერიტი სამუშაოების კომპიუტერზე განხორციელება მისთვის წამახალისებელი იქნებოდა. წერიტი დავალებების შემთხვევაში, როცა მის ეკრანზე არასწორი პასუხი გამოჩნდებოდა, თუ სიტყვის ქვეშ წითელ ხაზს დაინახავდა, მაშინვე რთავდა მთლიან პროგრამას და მთლიან ნაწერს შლიდა. თუ პროგრამაში არასწორად დაწერილი ან ბევრი შეცდომა დაუგროვდებოდა, მაშინ პროგრამა კიდევ ერთხელ გამეორებას სთხოვდა. თუ თომა საკმარისად კარგ ქულებს ვერ აგროვებდა, თავიდან დაწერა და გამეორება სჭირდებოდა, მძაფრად, ემოციურად რეგირებდა – აჟიტირებული ხდებოდა, რთავდა პროგრამას და ყვიროდა: „ეს ზედმეტად რთულია“. ამგვარად, საკლასო მუშაობასაც ხელს უშლიდა. მასწავლებლის თხოვნით, კომპიუტერული ტექნოლოგიების სპეციალისტმა შეცვალა სხვადასხვა პროგრამული მახასიათებელი – შეცდომებს აღარ აწითლებდა, იმავდროულად ნაშრომს ავტომატურად ინახავდა კომპიუტერი და ნამუშევარიც აღარ ეკარგებოდა. მასწავლებელმა ისწავლა სასწავლო პროგრამის მართვა ისე, რომ შედარებით რთული კითხვები აღარ ჩნდებოდა ეკრანზე, ამრიგად, თომას ფრუსტრაციას და ემოციურ გადატვირთვას აღარ იწვევდა (Jerome, 2009).

უნივერსალური სასწავლო დიზაინის პრინციპების გამოყენება ასა-ს მქონე მოსწავლეების სწავლებისას

აუთიზმის სპექტრის აშლილობა თანაბრად ვლინდება სხვადასხვა ეთნიკური წარმოშობის, სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობის ოჯახებში. შედარებით ხელმოკლე ოჯახებში გვიანი ან არასაკმარისი ხელშეწყობის გამო იკლებს მათი ჩართულობა სასწავლო პროცესში. უმცირესობების წარმომადგენელ და დაბალი სოციოეკონომიკური მდგომარეობის ოჯახები შედარებით გვიან იღებენ პედიატრის, ფსიქოლოგის, სენსორული თერაპევტის დახმარებებს, ნაკლებად იღებენ მათ საჭიროებებზე მორგებულ სერვისებს. ამასთან, მშობლებსაც ნაკლები ინფორმაცია აქვთ ბავშვის მდგომარეობასა და საჭიროებებზე.

უნივერსალური სასწავლო დიზაინის დანეხვა

მასწავლებლებისთვის ეფექტური ინსტრუქციების შემუშავებისთვის, რომელიც სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეს მოერგება, მნიშვნელოვანია შეფასებებისა და მითითების მიცემის რეკომენდებულ სტრატეგიებს გაეცნონ. სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეებისთვის ეფექტური მეთოდის შერჩევა, რა თქმა უნდა, მასწავლებლებისთვის გამოწვევაა. აქ მოიაზრება მთელი კლასის, თითოეული მოსწავლის სწავლის ხელშეწყობა. გეგმა მოიცავს საკლასო ოთახში ცვლილებებს და ახალი ტექნოლოგიების გამოყენებას.

მასწავლებლის ფუნქციაა, მის მიერ შერჩეული მოთხოვნები ერგებოდეს მოსწავლის შესაძლებ-

ლობებს, მათთვის გამოწვევად რჩებოდეს – არ იყოს დაუძლეველი, ან ერთი და იგივე. უნივერსალური სასწავლო დიზაინის (უსდ) პრინციპები ძალიან მოქნილია, ბევრ სხვადასხვა კურიკულუმსა და სასწავლო მასალას ერგება. უსდ სამ ძირითად პრინციპს მოიცავს: (1) მრავლობითი რეპრეზენტაციების წარმოდგენა, (2) მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალი გზების შეთავაზება და (3) ჩართულობის სხვადასხვა ფორმების შეთავაზება (CAST, 2018).

განსხვავებული ტიპის მოსწავლეებს კლასში მრავალფეროვნება შემოაქვთ, უსდ-ს ჩარჩო ცდილობს სასწავლო პროცესი მოარგოს მათ განსხვავებულ საჭიროებებს. მისი სამუშაო ჩარჩო არ გულისხმობს ყველა მოსწავლის ერთ თარგზე გამოჭრას, ან ყველასთვის ერთი ზომის ჩარჩოს მორგებას, არამედ ყველა მოსწავლის უნიკალურ საჭიროებებს და განსხვავებული სწავლის სტილს გამოკვეთს.

ინსტრუქციების მიწოდებისას მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, როგორ და სად ვაწოდებთ. უსდ ინკლუზიური სასწავლო გარემოს შექმნაზე კონცენტრირდება და ყველა მოსწავლის საჭიროებას ითვალისწინებს, ამიტომაც ის სპეციალური განათლების სფეროში ეფექტურ მიდგომად იქცა. უსდ-ს პრინციპები რელევანტურია ყველა ტიპის მოსწავლისთვის. ამ სასწავლო ჩარჩოს არჩევისას მასწავლებელი მოიცავს როგორც სხვადასხვა სირთულის მქონე, ისე ტიპური განვითარების მოსწავლეს.

უსდ-ს მიზანი ყველა მოსწავლის განსახვავებული საჭიროებების დაკმაყოფილება და სხვადასხვა წარმომავლობისა თუ მახასიათებლების მქონე მოსწავლეების თანაბარი სარგებლიანობაა. სასწავლო თემის მრავლობითი რეპრეზენტაცია, სხვადასხვა სახით წარმოდგენა, საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, განსხვავებულად მიუდგნენ და გამოავლინონ თავიანთი ცოდნა (CAST, 2018).

ხმლის გვჭიხდება უსდ?

მაგალითად, პირველი კლასის მასწავლებელ ქეთის კლასში 18 მოსწავლე ჰყავს, აქედან 7 მათგანი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით (ისგ) ხელმძღვანელობს. მათი ინდივიდუალური სასწავლო მიზნები და თავისებურებები აბსოლუტურად განხვავდება ერთმანეთისგან. მან ისე უნდა დაგეგმოს სასწავლო პროცესი, რომ თითოეული მათგანი გაითვალისწინოს. უსდ სწორედ ამ მიზანს ემსახურება. კლასში სხვებთან ერთად არის 7 წლის ჩინეთიდან ახალი ჩამოსული აუტიზმის მქონე ჩანი. მას უჭირს კომუნიკაცია, ერთი მხრივ, აუტიზმის სპექტრის გამოვლინებების, ხოლო, მეორე მხრივ, ენობრივი ბარიერის გამო. მისი მშობლების დახმარებით, ძირითად საკომუნიკაციო საშუალებად ვიზუალური მანიშნებლები შეირჩა. მიუხედავად ამისა, ქეთი წუხს, რომ მისი სასწავლო სტრატეგიები თითქმის ვერ აღწევს, ვერ ითვალისწინებს ჩანს, რის გამოც მისი რესურსის სრულად გამოვლენას ვერ ახერხებს. ამიტომ მას უსდ-ს სამი პრინციპის გამოყენება სჭირდება ჩანთან და კიდევ 17 მოსწავლესთან ერთად (CAST, 2018).

როგორც ზევით ვახსენეთ, უსდ-ს სამი პრინციპი არსებობს, სამივე თანაბრად მნიშვნელოვანია და აუცილებელია სამივე ერთად გამოვიყენოთ:

პრინციპი 1

მასალის რეპრეზენტაციის მრავალი სახის გამოყენება მოიცავს ვიზუალურ აღქმას, ენას, ექსპრესიას და სიმბოლოებს; მისი მიზანია სასწავლო მასალის გაგება – „რა“ არის სასწავლო თემა. მნიშვნელოვანია როგორც მასალის, ისე მისი წარმოდგენის ფორმის შერჩევა. არ უნდა ველოდოთ, რომ ყველა მოსწავლეს დასწავლის ერთი გზა ექნება. სწავლა-სწავლების, სასწავლო მასალის შინაარსის წარმოდგენის მრავალი გზა არსებობს. მასწავლებლის მოლოდინებს, თუ როგორ დაძლევენ მასალას, მოსწავლეები ყოველთვის ვერ გაამართლებენ. აღქმულ მასალასაც სხვადასხვანაირად გაანალიზებენ და გამოიყენებენ. როგორ შეუძლია მასწავლებელს იწინასწარმეტყველოს ინსტრუქციის მიწოდების, მისი აღქმის შესაძლო გზები? რა თქმა უნდა, ძალიან რთულია, ამიტომ აუცილებელია ინფორმაცია დანაწევრდეს და წარმოჩნდეს სხვადასხვა გზით – ვიზუალურად, აუდიალურად და შეხების გზით გადამუშავებისთვის (CAST, 2018).

მაგალითად, ქეთი მასწავლებელმა ანგარიშისა და ციფრების კარგად გასაგებად, ჩანის მაგიდაზე გამოჭრილ ციფრებთან ერთად სხვადასხვა რაოდენობის კუბიკები/კანფეტები დაყარა. იგი ახმოვანებდა ციფრს და წერდა დაფაზე. შემდეგ მივიდა ჩანის მაგიდასთან და კუბიკების რაოდენობა და ციფრი ერთმანეთს მიუსადაგა, თან გაუხმოვანა.

პრინციპი 2

გამოხატვის მრავალი შესაძლებლობის, ცოდნის გამოვლენის სხვადასხვა გზის შეთავაზება – ეს შეიძლება იყოს ფიზიკური მოქმედება, ექსპრესია და კომუნიკაცია, აღმასრულებელი ფუნქციები და

ა.შ. მოსწავლეს სხვადასხვა გზით ნასწავლი ინფორმაციის დახარისხება და გამოხატვა სჭირდება. ზოგიერთ მოსწავლეს მარტივი არითმეტიკული ამოცანების ზეპირად გადაჭრა შეუძლია, ზოგს თითების გამოყენება ეხმარება, ზოგი კი ხმამაღლა ითვლის. ჩამოთვლილიდან არც ერთია არასწორი, თითოეული მათგანი ცოდნის გამჟღავნების სხვადასხვა გზაა. მაგალითად, წერის სირთულეების მქონე მოსწავლეს აზრის წერილობით ფორმით დაფიქსირება ბევრად გაურთულდება, დიდი დრო დასჭირდება, ზეპირად უკეთ შეძლებს გამოავლინოს ცოდნა. მეორე პრინციპის გამოყენებისას შესაძლოა ჩართოთ დამხმარე ტექნოლოგიები ისე, რომ მოსწავლემ უნარების გამოვლენის ოპტიმალური გზები იპოვოს (CAST, 2018).

მაგალითად, მათემატიკაში მიმატება-გამოკლების სწავლებისას ზოგიერთ მოსწავლეს რაოდენობის დახატვა, მათზე მანიპულირება ურჩევნია, ზოგს პირდაპირ სიმბოლოების დაწერა შეუძლია; ზოგიერთ მათგანს რეალური ობიექტების გამოყენებით უადვილდება მიმატება-გამოკლების ოპერაციების შესრულება. ქეთიმ აღმოაჩინა, რომ ჩანი მიმატება-გამოკლების საილუსტრაციოდ ფურცლის ნაგლეჯებს იყენებდა, დაკვირვებისა და გამოკვლევის შემდეგ აღმოაჩინა, რომ სხვადასხვა ტექსტურაზე შეხება მოსწონდა, ამიტომ ცდილობდა მისთვის მიეცა სხვადასხვა ტექსტურის ქაღალდების არჩევის შესაძლებლობა.

პრინციპი 3

საკავშირეო პროცესში ინტერესით ჩართვის, მცდელობების შენარჩუნებისა და თვითრეგულაციისთვის სხვადასხვა გზების გამოყენება. მოსწავლეებს სწავლის პროცესში ჩართულობა და მოტივაციის შენარჩუნება სჭირდებათ, სწორედ ამაზე კონცენტრირდება მესამე პრინციპი. გაკვეთილზე ჩართულობისთვის შეიძლება შევიშალოთ შემდეგი წესები – მოსწავლემ გამოყოს გაკვეთილიდან მისთვის საინტერესო ნაწილი ან აირჩიოს მისთვის საინტერესო წიგნი. ყურადღების ინტენსივობა შესაძლოა ხშირად იცვლებოდეს, თუ მოსწავლე აღარ აქცევს ყურადღებას ან კარგავს ინტერესს, მაშინ გაკვეთილის გაგრძელება აზრს კარგავს. მასწავლებლისთვის ეს რეფლექსიის შესაძლებლობაა, მოსწავლეებს განსხვავებული თემები მოსწონთ თუ არ მოსწონთ, ისინი სხვადასხვანაირად ძლევენ მასალას (CAST, 2018).

მაგალითად, ქეთი მასწავლებელი ცდილობს გაკვეთილის ისეთი სცენარი შექმნას, სადაც მოსწავლეების სახელებსა და მათ ინტერესებსაც გაითვალისწინებს. მაგალითად, იცის, რომ ანა ძალიან მალე იღლება და მოსწონს მძივები. ამიტომ გამოკითხვას მისგან დაიწყებს: „ანა, ჰქონდა 7 მძივი, მისმა მეგობარმა მისცა 3 მძივი, რამდენი აქვს ახლა ანას?“ ასეთი ტექნიკის საშუალებით აუცილებლად ერთვება ის მოსწავლე, რომლის სახელსაც ახსენებთ, იმავდროულად სხვებიც ელოდებიან, რომ მაგალითად გამოდგებიან. მასწავლებელს ახსენდება, რომ ჩანის მეტად უყვარს ცხოველები, მისი მაგალითისას იყენებს ცხოველებს. კითხვის დასმისას შეამჩნია, რომ მას გაეღიმა, მასწავლებელმა კითხვის დასმისას თან შესტებიტაც მიანიშნა, რა რაოდენობაზე საუბრობდა. ცოტა ხანში დაინახა, რომ ჩანის ფურცელზე სწორი პასუხი ეწერა და იმავდროულად სურდა მათთვის გაეზიარებინა.

საბოლოოდ შესაძლოა ითქვას, დღეს მეტი ყურადღება ექცევა არა იმას, თუ რა ტიპის ინფორმაციას ვაწვდით, არამედ როგორ და სად ვაწვდით. უსდ კონცენტრირდება ინკლუზიური სასწავლო გარემოს შექმნაზე, რათა თითოეული მოსწავლის შესაძლებლობები და საჭიროებები იყოს გათვალისწინებული და მორგებული, საგაკვეთილო პროცესში ყველას თანაბარი ჩართულობის პირობა და შესაძლებლობა ჰქონდეს. უსდ-ს პრინციპები გასაკუთრებით ერგება ასა-ს მქონე მოსწავლეებს, მათ საჭიროებებს. შესაძლოა, სწავლის სტრატეგიები, შემეცნების გზები განსხვავებული იყოს, მაგრამ მეტად უადვილდებოდეთ ვიზუალური, ტაქტილური, კან-კინესთეტიკური გზების გააქტიურებით სწავლება (CAST, 2018).

მოსწავლეზე ორიენტირებული თანამშრომლობითი ურთიერთობის ჩამოყალიბება

მოსწავლის სწავლის პროცესში, მისი განვითარების მონიტორინგს აქტიურად აკვირდება და თვალს ადევნებს სპეციალური განათლების მასწავლებელი. ასა-ს მქონე ბავშვის ცხოვრებაში სხვადასხვა სპეციალისტი და ოჯახის წევრები არიან ჩართულები. მნიშვნელოვანია მათ შორის სწორი კომუნიკაცია და კოლაბორაცია. თუ რა განსხვავებაა ამ ორს შორის, ქვევით მოცემულ ცხრილში ვნახავთ.

ცხრილი 4. კომუნიკაციის და თანამშრომლობის შედარება (Butler, Coleman, 2003)	
თანამშრომლობა	კომუნიკაცია
ორი ან მეტი პირის ინტერაქციის პროცესი, რომელიც აქტიურად მუშაობენ საერთო მიზნის მისაღწევად. თითოეული მხარე ჩართულია ჯგუფში ახალი ცოდნის, უნარების და შესაძლებლობების შემოსატანად.	მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მიღებისა და გაცემის, გაცვლის ეფექტური პროცესი.

მოცემული თავი სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეზე კონცენტრირდება: დამწყები მოსწავლე (emerging learner), საშუალო, გარდამავალი დონის მოსწავლე (intermediate learner) და დამოუკიდებელი მოსწავლე. მათი ფუნქციონირების დონის განსაზღვრა დაგვეხმარება შესაბამისი სამუშაო ინსტრუქციებისა და გეგმის შემუშავებაში (Butler, Coleman, 2003).

დამწყები მოსწავლე (emerging learner)

ასა-ს მქონე დამწყები მოსწავლე ამ ფაზაში ეუფლება კომუნიკაციურ უნარებს. შესაძლოა ხშირად გამოვლენილი სტერეოტიპული ქცევა, პერსევერაციები, აკვიატებული საგნები/ფრაზები და შეზღუდული ინტერესები ჰქონდეს. დამწყები ფაზის მოსწავლე შემდეგ მახასიათებლებს ავლენს:

- შესაძლოა ძალიან მწირი ლექსიკური მარაგი ჰქონდეს და იშვიათად ან საერთოდ არ იყენებდეს სიტყვებს კომუნიკაციის მიზნით;
- რეციპროკული ინტერაქციის ნიშნები მასთან ასე ვლინდება: იხედება, როცა მის სახელს ახსენებენ, საპასუხოდ იღიმის, როცა მას უღიმიან, უყურებს და იხედება იმ მიმართულებით, საითაც სხვა პირი იხედება, მითითებით იხედება შესაბამისი მიმართულებით;

ძლიერადაა დამოკიდებული მშობლებზე, მასწავლებლებზე, სპეცგანათლების და სხვადასხვა სერვისის მიმწოდებელ პირებზე (Butler, Coleman, 2003).

გახდამავალი დონის მოსწავლე

ამ დონეზე ასა-ს მქონე მოსწავლეს უკვე განვითარებული აქვს გარკვეული სოციალური ინტერაქცია და კომუნიკაციის უნარები, ამასთან, საჭიროებს მათ გაუმჯობესებას, გავარჯიშებასა და მიმართულების მიცემას. ამ ეტაპზე კომუნიკაცია და სოციალური ინტერაქცია თავისუფლად არ გამოხატის. შესაძლოა ზოგიერთი განმეორებადი სტერეოტიპული ქცევა, ვიწრო ინტერესებიც ვლინდებოდეს. მათი მახასიათებლებია:

- კომუნიკაციისთვის აქტიურად იყენებს სიტყვებს და ფრაზებს, ამასთან, უჭირს დიალოგის დაწყება, კონტექსტის შესაბამისად წარმართვა და დასრულება. კონკრეტული ტიპის ინფორმაციის მოსაპოვებლად შესაძლოა 2-3 მცდელობა დაგჭირდეთ;
- ავლენს რეციპროკული სოციალური ინტერაქციის შემდეგ ნიშნებს: ესმის ძირითადი სოციალური წესები (უყურებს მოსაუბრეს, თავის სახელზე რეაგირებს), იყენებს ჟესტებს (მისალმებაზე ხელის დაქნევა). იგებს სხვადასხვა ტიპის ემოციურ ექსპრესიას. ცდილობს ყურადღების მიქცევას რაიმეს გაზიარების მიზნით;

მეტი წახალისება სჭირდებათ მასწავლებლებისგან, ოჯახის წევრებისგან, სპეციალური პერსონალისგან, რათა დაასრულონ ყოველდღიური აქტივობები, დავალებები, შეასრულონ მითითებები (Butler, Coleman, 2003).

დამოუკიდებელი მოსწავლე

ასა-ს მქონე მოსწავლეს უკვე შედარებით კარგად აქვს ათვისებული სოციალური ინტერაქციისა და კომუნიკაციის უნარები. შესაძლოა თვისებრივად მაინც განსხვავდებოდეს სხვა მოსწავლეებისგან. ასეთ მოსწავლესთანაც შეიძლება ვლინდებოდეს სტერეოტიპული, განმეორებადი ქცევა და შეზღუდული ინტერესები. თუმცა, ათვისებული აქვს თვითმონიტორინგი, თვითრეგულირების ჩვევები, შეუძლია

საკუთარი ქცევის და ინტერესების ისე წარმართვა, რომ არ დაერღვეს დღის რუტინული აქტივობები. მათი მახასიათებლები შემდეგია:

- თავისუფლად საუბრობს, კომუნიკაციის სურვილი აქვს, ერთვება დიალოგში, ცვლის ინფორმაციას;
- ერთვება რეციპროკულ სოციალურ ინტერაქციაში: იწყებს დიალოგის ინიცირებას, საუბრის დროს იყენებს სხვადასხვა არავერბალურ ჟესტებს, სახის მიმიკის გამოყენებით ხვდება და გამოხატავს სხვადასხვა ემოციას, სხვების ინტერესების, შინაგანი მდგომარეობის გაგების ინტერესს;

დამოუკიდებელ მოსწავლეს სჭირდება მსუბუქი ხელშეწყობა მშობლების, მასწავლებლების, სპეცმასწავლებლების და პერსონალის მხრიდან ყოველდღიური აქტივობების შესრულებისთვის (Butler, Coleman, 2003).

თანამშრომლობის მიზანი

თანამშრომლობისას მნიშვნელოვანია გუნდს ჰქონდეს საერთო მიზანი. ამ შემთხვევაში სხვადასხვა მხარის მიზანი უნდა იყოს საგანმანათლებლო პროცესის ხელშეწყობა და სპეციალური სერვისების ეფექტური მიწოდება. შესაძლოა ოთხი ძირითადი რგოლი გამოვყოთ: მშობლები, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლები, სპეციალური თერაპევტები და სხვადასხვა სერვისის მიმწოდებლები, რომლებთანაც უნდა ითანამშრომლოს სპეციალური განათლების პედაგოგმა.

განსხვავებული სპეციფიკური ცოდნისა და თანამშრომლობის მოდელები

განსხვავებული და სპეციფიკური ცოდნა შესაძლოა სხვადასხვა დარგში დაგვჭირდეს და შეუძლებელია ერთი ან ორი მასწავლებელი ფლობდეს ყველაფერს. ამიტომ ხდება თანამშრომლობა მნიშვნელოვანი, რაც გულისხმობს: ა) პროფესიონალებს შორის ეფექტურ კომუნიკაციას; ბ) მცოდნე პროფესიონალებთან ერთად მუშაობას სკოლაში და სკოლის გარეთ. დამხმარე პროფესიონალი შესაძლოა იყოს ნებისმიერი, ვინც ჩართულია ბავშვის განვითარების პროცესში, მისი საჭიროებებიდან გამომდინარე, მაგალითად: ფსიქოლოგი, ოკუპაციური თერაპევტი, ქცევითი თერაპევტი, ენისა და მეტყველების თერაპევტი, ფიზიკური თერაპევტი, სამედიცინო პერსონალი და ა.შ. ჩამოთვლილ სპეციალისტებს მასწავლებელსა და მშობლებთან ერთად სჭირდებათ საერთო მიზნების დასახვა და შესაბამისი სამოქმედო გეგმის შემუშავება.

ბათლერისა და კოლმანის (Butler, Coleman, 2003) მიერ შემუშავებული თანამშრომლობის ეფექტური მოდელი მოიცავს შემდეგ მახასიათებლებს:

- თანამშრომლობისას სხვადასხვა რგოლებს, გუნდის წევრებს აქვთ საერთო ინტერესები, მიზანი და სწრაფვები;
- თანამშრომლობისას ყველას სურს გაიღრმავოს ცოდნა, უკეთ გაუგოს ასა-ს მქონე მოსწავლეს;
- თითოეულ წევრს სურს ინფორმაციის გაზიარება, რაც სასარგებლო იქნება ბავშვისთვის;
- თანამშრომლობისას თითოეული წევრი ამხნევენს ერთმანეთს ახალი მიდგომების და სტრატეგიების შემუშავებაში;
- ყველა წევრს უნდა ესმოდეს, რომ თანამშრომლობა შესაძლოა ასინქრონული იყოს, ამიტომ შესაძლოა თანამედროვე ტექნოლოგიების გამოყენება სხვადასხვა სპეციალისტის ერთმანეთთან დასაკავშირებლად.

სხვადასხვა ტიპის პროფესიონალებს თანამშრომლობისას, სნელისა და კოლეგების (2000) და სმიტის (2007) მიხედვით, ექვსი საფეხურის გავლა უწევთ (King-Sears et al., 2015). ეს ნაბიჯები მშობლებთან ერთად ეფექტური მოქმედების საშუალებასაც იძლევა. ეს საფეხურებია:

1. პრობლემის იდენტიფიცირება: გამოარკვეთ, პირადად თქვენ რა გაწუხებთ, რა არის მნიშვნელოვანი;
2. მოაგროვეთ ინფორმაცია: იფიქრეთ, წაიკითხეთ, უყურეთ და ისაუბრეთ კოლეგებთან;
3. პოტენციური გამოსავლების მოძებნა: მოიფიქრეთ და ჩამოწერეთ იდეები;
4. შეაფასეთ პოტენციური გადანყვეტილება: რა ჟღერს კარგად და რა არ იმუშავებს;

5. განხორციელება: გაბედეთ და სცადეთ, მიეცით შანსი;
6. შეფასება: დააკვირდით, იფიქრეთ და ისაუბრეთ, რამდენად აღწევთ დასახულ მიზანს.

ჩამოთვლილი საფეხურების გავლა შესაძლოა რამდენჯერმე მოგიხდეთ, მიღებული გადაწყვეტილებების შეცვლა, სიახლეები დანერგვა და შედეგების მონიტორინგი, ეფექტური სწავლა-სწავლებისთვის მნიშვნელოვანი პროცესია (King-Sears, et al., 2015).

ასა-ს მქონე მოსწავლეებისა და მოზრდილების სწავლა-სწავლებისთვის მნიშვნელოვანი რჩევები

წინამდებარე თავში განხილული თეორიული საკითხები შეგვიძლია რამდენიმე პრაქტიკულ რჩევად შევაჯამოთ. მოცემული რეკომენდაციები სპეციალისტებისა და თავად ასა-ს მქონე მოსწავლეებისა და ზრდასრულებისგან მიღებული ინფორმაციის შეჯერებით მივიღეთ.

ასა-ს მქონე მოსწავლის სწავლების პროცესში გაითვალისწინეთ:

1. ასა-ს მქონე მოსწავლეთა უმეტესობისთვის წამყვანი ვიზუალური აზროვნებაა, შედარებით უჭირთ ვერბალური მსჯელობა. ზოგიერთი ზრდასრული აღნიშნავს, რომ ვიზუალურად გამოსახული ცნებები მათი პირველადი მშობლიური ენაა, ხოლო სიტყვები – მეორე ენა. ფიქრის პროცესიც კი ვიზუალურ ხატებთანაა დაკავშირებული. მარტივია არსებითი სახელების სწავლა, რადგან მათი ვიზუალური წარმოდგენა მარტივია. შედარებით რთულია ზმნების, სივრცითი მიმანიშნებლების და აბსტრაქტული ცნებების გაგება. ამიტომ ეცადეთ ამ რთული კონცეპტების ახსნას თან დაურთოთ შესაბამისი ვიზუალური მასალა: სურათები, ვიდეოჩანაწერი, ჟესტიკულაცია, მიმიკა;
2. მოერიდეთ გრძელ ვერბალურ ინსტრუქციებს – შესაძლოა გაუჭირდეთ თანმიმდევრობის დამახსოვრება. თუ ბავშვს კითხვა შეუძლია, მიაწოდეთ წერილობით, ეტაპობრივად. გაუკეთეთ საფეხურების გეგმა და შემდეგ ასწავლეთ იგივე თვითონ გააკეთოს. საშუალოდ 3 ნაბიჯზე მეტის შესრულება ძალიან უჭირთ მაღალფუნქციურ მოსწავლეებსაც კი;
3. ასა-ს მქონე ბევრ მოსწავლეს ხატვა, ხელოვნებასთან დაკავშირებული აქტივობები და კომპიუტერთან მუშაობა კარგად გამოსდის. მეტი ყურადღება მიაქციეთ მათი ბუნებრივი მიდრეკილებების, ძლიერი მხარეების განვითარებას. მათზე მუშაობით ბავშვი ახალ უნარს შეიძენს;
4. ასა-ს მქონე მოსწავლეს აკვიატებული, ამოჩემებული საგნები აქვს მაგალითად, მატარებელი, რუკა და ა.შ. აკვიატებებთან გამკლავების საუკეთესო გზაა მათი სასწავლო პროცესში გამოყენება. მაგალითად, რაოდენობის ცნებას აითვისებთ მატარებლების დათვლით, გამოთვლით მის სიგრძეს, მასას, სიჩქარეს;
5. ასა-ს მქონე ბევრს მოსწავლეს ნატიფი მოტორიკის სირთულეები შეიძლება ჰქონდეთ, რაც ხელს უშლის აკურატულად წერაში. თანაკლასელებთან შედარებისას კი კიდევ უფრო ითრგუნებიან და ფრუსტრირებულები ხდებიან. მიეცით სასაშუალოდ გამოიყენონ დამხმარე ტექნოლოგიები, დაბეჭდონ კომპიუტერზე;
6. ასა-ს მქონე მოსწავლეებს შესაძლოა გაუჭირდეთ კითხვის ათვისება, ჰქონდეთ ფონოლოგიური გადამუშავების სირთულეები, რასაც სპეციფიკური სწავლება სჭირდება. შემდეგ ეტაპზე კი სიტყვის და მისი მნიშვნელობის დაკავშირების პრობლემა ჩნდება. ამ დროს ისევ ვიზუალური მიმანიშნებლები შეუცვლელი სტრატეგიაა -- აკითხებთ სიტყვას, ანახვებით საგანს, ზმნის შემთხვევაში, შესაძლოა გააკეთოთ მოქმედების იმიტაცია;
7. ხშირად მაღალი ხმები ან სკოლის ზარი უსიამოვნოა, ზედმეტად ხმამაღალი სტიმულია, რასაც ვეღარ უმკლავდება მოსწავლე. მაღალი სტრესისა და გადატვირთვისას შესაძლოა მარტივად გადაიღალოს ან თავის არიდებას, გაქცევას ცდილობდეს სიტუაციიდან. თუ მოსწავლე ყურებზე იფარებს ხელს, ეს ნიშნავს, რომ რაღაცა ხმაური არ მოსწონს და გარემოს მოდიფიცირებაა საჭირო. მიეცით ბავშვს საშუალება, თავად გააკონტროლოს ხმის ინტენსივობა;
8. უსიამოვნო ვიზუალური გამდიზიანებლის შემთხვევას თავი აარიდეთ, შეცვალეთ თავად გარემო ან მოსწავლის მერხის მდებარეობა;

9. ჰიპერაქტიული და მოუსვენარი ბავშვების შემთხვევაში გამოარკვეთ მათი მაღალი აქტივობის მიზეზი და შემდეგ დაიწყეთ ჩარევა. თუ მოუსვენრობა რაიმე ტიპის დისკომფორტითაა გამოწვეული, მაშინ ეცადეთ, მოაშორეთ უარყოფითი გამღიზიანებელი. შესაძლოა, ეს თავად მისი ნერვული სისტემის და ორგანიზმის მახასიათებელი იყოს, მის მოტორულ სისტემას მეტი სტიმულაცია ესაჭიროებოდეს. მიზეზების დასადგენად და ეფექტური ინტერვენციისთვის ოკუპაციურ თერაპევტთან თანამშრომლობა დაგეხმარებათ;
10. ზოგიერთი სენსორული სირთულეები მქონე მოსწავლე ადგილზე ირწევა ან მუდმივად მოძრაობს, ზოგჯერ ეს მათ სმენით სტიმულზე უკეთ კონცენტრირებაში ეხმარება. არ აიძულოთ მათ ერთ პოზაში გაჩერება.
11. ზოგიერთი ბავშვის სმენითი სისტემა უკეთ რეაგირებს ჩურჩულზე, თუ მასწავლებელი ინსტრუქციას ჩუმად, ხმადაბლა ეტყვის. ზოგიერთი მოსწავლე უკეთ მღერის, ვიდრე ლაპარაკობს, ამიტომ ურჩევნიათ პასუხი წამღერებით გასცენ;
12. უმეტესწილად ან ნაკლებადმეტყველ ბავშვს არ შეუძლია სხვადასხვა ტიპის ინფორმაციის ერთდროულად გადამუშავება – ერთდროულად მოსმენა და ყურება. ამ დროს დავალება დაყავით ნაწილებად და საფეხურებად, ჯერ მოუსმინოს შემდეგ დაათვალიეროს;
13. შედარებით მოზრდილი ასაკის ნაკლებადმეტყველ მოსწავლეებთან შეხების შეგრძნების გამოყენება არის ყველაზე სანდო კომუნიკაციის გზა. ასოების ცნობის სწავლა კი გაუადვილდება თუ ხის, ან პლასტმასის ასოს ფიგურებს მიაწოდებთ;
14. ასა-ს მქონე ზოგიერთი მოსწავლე შესაძლოა ვერ ხვდებოდეს, რომ მეტყველება კომუნიკაციისთვის გამოიყენება. ენის დაუფლების პროცესი ბევრად გამართვდება, თუ მას კომუნიკაციის პროცესში გამოვიყენებთ. ბავშვმა უნდა ნახოს, როცა ამბობს სიტყვას, ამას კონკრეტული შედეგი მოჰყვება. ამიტომ უყურადღებოდ არ დატოვოთ მათი საუბრისა და კომუნიკაციის არცერთი მცდელობა.

შეჯამება

სკოლაში მოსწავლეთა სწავლება სწავლა-სწავლების დაგეგმვითა და წინასწარ მომზადებით იწყება. მასწავლებელი მთელი რიგი გამოწვევებისთვის უნდა იყოს მზად საკლასო ოთახში შესვლამდე: პირველ რიგში, ვითვალისწინებთ ფიზიკურ გარემოს – მთავარია, ერგებოდეს სხვადასხვა საჭიროებების მოსწავლეს; მოსწავლის საჭიროებების შესაბამისად ვარჩევთ დამხმარე ხელსაწყოებსა და ტექნოლოგიებს; საგაკვეთილო პროცესში ინსტრუქციების მიცემისა და ქცევის მართვის სტრატეგიებიც მოსწავლის სუსტ და ძლიერ მხარეებზე უნდა იყოს მორგებული. აღნიშნული სტრატეგიები კლასის თითოეულ მოსწავლეს საკუთარი პოტენციალის რეალიზებასა და წინსვლაში ეხმარება.

ასა-ს მქონე მოსწავლეებს სჭირდებათ დღის მკაფიო რუტინა, სტრუქტურირებული დღის რეჟიმი. მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ, რომ მათ სჭირდებათ სიმტკიცე, სანდოობა, მაგრამ არა სიხისტე. ამ თავში განხილული სტრატეგიები და შემთხვევები მოგცემთ უფრო ზუსტ ინფორმაციას და დაგეხმარებათ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში. გამოცდილებაზე დაყრდნობილი პრაქტიკა ეფექტური და სწავი შედეგების მიღების შესაძლებლობას გვაძლევს. ინფორმირებული მასწავლებელი ბევრად უკეთ ფლობს სიტუაციას და უმკლავდება ყოველდღიურ სირთულეებს. სხვადასხვა ტიპის მოსწავლეზე მორგებული სასწავლო გარემო თითოეული მოსწავლის წარმატებასა და წინასვლაზეა ორიენტირებული. სამომავლოდ კი მრავალფეროვანი და ჯანსაღი სოციალური არსებობის საწინდარია.

შემაჯამებელი კითხვები:

1. რამ გამოიწვია ბოლო წლებში ინკლუზიურ სწავლებაზე გაზრდილი ინტერესი და მოთხოვნა?
2. ჩამოთვალეთ, რა უპირატესობები აქვს საკვეთილის წინასწარ დაგეგმვის პროცესს და ასა-ს მქონე მოსწავლის რა თავისებურებები უნდა გავითვალისწინოთ ამ პროცესში. სხვადასხვა აქტივობის თანმიმდევრულად დალაგებას და პრიორიტეტების მინიჭება რატომ შეიძლება ჰქონდეს მოსწავლისთვის მნიშვნელობა?
3. როგორ მოაწყობდით საკლასო გარემოს მესამე კლასისთვის, სადაც ორი ასა-ს მქონე მოსწავლეა. რომელთაგან ერთზე იცით, რომ განსაკუთრებით მძაფრად რეაგირებს მკვეთრ

- ხმაურზე, მეორეს კი მუდმივად ცალკე ჯდომა და განმარტოვება სურს. კლასის მოწყობის შემდეგ კლასში ადაპტირებისთვის რა ღონისძიებებს დაგეგმავდით?
4. ახალი ინსტრუქციების მიწოდებისას რა ფორმას შეარჩევდით და ასა-ს მქონე მოსწავლის სწავლის რა თავისებურებების გათვალისწინება დაგჭირდება?
 5. რა შემთხვევაში დგება ვიზუალური მიმანიშნებლების გამოყენების აუცილებლობა? განმარტეთ, რას მოიცავს ეს ტერმინი და ჩამოთვალეთ, რისი გამოყენება შეიძლება ვიზუალურ მიმანიშნებლად?
 6. წარმოდგინეთ, რომ კლასში ახალი მოსწავლე გყავთ, რომელიც ეროვნული უმცირესობის წარმომადგენელია, ამასთან, ქართული მისთვის მეორე ენაა და ცუდად ფლობს, აუტიზმის სპექტრის გამოვლინებებთან ერთად, რა სირთულეს შეიძლება გადააწყდეთ? დაგეგმეთ, როგორ გაუმკლავდებოდით, რა სტრატეგიებს შეიმუშავებდით სასწავლო პროცესის გაუმჯობესების და თანატოლებთან ურთიერთობის წახალისების მიზნით?
 7. რა იგულისხმება კლასში დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენებაში? როდის დგება მათი გამოყენების საჭიროება? რა ტიპის ტექნოლოგიები არსებობს და ვინ შეიძლება დაგვეხმაროს სასწავლო პროცესში მათ დანერგვაში.
 8. რას ნიშნავს უნივერსალური სასწავლო დიზაინი – უსდ? ვისთვის შეიქმნა და სად შეიძლება გამოვიყენოთ?
 9. ჩამოთვალეთ უნივერსალური სასწავლო დიზაინის პრინციპები და განმარტეთ თითოეული მათგანი, მოიყვანეთ მათი პრაქტიკაში გამოყენების შესაფერისი მაგალითი.
 10. ასა-ს მქონე როგორი ტიპის მოსწავლეები შეიძლება შეგვხდეს საგაკვეთილო პროცესში? გამოყავით მათი დამახასიათებელი ნიშნები და საჭიროებები.
 11. რა შედეგი შეიძლება მოგვცეს თანამშრომლობითი ურთიერთობების ჩამოყალიბებამ მოსწავლის განვითარების პროცესში? ვინ შეიძლება იყოს ჩართული თანამშრომლობასა და ერთობლივ მუშაობაში?

დავალება

შემთხვევა1

ანდრია 12 წლისაა, მას აუტიზმის სპექტრის აშლილობა აქვს. 7 წლის ასაკში მრავალეტაპიანი გამოკვლევების შემდეგ ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერექტივობის დარღვევა დაუდასტურდა. ფსიქოლოგის დასკვნის მიხედვით, ანდრიას სუსტ მხარეს წარმოადგენს ვერბალური უნარები და კომუნიკაცია – არ შეუძლია დიალოგის ინიცირება და სასაუბრო თემის შენარჩუნება, გადადის ასოციაციურად დაკავშირებულ თემებზე, მწირი მზერითი კონტაქტი აქვს, ერთ აქტივობაში 5-10 წუთზე დიდხანს ჩართვა არ შეუძლია კონცენტრაციის სირთულის გამო. შედარებით უკეთ გამოსდის მათემატიკა, ბუნებისა და გეოგრაფიის სწავლა. მასწავლებელთან და მოსწავლეებთან ხშირი კონფლიქტების გამო გადანყვითეს ახალ სკოლაში გადასვლა.

მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე უპასუხე შემდეგ კითხვებს:

- როგორ მოემზადებოდით ანდრიას სკოლაში პირველად მოსვლის დღისთვის? რას შეცვლიდით უკვე არსებულ სასწავლო გარემოში?
- მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე, რა სავარაუდო სირთულეებს შეიძლება წააწყდეთ ანდრიას კლასში ინტეგრაციის პროცესში? გამოყავით პრობლემის გადაჭრის სავარაუდო გზები და განსაზღვრეთ სამოქმედო გეგმა.
- მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე რა ტიპის აკადემიურ სირთულეებს შეიძლება წააწყდეთ საგაკვეთილო პროცესში? გამოყავით პრობლემის გადაჭრის სავარაუდო გზები და განსაზღვრეთ სამოქმედო გეგმა.
- რა ტიპის ინფორმაცია გაკლიათ და როგორ ეცდებოდით დამატებითი ცნობების შეგროვებას?

ანდრიას პირველი ერთი კვირის სკოლაში სიარულის შემდეგ დაინახეთ, რომ უჭირს ხანგრძლივად მოსმენა, გაკვეთილის დაწყებიდან 20 წუთში იწყებს კლასში აქეთ-იქით სიარულს ნებართვის

გარეშე. აღნიშნული ინვესტაცია ხმაურს და კლასის დეზორგანიზებას. ანდრია მტკივნეულად რეაგირებს შენიშვნებზე, ძალიან ემოციურია, მარტივად გამოდის წყობიდან. ნატიფი მოტორიკის სირთულეების გამო უჭირს სწრაფად და ლამაზად წერა, რაც მისთვის ფრუსტრაციის წყაროა – ხვდება საკუთარ შეცდომებს და ძალიან განიცდის.

- რა ტიპის ინსტრუქციების მიცემა შეიძლება საგაკვეთილო პროცესში ანდრიასთვის, რათა დაიცვას საგაკვეთილო რუტინა?
- რა ტიპის ინტერვენცია შეგიძლიათ დაგეგმოთ, რათა თავიდან აიცილოთ ანდრიას ფეხზე ადგომა და სიარული საგაკვეთილო პროცესში?
- რა შეიძლება ურჩიოთ 12 წლის მოსწავლეს, რომელსაც ნატიფი მოტორიკის სირთულეები აქვს?
- შენიშვნებსა და დაშვებულ შეცდომებზე მტკივნეული რეაქციის დროს როგორი რეაგირება გექნებოდათ? როგორ იმუშავებდით ამ პრობლემებზე?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Alper, S., Raharinirina, S. (2006) Assistive Technology for Individuals with Disabilities: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Special Education Technology*, 21 (2), p47-64
- Bellini, S., & Peters, J. K. (2008). Social skills training for Youth with autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 857–873
- Butler, T., & Coleman, D. (2003). *Models of collaboration: Collaborative strategies: Strategies for electronic collaboration and knowledge management*. Retrieved from http://www.collaborate.com/publication/newsletter/publications_newsletter_september03.htm
- CAST (2018) *Universal design for learning guidelines*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org/>
- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). *Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training*. *Exceptional Children*, 71, 431–444.
- Graetz, J. (2009) *Effective Academic Instruction for Students with High Functioning Autism or Asperger's Syndrome*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Grandin, T. (2002). *Teaching Tips for Children and Adults with Autism*. Colorado State University Fort Collins.
- Green, J.L. (2018) *Assistive technology in special education*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Gutstein, S., Sheely, R. (2002) *Relationship Development Intervention with Young Children: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD*. Jessica Kingsley Publ. London and Philadelphia. Handleman, J.S., Harris, S. L. (Eds.) *School-age Education Programs For Children With Autism*. 1st Edition
- Jerome, M.K. (2009) *Using Instructional Technology in the Classroom*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- King-Sears, M.E., Janney, R., Snell, M.E. (2015) *Teachers' Guides to Inclusive Practices Collaborative Teaming*. 2nd ed. P.Brooks Publ. Baltimore
- Kluth, P. (2003) "You are going to love this kid": teaching students with autism in the inclusive classroom. Brooks Publ.
- Magnusen, C. (2009). *Teaching children with Autism and related Spectrum Disorders, an Art and a Science*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Simpson C.G., Spencer, V.G. (2009) *Teaching Children with Autism in the General Classroom: Strategies for Effective Inclusion and Instruction*. Waco, Texas: Prufrock Press. Inc., p.29-45
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116–133
- Zehner, A., Chen, X. and Aladsani, M. (2017) *Implementing Universal design for learning in Classrooms with minorities with Autism*. Duquesne University, Pittsburgh, PA, USA.

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 12

სოციალური უნარები და აუთიზმის სპექტრის აშლილობა
სასკოლო გარემოში

სარჩევი

შესავალი.....	271
სოციალური კომპეტენციის და უნარების განმარტება.....	271
სოციალური კომპეტენციის და უნარების დარღვევები აუთიზმის სპექტრის აშლილობის დროს.....	272
სოციალურ უნარებთან დაკავშირებული ინდივიდუალური გეგმის შედგენა.....	280
4. სოციალური უნარების შეფასების მეთოდები.....	283
5. მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ინტერვენციები.....	288
5.1 ინდივიდუალური სტრატეგიები.....	290
5.3 სოციალური უნარების ტრენინგის ჯგუფები.....	297
6. სკოლაში სოციალური უნარების განვითარების სტრატეგიები და აქტივობები.....	297
6.1 ზოგადი სტრატეგიები და რჩევები.....	297
6.2 ჯგუფური აქტივობები კლასელებს შორის სოციალური ინტერაქციის ხელშესაწყობად.....	300
6.3 სტრატეგიები სოციალური კოგნიციის გასავითარებლად.....	303
6.4 სტრატეგიები და აქტივობები შესვენების დროს.....	305
შეჯამება.....	307
შემაჯამებელი კითხვები.....	307
დავალება.....	308
გამოყენებული ლიტერატურა.....	310

შესავალი

აუტიზმის სპექტრის აშლილობისთვის დამახასიათებელია სოციალური ინტერაქციის დარღვევა (American Psychiatric Association, 2013). ეს გულისხმობს სხვა ადამიანებთან რეციპროკული ურთიერთობების განვითარების, შენარჩუნების და გაგების სირთულეს. წარმატებული სოციალური ინტერაქციისთვის საჭიროა სოციალური უნარების და კომპეტენციის ქონა, რაც აუტიზმის მქონე ბავშვებთან ტიპურ ასაკობრივ განვითარებას არ შეესაბამება (Chasson & Jarosiewicz, 2014). მიუხედავად იმისა, რომ ტერმინს, სოციალურ უნარებს და კომპეტენციას ხშირად ვიყენებთ, მისი სრული განმარტება არც ისე მარტივია. მეტიც, ხშირად ის ე.წ. „ფარული კურიკულუმის“ ფარგლებში ხვდება (Myles, Trautman, & Schelvan, 2004). აკადემიური უნარებისგან განსხვავებით, ითვლება, რომ ბავშვები სოციალურ წესებს, ქცევის მიღებულ ნორმებსა და სტანდარტებს სპეციალური ინსტრუქციების და პირდაპირი მითითების გარეშე დაისწავლიან. მსგავსი მიდგომა განსაკუთრებით პრობლემურია აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვების შემთხვევაში, რადგან მათთვის რთულია სოციალური სიტუაციების აღქმა და სხვა ადამიანების პერსპექტივის გათვალისწინება, რაც ხშირად არაა პირდაპირ და აშკარად მოცემული (Baron-Cohen, 1995). დღესდღეობით საუბარია იმაზე, რომ სოციალური უნარების პირდაპირი სწავლება მთელი სკოლის მასშტაბით უნდა განხორციელდეს (Simonsen et al., 2012; Sansosti, 2010). სკოლა უნდა ზრუნავდეს თითოეული მოსწავლის პიროვნულ-ემოციური სფეროს ჩამოყალიბებაზე, რადგან ეს დაკავშირებულია შემდგომ უკეთეს სოციალურ-ემოციურ ადაპტაციასთან ყოველდღიურ ცხოვრებაში, აკადემიურ და კარიერულ მიღწევებთან (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთაც სოციალური უნარების გამოხატული დეფიციტი აქვთ, ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში უნდა იყოს გაწერილი კონკრეტული მიზნები და ამოცანები სოციალურ-ემოციური სფეროს განვითარებისთვის. სკოლის მასწავლებელი ამ პროცესში ერთ-ერთ მთავარ როლს თამაშობს ბავშვის მშობლებთან, ფსიქოლოგებთან და სხვა სპეციალისტებთან ერთად (Koenig, 2012).

სოციალური კომპეტენციის და უნარების განმარტება

სოციალური კომპეტენცია საკმაოდ ფართო ტერმინია და ბევრ უნარს მოიცავს. ის რამდენიმე კომპონენტისგან შედგება: **სოციალურ-ემოციური, კოგნიტური და ქცევითი** კომპონენტებისგან (Semrud-Clikeman, 2007). სოციალურ-ემოციურ კომპონენტში იგულისხმება ემოციებისა და გრძნობების შესახებ ცოდნა, ემოციური რეგულაცია და სხვებთან ემოციის გაზიარების უნარი. კოგნიტურ კომპონენტში იგულისხმება სოციალური ინფორმაციის გადამუშავებისთვის საჭირო პროცესები. ქცევით კომპონენტში კი სპეციფიკური სოციალური უნარები და ქცევების რეპერტუარი, რომლებსაც სხვებთან ურთიერთობის დროს ვიყენებთ (Little, Swangler, & Akin-Little, 2017). ამ განმარტების მიხედვით, სპეციფიკური სოციალური უნარები ფართო სოციალური კომპეტენციის ელემენტებს წარმოადგენს. როდესაც ვმუშაობთ აუტიზმის მქონე ბავშვის სოციალურ განვითარებაზე, უნდა ვიზრუნოთ არა მხოლოდ სპეციფიკური ქცევების დასწავლაზე, არამედ მთლიანად სოციალურ კომპეტენციაზე.

იმისთვის, რომ დავხეხმართ აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეს, უნდა ვიცოდეთ, რა უნარებია საჭირო წარმატებული სოციალური ურთიერთობების დასამყარებლად. უფრო დეტალურად განვიხილოთ სოციალური კომპეტენციის და ინტერაქციის სამი აუცილებელი კომპონენტი: **ფიქრი (სოციალური კოგნიცია), ემოციები და ქცევა** (Bellini, 2007; Semrud-Clikeman, 2007). **სოციალური კოგნიციის** კომპონენტი გულისხმობს **საკუთარი და სხვისი ფიქრების, განზრახვების, ქცევის აღქმის და სწორად ინტერპრეტაციის უნარს**. სოციალური სიტუაციები ძალიან ცვალებადი და მრავალფეროვანია, რაც მათ გაგებას კიდევ უფრო ართულებს. ადამიანები სხვადასხვაგვარად იქცევიან და ფიქრობენ, მათ განსხვავებული განზრახვები, გრძნობები აქვთ და სხვადასხვანაირად გამოხატავენ ამას. სხვებთან კონტაქტის დასამყარებლად მნიშვნელოვანია გავანალიზოთ, რა დგას მათი სახის ექსპრესიის, ჟესტების, საუბრისა და ხილული ქცევის უკან. ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია ყოველთვის მიმდინარეობს გარკვეულ კონტექსტში, რაც ასევე უნდა გავითვალისწინოთ მათი ინტერპრეტაციისას. სოციალური კოგნიციის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი არის **თვითცნობიერების** განვითარება. ეს არის უნარი, დააკვირდე საკუთარ ფიქრებს, გრძნობებს და ქცევებს, შეაფასო და, საჭიროების შემთხვევაში, შეცვალო ისინი. სწორედ ეს გვაძლევს შესაძლებლობას სოციალური ურთიერთობებიდან და სიტუაციებიდან გამოცდილება მივიღოთ. მაშასადამე, სოციალური კოგნიცია საკმაოდ კომპლექსურ უნარებს მოიცავს და გვაძლევს საშუალებას, გავიაზროთ, რომ სხვებს აქვთ ჩვენგან განსხვავებული წარმოდგენები, დავინახოთ მოვლენები სხვისი პერსპექტივით, ვიყოთ ემპათიურები, შევიდეთ კონტაქტში სხვებთან და, თუნდაც, ამოვიცნოთ ტყუილი და სარკაზმი.



სურათი 1.1 სოციალური კომპეტენციის აუცილებელი კომპონენტები (Bellini, 2007).

ფიქრის და კოგნიტური კომპონენტის განვითარება არ არის საკმარისი, რადგან სოციალური ინტერაქციისას მნიშვნელოვან როლს, ასევე, **ემოციები** თამაშობს. სოციალური ინტერაქციისას გვჭირდება კარგად განვითარებული ემოციური კომპეტენცია, ერთი მხრივ, სხვისი და საკუთარი ემოციების გაგება და ემოციების შესახებ ცოდნა, მეორე მხრივ კი, მათი შესაბამისი გამოხატვა და ექსპრესია. ადრეული ასაკიდანვე ვითარდება **ემოციური რეგულაციის** უნარი, რომელიც გულისხმობს საკუთარი ემოციების შეფასების, კონტროლის და შეცვლის უნარს. რეგულაციის უნარი გვხმარება უსიამოვნო ემოციების დაძლევისა და შეცვლაში, საკუთარი ემოციების მისაღები ფორმით გამოხატვასა და სხვებთან ორმხრივი ემოციური ურთიერთობების დამყარებაში.

ქცევით კომპონენტში იგულისხმება უფრო სპეციფიკური სოციალური უნარები. შესაძლოა, ჩვენ ვიცოდეთ და გვესმოდეს, ემოციურ დონეზე რას განიცდის სხვა ადამიანი, მაგრამ არ ვიცოდეთ,

კონკრეტულად როგორ მოვიქცეთ მასთან ურთიერთობისას. შესაძლოა, ჩვენ გვსურდეს დავამყაროთ სხვასთან კონტაქტი, მაგრამ არ ვიცოდეთ როგორ წამოვიწყოთ საუბარი. სოციალური უნარები საკმაოდ მრავალფეროვანია და მოიცავს როგორც მარტივ, ასევე რთულ ქცევებს. ბავშვი განვითარების პროცესში სწავლობს, როგორ წამოიწყოს სოციალური ინტერაქცია (ინიცირება) და როგორ უპასუხოს მას. მაგალითად, როგორ უპასუხოს მისაღმებას, როგორ ჩაერთოს ან შესთავაზოს სხვა ბავშვებს თამაში. ზრდასთან ერთად სოციალური უნარებიც უფრო კომპლექსური ხდება და გამომწვევებიც მატულობს. მაგალითად, წინა პლანზე გამოდის მეგობრების გაჩენა და შენარჩუნება, თანატოლებთან და უფროსებთან კონფლიქტის გადაჭრა, კამათი, დისკუსია და ა.შ.

მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ ყველა ამ კომპონენტის შეთანხმებული მუშაობაა საჭირო წარმატებული სოციალური ფუნქციონირებისთვის. უნდა აღვნიშნოთ, რომ ხშირად არ არსებობს სოციალური ინტერაქციის სწორი წესები, რომლებიც ყველა სიტუაციაში გამართლებულია. სწორედ ამიტომ საჭიროა ამ უნარების მოქნილი გამოყენება კონკრეტული კონტექსტის გათვალისწინებით (Koenig, 2012). აუტიზმის სპექტრის შემთხვევაში დარღვევა შესაძლოა სხვადასხვა კომპონენტის დონეზე იყოს. თავდაპირველად განვიხილოთ აუტიზმის ზოგადი სპექტრის აშლილობის სურათი, შემდგომ კი – ინდივიდუალური სხვაობები, რაც დაგვანახებს, რამდენად მრავალფეროვანი შეიძლება იყოს სოციალური უნარების დარღვევების პროფილი აუტიზმის სპექტრის შემთხვევაში და რამდენად მნიშვნელოვანია თითოეულ ბავშვთან ინდივიდუალური მიდგომა.

სოციალური კომპეტენციის და უნარების დარღვევები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს

როგორც ვნახეთ, სოციალური უნარები საკმაოდ კომპლექსურია. მათი განვითარება იწყება დაბადებიდან და მიმდინარეობს თანდათანობით (Koenig, 2012). გარკვეული **საბაზისო უნარები**, რომლებიც დაბადებიდან პირველ წლებში ვითარდება, ქმნის შემდგომი სოციალური განვითარების საფუძველს. აუტიზმის სპექტრს ახასიათებს ამ უნარების ატიპური განვითარება (Chasson & Jarosiewicz, 2014). ზოგიერთი უნარი, შესაძლოა, დაგვიანებით განვითარდეს და სკოლის პერიოდშიც იყოს ადრეული სოციალური უნარების გამოხატული დეფიციტი (Bauminger-Zviely, 2014).

პირველი, რაც უნდა გამოვყოთ, არის **ინტერესი სოციალური გარემოსადმი და ამ გარემოსთან ურთიერთობის მოტივაცია**. პირველივე დღეებში ჩვილის ყურადღებას იქცევს მის გარშემო მყოფი ადამიანების ხმები და სახეები (Koenig, 2012). შემდგომ კვირებსა და თვეებში ის სწავლობს ნაცნობი ადამიანების სახეების და ემოციების ამოცნობას და თვითონაც ცდილობს საკუთარი შინაგანი მდგომარეობის გამოხატვას: ტირილით, სიცილით, ტიტიანით და ა.შ. ადამიანის სახე ატარებს დიდ ინფორმაციას ემოციების და ფიქრების შესახებ. სახის ექსპრესია არის მნიშვნელოვანი არავერბალური მიმანიშნებელი სოციალური ინტერაქციის დროს. შესაბამისად, **სოციალური ყურადღების, მზერითი კონტაქტის და სოციალური სტიმულების მიმართ ორიენტირების** განვითარება ქმნის სოციალური ურთიერთობების საფუძველს. აუტიზმის დროს ამ უნარების დარღვევა ადრეული ასაკიდანვე შესამჩნევია და გრძელდება სკოლის პერიოდშიც (Bauminger-Zviely, 2014). აუტიზმის სპექტრის შემთხვევაში ყურა-

დღეობა სოციალური სტიმულების მიმართ (მაგალითად, სახეების, ემოციური ექსპრესიის, ჟესტების და სხვა არავერბალური მიმანიშნებლების) ნაკლებია არასოციალურთან შედარებით (მაგ., სათამაშოები, ნივთები და ა.შ.). ზოგადად, სოციალური მზერა ნაკლები სიხშირითა და ხანგრძლივობით ვლინდება და მზერიითი კონტაქტის შემთხვევაში ხშირია შფოთვისითი რეაქცია და თავის არიდების მცდელობა. ეს გამოიხატება სოციალური მზერის განსხვავებულ პატერნშიც. მაშინ, როდესაც ტიპური განვითარების შემთხვევაში მზერა ძირითადად მიმართულია ადამიანის თვალებზე, აუტიზმის შემთხვევაში ფოკუსი არის სახის ქვედა ნაწილზე (Chasson & Jarosiewicz, 2014).

განვითარების ადრეულ პერიოდში ძალიან მნიშვნელოვანია თავდაპირველად უფროსებთან და შემდგომ თანატოლებთან გაზიარებული ემოციების და გამოცდილებების არსებობა. უნარები, როგორებიცაა, **გაზიარებული ყურადღება** და **იმიტაცია**, რეციპროკული და ორმხრივი ინტერაქციის საფუძველს წარმოადგენს (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). გაზიარებული ყურადღება ვითარდება დაახლოებით 8-იდან 15 თვემდე და ის უკვე მოიაზრებს ორ ადამიანს, რომლებსაც აქვთ ყურადღების საერთო ობიექტი. გამოიყოფა მისი ორი ფორმა. გაზიარებული ყურადღების **ინიციერება** გულისხმობს მეორე ადამიანის ყურადღების მიპყრობას მზერიით ან სხვა ჟესტებით (მაგ., მითითება, თითით ჩვენება) გარკვეულ საგანზე, მოვლენაზე ან სუბიექტზე (მაგ., სათამაშოზე, მესამე ადამიანზე). გაზიარებულ ყურადღებაზე **პასუხი** ნიშნავს ამ მიმანიშნებლების აღქმას და მზერის გადატანას შესაბამისი მიმართულებით. გაზიარებული ყურადღება არ მოიცავს მხოლოდ ინტერესის ობიექტის ჩვენებას, არამედ მის შესახებ ემოციის გადაცემასაც და ობიექტზე ერთდროულად დაკვირვებასაც. აუტიზმის სპექტრის შემთხვევაში ხშირად ირღვევა ორივე, როგორც ინიციერება და ემოციის გაზიარება, ასევე პასუხი და გაზიარებული ემოციის ამოცნობა. მაგალითად, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი შესაძლოა ვერ ჩაერთოს თამაშში, რადგან ვერ ამოიცნობს სხვა ბავშვისგან მნიშვნელოვან არავერბალურ სიგნალებს, რომლებიც საინტერესო და სახალისო სათამაშოზე მიუთითებს. ასეთ დროს ის კარგავს შესაძლებლობას დაამყაროს ორმხრივი ინტერაქცია მეორე ბავშვთან და გაიზიაროს მისი გამოცდილება, ინტერესები და ემოციები.

ადრეულ სოციალურ განვითარებასთან დაკავშირებული კიდევ ერთი საბაზისო უნარია **იმიტაცია**, რომელიც სოციალური დასწავლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სახეა და საფუძველად უდევს არა მხოლოდ სოციალურ-ემოციურ, არამედ შემეცნებითი უნარების და ენის განვითარებას (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). საკმაოდ ადრეული ასაკიდანვე ბავშვი უფროსებისა და შემდგომ უკვე თანატოლებისგან ბევრ რამეს სწავლობს მიბაძვით, მათ შორის, სოციალურ ქცევებს და უნარებს. ის სწავლობს არავერბალურ და ვერბალურ კომუნიკაციას, ემოციების ექსპრესიას, ჟესტებს, სხვადასხვა მოძრაობას, ასევე, პროსოციალურ ქცევებს: სხვების დახმარებას, გამხნევებას, კოოპერაციას და ა.შ. ამ პროცესში ის სწავლობს ამ ჟესტების და ქცევების მნიშვნელობასაც და შეუძლია მისი სწორ სიტუაციაში გამოყენება. მეორე მხრივ, იმიტაციაც სოციალური ქცევაა, რადგან მოიაზრებს მეორე ადამიანს. ის ორმხრივი კომუნიკაციის ადრეული ფორმაა, რომელიც მოზრდილობაშიც აქტუალურია. ამ კუთხით მისი ფუნქცია არ არის მხოლოდ ქცევების დასწავლა, არამედ გამოცდილების გაზიარება სხვა ადამიანთან, რაც დადებით ემოციებთანაა დაკავშირებული და რეციპროკული ინტერაქციის საფუძველია. აუტისტური სპექტრის შემთხვევაში ნაკლებად ვლინდება სპონტანური იმიტაცია (Chasson & Jarosiewicz, 2014). გამოვლინების შემთხვევაში კი შესაძლოა მისთვის გაუგებარი იყოს მოძრაობის ან ჟესტის მნიშვნელობა და გამოიყენოს ის კონტექსტის შეუსაბამოდ. მიბაძვის უნარი მნიშვნელოვანია სოციალურ თამაშებშიც თავდაპირველად უფროსებთან, შემდგომ კი თანატოლებთან. თამაშის დროს თანატოლის მოქმედებების მიბაძვა ნიშნავს, რომ ბავშვი ჩართულია თამაშში მასთან ერთად, უკვირდება მის ქცევებს და იზიარებს მის გამოცდილებას.

აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებში იმიტაციის, სოციალური და გაზიარებული ყურადღების განვითარების დეფიციტი აფერხებს უფრო რთული სოციალური და კომუნიკაციური უნარების ათვისებას, ამიტომ ბევრი სახის ინტერვენციაა მიმართული ამ საბაზისო უნარების გასავითარებლად (მაგალითად, Pivotal Response Training). პირველ რიგში, სოციალური მიმანიშნებლების აღქმის სირთულე და მათ მიმართ უყურადღებობა აისახება სოციალური კოგნიციის და ემოციური კომპეტენციის განვითარებაზე. **ცხრილში 2.1** შეჯამებულია ძირითადი ინფორმაცია.

ცხრილი 12.1 – სოციალური კომპეტენციის დარღვევები აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს

საბაზისო უნარები	სოციალური კოგნიცია	ემოციური კომპეტენცია	ქცევითი კომპეტენცია
• სოციალური ყურადღება; • სოციალური მზერა და მზერითი კონტაქტი; • გაზიარებული ყურადღება – ინიცირება და პასუხი; • იმიტაცია.	სოციალური ინფორმაციის გადამუშავება და გონების თეორია: • სხვისი რწმენების, • აზრების, • განზრახვების, • გრძნობების, • ცოდნის, • ინტერესების და • პერსპექტივის გაგების სირთულე.	სოციალურ-ემოციური რეციპროკულობა; • ემოციების გაგება (საკუთარი თავის და სხვების); • ემოციური პასუხი და ემპათია; • ემოციური ექსპრესია; • ემოციური რეგულაცია; • სოციალური ინტერაქციის მოტივაცია და ინტერესი; • სოციალური შფოთვა და განმარტოება; • ცვლილებებისადმი შფოთვა.	სოციალური ინტერაქციის ინიცირება და შენარჩუნება; • სოციალური პასუხი; • სოციალურ ინტერაქციაში ჩართვა; • სოციალური ჩართულობა, გაზიარება (ემოციის, ინტერესების).

როგორც დასაწყისში აღვნიშნეთ, წარმატებული სოციალური ინტერაქციისთვის მნიშვნელოვანია სხვა ადამიანების ფიქრების, განზრახვების და ემოციების სწორი აღქმა და ინტერპრეტაცია. ბავშვი თანდათან სწავლობს, რომ ადამიანთა მოქმედებების უკან სხვადასხვა განზრახვა დგას. თანდათან თითოეული პიროვნება ქმნის თავის თეორიას სხვების გონებაში მიმდინარე პროცესების შესახებ, რასაც **გონების თეორია** (Theory of Mind (ToM)) ეწოდება (Baron-Cohen, 1995). გონების თეორია მნიშვნელოვანი უნარია, რომელიც საკმაოდ ადრეული წლებიდან იწყებს განვითარებას და ყალიბდება დაახლოებით 4 წლის ასაკში, შემდგომ კი უფრო და უფრო კომპლექსური ხდება. გონების თეორიის და ემპათიის უნარის დარღვევა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ერთ-ერთ ცენტრალურ ნიშანს წარმოადგენს.

აუტიზმის სპექტრის მქონე სკოლის ასაკის ბავშვებსაც ხშირად უჭირთ სხვისი ცოდნის, რწმენებისა და აზრების გაგება. ეს ეხება, როგორც უფრო მარტივი, პირველი რიგის („მას სჯერა, რომ ეს მოხდა“), ასევე რთული, მეორე რიგის რწმენებს („მას სჯერა, რომ სხვას სჯერა, რომ ეს მოხდა“). აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებმა ხშირად შესაძლოა იცოდნენ, რომ სხვებს აქვთ მათგან განსხვავებული წარმოდგენები, თუმცა მათი გათვალისწინება და ინტერპრეტაცია გაძნელებულია. ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც ისინი მხოლოდ საკუთარი პერსპექტივიდან უყურებენ მოვლენებს. ეს კარგად ჩანს არასწორი რწმენების დავალებების (False Belief Task) შესრულების დროს, რომლებიც შემუშავებულია გონების თეორიის შესაფასებლად (Baron-Cohen, 1995). ტიპურ დავალებაში მოცემულია სიტუაცია, სადაც ერთ-ერთი პერსონაჟი დებს კონკრეტულ ნივთს გარკვეულ ადგილას. შემდგომ გადის ოთახიდან და ამ დროს მეორე პერსონაჟი გადაადებს ამ ნივთს სხვა ადგილას. აუტიზმის სპექტრის შემთხვევაში გაძნელებულია პირველი პერსონაჟის არასწორი რწმენისა და ცოდნის (მას სჯერა, რომ ნივთი ისევ ძველ ადგილას დევს, რადგან არ დაუნახავს მისი გადაადგილება) გაგება და ინტერპრეტაცია, რადგან ისინი სიტუაციას უყურებენ საკუთარი თვალთახედვიდან. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პუნქტი ეხება სხვების ინტერესების გათვალისწინებას. ხშირად აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებს აქვთ შეზღუდული ინტერესები, რაც ვლინდება როგორც საუბარში, ასევე თამაშში. ეს მათ ხელს უშლის ორმხრივი ინტერაქციის დამყარებაში (Bellini, 2007). ასევე, გაძნელებულია დამალული და ფარული აზრებისა და განზრახვების გაგება, რაც თავს იჩენს იუმორის, ირონიის, სარკაზმის, ტყუილის გაგების სირთულეშიც. ამ მხრივ, უკვე გასაგები ხდება, რამდენად რთულია აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვისთვის „ფარული კურიკულუმის“ და „დაუწერელი კანონების“ გაგება, რაც არ არის პირდაპირ და აშკარად მოცემული.

ემოციური რეციპროკულობა წარმოადგენს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის კიდევ ერთ სუსტ მხარეს. ემოციური რეციპროკულობა გულისხმობს ორმხრივ ემოციურ ჩართულობას: სხვების ემოციების გაგებას, ემპათიას და საკუთარი ემოციური პასუხის გაზიარებას. ემოციების გაგების სირთულე ძირითადად გამოწვეულია სოციალური სტიმულების და მიმანიშნებლების (მაგ., სახის ექსპრესიის, სხეულის ენის, ხმის ტონის და ა.შ.) მიმართ ყურადღების დარღვევით, რაც იწვევს ემოციების შესახებ ცოდნის სიმცირეს (Bauminger-Zviely, 2013). სკოლის პერიოდში გამოხატულია მეტად კომპლექსური, ვიდრე ბავშვური ემოციების გაგების სირთულე. მაგალითად, კომპლექსური თვითცნობიერი ემოციების (მაგ., სირცხვილი), შერეული ემოციების (მაგ., ბრაზი და სევდა) და ემოციების, რომლებიც დაკავშირებულია ფარულ განზრახვებთან (მაგ., ტყუილთან) (Bauminger-Zviely, 2014). ემოციების გაგების სირთულე უფრო ვლინდება სოციალურ კონტექსტში და ბუნებრივ გარემოში, ვიდრე სტრუქტურირებული ან გამოგონილი დავალებების შესრულებისას. ბევრი კვლევა მიანიშნებს, რომ ემპათია და ემოციური პა-

სუხი ძირითადად დარღვეულია გაგების სირთულიდან გამომდინარე. სოციალური სიტუაციის აღქმის და სწორი ინტერპრეტაციის შემთხვევაში აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებიც განიცდიან შესაბამის ემოციებს და აფექტურ ემპათიას (Chasson & Jarosiewicz, 2014).

მიუხედავად იმისა, რომ აუტიზმის სპექტრის დროს ვხვდებით ემოციურ პასუხებს და რეაქციებს, საკუთარი ემოციების გაგება და გამოხატვა არ არის ყოველთვის შესაბამისი. ემოციის გამოხატვისას სახის ექსპრესია და სხეულის ჟესტები ხშირად გაღარიბებულია ან, პირიქით, გადაჭარბებული და კონტექსტის შეუსაბამო (Chasson & Jarosiewicz, 2014). საკუთარი ემოციებისა და მათზე სხეულებრივი პასუხის ამოცნობა და ვერბალიზება კი **ემოციური რეგულაციის** განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტორია. როგორც აღვნიშნეთ, ემოციური რეგულაციის უნარი გულისხმობს საკუთარი ემოციების შეფასების, კონტროლის და შეცვლის უნარს. თვითდაკვირვება და საკუთარი ემოციების გაანალიზება ხშირად გვეხმარება შევარჩიოთ სწორი სტრატეგია, რითიც დავძლევთ უარყოფით ემოციებს (მაგ., ყურადღების გადატანა). წარმატებული ემოციური რეგულაციისა და ადაპტაციისთვის ასევე მნიშვნელოვანია **მოქნილობა** და კონტექსტის და სიტუაციის ცვლილების შესაბამისად ქცევის სპონტანური და სწრაფი შეცვლა. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში კი ამის საპირისპიროდ ხშირად ვხვდებით სტერეოტიპულ და რიგიდულ ქცევებს. მაგალითად, ისინი არსებულ წესებს პირდაპირ იღებენ და მათთვის რთულია მათი შეცვლა. ამ უნარების დარღვევა ყველაზე მკაფიოდ ჩანს მათ სურვილში გარემო იყოს მუდმივად პროგნოზირებადი და სტრუქტურირებული. ხშირად პატარა ცვლილებაც კი ყოველდღიურ რუტინაში იწვევს ძლიერ შფოთვით რეაქციებს. ეს ეხება ისეთ დიდ ცვლილებებსაც, როგორებიცაა, სკოლაში შესვლა, კლასიდან კლასში გადასვლა, მასწავლებლის და თანაკლასელების ცვლილება და ა.შ. მოქნილობა სოციალურ უნარებთან მიმართებაშიც დიდ როლს ასრულებს, რადგან სოციალური ინტერაქცია მუდმივად ცვალებადია და არ არსებობს ერთი სწორი წესი, რომელიც მოერგება ყველა სიტუაციას. აქედან გამომდინარე, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვმა შესაძლოა დაისწავლოს სოციალური ნორმები და წესები, მაგრამ გამოიყენოს ისინი რიგიდულად და კონკრეტული კონტექსტის გათვალისწინების გარეშე.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, აუტიზმის დროს ხშირად დარღვეულია **ინტერესი სოციალური გარემოსადმი და ამ გარემოსთან ურთიერთობის მოტივაცია**, რაც გამოიხატება სოციალური და გაზიარებული ყურადღების დეფიციტში. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ასევე ხშირია შემთხვევები, როდესაც მათ აქვთ ურთიერთობის მოტივაცია, მაგრამ არ გააჩნიათ ამისთვის საჭირო სოციალური უნარები. სოციალური უნარების დეფიციტი, თავის მხრივ, იწვევს ურთიერთობებში ბევრი უარყოფითი გამოცდილების დაგროვებას (მაგ., დაცინვა, გაუგებრობა, ურთიერთობის შენარჩუნების პრობლემა). ნეგატიური გამოცდილებებიდან კი ყალიბდება **სოციალური შფოთვა** ურთიერთობების მიმართ და **დაბალი თვითფექტურობის განცდა**. ემოციური რეგულაციის სირთულე და შფოთვის გაზრდილი დონე კი ხშირად უბიძგებს ბავშვებს სოციალური იზოლაციისკენ და განმარტოვებისკენ, რაც, თავის მხრივ, უარყოფით გავლენას ახდენს სოციალურ განვითარებაზე. აქედან გამომდინარე, ნებისმიერი სახის ინტერვენცია აუტიზმის შემთხვევაში უნდა იყოს მიმართული სოციალური შფოთვის შემცირებაზე, ემოციური რეგულაციის განვითარებასა და პოზიტიური სოციალური გარემოს და გამოცდილებების შეთავაზებაზე (Bellini, 2007).

როგორც აღვნიშნეთ, სოციალური კომპეტენციის ქცევითი კომპონენტი მოიცავს უფრო სპეციფიკურ სოციალურ უნარებს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში სოციალური უნარების დეფიციტი ქცევით დონეზე მოიცავს **სოციალური ინტერაქციის ინიცირების და მასზე დროულად რეაგირების (პასუხის), მისი შენარჩუნების და შესაბამისად შეწყვეტის დარღვევას**. კოგნიტური, ემოციური და ქცევითი კომპეტენციის აღწერილი დარღვევები აისახება სოციალურ ინტერაქციაზე. მნიშვნელოვანია განვიხილოთ სოციალური ინტერაქციის ბუნება და მახასიათებლები აუტისტური სპექტრის შემთხვევაში.

სოციალურ ინტერაქციაში იგულისხმება შედარებით ხანმოკლე კავშირი ორ ან მეტ ადამიანს შორის, მაგალითად, საუბარი და თამაში. მისგან განსხვავებით **სოციალურ ურთიერთობებში** მოიაზრება შედარებით ხანგრძლივი კავშირები, მაგალითად, მეგობრობა. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში ორივე ტიპის კავშირი ვლინდება, თუმცა, ტიპური განვითარებისგან განსხვავებული ბუნებით და ნაკლები სიხშირით (Bauminger-Zviely, 2014). აქვე უნდა გამოვყოთ, რომ ინტერაქცია უფრო მეტად გართულებულია თანატოლებთან, ვიდრე უფროსებთან (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). უფროსებს უკეთ შეუძლიათ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლების გათვალისწინება და კომუნიკაციის შესაბამისი სტილის შერჩევა. ასევე, უფროსებთან ინტერაქცია ნაკლებად ცვალებადი და მეტად პროგნოზირებადი თანატოლებთან შედარებით, რომლებმაც შესაძლოა მცდარი ინტერპრეტაცია გაუკეთონ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის ქცევებს და სოციალური ინტერაქციის ინიცირების მცდელობას. ამ მიზეზების გამო, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად შედიან

ინტერაქციაში უფროსებთან, ვიდრე თანატოლებთან. ამ თავში მეტი ადგილი დაეთმოდა თანატოლებთან ურთიერთობებს. ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის შესაბამისი სტილის შერჩევის შესახებ დეტალური ინფორმაცია განხილული იყო მე-7 და მე-8 თავებში.

ზოგადად, ტიპური განვითარების და სხვა ნეიროგანვითარების დარღვევების მქონე (მაგ., ინტელექტუალური დარღვევა, დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა) ბავშვებთან შედარებით ნაკლებად ხშირია ბუნებრივი სოციალური ჩართულობა თანატოლებთან ყოველდღიურ ინტერაქციაში (Bauminger-Zviely, 2013, 2014). ინტერაქციის სიხშირე ნაკლებია როგორც სპეციალური განათლების სკოლებში, ასევე ინკლუზიურ კლასებში. სტრუქტურირებული გარემოსგან განსხვავებით (მაგ., გაკვეთილი, სტრუქტურირებული ჯგუფური აქტივობები ნათელი წესებით), ინტერაქციის დარღვევა უმეტესად ვლინდება არასტრუქტურირებულ გარემოში (მაგ., შესვენება, სადილი, სკოლაში სათამაშო ზონა, თავისუფალი დრო კლასში, ფიზიკური განათლების გაკვეთილი). სკოლასა და ინკლუზიურ გარემოში სრული სოციალური იზოლაცია და უარყოფა იშვიათია, თუმცა, თანატოლების გამოკითხვის მიხედვით, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები არ ასრულებენ კლასის ურთიერთობებში წამყვან როლს. ისინი ჩართულები არიან ინტერაქციაში სხვა ბავშვებთან, მაგრამ აქვთ სუსტი კავშირი მხოლოდ ერთ ან ორ თანატოლთან, ნაკლებად არიან ნომინირებულები თანატოლების მიერ და ჰყავთ ნაკლები ორმხრივი მეგობრები, რომლებიც, ასევე, თვლიან თავს მათ მეგობრად.

თანატოლებთან ურთიერთობის პირველი მნიშვნელოვანი ეტაპი იწყება თამაშით. თამაშის ბევრი სახე არსებობს და ის როგორც კოგნიტური, ასევე, სოციალური განვითარების აუცილებელი წინაპირობაა. ჩვილის მარტივი სენსომოტორული თამაშებიდან ვითარდება ფუნქციური და შემდგომ უფრო რთული წარმოსახვითი თამაში, რომელიც სიმბოლური და აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებაზე მიანიშნებს. სოციალურ-ემოციური განვითარებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სოციალური თამაში, რომელიც უკვე ორ ან მეტ ბავშვს გულისხმობს (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). ბავშვები ხშირად თამაშობენ განმარტებით, განსაკუთრებით, საწყის ეტაპზე, შემდგომ კი უფრო დიდ მნიშვნელობას იძენენ თანატოლები. თავდაპირველად, დაახლოებით, ერთი წლის ასაკიდან ბავშვები თამაშობენ ერთმანეთის **პარალელურად**, ერთ სივრცეში, მაგრამ ისე, რომ არ ერთვებიან ერთმანეთის თამაშში. შემდგომ ეტაპზე ვითარდება **ასოციაციური თამაში**, როდესაც ბავშვები მსგავს თამაშებში ერთვებიან და იყენებენ გაზიარებულ ყურადღებას, თუმცა, არ აქვთ საერთო მიზანი და აქტიური სოციალური ინტერაქცია. მაგალითად, ერთი ბავშვი შესაძლოა აშენებდეს კუბებისგან კოშკს, მეორე კი იყოს „მეხანძრე“, რომელიც ამ კოშკში „გაჩენილ ხანძარს“ აქრობს. ბოლო ეტაპი მოიცავს **კოოპერაციული თამაშის** განვითარებას, როდესაც ბავშვებს აქვთ საერთო მიზანი და ერთად ცდილობენ მის მიღწევას. ამ დროს მათ შესაძლოა განსხვავებული სოციალური როლები მოირგონ, თუმცა, მათი მიზანი ერთად თამაშია. მაგალითად, ამ დროს ბავშვები ერთად აშენებენ კოშკს და თუ ერთ-ერთი დაიძახებს, რომ გაჩნდა „ხანძარი“, დანარჩენები ხდებიან „მეხანძრეები“, რომლებიც შეთანხმებულად ცდილობენ ჩააქრონ ცეცხლი. მიუხედავად იმისა, რომ კოოპერაციული თამაში სკოლამდელ პერიოდში ვითარდება, მისთვის საჭიროა უკვე კარგად განვითარებული სოციალური და ემოციური კომპეტენცია, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციური უნარები, რეციპროკულობა, თვითრეგულაცია და პროსოციალური ქცევები (პოზიტიური ყურადღების და ემოციების ჩვენება, სათამაშოების გაზიარება, რიგის დაცვა, დახმარება, კომპრომისზე წასვლა და ა.შ.).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში სკოლის პერიოდშიც ვლინდება სოციალური თამაშის პრობლემები (Bauminger-Zviely, 2013, 2014). დასვენებაზე და სათამაშო ზონაში ისინი, ძირითადად, თამაშობენ განმარტებულად ან პარალელურად, სხვა ბავშვებთან ინტერაქციის გარეშე. ხშირად შესაძლოა უყურებდნენ სხვა ბავშვების თამაშს, მაგრამ არ ჩაერთონ მასში. ასევე, გაძნელებულია მარტივი სოციალური თამაშებიც, რომლებიც მოითხოვს ჯერის დაცვას, საერთო ჩართულობას და ერთმანეთის მოქმედებების დაკვირვებას და კოორდინაციას (მაგ., ბურთით თამაში). სოციალურ თამაშს ართულებს აუტიზმის სპექტრის აშლილობისთვის დამახასიათებელი შეზღუდული ქცევები და ინტერესები (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). მაგალითად, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი შესაძლოა ნაკლებად იყოს დაინტერესებული წარმოსახვითი თამაშით (რისი განვითარებაც დარღვეულია და შესაძლოა გვიან მოხდეს) და ჩართული იყოს სტერეოტიპულ აქტივობაში, მაგალითად, სათამაშოების რიგის მიხედვით დანყოფაში. ამ დროს სხვა ბავშვის ჩართვა და სათამაშოების გადაადგილება ინვეს ნეგატიურ რეაქციას და მათ შორის ინტერაქცია არ ხდება.

მსგავსი პრობლემები თავს იჩენს ძირითადად არასტრუქტურირებულ გარემოში, თავისუფალი სოციალური თამაშის დროს, როდესაც ბავშვს უნევს სრული სოციალური კომპეტენციის და კრეატიულობის მობილიზება და გამოყენება (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). ამ შემთხვევაში საჭიროა გარშემო არსებული რთული, მრავალფეროვანი და მუდმივად ცვალებადი სოციალური მიმანიშნებლების აღქმა და ინტერპრეტაცია და შესაბამისი პასუხის შერჩევა სპონტანურად, რაც საკმაოდ დიდ სიძნელეს წარმოადგენს აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვისთვის. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ, მაგალითად, მაღალფუნქციური აუტიზმის მქონე ბავშვები შედარებით უკეთ ერთვებიან თამაშებში, რომლებსაც გა-

ნსაზღვრული სტრუქტურა და ნათელი წესები აქვთ (მაგ., სამაგიდო თამაშები) (Bauminger-Zviely, 2013, 2014). ასევე, უკეთ მონაწილეობენ ჯგუფურ აქტივობებში, როდესაც ყველა ერთი და იმავე წესებით თამაშობს და ერთსა და იმავე აქტივობაშია ჩართული. ამ დროს მათთვის გარემო მეტად წინასწარმეტყველებადია, შესაბამისად, თავს უფრო კომფორტულად გრძნობენ და ერთვებიან ინტერაქციაში.

სოციალური ინტერაქციის სირთულეები შესაძლოა გამოწვეული იყოს მისი ინიცირებისა და მასზე რეაგირების (პასუხის) უჩვეულო სტილით და ხასიათით. სოციალური ინიცირება და რეაგირება შესაძლოა იყოს სამი სახის (Bauminger-Zviely, 2013, 2014):

1. **პოზიტიური ქცევები** დაკავშირებულია პოზიტიურ და ადაპტურ სოციალურ ინტერაქციასთან (მაგ.: მისალმება, მზერითი კონტაქტი, ღიმილი, პოზიტიური ემოციების ჩვენება, თამაშის და გაზიარებული ყურადღების ინიცირება, ინფორმაციის, გამოცდილების და სათამაშოს გაზიარება, დახმარება, კოოპერაცია, ემპათია, დამშვიდება (კომფორტის შეთავაზება), ერთად გართობა და ა.შ.);
2. **შეუსაბამო და უჩვეულო ქცევები** შესაძლოა მოიცავდეს კომუნიკაციის განზრახვას და სურვილს, თუმცა ისინი არ არის ეფექტური აქტიური და წარმატებული ინტერაქციის დასამყარებლად (მაგ.: იმიტაცია, ექოლალა, პასიური ყურება, ახლოს მისვლა, ნეიტრალური ფიზიკური კონტაქტი, რიტუალიზებული და სტერეოტიპული ინტერაქცია);
3. **ნეგატიური ქცევები** დაკავშირებულია არაადაპტურ და ხშირად აგრესიული სახის ინტერაქციასთან (მაგ.: ვერბალური და არავერბალური აგრესია, პროვოკაცია, კონფლიქტი, ნეგატიური აფექტი და ემოციები და ა.შ.).

კვლევების მიხედვით, ტიპური განვითარების მსგავსად, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაშიც ჭარბობს დადებითი, შემდგომ შეუსაბამო და ბოლოს ნეგატიური ქცევები (Bauminger-Zviely, 2013, 2014). თუმცა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებთან შედარებით გაცილებით ნაკლებია პოზიტიური ქცევები, ხოლო მნიშვნელოვნად მეტია შეუსაბამო ინიცირება და რეაგირება სოციალური ინტერაქციის დროს. ასეთ ქცევებს ხშირად არ მივყავართ აქტიური სოციალური ინტერაქციისკენ. მაგალითად, ხშირად ვხვდებით ბუნდოვან მზერით კონტაქტს ღიმილის გარეშე, ბავშვებთან პასიურ მიახლოებას (ხშირად რთულია შესაბამისი დისტანციის დაცვა) და ფუნქციურ კომუნიკაციას, რომელიც მხოლოდ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას უკავშირდება და არა სოციალური ინფორმაციის გაცვლა-გამოცვლას. როგორც აღვნიშნეთ, სოციალური საუბრების დროსაც აუტიზმის მქონე ბავშვები, ძირითადად, თავისთვის საინტერესო, შეზღუდულ თემებზე ცდილობენ ლაპარაკს და უჭირთ სხვისი ინტერესების გათვალისწინება. სოციალური ინტერაქციის დასრულებაც ხშირად შეუსაბამოა და, შესაძლოა, უცებ, ლოგიკური დასასრულის გარეშე შეწყდეს. შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებს (მეტად მაღალფუნქციურ) ხშირად სურთ სოციალურ ინტერაქციაში მონაწილეობა, მაგრამ უჭირთ მისი დაწყება, შენარჩუნება და დასრულება და მათი სტილი ხშირად უჩვეულო და გაუგებარია ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისთვის.

აღსანიშნავია, რომ ინტერაქციის დროს ნეგატიური ქცევები (მაგ., აგრესია) აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში იმავე სიხშირით ვლინდება, როგორც ტიპური განვითარების დროს (Bauminger-Zviely, 2013, 2014). ასევე, ნაკლებია ისეთი შემთხვევები, სადაც ისინი მონაწილეობენ სხვის ჩაგვრაში (Zweers, Scholte & Didden, 2017). თუმცა, სამწუხაროდ, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები თავად უფრო ხშირად არიან ბულინგის მსხვერპლნი, ვიდრე ტიპური განვითარების ბავშვები (Bauminger-Zviely, 2014; Zweers, Scholte & Didden, 2017). ზოგადად, ბულინგი დაკავშირებულია, როგორც აუტიზმის მახასიათებლებთან, სიმპტომებსა და მათ სიმძიმესთან, ასევე, სკოლის გარემოსთან (მაგ., თანატოლების ჯგუფი, მხარდამჭერი გარემოს არსებობა და ზედამხედველების ჩართულობა). მაგალითად, ბულინგის რისკი მეტია მაღალფუნქციური აუტიზმის შემთხვევაში, როდესაც ბავშვები აქტიურად ცდილობენ ინტერაქციას, მაგრამ, უჩვეულო ქცევებით. გონების თეორიასთან დაკავშირებული სირთულეებიდან გამომდინარე, შესაძლოა მათ ბულინგს არასწორი ინტერპრეტაცია გაუკეთონ და ვერ ამოიცნონ მათკენ მიმართული აგრესიული ქცევები (Zweers, Scholte & Didden, 2017). აქედან გამომდინარე, მასწავლებლის და სხვა ზედამხედველების როლი კრიტიკულია როგორც ბულინგის აღმოჩენაში, ასევე მის პრევენციასა და ინტერვენციაში.

ხანგრძლივი და მჭიდრო სოციალური ურთიერთობების და მეგობრობის განვითარება (6 თვეზე მეტი) მოითხოვს სოციალური კომპეტენციის უფრო რთულ უნარებს, გონების თეორიისა და ემოციური რეცეპროკულობის განვითარების უფრო მაღალ დონეს. მიუხედავად ამ უნარების დარღვევისა, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებს ჰყავთ დიდი ხნის მეგობრები, მაგრამ ეს არ არის ისეთივე ხშირი და ისეთივე ბუნების, როგორც ტიპური განვითარების შემთხვევაში (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2017). მაღალფუნქციური აუტიზმის, მაღალი გონებრივი, ვერბალური და სოციალური უნარების მქონე ბავშვებს და

მოზარდებს აქვთ მეგობრების შეძენის მეტი შანსი. ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების მსგავსად მათი დიდი ნაწილი ინარჩუნებს მეგობრობას ხანგრძლივი პერიოდით (6 თვიდან 4 წლამდე) და ჰყავთ, ძირითადად, იმავე ასაკისა და სქესის მეგობრები. ტიპური განვითარებისგან განსხვავებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში მეგობრობა ხასიათდება უფრო სუსტი კოოპერაციული უნარებით, ნაკლები პოზიტიური ემოციებით, ნაკლებად განვითარებული კომუნიკაციური უნარებით, საუბრის რიგიდული სტილით, ნაკლები რეციპროკულობით და სიახლოვით. მათი აქტივობებიც განსხვავებულია. ისინი მეტად ირჩევენ სტრუქტურირებულ თამაშებს, სადაც სოციალური ჩართულობა ნაკლებად საჭიროა (მაგ.: სამაგიდო და კომპიუტერული თამაშები, ტელევიზორის ყურება).

აღსანიშნავია, რომ მაღალფუნქციური აუტიზმის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად მეგობრობენ ტიპური განვითარების მქონე, ვიდრე აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებთან (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2017). თუმცა, ორივე ტიპის მეგობრობა მნიშვნელოვანია. აუტიზმის სპექტრის მქონე მეორე ბავშვებთან მეგობრობა ხელს უწყობს მიკუთვნებულობისა და თვითღირებულების განცდის ჩამოყალიბებას, ხოლო ტიპური განვითარების ბავშვებთან მეგობრობა ეხმარება მათ, განვითარდნენ უფრო რთული სოციალური უნარები. კვლევების მიხედვით, უბრალო სოციალურ ინტერაქციასთან შედარებით, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები მეგობრებთან მეტად გამოხატავენ პოზიტიურ აფექტს და იყენებენ სოციალური და კოოპერაციული წარმოსახვითი თამაშის უფრო რთულ ფორმებს. მათი ურთიერთობა ხასიათდება მეტი რეციპროკულობით, გამოცდილების და დადებითი ემოციების გაზიარების მეტი შემთხვევით, რაც მათ ხელს უწყობს სოციალური უნარების განვითარებაში. მეტიც, მეგობრებთან ერთად ისინი ნაკლებად გრძნობენ მარტოობას და მცირდება შფოთვის, დეპრესიის და ბულინგის რისკი (Bauminger-Zviely & Kimhi, 2017). აქედან გამომდინარე, სოციალური უნარების ინტერვენციისას მნიშვნელოვანია არა მარტო ხანმოკლე ინტერაქციის, არამედ ხანგრძლივი ურთიერთობების განვითარების ხელშეწყობა.

სოციალური ინტერაქციის კომპონენტები და უნარები შეჯამებული სახით მოცემულია ცხრილში 2.2, სადაც წარმოდგენილია Bellini-ის (2007) სოციალური უნარების პროფილი, რომლის გამოყენებაც შესაძლებელია აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში სოციალური უნარების შეფასებისასაც.

ცხრილი 12.2	სოციალური უნარების პროფილი (Bellini, 2007)
არავერბალური კომუნიკაციის უნარები	• შეუძლია სახის ექსპრესიის ცნობა; • შეუძლია მზერითი კონტაქტის შენარჩუნება; • აქვს ემოციასთან შესაბამისი სახის ექსპრესია; • შეუძლია ხმის ტონის მოდულაცია; • შეუძლია სხვისი ხმის ტონის „მნიშვნელობის“ ამოცნობა; • შეუძლია არავერბალური მიმანიშნებლების, სხეულის ენის ამოცნობა და გაგება; • შეუძლია ჟესტების გამოყენება; • შეუძლია სხვისი ემოციების სწორი ინტერპრეტაცია; • აქვს მრავალფეროვანი სახის ექსპრესიები.
სოციალური ინიცირება	რთავს თანატოლებს აქტივობებში; • სვამს კითხვებს სხვა ადამიანზე ინფორმაციის მისაღებად; • ითხოვს დახმარებას სხვებისგან; • სოციალური ინიცირება დროულია; • სვამს შეკითხვებს თემასთან დაკავშირებით; • ეპატიჟება თანატოლებს სათამაშოდ/აქტივობებში ჩასართველად; • ერთვება ორი ან მეტი ადამიანის საუბარში; • შეუძლია მისალმება; • შეუძლია სხვებს წარუდგინოს თავი.
სოციალური რეციპროკულობა და ინტერაქციის დასრულება	შეუძლია რიგის დაცვა თამაშისას, აქტივობებისას, საუბრისას; • პასუხობს მისალმებაზე; • ნებას რთავს თანატოლებს ჩაერთონ აქტივობაში მასთან ერთად; • ნებას რთავს სხვებს დაეხმარონ; • საუბარს ამთავრებს შესაბამისად; • თავაზიანად სთხოვს სხვებს არ შეუშალონ ხელი; • ესმის მისკენ მიმართული კომპლიმენტები; • პასუხობს სხვების მოპატიჟებას; • პასუხობს სხვების შეკითხვებს; • შეუძლია საუბრის დასრულების მიმანიშნებლების გაგება.

სოციალური კოგ-ნიცია	შეუძლია კომპრომისზე წასვლა უთანხმოების შემთხვევაში; • საუბრის დროს პასუხობს დროულად, საუბრობს ისეთ თემებზე, რომლებიც სხვებ-საც აინტერესებთ, შეუძლია თემის შენარჩუნება; • ადვილად არ ექცევა თანატოლების გავლენის ქვეშ; • შეუძლია სოციალური სიტუაციების სწორი ანალიზი; • ესმის იუმორი და ხუმრობები; • სიტუაციას უყურებს სხვადასხვა კუთხიდან, თვალთახედვიდან; • სხვების განზრახვებს სწორად ამოიცნობს; • იყენებს მზერით კონტაქტს ან სხვა ჟესტებს სხვა ადამიანის ყურადღების მისა-პყრობად, სამართავად (გაზიარებული ყურადღება); • შეუძლია „დაუწერელი კანონების“ გაგება.
სხვისი პერ-სპექტივის გათ-ვალისწინება და თვითცნობიერება	შეუძლია პირადი ჰიგიენის დაცვა; • შეუძლია სიმპათიის გამოხატვა; • საუბრობს და ითვალისწინებს სხვების ინტერესებს; • ეუბნება სხვებს კომპლიმენტებს; • აქვს სოციალურად მისაღები ქცევები; • ინტერაქციის დროს იცავს შესაბამის დისტანციას; • შეუსაბამო კომენტარებისგან თავს იკავებს; • სთავაზობს სხვებს დახმარებას.
სოციალური შფოთვა და თავის არიდება	სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული აქტივობების დროს ურთიერთობს თანატოლებთან; • ერთვება ერთი-ერთზე ინტერაქციაში თანატოლებთან; • ურთიერთობს თანატოლების ჯგუფთან; • ერთვება განმარტებულ აქტივობებში თანატოლების თანდასწრებით; • გამოხატავს შიშს, რომ სხვები დასცინებენ; • აქვს პოზიტიური ურთიერთობები თანატოლებთან; • აქვს ნეგატიური ურთიერთობები; • აქვს შფოთვა და შიში სოციალურ ინტერაქციებთან დაკავშირებით; • აქტიურად არიდებს თავს სოციალურ სიტუაციებს; • აქვს საჯარო გამოსვლების შიში.

ზემოთ წარმოდგენილი იყო აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს სოციალური უნარების და-რღვევების ზოგადი სურათი. თუმცა, თითოეული ბავშვის შემთხვევაში ვხვდებით **ძლიერი მხარეების** და **საჭიროებების** განსხვავებულ სურათს. სოციალურ ინტერაქციასა და მისი დარღვევის სიმძიმეზე, ერთი მხრივ, მოქმედებს ბავშვის **მახასიათებლები**, მეორე მხრივ კი, **სოციალური გარემო** (Bauminger-Zviely, 2013, 2014). სოციალურ გარემოში იგულისხმება ბავშვთან დაკავშირებული და მისთვის ახლო პი-როვნებები, რომლებიც ქმნიან მის სოციალურ კონტექსტს – მშობლები, ოჯახის წევრები, მეგობრები, მასწავლებლები, თანაკლასელები, სკოლის სხვა პერსონალი და ის, თუ რამდენად მხარდამჭერ გარე-მოს ქმნიან ისინი სოციალური ინტერაქციისთვის აისახება სოციალური უნარების განვითარებაზე. ბა-ვშვის მახასიათებლები, რომლებიც მოქმედებს სოციალურ განვითარებაზე, საკმაოდ მრავალფერო-ვანია. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის სოციალური საჭიროებები განსხვავებული იქნება შემდეგი ფაქტორების მიხედვით:

- ასაკი;
- სქესი;
- აუტიზმის სპექტრის აშლილობის სიმძიმე და ფუნქციონირების დონე;
- ენისა და კომუნიკაციური უნარების განვითარება;
- განმეორებითი ქცევების და შეზღუდული ინტერესების სიმძიმე;
- ზოგადი ინტელექტუალური ფუნქციონირება (მაგ., ინტელექტის კოეფიციენტი (IQ));
- კოგნიტური უნარების დარღვევა. მაგ., ყურადღება და აღმასრულებელი ფუნქციები;
- სენსორული ინტეგრაციის პრობლემები;
- პრობლემური ქცევების არსებობა (მაგ., თვითდამაზიანებელი ქცევები);
- თანმხლები მენტალური დარღვევების არსებობა (მაგ., შფოთვითი აშლილობა, ყურადღებისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი).

აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია სოციალური უნარების განვითარებაზე მუშაობისასაც განვიხილოთ ბავშვი მთლიან კონტექსტში და დავგეგმოთ ინტერვენცია შესაბამისად.

სოციალურ უნარებთან დაკავშირებული ინდივიდუალური გეგმის შედგენა

ზოგადად, მასწავლებლის როლი და ფუნქცია აუტიზმის მქონე მოსწავლესთან მიმართებაში შესაძლოა დავყოთ ექვს ეტაპად (Holtz, Ziegert & Baker, 2004):

1. აუტიზმის სპექტრის აშლილობების მახასიათებლების შესახებ ცოდნის და ინფორმაციის მიღება;
2. მშობლებთან და სხვა აღმზრდელებთან ან მეურვეებთან მუდმივი კავშირის ქონა, პარტნიორობა, ინფორმაციის მიღება და მიწოდება;
3. საკლასო ოთახის მომზადება;
4. პრობლემური ქცევის მართვა;
5. სოციალური უნარების ხელშეწყობა, თანატოლების ფსიქოგანათლება და ისეთი სოციალური გარემოს შექმნა, რომელიც ხელს შეუწყობს აუტიზმის და ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებს შორის ყოველდღიურ პოზიტიურ ინტერაქციას;
6. ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაზე მუშაობა ბავშვის გუნდის სხვა პროფესიონალებთან და ოჯახის წევრებთან ერთად.

აქედან გამომდინარე, გარდა იმისა, რომ მასწავლებელმა უნდა შექმნას პოზიტიური სოციალური გარემო, ის არის მულტიდისციპლინური გუნდის წევრი, რომელიც მონაწილეობს ბავშვის შეფასებაში, საჭიროებებისა და ძლიერი მხარეების განსაზღვრაში, მიზნების, ამოცანების და ინდივიდუალური პროგრამის შედგენაში და ინტერვენციის სტრატეგიების შემუშავებაში. სპეციალური და/ან ზოგადი განათლების მასწავლებელი აფასებს ბავშვს სკოლის ფსიქოლოგთან, ენის და მეტყველების თერაპევტთან, სოციალურ მუშაკთან და სხვებთან ერთად და აწვდის მნიშვნელოვან ინფორმაციას მულტიდისციპლინურ გუნდს. მოსწავლის შეფასება მოიცავს არა მხოლოდ აკადემიურ, არამედ **სოციალურ უნარებს** და ბავშვის ქცევას სკოლის გარემოში. ზოგადი განათლების მასწავლებლის მოვალეობებში შედის ასევე პროგრესის მონიტორინგი და იმის განსაზღვრა, თუ რამდენად შესრულდა ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში მოცემული აკადემიური და სოციალური მიზნები და ამოცანები. ასევე, მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მიერ მიწოდებული ინფორმაცია ახალი მიზნებისა და ამოცანების შემუშავებისთვის.

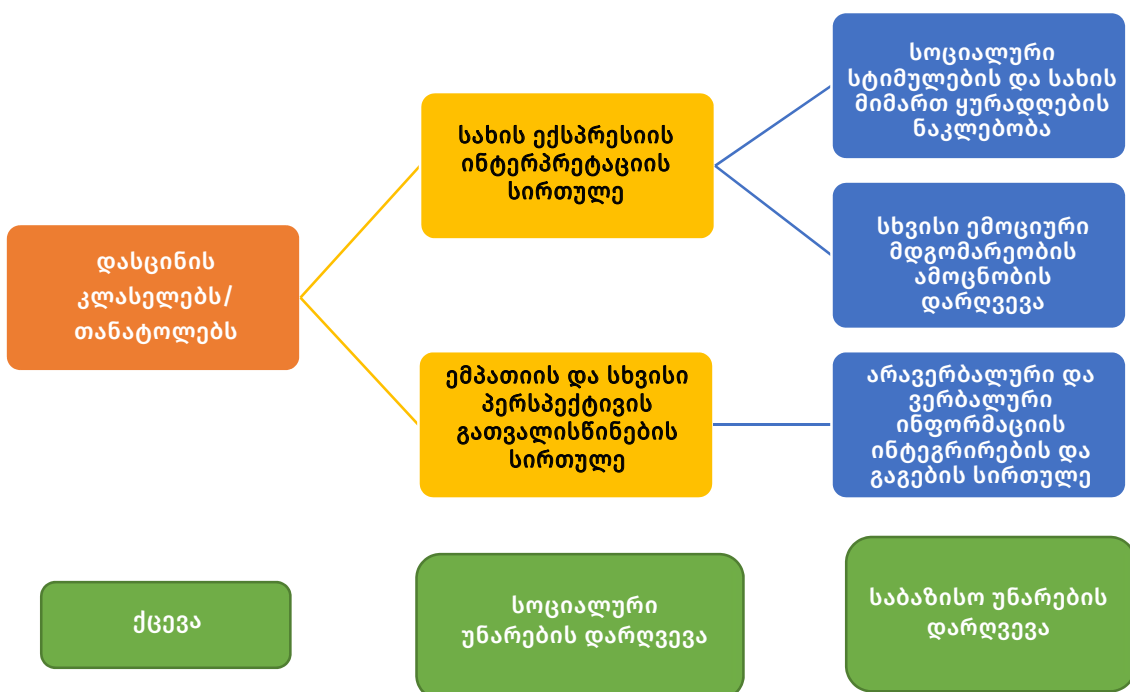
ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის და სოციალური უნარების კურიკულუმის შექმნა მიჰყვება, ჩვეულებრივ, შემდეგ თანმიმდევრობას (Koenig, 2012):

1. სოციალური კომპეტენციის და უნარების შეფასება;
2. ინტერვენციისთვის სამიზნე ქცევების და პრიორიტეტული მიზნების განსაზღვრა;
3. უნარების სწავლების და გენერალიზების გეგმის შემუშავება (ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა);
4. პროგრესის მონიტორინგი და ახალი მიზნების განსაზღვრა.

შეფასების ეტაპზე მიმდინარეობს მოსწავლის სოციალური კომპეტენციასთან დაკავშირებული საჭიროებების განსაზღვრა. შეფასების განსხვავებული მეთოდები უფრო დეტალურად განხილული იქნება შემდეგ ქვეთავში. აქ ზოგადად უნდა აღვნიშნოთ, რომ საჭიროა სოციალური განვითარების შეფასება და სუსტი და ძლიერი მხარეების გამოყოფა. ასევე, სოციალური უნარების ინტერვენციის დაგეგმვის დროს მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ბავშვის **კოგნიტური, მეტყველების და დასწავლის პროფილი**. როგორც ზემოთ განვიხილეთ, აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვები განსხვავდებიან ფუნქციონირების დონით, კოგნიტური და ენობრივი უნარებით. სოციალური უნარების ინტერვენციას ვერ დავგეგმავთ ეფექტურად ამ უნარების გათვალისწინების გარეშე. ეს ეხება როგორც მიღწევადი მიზნების არჩევას, ასევე, ინტერვენციის შესაბამისი სტრატეგიების შემუშავებას. მაგალითად, თუ ბავშვის ვერბალური უნარები სუსტია, ხოლო მის ძლიერ მხარეს ვიზუალური აღქმა და გადამუშავება წარმოადგენს, მაშინ ინტერვენციისას მეტად დავყვრდნობით ვიზუალურ მიმანიშნებლებს (სურათებს, ვიზუ-

ალურ სცენარებს), ვიდრე ვერბალურ მასალას (მაგ., სოციალური მოთხრობები). **ცხრილში 3.1** მოცემულია სხვადასხვა ასაკისა და ფუნქციონირების დონის მქონე ბავშვებისთვის განსხვავებული მიზნების მაგალითები. ასევე, სოციალური უნარების ათვისებას შესაძლოა ართულებდეს **ემოციური აშლილობები, მაგ., სოციალური შფოთვა**, რაც საკმაოდ ხშირია აუტისტური სპექტრის შემთხვევაში. სოციალური შფოთვის დროს სოციალური ინტერაქციის მოტივაცია ნაკლებია და ბავშვი ცდილობს, სხვებთან კონტაქტს თავი აარიდოს. საბოლოოდ, ბავშვი უნდა განვიხილოთ მის **სოციალურ კონტექსტში**: ოჯახი, სკოლა, კლასი, მასწავლებლები და ა.შ. ინტერვენციის დაგეგმვისას მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, რამდენად მხარდამჭერი გარემო აქვს ბავშვს და ვის შესაძლოა დავეყრდნოთ ინტერვენციის განხორციელებისას.

შეფასების შედეგად შესაძლოა გამოვლინდეს ბევრი სფერო და უნარი, რომელიც საჭიროებს ინტერვენციას, თუმცა, აქედან უნდა ავირჩიოთ რამდენიმე (2-3 ცალი). თავდაპირველად პრიორიტეტს წარმოადგენს ქცევები, რომლებიც სხვისთვის ან საკუთარი თავისთვის დამაზიანებელი ან საფრთხის შემცველია (მაგ., აგრესია, თვითდაზიანება, გაკვეთილებიდან გაპარვა და ა.შ.). მათი ჩანაცვლება უნდა მოხდეს პოზიტიური ქცევით. პოზიტიური სოციალური ქცევების განვითარებასთან ერთად, მნიშვნელოვანია ასევე ატიპური ქცევების გათვალისწინება, რომლებიც სოციალური ინტერაქციისთვის ხელისშემშლელია, მაგ., განმეორებითი ქცევები და შეზღუდული ინტერესები. როდესაც გვინდა, შევარჩიოთ პრიორიტეტული სოციალური უნარები, რითიც დავიწყებთ ინტერვენციას, უნდა გავითვალისწინოთ ბავშვის **სოციალური და კოგნიტური განვითარების დონე**. მაგალითად, მეოთხეკლასელი მოსწავლისთვის, რომლის სოციალური განვითარებაც პირველი კლასის დონეზეა, უნდა შევარჩიოთ მისი განვითარების დონის შესაბამისი მიზნები. ეს მიზნები არ უნდა იყოს მიუღწევადი და პირდაპირ მეოთხეკლასელი ბავშვისთვის განკუთვნილი, არამედ სოციალური განვითარების დონეზე ოდნავ უფრო რთული (მაგ., პირველი კლასის უნარებზე უფრო რთული), რომლის მიღწევაც ბავშვს შეუძლია სხვისი დახმარებით. მაშასადამე, პრიორიტეტების განსაზღვრისას ყოველთვის ვინყებთ უფრო მარტივი საბაზისო უნარებიდან და გადავდივართ რთულზე. სანამ გადავალთ კომპლექსური სოციალური უნარების დასწავლაზე უნდა მოხდეს საფუძვლად მდებარე უნარების განვითარება. მაგალითისთვის განვიხილოთ ერთი შემთხვევა. სკოლაში აუტიზმის მქონე ბავშვი იცინის, როდესაც სხვა ბავშვი რაიმეს იტყენს ან ტირის. მისი ქცევა შეუსაბამოა, რის გამოც არის სხვა ბავშვებისგან იზოლირებული. ეს ქცევა გასაგები გახდება, თუ გავითვალისწინებთ საფუძვლად მდებარე სოციალური, ემოციური და კოგნიტური კომპეტენციის დარღვევას. ამ შემთხვევაში უნდა ვიმუშავოთ, არა კონკრეტულ ქცევაზე, არამედ სოციალური კომპეტენციის განვითარებაზე: სხვების სახის ექსპრესიის ინტერპრეტაციის, ემპათიის და სხვისი პერსპექტივის გათვალისწინების უნარებზე. ეს უნარებიც შემდგომ უნდა დავშალოთ უფრო საბაზისო და კონკრეტულ/სპეციფიკურ ნაწილებად, რითიც დავიწყებთ ინტერვენციას (Koenig, 2012):



ინტერვენციის შესაბამისი სტრატეგიის ასაჩევადა, ასევე, მნიშვნელოვანია განვასხვავოთ **უნარი ათვისების** და **შესრულების** დეფიციტი. უნარის ათვისების დეფიციტი გულისხმობს, რომ ბავშვის ქცევით რეპერტუარში აღნიშნული უნარი ჯერ არ არის. შესრულების დეფიციტი კი გულისხმობს, რომ ბავშვს აქვს ათვისებული ეს უნარი, მაგრამ მისი გამოყენება ყოველთვის არ არის შესაბამისი. მაგალითად, არ იყენებს კონსისტენტურად, ყველა შესაბამის გარემოში, შესაძლოა არ ჰქონდეს გამოყენების მოტივაცია და თვითფექტურობის განცდა (Bellini, 2007). ათვისების დეფიციტის შემთხვევაში უფრო გამართლებულია უნარების პირდაპირი სწავლება, ხოლო შესრულების დეფიციტის დროს უნდა ვიმუშავოთ უნარების განმტკიცებასა და გენერალიზებაზე (Kemp, 2017). აღსანიშნავია, რომ ზოგჯერ გვინევს არა გენერალიზებაზე, არამედ დისკრიმინაციაზე მუშაობა. მაგალითად, შესაძლოა ბავშვს ჰქონდეს დასწავლილი ისეთი სოციალური უნარი, როგორიცაა, კომპლიმენტის თქმა, თუმცა შესაძლოა ამას იყენებდეს გადაჭარბებულად, ყველა სიტუაციაში, რაც, ასევე, შეუსაბამო და უჩვეულოა სხვა ბავშვებისთვის. ამ დროს მას უნდა ვასწავლოთ ისეთი სიტუაციების ამოცნობა, სადაც კომპლიმენტის თქმა მისაღებია (Koenig, 2012).

შემდგომ საფეხურზე კი საჭიროა ზოგადი და ხანგრძლივი მიზნების უფრო კონკრეტულ ეტაპებად და საფეხურებად დაშლა, რასაც უკვე **ამოცანები** ეწოდება. როგორც მიზნები, ასევე, ამოცანებიც უნდა იყოს გაზომვადი, რათა შევძლოთ მათზე დაკვირვება, **პროგრესის მონიტორინგი** და, საჭიროების შემთხვევაში, ახალი ამოცანების შემუშავება. ამოცანებთან ერთად უნდა იყოს განსაზღვრული მათი **შეფასების პროცედურაც**. ამოცანები, ასევე, უნდა იყოს კონკრეტული. მაგალითად, სოციალური ინიცირების განვითარება ძალიან ზოგადია. უნდა იყოს განსაზღვრული **ვისთან** (მაგ., უფროსთან თუ თანატოლთან), **როგორ გარემოში** (მაგ., სტრუქტურირებულ თუ არასტრუქტურირებულ ან გაკვეთილის თუ სათამაშო დროს), **რა სიხშირით** (ყოველი შესაძლებლობისას თუ, მაგ., შემთხვევების 80%-ში) და **დახმარების** რა დონის გამოყენებით (მაგ., დამოუკიდებლად თუ მასწავლებლის დახმარებით) უნდა შეძლოს მოსწავლემ სოციალური ინტერაქციის წამოწყება.

ცხრილი 12.3 – ხშირად გამოყენებული სოციალური უნარების მიზნები (Magyar, 2014; Koenig, 2012)

მცირე ასაკის და დაბალი ფუნქციონირების მქონე ბავშვები	დიდი ასაკის და მაღალი ფუნქციონირების მქონე ბავშვები
საბაზისო უნარები: მზერითი კონტაქტი; სახელზე რეაგირება; სხვებთან კონტაქტის სურვილი; ერთსაფეხურიანი ინსტრუქციების შესრულება; მოტორული იმიტაცია; სათამაშოთი ან რაიმე საგნით მოქმედების იმიტაცია; თანატოლების თამაშის იმიტაცია; გაზიარებულ ყურადღებაზე პასუხი; გაზიარებული ყურადღების ინიცირება; სოციალური ინტერაქციის საწყისი უნარები: მარტივი შეკითხვების დასმა; მარტივი კომენტარის გაკეთება; პარალელური თამაშის განვითარება.	სოციალური ინტერაქციის განვითარებადი უნარები: რეციპროკული და სპონტანური მისალმება; სოციალურ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა; ინფორმაციის ორმხრივი გაცვლა; ჯერის დაცვა; თანატოლებთან თამაში (კოოპერაციული); საკუთარი და სხვების ემოციების იდენტიფიკაცია; შეუსაბამო კომენტარებისგან თავის შეკავება; მარტივი კონფლიქტების გადაჭრა. სოციალური ინტერაქციის რთული უნარები: სოციალურ ინიცირებაზე პასუხი და რეაგირება; შეკითხვების დასმა ინფორმაციის მისაღებად; სოციალური შეკითხვების დასმა; კომუნიკაციური უნარები; ესაუბრება უფროსებს და თანატოლებს მათთვის საინტერესო თემებზე; იცავს საკუთარ და სხვების პირად სივრცეს და საზღვრებს; უფროსებთან და თანატოლებთან კონფლიქტის გადაჭრა; გრძნობები გამოხატვა და მართვა (დაძლევის უნარები): გრძნობების იდენტიფიკაცია და სახელის დარქმევა; გრძნობების შესაბამისი გამოხატვა; თვითმონიტორინგის უნარების დაუფლება; შფოთვის და ბრაზის დაძლევის უნარები; უარყოფასთან და დაცინვასთან შეგუება და მათი დაძლევა; საკუთარი თავის და პოზიციის დაცვის უნარი.

საბოლოოდ, უნდა შეირჩეს **ინტერვენციის სტრატეგიები**. ინტერვენციების სტრატეგიები შესაძლოა იყოს ინდივიდუალური, ტუტორთან/თანატოლთან ერთად ან ჯგუფური. მათ დეტალურად განვიხილავთ შემდგომ ქვეთავებში. მიზნები, ამოცანები, შეფასების პროცედურა და ინტერვენციის

სტრატეგიები უკვე ქმნის ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას. განვიხილოთ ერთი შემთხვევა, თუ როგორ შეიძლება სოციალური უნარების ინტეგრირება ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვის შემთხვევაში:

ჯონი 10 წლისა და სკოლის პეიოიდის დიდ ნაწილს ხესუსხს ოთახში ატაჩებს აკადემიუხ უნაჩებზე სამუშაოდ. სხვა ბავშვებთან ერთად ის აჩის მუსიკის, ფიზკულტურის, ინფორმაციის გაკვეთილების და დასვენების დროს. ამ დროს მას ეხმარება პაპაპროფესიონალი¹. მას აქვს მსუბუქი ხაჩისხის ინტელექტუალური დახლვევა და ჰეცეპტუდი და ექსპეხსიუდი ენის უფრო მძიმე შეფეხება. ჯონი შესვენების დროს იზორიხებუღია, დადის სკოლის ეზოს გეჩიგოჩიზე და აჩ ერთვება სხვა ბავშვებთან ერთად აქტივობებში, თუმცა, აქვს ამის დიდი ინტეხესი და მოტივაცია. ჯონს დამოუკიდებლად აჩ შეუძღია თამაშებში ჩაჩთვა. მაგადითად, ვეჩ ერთვება დაჭეხობანას თამაშში, თუ ამაში პაპაპროფესიონალი აჩ დაეხმარება, თუმცა, ამ შემთხვევაშიც ვეჩ აგჩდეებს მას დიდი ხნის განმავლობაში.

ჯონის სკოლის გუნდი შეიმუშავებს მისთვის შემდეგ მიზანს: „ჯონი ჩაერთვება თამაშში თანატოლებთან ერთად 10 წუთის განმავლობაში ყოველ შესვენებაზე“. ინტეხვენციის სტრატეგიად თავდაპირველად შეიჩა სოციალური ამბავი, ჰომელიც ჯონმა ინდივიდუალურად განიხიღა სკოლის სოციალური მუშაკთან ერთად. სოციალური ამბავში ახსნიღი იყო, ჰოგოჩი შეედრო მას თანატოლებთან მისვღა და თამაშში ჩაჩთვის თხოვნა („შეიძღება, თქვენთან ერთად ვითამაშო?“). ეს ახადი სტრატეგია ჯონისთვის ჰთუღი აღმოჩნღა. მან სცადღ თანატოლებთან მიახლოება, მაგჩამ ვეჩ მიიპყო მათი ყუხადლება. შესვენების განმავლობაში ჯონიც დაჩბოღა, თუმცა ვეჩ მოახეხღ თამაშში მონაწიღობღ, ჰადგან სხვა ბავშვებმა აჩ იცოდნენ, ჰომ ისიც თამაშობღ. ეს სტრატეგია აჩ იყო ეფექტური, ჰადგან სწიხებოღღ კაჩგად განვითარებული ვეჩბლური უნაჩები, ჰაც ჯონის სუსტ მხაჩეს წაჩმადგენღღ. სკოლის გუნდმა გადწყვიტღ, ჰომ ჯონს უფრო ინტენსიური დახმარება სწიხებოღღ. ახადი სტრატეგიის მიხედვით, ჯონს შეუჩიღეს თანატოლი (გუგოჩი), ჰომელიც მას შესვენების დროს დაეხმარებოღღ და შეახსენებღ თამაშში ჩაჩთვის საფეხეხებს. გუგოჩის ჰოღი, ასევე, იყო სხვა ბავშვებისთვის თქმა, ჰომ ჯონსაც სუჩღ მონაწიღობის მიღება და ინსტრუქციების მიცემა, თუ ჰოგოჩი ჩაერთოთ ის თამაშში. ამ კდასისთვის შემდგომ ყოველდღიუჩობად იქცღ ჯონის ჩაჩთვა თამაშში, ჰადგან ბავშვები უკვე ხვდებოდნენ, ჰომ მას უჭიღღ ამის დამოუკიდებლად შესუღება (შემთხვევა მომზადებულია Koenig-ის (2012) მიხედვით).

4. სოციალური უნარების შეფასების მეთოდები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მთავარი ნიშანია სოციალური ინტერაქციის, უნარების და კომპეტენციის დარღვევა. ინსტრუმენტების უმეტესობა, რომელიც აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შეფასებისთვისაა განკუთვნიღი, მოიცავს სოციალური უნარების შეფასებასაც. თუმცა ისინი განსხვავდებიან შეფასების ფორმით (მაგ., ბავშვზე პირდაპირი დაკვირვება (სტრუქტურირებული, ბუნებრივი), მშობელთან/მასწავლებელთან/ბავშვთან ინტერვიუ, კითხვარი, შეფასების სკალა), მიზნით (მაგ., სკრინინგი, დიაგნოსტიკა, ადაპტაციური უნარების შეფასება, ინტერვენციისთვის სამიზნე ქცევების განსაზღვრა) და სპეციფიკურობით (ზოგიერთი აფასებს უნარების ფართო სპექტრს, ზოგიერთი კი – უფრო კონკრეტულ უნარებს). შეგვიძღია განვასხვავოთ ფორმალური/სტანდარტიზებული და არაფორმალური/კრიტერიუმზე დაფუძნებული მეთოდები (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017). ფორმალური და სტანდარტიზებული ინსტრუმენტები ძირითადად რაოდენობრივია და გვიჩვენებს, რამდენად შეესაბამება შეფასებული უნარები ტიპურ განვითარებას და ასაკობრივ ნორმას. ასეთ ინსტრუმენტებს ძირითადად განეკუთვნება სკრინინგ-ტესტები (აფასებს აუტიზმის არსებობის ალბათობას და სრული შეფასების საჭიროებას), დიაგნოსტიკური ინსტრუმენტები (გამოიყენება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზის და მისი სიმძიმის განსასაზღვრად) და ადაპტაციური ქცევის შეფასების სკალები (სხვადასხვა სფეროში ყოველდღიური ფუნქციონირების განსაზღვრა). მსგავს შეფასებას ძირითადად ატარებენ პროფესიონალები. ფორმალური შეფასებისთვის განკუთვნიღი ინსტრუმენტები სოციალური და სხვა უნარების ფართო სპექტრს მოიცავს, თუმცა, თითოეული უნარი ძირითადად განსაზღვრულია ზოგადად, რის გამოც მხოლოდ მათი გამოყენება რთულია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის კონკრეტული მიზნების და ამოცანების გასაწერად. ზოგიერთი კი ძღიერ სტრუქტურირებულია და არ გვაძღევს ინფორმაციას ბუნებრივ გარემოში რამდენად ვლინდება შეფასებული ქცევები და უნარები. მიუხედავად ამისა, მასწავლებლისთვის მნიშვნელოვანია მათი ზოგადი ცოდნა, რათა შეძლოს სავარაუდო მიზნების და საჭიროებების განსაზღვრა კონკრეტული ბავშვისთვის. ცხრილში 4.1 მოცემულია ხშირად გამოყენებული სტანდარტიზებული ინსტრუმენტების მოკლე აღწერა.

¹ პარაპროფესიონალი – ადამიანი, რომელსაც გავღიღი აქვს გარკვეული ტრენინგი, მაგადითად, მასწავლებლის სამუშაოს შესასრულებლად, მაგრამ არ აქვს შესაბამისი კვალიფიკაცია, რომ იყოს ლიცენზირებული მასწავლებელი. ის ხშირად ასრულებს დამხმარის როლს და შეუძღია მასწავლებლის გარკვეული მოვალეობების გადაბარება და შეთავსება.

ცხრილი 12. 4 სტანდარტიზებული და ფორმალური შეფასების ინსტრუმენტები (ცხრილი შედგენილია Freeman-ის Croni-ის (2017) მიმოხილვაზე დაფუძნებით)			
ინსტრუმენტები	ასაკი	აღწერა	შეფასების სფეროები
Childhood Autism Rating Scale, Second Edition (CARS-2; Schopler, Van Bourgondien, Wellman & Love, 2010)	2 წლიდან	გამოიყენება ძირითადად სკრინინგ ინსტრუმენტად. კლინიკისტი აფასებს ბავშვს პირდაპირი დაკვირვებით და მშობლის კითხვარის საშუალებით.	• ადრეული განვითარება; • სოციალური, ემოციური და კომუნიკაციური უნარები; • განმეორებადი ქცევები და შეზღუდული ინტერესები; • თამაში; • სენსორული პრობლემები.
Gilliam Autism Rating Scales – Second Edition (GARS-2; Gilliam, 1995, 2006)	3-იდან 22 წლამდე	სკრინინგ ინსტრუმენტი	• სტერეოტიპული ქცევა; • კომუნიკაცია; • სოციალური ინტერაქცია.
Social Responsiveness Scale (Constantino & Gruber, 2002)	4-იდან 18 წლამდე	შეუძლია აუტისტური სპექტრის და სხვა მდგომარეობების გამოდიფერენცირება და აუტისტური სოციალური დარღვევის არსებობის და სიმძიმის განსაზღვრა. არსებობს მშობლებისთვის და მასწავლებლებისთვის განკუთვნილი შეფასებები სკალები.	• სოციალური ცნობიერება; • სოციალური კოგნიცია; • სოციალური კომუნიკაცია; • სოციალური მოტივაცია; • განმეორებადი ქცევები და შეზღუდული ინტერესები.
Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2; Lord, Rutter et al., 2012)	12 თვიდან	ძირითადი სადიაგნოსტიკო ინსტრუმენტი. პროფესიონალი აფასებს ბავშვის ქცევას სხვადასხვა აქტივობის დროს სტრუქტურირებული დაკვირვების საშუალებით. გამოიყოფა 5 მოდული ინდივიდის ასაკის და ვერბალური უნარების მიხედვით. უნარები ფასდება 3 ბალიან სკალაზე.	• კომუნიკაცია; • თამაში; • სათამაშოების წარმოსახვითი გამოყენება; • სოციალური ინტერაქცია: მზერითი კონტაქტი, არავერბალური კომუნიკაცია, სახის ექსპრესია, ემოციების გაგება და გაზიარება, თვითცნობიერება და ა.შ.
The Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R; Rutter, Le Couteur, and Lord 2003)	გონებრივი ასაკი 2 წელი და ზევით	ძირითადი სადიაგნოსტიკო ინსტრუმენტი. ნახევრად-სტრუქტურირებული ინტერვიუ ბავშვის მთავარ აღმზრდელებთან და მზრუნველებთან.	• რეციპროკული სოციალური ინტერაქცია; • კომუნიკაცია და მეტყველება; • განმეორებადი/სტერეოტიპული ქცევები და ინტერესები.
The Vineland Adaptive Behavior Scales (Vineland-3; Sparrow, Cicchetti and Saulnier, 2016)	დაბადებიდან 90 წლამდე	სტანდარტიზებული ინტერვიუ და კითხვარები (მშობლის, მასწავლებლის, თვითშეფასების). აფასებს ზოგად ფუნქციონირების დონეს სხვადასხვა სფეროში.	• სოციალური უნარები; • კომუნიკაციური უნარები; • თვითმოვლის უნარები; • მოტორული უნარები; • ქცევა.
Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS; Gresham & Elliott, 2008)	3-იდან 18 წლამდე	სტანდარტიზებული ინსტრუმენტი სოციალური და მასთან დაკავშირებული სხვა სფეროების შესაფასებლად.	• სოციალური უნარები; • პრობლემური ქცევები; • აკადემიური კომპეტენცია და მოტივაცია.

არაფორმალური შეფასების მეთოდები დაფუძნებულია არა ასაკობრივ ნორმებზე, არამედ წინასწარ განსაზღვრულ კრიტერიუმებზე, რომელსაც უნდა აკმაყოფილებდეს ბავშვი ან მოზარდი. კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასების მეთოდების ერთ-ერთი სახეა **კურიკულუმზე დაფუძნებული შეფასება (Curriculum-based assessment (CBA))**, რომელიც საგანმანათლებლო სივრცესა და სკოლაში უპირატესობას ფლობს, რადგან ამ დროს შესაძლებელია ბავშვის სოციალური უნარების პროფილის, სპეციფიკური სუსტი და ძლიერი მხარეების განსაზღვრა და ინტერვენციის სამიზნე უნარების შერჩევა (Romanczyk, Wiseman, Morton, 2017). ეს მეთოდი გვაძლევს საშუალებას განვსაზღვროთ ბავშვის რეპერტუარში არსებული, არარსებული და განვითარების პროცესში მყოფი უნარები. ასეთი მეთოდების ძირითადი ნაწილი დამატებით მოიცავს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზნებს, ინტერვენციის სტრატეგიებს და განმავითარებელ აქტივობებს, რაც გვაძლევს საშუალებას შევქმნათ ინდივიდუალუ-

რი კურიკულუმი თითოეული ბავშვისთვის. მაშასადამე, კურიკულუმი ამ შემთხვევაში არის სპეციფიკური ქცევების და უნარების ნაკრები, რაც გვეხმარება ინტერვენციის დაგეგმვაში, განხორციელებაში და პროგრესის მონიტორინგში. შეფასება, ძირითადად, ხდება ბუნებრივ პირობებში ბავშვზე პირდაპირი დაკვირვების და ქცევის ჩანერის გზით, თუმცა, ბევრი მეთოდი მოიცავს ოჯახის წევრების და ბავშვთან დაახლოებული პირების გამოკითხვასაც. არსებობს შეფასების ზოგადი ინსტრუმენტები, რომლებიც სოციალურ უნარებთან ერთად სხვა სფეროებსაც მოიცავს და არსებობს კონკრეტულად სოციალური უნარების შეფასებისთვის განკუთვნილი მეთოდები. **ცხრილში 4.2** განხილულია კურიკულუმზე დაფუძნებული ზოგადი და სპეციფიკური მეთოდების მაგალითები. **ცხრილში 4.2** ასევე განხილულია კრიტერიუმზე დაფუძნებული სოციალური ფუნქციონირების და უნარების შეფასების ინსტრუმენტები და სკალები.

რომელ მეთოდს ავირჩევთ ძირითადად დამოკიდებულია ჩვენს მიზანზე, ბავშვის განვითარების დონესა და არსებულ რესურსებზე (Romanczyk, Wiseman, Morton, 2017). როგორც ვნახეთ, სოციალური უნარების სწავლების გეგმის შედგენის დროს უნდა გავითვალისწინოთ სხვა უნარებიც. როდესაც გვჭირდება ბავშვის ინტეგრირებული სურათი, მაშინ გამოვიყენებთ კურიკულუმზე დაფუძნებულ ზოგადი შეფასების მეთოდებს. როდესაც გვჭირდება სოციალური კომპეტენციის უფრო დაწვრილებითი შეფასება, მაშინ მივმართავთ სპეციფიკურად ამ უნარებისთვის განკუთვნილ მეთოდებს. რადგან კურიკულუმზე დაფუძნებული შეფასება ხშირად დიდ დროს და რესურსს მოითხოვს, შესაძლოა შევარჩიოთ უფრო სწრაფი შეფასების სკალები (მაგ., სოციალური უნარების პროფილი (Bellini, 2007)). შეფასების მეთოდების შერჩევისას ასევე უნდა გავითვალისწინოთ ბავშვის ზოგადი და სოციალური განვითარების დონე და ასაკი, რომელიც ხშირად მითითებულია ინსტრუმენტის აღწერაში. თუმცა, მაგალითად, POWER-Solving Social Skills Curriculum განსაზღვრულია დაწყებითი სკოლის ბავშვებისთვისაც, მაგრამ მოითხოვს საკმაოდ კარგად განვითარებულ ვერბალურ უნარებს. ასევე, პროგრამა მოიცავს არა სპეციფიკურ უნარებს, არამედ პრობლემის გადაწყვეტის ზოგად სტრატეგიებს და საფეხურებს, რაც, შესაძლოა, რთული იყოს დაბალფუნქციური აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვისთვის. მაშასადამე, როდესაც გვინდა მოსწავლის სპეციფიკური, საბაზისო უნარების შეფასება და შემდგომ მათთვის სწავლების სტრატეგიების შერჩევა, მაშინ უმჯობესია ავირჩიოთ პროგრამა, როგორიცაა, მაგალითად, Do-Watch-Listen-Say (გააკეთე – უყურე – მოუსმინე – თქვი; Quill & Stansberry Brusnahan, 2017).

Do-Watch-Listen-Say-ის Assessment of Social and Communication Skills for Children with Autism (ASCS-2) გვაძლევს საშუალებას, სრულად შევაფასოთ ბავშვის სოციალური და კომუნიკაციური კომპეტენციები და დავგეგმოთ ინტერვენცია. შეფასება მოიცავს რამდენიმე ინსტრუმენტს: **ASCS-2 ქცევის პროფილი** (კითხვარი ბავშვის ზოგადი სოციალური და კომუნიკაციური უნარების შესახებ); **ASCS-2 დაბრკოლებების პროფილი** (კითხვარი გვაძლევს ინფორმაციას იმ წინააღმდეგობების შესახებ, რომლებიც ნეგატიურად მოქმედებს სწავლაზე და დამოუკიდებელ ფუნქციონირებაზე. მაგ., სოციალური მოტივაცია, სენსორული ინტეგრაციის პრობლემები, დახმარებასა და მიმანიშნებლებზე (prompt) დამოკიდებულება, განმეორებადი და შეზღუდული ქცევები და ინტერესები) და **ASCS-2 უნარების ჩამონათვალი („checklist“)** რომელიც მოიცავს საბაზისო უნარებს, სოციალურ უნარებს, კომუნიკაციურ უნარებს და საზოგადოებაში ფუნქციონირების შეფასებას. ეს ზოგადი სფეროები კიდევ იყოფა უფრო კონკრეტულ უნარებად. მაგალითად, განვიხილოთ საბაზისო და სოციალური უნარები:

- **საბაზისო უნარები:** გაზიარებული ყურადღება; არავერბალური შესტები; სოციალური ცნობიერება/ყურადღება; მოტორული და ვერბალური იმიტაცია; მასალების, დროის და გადანაცვლების ორგანიზება და მენეჯმენტი; თვითრეგულაცია (ემოციური და ცვლილებებთან გამკლავება);
- **სოციალური უნარები:** მართო თამაში და თავისუფალი დრო; სოციალური თამაში და თავისუფალი დრო (სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული); ჯგუფური უნარები (ჩართულობა, რიგის დაცვა, ინსტრუქციების შესრულება); სოციალური პერსპექტივის გათვალისწინება (მაგ., ემოციური გაგება და მეგობრობა).

თითოეული კონკრეტული უნარი ფასდება იმის მიხედვით, რამდენადაა სრულად ათვისებული (დახმარების გარეშე შესრულება) და გენერალიზებული. შეფასების პროცესი მიმდინარეობს სტრუქტურირებული ინტერვიუების (დაახლოებულ პირებთან და ბავშვის გუნდთან: მშობელი, მასწავლებელი, მეტყველების თერაპევტი და ა.შ.), ბუნებრივი და/ან სტრუქტურირებული დაკვირვების საშუალებით. შეფასების შემდეგ ბავშვის გუნდს შეუძლია ამოირჩიოს პრიორიტეტული უნარები. სახელმძღვანელოში მოცემულია, როგორც ინტერვენციის ზოგადი ჩარჩო, ასევე სპეციფიკური მიზნები, ამოცანები და აქტივობები. Do-Watch-Listen-Say-ის ინტერვენციის ზოგადი ჩარჩო მოიაზრებს იმას, რომ ნებისმიერი სოციალური ინტერაქციისთვის საჭიროა ოთხი კომპონენტის გაერთიანება: **კეთება** (კოგნიტური კომპონენტი – ცოდნა იმისა, რა უნდა გავაკეთოთ), **ყურება** (სოციალური ცნობიერება – უნარი, დააკვირდე და მიჰბადო სხვებს და აღიქვა და გაიგო არავერბალური კომუნიკაცია), **მოსმენა** (აღიქვა და გაიგო

ვერბალური კომუნიკაცია) და **თქმა** (უნარი თავად ჩაერთო კომუნიკაციაში, დაამყარო და შეინარჩუნო ორმხრივი ინტერაქცია, გაუზიარო სხვებს საკუთარი საჭიროებები, გამოცდილება და ინტერესები).

სახელმძღვანელოში თითოეულ უნარს შეესაბამება თავისი მიზანი, უფრო კონკრეტული ამოცანების მაგალითები, განმავითარებელი აქტივობები და დასწავლილი უნარის გენერალიზების გზები. **ცხრილში 4.3** განხილულია რამდენიმე მაგალითი.

მაშასადამე, სოციალური უნარების შეფასება შესაძლებელია სხვადასხვა მეთოდით. ზოგადად, მნიშვნელოვანია, რომ მათი შეფასება მოხდეს **სხვადასხვა გარემოში** (მაგ.: სკოლაში, კლასში, სათამაშო ზონაში ან სახლში) და ინფორმაცია მივიღოთ **სხვადასხვა წყაროსგან** (მშობელი, მასწავლებელი და ა.შ.). ეს მოგვცემს საშუალებას, შევარჩიოთ ინტერვენციის უფრო ზუსტი სტრატეგიები.

ცხრილი 12.5 – Do-Watch-Listen-Say-ის მიზნების, ამოცანების და შესაბამისი აქტივობების მაგალითები (Quill & Stansberry Brusnahan, 2017)

#	მიზანი	ამოცანა (მაგალითი)	აქტივობების მაგალითები (ათვისებისთვის)
1	სოციალური თამაშის განვითარება არასტრუქტურული-რეგულირებული აქტივობებისას	არასტრუქტურულირებული აქტივობებისას მოსწავლე ითამაშებს თანატოლებთან ერთად კოოპერაციულად 4-იდან 3 შემთხვევაში.	თავდაპირველად უფროსთან პირისპირ, შემდეგ ჯგუფში: 1. ჯგუფური პრეზენტაციის მომზადება; 2. თამაში "Simon Says" – ინსტრუქციების შესრულება ან სხვების მოქმედებების მიბაძვა.
2	ჯგუფურ აქტივობებში რიგის დაცვა	ჯგუფური აქტივობებისას მოსწავლე აიწევს ხელს რიგის მოსათხოვად 4-იდან 3 შემთხვევაში.	თავდაპირველად ვარჯიშობს მოსწავლე უფროსთან პირისპირ, შემდეგ ჯგუფში. ამ შემთხვევაში მზადდება სპეციალური მიმანიშნებლები ან მხარდამჭერი საშუალებები. მაგ.: • ვიზუალური ან წერილობითი მიმანიშნებელი, სადაც გამოსახული იქნება ან ეწერება, რომ ხელი უნდა აიწიოს; • სოციალური მხარდამჭერი – მაგ., თანატოლი, რომელიც შეახსენებს, რომ უნდა დაიცადოს და ხელი აიწიოს.
3	ემოციური გაგების და ცოდნის განვითარება	მოსწავლე ამოიცნობს ძირითად ემოციებს სურათებზე, სადაც გამოსახულია სახის სხვადასხვა ექსპრესია.	თავდაპირველად ვარჯიშობს მოსწავლე უფროსთან პირისპირ, შემდეგ ჯგუფში. ემოციების ინტეგრირება ხდება სხვადასხვა აქტივობაში. მაგ., დაფაზე ყველა აღნიშნავს საკუთარ განწყობას, სახის ექსპრესიების მიბაძვა და ამოცნობა, ემოციების ლოტოს თამაში, როლური თამაშები და ა.შ.
4	მეგობრობის უნარების განვითარება	მინიშნების დახმარებით მოსწავლე ჩაერთვება თანატოლებთან ერთად აქტივობაში 4-იდან 3 შემთხვევაში.	თავდაპირველად ვარჯიშობს მოსწავლე უფროსთან პირისპირ, შემდეგ პატარა ჯგუფში. მოცემულია აქტივობების სხვადასხვა იდეა, სადაც მოსწავლეს უწევს სხვა ბავშვებთან თამაშში ჩართვა. მოსწავლეს თავიდან ეძლევა მიმანიშნებელი (მაგ., თქვი „შეიძლება მეც ვითამაშო?“), შემდგომ ნელ-ნელა ვამცირებთ დახმარების ხარისხს.

ცხრილი 4.2 – კრიტერიუმზე და კურიკულუმზე დაფუძნებული შეფასების ინსტრუმენტები (შექმნილია Romanczyk-ის, Wiseman-ის, Morton-ის (2017) და Quill-ის და Stansberry Brusnahan-ის (2017) მიმოხილვაზე დაყრდნობით)

კურიკულუმზე დაფუძნებული ზოგადი მეთოდები

ინსტრუმენტები	აღწერა	შეფასების სფეროები
Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revised (ABLLS-R; Partington, 2006) ასაკი: დაბადებიდან 12 წლამდე	შეფასება მიმდინარეობს ბავშვზე დაკვირვებით. მნიშვნელოვანია ასევე მშობლების მიერ მოწოდებული ინფორმაცია. კურიკულუმში მოიცავს 500-ზე მეტ უნარს. ეს ინსტრუმენტი გვაძლევს საშუალებას შევქმნათ ინტერვენციის სპეციფიკური ამოცანები და შევაფასოთ პროგრესი.	500-ზე მეტი უნარი განვითარების ყველა სფეროში: ენობრივი, სოციალური, ადრეული აკადემიური, მორალური უნარები

Behavioral Characteristics Progression (BCP): Birth to 14 Years (http://www.vort.com/BCP-Birth-14-years-Behavioral-Characteristics-Progression/) ასაკი: 1-14 წლები	მოიცავს 2 300 უნარს, რომელიც დაჯგუფებულია 56 სფეროდ. დარღვეული სფეროების იდენტიფიცირება იძლევა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმისთვის მიზნების შემუშავების საშუალებას. კურიკულუმში უნარების უმეტესობა უკავშირდება ინტერვენციის შესაბამის აქტივობებს. პროგრამა შესაძლოა განახორციელოს მასწავლებელმა ან სხვა პროფესიონალმა, თუმცა, მნიშვნელოვანია მშობლის მონაწილეობა უნარების სახლის გარემოში გენერალიზებისთვის.	მოიცავს შემდეგ ზოგად სფეროებს: სოციალური, კოგნიტური, მეტყველება, მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა, თვითმოვლის.
Eden Autism Assessment and Curriculum Series (EDEN); www.edenautism.org ასაკი: სკოლამდელი ასაკიდან მე-12 კლასამდე	კურიკულუმი ეხმარება მასწავლებლებს, პროფესიონალებს და მშობლებს განახორციელონ ABA-ზე დაფუძნებული ინტერვენციები. სხვა კურიკულუმების მსგავსად, გვაძლევს მიზნების გამოყოფის, ინტერვენციის სტრატეგიების შერჩევის და პროგრესის შეფასების საშუალებას. არსებობს კომპიუტერული ვერსიაც.	კოგნიტური, მეტყველება, პროფესიული განათლება, თვითმოვლა, ფიზიკური განათლება, რეკრეაცია (დასვენება), თავისუფალი დრო.
Shaping Knowledge Through Individual Life Learning Systems (SKILLS): The Online Autism Solution https://www.skillsforautism.com ასაკი: ჩვილობიდან მოზარდობამდე	ონლაინ ფორმატში მოცემულია შეფასება, კურიკულუმი, პროგრესის მონიტორინგის საშუალებები, აქტივობები და გაკვეთილები ინდივიდუალური ინტერვენციისთვის. შეფასების თითოეული შეკითხვა და ინტერვენციის აქტივობა მოცემულია ასაკის მიხედვით და განსაზღვრულია უნარების წინაპირობები.	სოციალური, მოტორული, მეტყველება, ადაპტაცია, თამაში, აღმასრულებელი ფუნქციები, კოგნიცია, აკადემიური
The New England Center for Children Autism Curriculum Encyclopedia; New England Center for Children: Core Skills Assessment (NECC-CSA; www.acenec.org) ასაკი: 3-22 წელი	ონლაინფორმატში მოცემულია აუტიზმის კურიკულუმის ენციკლოპედია (ACE) და ინსტრუქციის შესაბამისი მეთოდები. შექმნილია მასწავლებლებისთვის და სხვა პროფესიონალებისთვის, რომელთაც სურთ ინდივიდუალური პროგრამების შექმნა ABA-ის პრინციპებზე დაყრდნობით. შექმნილია ფუნქციონირების სხვადასხვა დონისთვის.	სოციალური, კომუნიკაცია, თვითმოვლა, დისკრიმინაცია, რეკრეაცია, ფიზიკური განათლება, ჯანმრთელობა და უსაფრთხოება, აკადემიური და პროფესიული უნარები.

კურიკულუმზე დაფუძნებული ინსტრუმენტები სოციალური უნარების შესაფასებლად

DO-WATCH-LISTEN-SAY (Quill, 2017) ასაკი: ყველა ასაკის და განვითარების	გვაძლევს საშუალებას სრულად შევაფასოთ ბავშვის სოციალური და კომუნიკაციური კომპეტენციები და დავგეგმოთ ინტერვენცია. კურიკულუმი შესაძლოა განხორციელდეს როგორც სახლის, ასევე სკოლის პირობებში.	სოციალური რეციპროკულობა, იმიტაცია, მართო და სოციალური თამაში, ჯგუფური უნარები, სოციალური კომუნიკაცია.
Socially Savvy: An Assessment and Curriculum Guide for Young Children (Ellis & Almeida, 2015a) ასაკი: ძირითადად სკოლამდელი, თუმცა შესაძლებელია ადაპტირება	სოციალური ინტერაქციისთვის საჭირო რთული კომპონენტები დაყოფილია უფრო მარტივ უნარებად. მოიცავს სოციალური უნარების ჩამონათვალს, რომლის შეფასებაც ხდება პირდაპირი დაკვირვების საშუალებით. ინსტრუმენტის სახელმძღვანელოში მოცემულია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზნები, პროგრესის მონიტორინგის საშუალებები და განმავითარებელი აქტივობები.	7 სფერო: სოციალური თამაში, გაზიარებული ყურადღება, თვითრეგულაცია, სოციალურ-ემოციური, სოციალური ენა, კლასში/ჯგუფში ქცევა და არა-ვერბალური უნარები.
Assessing and Developing Communication and Thinking Skills in People with Autism and Communication Difficulties (A Toolkit for Parents and Professionals) (Silver, 2005) ასაკი: სკოლის ასაკის ბავშვები	მოცემულია კომუნიკაციის, სოციალური ინტერაქციის და აზროვნების უნარების შეფასების სქემა („checklist“), რომელსაც ავსებს ბავშვთან დაახლოებული პირი. უნარები ფასდება იმის მიხედვით, თუ რამდენად ხშირად ვლინდება და რომელ სიტუაციებში (მაგ., სტრუქტურირებული და არასტრუქტურირებული). თითოეული უნარისთვის სოციალური კომუნიკაციის და ინტერაქციის კურიკულუმში მოცემულია ინტერვენციის მიზნები.	სოციალური კომუნიკაცია, სოციალური ინტერაქცია, სოციალური კოგნიცია და აზროვნების უნარები.

POWER-Solving Social Skills Curriculum (http://power-solving.com) ასაკი: საბაზისო სკოლიდან მოზარდობის ჩათვლით	პროგრამა დაფუძნებულია სოციალური ინფორმაციის გადამუშავების მოდელზე (Crick & Dodge, 1994) და მოიცავს გადამუშავების 6 ეტაპს, რაც საჭიროა სოციალური სიტუაციების გასაანალიზებლად. POWER-Solving Rating Scale არის შეფასების ინსტრუმენტი, რომლის საშუალებითაც ამოვიცნობთ ინტერვენციის მიზნებს და ბავშვის ძლიერ მხარეებს. სასწავლო კურიკულუმი მოიცავს სოციალური პრობლემების გადაჭრის 5 საფეხურის სწავლებას. სხვა პროგრამებისგან განსხვავებით, აქ ისწავლება არა სპეციფიკური უნარები, არამედ ნებისმიერ სოციალურ სიტუაციაში წარმოქმნილი პრობლემების დაძლევის საფეხურები. ეს მიდგომა ხელს უწყობს სოციალური უნარების გენერალიზებას. კურიკულუმის მთავარი ფასილიტატორი არის მასწავლებელი ან სხვა პროფესიონალი სკოლის გარემოში. მნიშვნელოვანია უნარების სახლის პირობაში გენერალიზება.	ოთხი ზოგადი მოდული: შესავალი, სოციალური საუბარი, მეგობრობის განვითარება, ბრავის მართვა.
კრიტერიუმზე დაფუძნებული სხვა მიდგომები		
TRIAD Social Skills Assessment (Stone, Ruble, Coonrod, Hepburn,	კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც გამოიყენება ინტერვენციის დაგეგმისთვის. ინფორმაციის შეკრება ხდება მშობელთან	კოგნიტური კომპეტენცია: სხვების პერსპექტივის გაგება;
Pennington, Burnette, & Brigham, 2010) https://vkc.vumc.org/vkc/resources/autism	და მასწავლებელთან ინტერვიუს და სხვადასხვა სახის აქტივობებში ბავშვის შეფასების საფუძველზე. განსაზღვრულია 6-იდან 12 წლამდე, ვერბალური ბავშვებისთვის, რომელთაც აქვთ სულ მცირე პირველი კლასის შესაბამისი კითხვის უნარები	ქცევითი: ინტერაქციის ინიცირება და შენარჩუნება; აფექტური: ბაზისური და კომპლექსური ემოციების გაგება.
Autism Social Skills Profile (Bellini, 2006)	კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასების ინსტრუმენტი, რომელიც გამოიყენება ინტერვენციის დაგეგმისთვის. ოჯახის წევრები და ბავშვთან მომუშავე თერაპევტები აფასებენ მოსწავლის უნარებს და ქცევებს სოციალურ სიტუაციებში. შედის 49 სპეციფიკური სოციალური უნარი, რომელიც ფასდება სკალაზე იმის მიხედვით, თუ რამდენად ხშირად ვლინდება ქცევა და რამდენად სჭირდება ბავშვს სხვების დახმარება. შესაძლებელია უნარების ათვისების და შესრულების დეფიციტის გამოდიფერენცირება.	სოციალური უნარები

5. მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ინტერვენციები

მას შემდეგ, რაც ამოვიცნობთ სამიზნე ქცევებს და შევიმუშავებთ უფრო კონკრეტულ ამოცანებს, საჭიროა, შევარჩიოთ ინტერვენციის სტრატეგიები. სოციალური კომპეტენციისა და უნარების ინტერვენციის მეთოდები მრავალფეროვანია. მნიშვნელოვანია, რომ ვფლობდეთ მათ ფართო სპექტრს, რადგან არ არსებობს ერთი ყოვლისმომცველი სტრატეგია, რომელიც ყველა მოსწავლესთან ეფექტური იქნება. საბოლოო ჯამში, საჭიროა შეირჩეს შესაბამისი და განხორციელდეს სტრატეგია თითოეული, ინდივიდუალური შემთხვევისთვის ბავშვის, მისი კონტექსტის და სამიზნე უნარის გათვალისწინებით. ინტერვენცია უნდა დაიგეგმოს ისე, რომ იყოს ბავშვისთვისაც მისაღები (Koenig, 2012). აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები თავიანთ სოციალურ პრობლემებს განსხვავებულად აღიქვამენ. შედარებით პატარა ბავშვებს, რომლებსაც ეს არ აქვთ კარგად გაცნობიერებული, შეგვიძლია სტრატეგია შევთავაზოთ და ვასწავლოთ სპეციალური განხილვის გარეშე. უფრო დიდი და მაღალი ფუნქციონირების ბავშვებთან შესაძლოა დაგვჭირდეს საუბარი, თუმცა, ესეც უნდა გაკეთდეს რაც შეიძლება მარტივად. ამ დროს მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ მათი ემოციური მდგომარეობა და თვითშეფასება. ხშირად, სანამ გადავალთ სტრატეგიის დანერგვაზე, საჭიროა ბავშვთან ან მოზარდთან სანდო ურთიერთობის და პარტნიორობის დამყარება.

ამ ქვეთავში ძირითადად განვიხილავთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ მეთოდებს, რომლებიც კვლევებით არის გამყარებული. **ცხრილში 5.1** მოცემულია ჯერჯერობით განვითარების პროცესში მყოფი მეთოდები, რომელთა დასაწერად დამატებითი კვლევებია საჭირო, თუმცა, არსებული მონაცემები მიანიშნებენ მათ ეფექტურობაზე. ესენია: ტექნოლოგიაზე დაფუძნებული, სოციალურ-კოგნიტური და თეატრალური წრეების მეთოდები (Wieckowski & White, 2017). ტექნოლოგიაზე დაფუძნებული მეთოდები დღესდღეობით აქტიურად ვითარდება. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში მათ აქვთ რამდენიმე უპირატესობა. ერთი მხრივ, დავალება არის ძირითადად ერთი ტიპის და კარგად განსაზღვრული, მეორე მხრივ კი, საწყის ეტაპზე ახალი უნარის ათვისებისას ბავშვს არ უწევს რეალურ სოციალურ სიტუაციებთან გამკლავება, რაც შესაძლოა რთული იყოს და იწვევდეს შფოთვას. სოციალურ-კოგნიტური მიდგომები ძირითადად მიმართულია გონების თეორიის და ემოციების ამოცნობის და ცოდნის განვითარებაზე. მათი უპირატესობა ისაა, რომ ხდება არა მხოლოდ სპეციფიკური უნარების და ქცევების დასწავლა, არამედ სიღრმისეული კომპეტენციების ათვისება (Bellini, Gardner, Markoff, 2014). ჯერჯერობით არსებული სოციალურ-კოგნიტური მეთოდების ეფექტურობა უნარების ათვისების და გენერალიზების კუთხით არ არის სათანადოდ შესწავლილი.

ცხრილი 5.1 – განვითარების პროცესში მყოფი მიდგომები (Wieckowski & White, 2017)

სოციალურ-კოგნიტური	• The Secret Agent Society (SAS) (საიდუმლო აგენტების საზოგადოება) (Beaumont & Sofronoff, 2013) • Skillstreaming the elementary school child (McGinnis & Goldstein, 1997) • Skillstreaming the adolescent (Goldstein et al., 1997) (https://www.skillstreaming.com/) (უნარების ნაკადი (ტრენინგი) საბაზო სკოლის ბავშვებისთვის და მოზარდებისთვის) • Cool versus Not Cool procedure (მისაღები არა მისაღების წინააღმდეგ) (Taubman, Leaf, & McEachin, 2011) • The Cognitive-Behavioral-Ecological intervention (CBE) (კოგნიტურ-ბიჰევიორალურ-ეკოლოგიური ინტერვენცია) (Bauminger-Zviely, 2013) • Think social! (იფიქრე სოციალურად!) (Winner, 2008) (https://www.socialthinking.com/)
ტექნოლოგიაზე დაფუძნებული მეთოდები	• Junior Detective Training Program (JDTP) (უმცროსი დეტექტივების ტრენინგის პროგრამა) (Beaumont & Sofronoff, 2008) • Mind Reading: The Interactive Guide to Emotions (აზრების კითხვა: ემოციების ინტერაქციული სახელმძღვანელო) (Baron-Cohen, Golan, Wheelwright, & Hill, 2004). • Let's Face It! (მოდი, შევხედოთ თვალებში!) (Tanaka et al., 2010)
თეატრალური წრეები	• Socio-dramatic affective-relational intervention (SDARI) (სოციალურ-დრამატული და აფექტური ინტერვენცია) (Lerner, Mikami, Levine, 2010) • Social Emotional Neuroscience Endocrinology Theatre (SENSE Theatre) (სოციალურ-ემოციური ნეირომენცნიერების და ენდოკრინოლოგიის თეატრი) (Corbett et al., 2011) (https://senselab.vkcsites.org/)

მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სოციალური უნარების სტრატეგიები შეიძლება დავყოთ 3 ძირითად ტიპად, მაგრამ ისინი ხშირად გამოიყენება ერთმანეთთან კომბინაციაში (Kemp, 2017):

1. **ინდივიდუალური სტრატეგიები**, როდესაც ინტერვენცია მიმართულია პირდაპირ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვზე და სწავლება მიმდინარეობს ინდივიდუალურად;
2. **თანატოლებით გაშუალებული სტრატეგიები**, როდესაც ხდება თანატოლების (მაგალითად, კლასელების, და-ძმის) ტრენინგება იმისთვის, რომ ისინი იყვნენ ინტერვენციის აგენტები, რომლებიც ატარებენ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან სპეციალურ ინსტრუქციულ პროგრამებს, ქცევით ინტერვენციებს და ხელს უწყობენ სოციალურ ინტერაქციის განვითარებას;
3. **მშობლებით გაშუალებული სტრატეგიები**, როდესაც ხდება მშობლებისთვის სოციალური ინტერაქციის ტექნიკების და მეთოდების სწავლება. ასეთ სტრატეგიებს ბევრი უპირატესობა აქვთ. ერთი მხრივ, ხდება სოციალური უნარების გენერალიზება სახლის პირობებში. მეორე მხრივ კი, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს აქვს ნაკლები შფოთვა, როდესაც ის ნაცნობ სიტუაციაში ვარჯიშობს ახალ უნარებზე (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). უფრო დანვრილებით ოჯახის წევრებთან თანამშრომლობის განვითარებაზე საუბარი იქნება შემდეგ თავებში.

ხშირად მოცემული სტრატეგიები გამოიყენება თანმიმდევრობით (Koenig, 2012). შესაძლოა თავიდან, როდესაც ბავშვს არ აქვს უნარი ათვისებული, ჯერ ივარჯიშოს უფროსთან ერთად ინდივიდუალურად. შემდგომ სცადოს ერთ თანატოლთან ერთად და ბოლოს უფრო დიდ ჯგუფში. ყოველთვის აუცილებელია უნარის ათვისების შემდგომ ვიმუშავოთ მის გენერალიზებასა და სხვადასხვა სიტუაციაში მოქნილ გამოყენებაზე.

აღნიშნული მეთოდები არა მხოლოდ ზოგადი, არამედ **სკოლის ინტერვენციების** შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენს. სკოლის პირობებში ამ სტრატეგიების გამოყენების ეფექტურობა ბევრი კვლევით დასტურდება, განსაკუთრებით, სტრატეგიების, რომლებიც მიმართულია თანატოლებთან ინტერაქციის (ინიცირება, პასუხი, შენარჩუნება, ჩართვა) განვითარებისკენ. მიუხედავად ამისა, ჯერჯერობით სკოლის ინტერვენციები განვითარების პროცესში მყოფი ინტერვენციების კატეგორიაში მოიაზრება (Wieckowski & White, 2017).

5.1 ინდივიდუალური სტრატეგიები

ინდივიდუალური სტრატეგიების ძირითადი ნაწილი დაფუძნებულია ბიჰევიორისტულ მიდგომაზე და ქცევის გამოყენებით ანალიზზე (ABA), რაც მოიაზრებს სპეციფიკური ქცევების და უნარების პირდაპირ და სტრუქტურირებულ სწავლებას. მეორე ნაწილი, მიუხედავად იმისა, რომ აქტიურად იყენებს ქცევით სტრატეგიებს, ასევე ამახვილებს ყურადღებას განვითარებით პერსპექტივასა და ბუნებრივ ინსტრუქციაზე.

ქცევითი სტრატეგიები

ქცევითი სტრატეგიები, როგორებიცაა: **დახმარება**, **მოდელირება** და **განმტკიცება**, ხშირ შემთხვევებში გამოიყენება ერთად, კომბინაციაში, როდესაც გვინდა ბავშვს პირდაპირ ვასწავლოთ სპეციფიკური სოციალური უნარი (მაგ.: მისალმება, დახმარების თხოვნა, სოციალური ინტერაქციის ინიცირება სხვადასხვა საშუალებით). პირდაპირი სწავლება ხშირად გამოიყენება ისეთი უნარების შემთხვევაში, რომლებიც არ არის ათვისებული (ათვისების დეფიციტი). ქცევითი სტრატეგიები, როგორც დამხმარე სტრატეგიები, გამოიყენება ინდივიდუალური სწავლების სხვადასხვა მეთოდის შემთხვევაში (ნატურალისტური ინსტრუქცია, სცენარი, ვიდეომოდელირება, სოციალური მოთხრობები, თვითმართვა), თანატოლებით გაშუალებული და ჯგუფური ინტერვენციებისას (მაგ., Social Skills Groups) (Kemp, 2017). **მოდელირება** გულისხმობს სასურველი ქცევის დემონსტრირებას. ამ დროს უფროსი ან თანატოლი ბავშვის თანდასწრებით ასრულებს სამიზნე ქცევას. **დახმარება** გულისხმობს ბავშვისთვის სხვადასხვა მიმანიშნებლისა და დახმარების საშუალების შეთავაზებას, რაც მას ხელს უწყობს შეასრულოს ქცევა წარმატებით. დახმარების საშუალებები შეიძლება იყოს ვერბალური, ჟესტური, ვიზუალური, ფიზიკური ან ქცევის მოდელირება. დახმარების ხარისხი უნდა შეირჩეს ბავშვის საჭიროებიდან გამომდინარე. შემდგომ დახმარების ხარისხი იკლებს, რათა საბოლოოდ ბავშვმა შეძლოს ქცევის დამოუკიდებლად შესრულება. მაგალითად, როდესაც გვსურს ბავშვი ჩაერთოს აქტივობაში სხვა თანატოლებთან, თავდაპირველად შევთავაზებთ დახმარების უფრო დიდ ხარისხს. ამ შემთხვევაში შესაძლოა დავიწყოთ ფიზიკური დახმარებით (ბავშვი მივიყვანოთ თანატოლებთან) და ქცევის მოდელის ჩვენებით, შემდგომ გადავიდეთ ვერბალურ მიმანიშნებელზე (მაგ., „უთხარი ბავშვებს, შეიძლება მეც ვითამაშო?“ ან „მეც მინდა თამაში“). როდესაც ბავშვი უკვე შეძლებს ვერბალური მიმანიშნებლით ქცევის წარმატებით შესრულებას, შეგვიძლია გადავიდეთ ნაკლები ხარისხის დახმარებაზე და შევთავაზოთ ვიზუალური მიმანიშნებელი (მაგ., ვერბალური მიმანიშნებელი დანერილი სახით ან სურათი, სადაც გამოსახულია, ბავშვი როგორ ერთვება აქტივობაში). საბოლოოდ, შესაძლოა გადავიდეთ ჟესტურ მიმანიშნებელზე (მაგ., თვალით, თითით ჩვენება), რომელიც შეახსენებს მას გამოიყენოს დასწავლილი სტრატეგია. ბოლოს ეს დახმარებაც უნდა ჩაქრეს. განსაკუთრებით საწყის ეტაპზე სულ მცირე წარმატების შემთხვევაშიც დიდ როლს ასრულებს **განმტკიცება**, რომელიც გულისხმობს სასურველი საგნის (მატერიალური განმამტკიცებელი), აქტივობის, ვერბალური/სოციალური განმამტკიცებლის მიწოდებას ბავშვისთვის (განმტკიცების სხვადასხვა ფორმა და მათი გამოყენების წესები უფრო დეტალურად განხილული იყო წინა თავებში). განმტკიცება ზრდის სასურველი ქცევის გამოვლენის ალბათობას და მისი განხორციელების მოტივაციას. განმამტკიცებლის ტიპის შერჩევა ძალიან ინდივიდუალურია და დამოკიდებულია ბავშვის ინტერესებზე, ფუნქციონირების და განვითარების დონეზე. სოციალური უნარების სწავლებისას შესაბამისი განმამტკიცებლის შერჩევა დიდწილად დამოკიდებულია ბავშვის **სოციალური ინტერესის დონეზე** (Koenig, 2012). თუ ბავშვს სურს თანატოლებთან ინტერაქციის დამყარება და არის მოტივირებული, მაშინ მისთვის განმამტკიცებელი შეიძლება იყოს ვიზუალური მიმანიშნებელი, რომელიც მას შეახსენებს, რომ თუ ქცევას/უნარს სწორად გამოიყენებს, ექნება მეგობრების შეძენის

უფრო მეტი შანსი. ასეთ შემთხვევაში, ხშირად სოციალური ინტერაქცია და თანატოლებთან ურთიერთობის პოზიტიური გამოცდილება ასრულებს განმამტკიცებლის როლს. ბავშვებთან, რომელთაც არ აქვთ სოციალური ინტერაქციის ინტერესი, უმჯობესია თავდაპირველად გამოვიყენოთ მატერიალური ჯილდო და წახალისება (მაგ., სასურველი სათამაშო), ან აქტივობები, რომლებიც ბავშვისთვის ძალიან საინტერესო და სასიამოვნოა.

ბუნებრივი ინსტრუქციის მეთოდები

მხოლოდ სპეციფიკური ქცევებისა და უნარების პირდაპირი სწავლების სუსტი მხარეა ის, რომ რთულია კონკრეტულ გარემოში დასწავლილი ქცევების გენერალიზება. ასევე, როგორც დასაწყისში აღვნიშნეთ, სოციალური კომპეტენცია დამატებით მოიცავს ბაზისურ, კოგნიტურ და ემოციურ უნარებს, რაც ასევე უნდა შეადგენდეს ინტეგრირებული ინტერვენციის ნაწილს. **ბუნებრივი ინსტრუქციის** მეთოდებში გათვალისწინებულია ეს შეზღუდვები და ამ შემთხვევაში ინტერვენცია ხდება ბავშვის ბუნებრივი გარემოს ნაწილი, რაც ხელს უწყობს უნარის გენერალიზებას. ამ დროს ქცევით სტრატეგიებთან ერთად გამოიყენება ნაკლებად სტრუქტურირებული გარემო, ბუნებრივი სასწავლო სიტუაციები, ბავშვისთვის ბუნებრივი და სასურველი განმამტკიცებლები და მისი შინაგანი მოტივაცია. ასევე, ამ მეთოდებში გამახვილებულია ყურადღება ისეთ საბაზისო უნარებზე, როგორებიცაა: გაზიარებული ყურადღება, სოციალური მოტივაცია, ემოციური რეგულაცია, რაც ქმნის სოციალური განვითარების საფუძველს. წინა თავებში განხილული იყო ბუნებრივი ინსტრუქციის მეთოდები, ამიტომ აქ მათ დეტალურად არ შევხებით. ესენია, მაგალითად: დენვერის ადრეული განვითარების მოდელი (Early Start Denver Model (ESDM)); გაზიარებული ყურადღება, სიმბოლური თამაში, ჩართულობა და რეგულაცია (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation (JASPER)); ღერძული პასუხების ტრენინგი (Pivotal Response Training (PRT)); სოციალური კომუნიკაცია/ემოციური რეგულაცია/ტრანზაქციული მხარდაჭერა (Social Communication/Emotional Regulation/Transactional Support (SCERTS)); ინციდენტური სწავლება (Incidental Teaching).

ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც მათ გამოყენებას ართულებს სკოლისა და კლასის პირობებში არის ის, რომ რთულია მასწავლებელი მიჰყვეს ბავშვის ბუნებრივ სურვილს, მაგ., გაკვეთილის პროცესში, რომელიც მკაფიოდ სტრუქტურირებულია (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). საკმაოდ კარგი რესურსი სკოლის მასწავლებლებისთვის, რომელთაც სურთ ბუნებრივი ინსტრუქციის მეთოდები, კერძოდ, ღერძული პასუხების ტრენინგი (Pivotal Response Training (PRT)) დანერგონ კლასის გარემოში, არის **საკლასო ღერძული პასუხების ტრენინგი (Classroom Pivotal Response Teaching (CPRT))**; Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman & Bolduc, 2011; <https://www.classroomprt.org/>). CPRT-ის სახელმძღვანელოში განხილულია PRT-ის გამოყენების მეთოდები საკლასო გარემოში კომუნიკაციური, თამაშის, სოციალური ინტერაქციის და აკადემიური უნარების შემთხვევაში. სოციალური ინტერაქციის შემთხვევაში ხაზგასმულია, რომ ინტერვენცია უნდა დავიწყოთ ბაზისური უნარებით, მაგალითად, **გაზიარებული ყურადღებით**. ამაზე შეგვიძლია ვიმუშაოთ მთელი დღის განმავლობაში, როდესაც მოსწავლეს სურს განახოთ, მაგ., შესრულებული დავალება ან თავისი საყვარელი სათამაშო, ან როდესაც რაიმე საინტერესო დაინახავს ფანჯარაში. თუ გვინდა, მოსწავლემ შემოგვხედოს, როცა ვუთითებთ გარკვეულ საგანზე და შემდგომ გადაიტანოს ყურადღება მასზე (გაზიარებულ ყურადღებაზე პასუხი), შეგვიძლია მივყვეთ შემდეგ საფეხურებს:

1. **ყუჩაღების გადანაცვლების სწავლება** – როდესაც ბავშვი ჩართულია სხვა აქტივობაში, შეგვიძლია მივიდეთ მასთან და ხელი დავადებინოთ ახალ საგანზე, მაგ., ფანქარზე (ვიყენებთ მისთვის საინტერესო საგანს). როდესაც ყურადღებას გადმოიტანს მასზე, შეგვიძლია დავაჩილოთ და მივცეთ ამ ფანქრის (ან სხვა ფანქრის, რომელიც მას სურს) გამოყენების საშუალება. შემდგომ ნელ-ნელა ვამცირებთ დახმარებას, ჯერ მხოლოდ ოდნავ შევახებინებთ ფანქარზე ხელს, შემდგომ კი, უბრალოდ, ვაჩვენებთ;
2. **მზეხითი კონტაქტის ჩართვა** – როდესაც წინა საფეხურს კარგად დაეუფლება, ველოდებით, რომ მზერას გადმოიტანს ჩვენზე და მხოლოდ ამის შემდეგ ვიყენებთ წახალისებას;
3. **ყუჩაღების მიპყრობა მზეხითი კონტაქტით** – თუ მოსწავლე ამყარებს ჩვენთან მზერით კონტაქტს, შეგვიძლია ახლა ვცადოთ მივიპყროთ მისი ყურადღება ჩვენი მზერით და მივუთითოთ ახალ საგანზე. ვინწყებთ საგნებით, რომლებიც მოსწავლესთან ახლოსაა და შემდგომ გადავდივართ უფრო მოშორებულ საგნებზე, მაგ., სურათებზე ან სხვა, ბავშვისთვის საინტერესო ნივთებზე. განმტკიცებისთვის ვიყენებთ ბუნებრივ და ბავშვისთვის მამოტივირებელ საგნებს ან აქტივობებს, მაგ., ვაძლევთ ახალ, მისთვის საინტერესო საგანს, რო-

მელსაც ის ყურადღებას მიაქცევს ან ვსაუბრობთ საინტერესო სურათზე, რომელიც კედელზეა ჩამოკიდებული.

მაშასადამე, ნებისმიერი ბუნებრივი სიტუაცია და ბავშვისთვის სასურველი საგნები და აქტივობები (და მისი შინაგანი მოტივაცია) შესაძლოა გამოვიყენოთ სოციალური უნარების სწავლებისა და განმტკიცებისთვის. ეს შესაძლოა იყოს ძალიან მარტივი სოციალური ინტერაქცია, როგორიცაა, ფურცლების ან ფანქრების დარიგება კლასში. განმამტკიცებლად შესაძლოა ავარჩევინოთ მისთვის სასურველი ფერის ფანქარი ან ფურცელი. მარტივი უნარების დაუფლების შემდგომ შეგვიძლია გადავიდეთ უფრო რთულ უნარებზე. **ცხრილში 5.2** მოცემულია CPRT-ის სახელმძღვანელოდან მაგალითი იმის შესახებ, თუ როგორ შეგვიძლია ვასწავლოთ მოსწავლეს თამაშში ჩართვა. (Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman & Bolduc, 2011).

ცხრილი 5.2 – CPRT-ის ერთ-ერთი მიზანი და მისი მიღწევის საშუალებები

ინდივიდუალური გეგმის მიზანი	საიდან დავიწყოთ	როგორ გავაგრძელოთ
საული ჩაერთვება რეციპროკულ თამაშში ერთ ან ორ ნაცნობ თანატოლთან და იტყვის: „გამარჯობა,“ მოითხოვს: „ჩემი ჯერია“ და მოითხოვს სათამაშოს, უფროსის დახმარებით 5-იდან 4 შემთხვევაში.	დაიწყეთ სათამაშოებით, რომლებიც საულს აინტერესებს. დაავალეთ თანატოლებს, დაიწყონ ამ საგნებით თამაში (მაგ., მანქანებით და მატარებლებით). მიანიშნეთ საულს, რომ დაუქნიოს ხელი და თქვას: „გამარჯობა,“ მოითხოვოს: „ჩემი ჯერია“ ან სათამაშო, როცა შეუერთდება ჯგუფს. რადგან რთულია მეტყველების გამოყენება სოციალურ ინტერაქციასთან ერთად, საულს შეუძლია გამოიყენოს ჟესტები ან სურათები, რომლებიც სხვებს მიანიშნებს, რომ მას უნდა სათამაშო. თავიდან შესაძლოა ბავშვებმა ერთმანეთს გაუცვალონ სათამაშოები, თუ რიგის დაცვა რთული აღმოჩნდება.	როცა საული უკვე უცვლის სხვა ბავშვებს სათამაშოებს და იცავს რიგს, შეიძლება გავზარდოთ თანატოლების ჯერის ხანგრძლივობა. თანატოლებმა შესაძლოა შესთავაზონ საულს თამაშის სხვა იდეებიც. თუ საული გაითვალისწინებს მათ იდეებს, შემდეგ შეეძლება მიიღოს მისთვის სასურველი სათამაშო. ასევე, მანქანებთან ერთად უნდა შემოვიტანოთ სხვა სათამაშოებიც, რომლებიც საულის თანატოლებს აინტერესებთ. ასე მას შეეძლება მიიღოს სიამოვნება სხვა თამაშებითაც.

სოციალური მოთხრობები

სოციალური მოთხრობა არის მოკლე ტექსტი, რომელიც დაწერილია იმისთვის, რომ ვასწავლოთ ბავშვს სოციალური უნარები, მისაღები ქცევები, ცნებები ან სოციალური სიტუაციები (Gray, 2010). სოციალური მოთხრობა იწერება ინდივიდუალურად, ინტერვენციის სამიზნე ქცევიდან და ბავშვის უნარებიდან გამომდინარე. მას აქვს სპეციფიკური სტრუქტურა და თანმიმდევრობა. ის შედგება სხვადასხვა სახის წინადადებებისგან (Howley, Arnold & Gray, 2005). თავიდან **აღწერითი წინადადებებით** დახასიათებულია სიტუაცია ან ქცევა, რომელიც გვინდა, რომ ვასწავლოთ. **პერსპექტიული წინადადებებით** გადმოცემულია სხვების (არა აუტიზმის მქონე ბავშვის) შინაგანი მდგომარეობა: ემოციები, ფიქრები, ინტერესები. **დირექტიული წინადადებები** აღწერს შესაბამის და სასურველ პასუხებს და ქცევებს და ეუბნება ბავშვს, როგორ არის უმჯობესი რომ მოიქცეს. მაგალითად, ეს არის სოციალური მოთხრობა, რომელიც შექმნილია სათამაშოს გაზიარების სასწავლებლად:

სათამაშოების გაზიარება

ბევრი ბავშვი თამაშობს სათამაშოებით. *ხოცა ისინი სათამაშოებით თამაშობენ, ეხთობიან შეიძლება სხვა ბავშვებთან ერთად სათამაშოებით თამაში სახადისო იყოს. მე შემიძლია ვისწავლო სათამაშოების გაზიარება. გაზიარება შესაძლოა სახადისო იყოს. *ხოცა ვითამაშებ, მე ვცეცხები, რომ სხვებს ვათხოვო სათამაშოები და თან გავეხთო.**

(Gray, 2000, გვ. 12)

სოციალური მოთხრობების შედგენისას და სწავლებისას უნდა გავითვალისწინოთ შემდეგი საკითხები (Northumberland County Council Communication Support Services, 2006):

- აირჩიეთ მხოლოდ ერთი სამიზნე ქცევა;

- აირჩიეთ სიტუაცია, რომელიც ყველაზე პრობლემურია;
- გაესაუბრეთ ბავშვთან დაკავშირებულ უფროსებს, რომ დაადგინოთ პრობლემის ზუსტი ბუნება;
- შექმენით მოთხრობა სურათების ან სიტყვების გამოყენებით ბავშვის უნარებიდან გამომდინარე. მაგ., ფოტოალბომი ან მოკლე ტექსტი. სურათზე გამოსახული უნდა იყოს სასურველი ქცევა;
- იყავით პოზიტიური და ეცადეთ არ გამოიყენოთ ფრაზები, როგორიცაა: „არ გააკეთო“;
- სიტუაციის აღწერისას ეცადეთ არ გამოიყენოთ სიტყვები: „ყოველთვის“, „ამის ნაცვლად“ და გამოიყენეთ სიტყვები: „ჩვეულებრივ/ძირითადად/ხშირად“ ან „ხანდახან“;
- ბოლო დირექტიული წინადადება უნდა დაიწყოს: „მე ვეცდები გავაკეთო“ და არა – „მე უნდა გავაკეთო.“
- სოციალური მოთხრობის გაცნობისას და პირველად წაკითხვისას ეცადეთ შეარჩიოთ წყნარი გარემო;
- წაუკითხეთ ყოველ სამიზნე სიტუაციამდე (მაგ., თამაშის დაწყებამდე);
- წაიკითხეთ ზუსტად ისე, როგორც წერია;
- მიეცით ბავშვს მოთხრობა იმ ფორმატით როგორც ურჩევნია (მაგ., წიგნი, ფერად ფურცელზე და ა.შ.);
- გაუმახვილეთ ყურადღება, რომ მოთხრობა მას ეკუთვნის;
- შეაფასეთ პროგრესი;
- თუ სოციალურმა მოთხრობამ წარმატებულად იმუშავა, შეგიძლიათ შეამციროთ წაკითხვების რაოდენობა შესაბამის პროფესიონალთან გასაუბრების შემდეგ;
- თუ სჭირდება ცვლილებები, მიმართეთ შესაბამის პროფესიონალს.

სცენარი

სცენარში მოცემულია კონკრეტული სოციალური უნარის ან მისაღები ქცევის საფეხურები (Kemp, 2017). სოციალური უნარი ამ შემთხვევაში იშლება ეტაპებად, რომლებიც თანმიმდევრობით უნდა შესრულდეს. სცენარის შედგენის დროს მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის უნარები და შესაძლებლობები. ძირითადად სცენარი ვერბალური სახისაა, თუმცა როდესაც ბავშვმა კითხვა არ იცის, უნდა გამოვიყენოთ სურათები, რომლებიც თანმიმდევრულად აჩვენებენ და უკარნახებენ, თუ როგორ უნდა შეასრულოს აქტივობა. ხშირად გამოიყენება დანერგილი საფეხურები სურათებთან ერთად. კარგი რესურსია სოციალური უნარების დასურათებული წიგნები (მაგ., „The autism social skills picture book“ (Baker, 2005)). სოციალური სცენარები შეიძლება გამოვიყენოთ სოციალური ინტერაქციის, ინიცირების, პასუხის, ჩართვის და სხვ. შემთხვევაში (Kemp, 2017). თავდაპირველად სცენარზე ვარჯიში ხდება, ძირითადად, ინდივიდუალურად, მაგ., მასწავლებელთან ერთად. შემდგომ ბავშვი იყენებს მას რეალურ სიტუაციებში. თანდათანობით დამხმარე საშუალებები (მაგ., მასწავლებლის ჩართულობა) მცირდება იმისთვის, რომ ბავშვმა დამოუკიდებლად შეძლოს სცენარის საფეხურების შესრულება. მაგალითისთვის მოცემულია სცენარი, რომელიც შექმნილია აუტიზმის მქონე მეოთხეკლასელი ბავშვითვის, რომელიც დაუკითხავად იჭრებოდა თანატოლების თამაშში (Department of Defense Education Activity, 2002):

ხოცა მინდა ვითამაშო სხვა ბავშვებთან ერთად შესვენების დროს, დავდგები ახლოს, მაგიამ ახ შევუშლი მათ ხელს. მე ვიგყვი, „შეიძლება მეც ვითამაშო?“ თუ ჩემი მეგობრები დამთანხმდებიან, მაშინ ვკითხავ, „ჩა შემიძლია გავაკეთო?“ თამაშის დროს შევასხულებ და მივყვები წესებს. თუ ჩემი მეგობრები მეგყვიან, რომ ვეჩ ვითამაშებ, ჩაგან თამაში უკვე დაიწყო ან სხვა მიზეზის გამო, მე ვეგყვი, „კახგი, მაგიამ შემდეგში მეც ვითამაშებ.“

შესაძლებელია მოსწავლესთან დადოთ უფრო მოკლე და კონკრეტული სოციალური კონტრაქტი. კონტრაქტში მოცემული თითოეული პუნქტი ბავშვისთვის ნათელი და გასაგები უნდა იყოს. თავიდან უნდა დაეხმაროთ მას, გაიგოს რა მოეთხოვება. მაგალითად, შესაძლებელია „გააფორმოთ“ მეგობრობის კონტრაქტი (Boroson, 2011):

წინოს მეგობრობის კონტრაქტი

- თუ ვინმეს დაუვახდება ფანქახი ჩემთან ახლოს, ავიღებ და მივაწოდებ.
- ხოცა ჩემთან ახლოს ვინმე მუშაობს, ვიქნები ჩუმი.

- ხოცა გამაჩვობას მეუბნებიან, შევხვდეთ მათ და მეც ვეცევი გამაჩვობას.

კონტრაქტის დადების დროს უნდა აუხსნათ ბავშვს, მაგალითად, რას ნიშნავს, როცა ვიღაც მუშაობს და როგორ უნდა ამოიცნოს ეს. მსგავსი კონტრაქტები მარტივი აღსაქმელია და სწორედ ასეთი დეტალებიდან (მაგ., ფანქრის მიწოდება) იწყება უფრო მყარი ურთიერთობების განვითარება.

ვიდეომოდელირება

ვიდეომოდელირების შემთხვევაში სასურველი სოციალური ინტერაქციის ან უნარის მოდელის ჩვენება ხდება ვიდეოს საშუალებით, რისი იმიტაციაც შემდგომ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვმა უნდა გააკეთოს. ჩვეულებრივ მოდელირებასთან შედარებით, ვიდეომოდელირებას რამდენიმე უპირატესობა გააჩნია და ზოგიერთ ბავშვთან ის შესაძლოა უფრო ეფექტური იყოს (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). ვიდეოში მოცემულია ვიზუალური ინფორმაცია, რომელზე დაყრდნობითაც აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვები ძირითადად ყველაზე უკეთ სწავლობენ, რადგან მათ ხშირად აქვთ ვიზუალური და-სწავლის სტილი. ვიდეოში ძალიან კონკრეტულადაა ნაჩვენები სამიზნე ქცევა და არ არის მოცემული დისტრაქტორები და არარელევანტური სტიმულები, რამაც შესაძლოა ბავშვის ყურადღება მიიქციოს. საბოლოოდ, ვიდეომოდელირების შემთხვევაში ბავშვს არ უნევს ადამიანებთან პირდაპირი კონტაქტი და ინტერაქცია, რაც ამცირებს შფოთვას ახალი სოციალური უნარის ათვისების დროს, განსაკუთრებით, საწყის ეტაპზე.

სხვა სტრატეგიების მსგავსად, ვიდეომოდელირების შემთხვევაშიც თავდაპირველად უნდა განვსაზღვროთ სამიზნე უნარი და ბავშვის მიერ მისი შესრულების საწყისი დონე. შემდგომ უნდა გადაწყდეს ვინ მიიღებს ვიდეოში მონაწილეობას. ეს შეიძლება იყოს თანატოლი, დედმამიშვილი, უფროსები ან თავად აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი (ვიდეო თვითმოდელირება (video self-modeling (VSM)) (ყველა მონაწილე პირისგან აუცილებელია გვქონდეს ინფორმირებული თანხმობა). ყველაზე ეფექტურია, როდესაც სამიზნე ქცევას ასრულებს დაახლოებით იმავე ასაკის ბავშვი. ვიდეოს შექმნის შემდგომ უნდა შევიმუშავოთ გეგმა, როდის და რა სიხშირით ნახავს ბავშვი ვიდეოს. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვმა ნახოს ვიდეო უშუალოდ იმ სიტუაციამდე, როდესაც მოუწევს სამიზნე უნარის გამოყენება (მაგ., როდესაც უნდა მივიღეს სხვა ბავშვთან და წამოიწყოს სოციალური ინტერაქცია მისაღმებით). ათვისების ეტაპზე მნიშვნელოვანია ინდივიდუალურად უფროსთან ვარჯიშიც. ამ დროს ვიყენებთ დახმარების და განმტკიცების სტრატეგიებს. თუმცა ნელ-ნელა ისინი მცირდება იმისთვის, რომ ბავშვმა დამოუკიდებლად შეძლოს ქცევის შესრულება. ინდივიდუალური ვარჯიშის შემდგომ უნდა მოხდეს მისი უფრო რეალურ სიტუაციაში დაკვირვება და გადატანა (მაგ., საკლასო ოთახში, სკოლის ტერიტორიაზე, სახლში და ა.შ.).

თვითმართვა

თვითმართვა აერთიანებს ინტერვენციის სტრატეგიებს, რომელთა მიზანია **თვითრეგულაციის** სწავლება (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). მისი ერთ-ერთი ფორმაა **თვითმონიტორინგი/თვითჩანერა**, რომელიც ხშირად გამოიყენება სოციალური უნარების სასწავლებლად. ამ შემთხვევაში მოსწავლეს ვასწავლით, დააკვირდეს და ჩაიწეროს საკუთარი ქცევა. ჩანერისთვის შესაძლოა გამოვიყენოთ სპეციალური „ჩეკლისტები“, რომლებსაც მივამაგრებთ მოსწავლის მერხზე ან კედელზე. ასევე, შეგვიძლია გამოვიყენოთ ელექტრონული მოწყობილობები (მაგ., ტაბლეტი). სამიზნე სოციალური უნარის არჩევის შემდეგ, უნდა დავყოთ ის უფრო მარტივ საფეხურებად და განვსაზღვროთ როგორ, როდის და სად ვასწავლოთ მოსწავლეს ქცევის ჩანერა. თავდაპირველად ვვარჯიშობთ უნარზე მოსწავლესთან ინდივიდუალურად, ვანვით მიმანიშნებლებს და უკუკავშირს. მაგალითად, გვინდა ვასწავლოთ მას, როგორ წამოიწყოს თანატოლებთან ინტერაქცია სკოლაში სადილის დროს. ამაში შესაძლოა დაგვეხმაროს შემდეგი სოციალური სცენარი: „როდესაც ავიღებ ჩემს სადილს, ჯერ ვიპოვი თავისუფალ ადგილს და მაგიდას, სადაც ზის ჩემი ნაცნობი. შემდეგ მივალ მაგიდასთან და ვკითხავ, „გამარჯობა, შეიძლება აქ დავჯდეთ?“ ინდივიდუალური მეცადინეობის შემდეგ, მოსწავლემ უნდა სცადოს ეს რეალურ სიტუაციაში. სადილის შემდეგ კი უნდა ჩანეროს, შეასრულა თუ არა თავისი მიზანი. განსაკუთრებით საწყის ეტაპზე უნდა დავაკვირდეთ, რამდენად სწორად ასრულებს დავალებას და მივანოვოთ განმამტკიცებელი შე-საბამისად. უნარის დაუფლებასთან ერთად მას აღარ უნდა დასჭირდეს თვითმონიტორინგი.

თვითინსტრუქცია არის კიდევ ერთი მეთოდი განვავითაროთ თვითრეგულაციის უნარები (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). ინსტრუქცია მოიცავს საფეხურებს, რაც გვჭირდება კონკრეტული სოციალური უნარის შესრულებისას. ის არის ერთგვარი სცენარი და ასრულებს მიმანიშნებლის ფუნქციას. თვითინსტრუქციის შემთხვევაში მოსწავლე ამ საფეხურების ვერბალიზების საშუალებით თავის თავს მიანიშ-

ნებს საჭირო მოქმედებების შესახებ. თავდაპირველად მასწავლებელი აკეთებს სასურველი ქცევის და თვითინსტრუქციის მოდელირებას და გარედან აწვდის მოსწავლეს ინსტრუქციებს. შემდგომ კი მოსწავლე ცდილობს ამის შესრულებას მისი დაკვირვების ქვეშ. თავიდან ვერბალიზება ხდება ხმამაღლა, ვარჯიშის შემდეგ კი იღებს ჩურჩულის სახეს. შემდგომ ეტაპზე შეიძლება მისი უკვე რეალურ სიტუაციაში გამოცდა. საბოლოოდ, ინსტრუქცია ინტერნალიზდება და მოსწავლეს აღარ სჭირდება მისი ვერბალიზება. სირთულის გამო აღნიშნული სტრატეგია გამოიყენება მაღალფუნქციური აუტისტური სპექტრის შემთხვევაში.

5.2 თანატოლებით გაშუალებული ინტერვენციის მეთოდები

თანატოლებით გაშუალებული სტრატეგიების (Peer-Mediated Intervention (PMI)) შემთხვევაში ტიპური განვითარების თანატოლებს ეძლევათ საშუალება, გააკეთონ შესაბამისი სოციალური ინტერაქციების და უნარების მოდელირება და განმტკიცება. მსგავსი სტრატეგიები ხელს უწყობს აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის ჩართვას ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებთან (თანატოლებთან, დედ-მამიშვილებთან) ინტერაქციაში ბუნებრივ პირობებში. ძირითადი ეტაპებია: 1) თანატოლების შერჩევა; 2) თანატოლების ტრენინგი; 3) თანატოლებით გაშუალებული ინსტრუქციის დანერგვა; 4) გენერალიზება (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). მნიშვნელოვანია, შევარჩიოთ თანატოლები, რომელთაც აქვთ კარგი სოციალური უნარები, არიან მოტივირებულები, არიან მოწონებული სხვების მიერ და ისინი, ვინც ეთანხმებიან და მიჰყვებიან მასწავლებლის ინსტრუქციებს. თავიდანვე უნდა გავითვალისწინოთ ის, თუ რა გავლენა ექნება ამ მიდგომას ტიპური განვითარების მქონე თანატოლებზე. მეორე მხრივ, შესაძლოა მსგავსი სტრატეგიების გამოყენებამ გაამახვილოს ყურადღება აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის განსხვავებულობაზე და გარკვეულ შემთხვევებში გაიზარდოს ბულინგის და იზოლაციის რისკი (Kemp, 2017). მნიშვნელოვანია ამ ფაქტორების გათვალისწინება. ნაკლებად უნდა ჩანდეს, რომ ის არის ძალიან განსხვავებული და გამოყოფილი სხვებისგან.

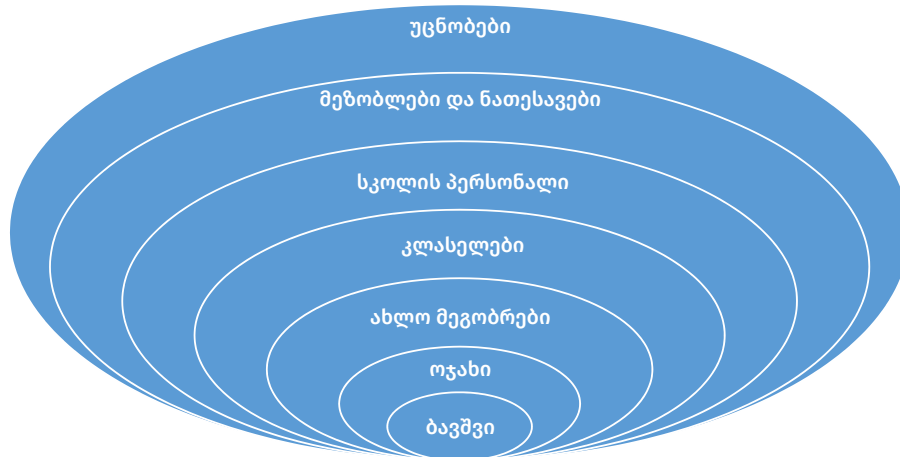
თანატოლების ტრენინგის დროს მნიშვნელოვანია ვასწავლოთ მათ ინტერვენციის და აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან ურთიერთობის სტრატეგიები. მათ უნდა ისწავლონ, როგორ გააკეთონ სასურველი სოციალური ქცევების (მაგ.: მზერითი კონტაქტი, ჯერის დაცვა, გაზიარება, დახმარების თხოვნა და ა.შ.) მოდელირება და განმტკიცება და ბავშვის ჩართვა. შესაძლოა თანატოლების ტრენინგი განხორციელდეს ცალკე ან აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან ერთად. მნიშვნელოვანია ინტერვენციაში მონაწილე თანატოლებს მივცეთ საშუალება, გავზიაროთ იდეები იმისთვის, რომ იგრძნონ თავი პროცესის ნაწილად. ამავე დროს, მნიშვნელოვანია, მათი ფსიქოგანათლება, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მახასიათებლების ცოდნა და მათა და აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს შორის საერთო მახასიათებლების და თვისებების გამოყოფა, მეორე მხრივ კი, ინდივიდუალური სხვაობების და მრავალფეროვნების დაფასება. შედარებით პატარა ასაკის ბავშვებისთვის მნიშვნელოვანია საბაზისო სოციალური თამაშის უნარების განვითარება. მაგ.: თამაშის არჩევა, სხვებთან გაზიარება, დახმარება და ა.შ. აქტივობის განხორციელების დროს მასწავლებელი სთავაზობს აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს და მის თანატოლებს დახმარებას, მიმანიშნებლებს და სოციალურ განმამტკიცებლებს. მან, ასევე, უნდა გაითვალისწინოს რა სახის მასალებს/სათამაშოებს შეარჩევს. სასურველია, ბავშვებს ჰქონდეთ აქტივობების შეზღუდული არჩევანი, სადაც იქნება ისეთი თამაშები/სათამაშოები, რომლებიც ყველაზე მეტად შეუწყობს ხელს ინტერაქციას (თავდაპირველად შესაძლოა იყოს მარტივი სამაგიდო თამაშები, მოტორული აქტივობები). მსგავსი სესიები უნდა განხორციელდეს თანმიმდევრულად საკლასო ოთახის წყნარ სივრცეში. შემდგომ ეტაპზე თანატოლებით გაშუალებული სტრატეგიების გამოყენება სასურველია არასტრუქტურირებული პერიოდებისას, როგორცაა, თავისუფალი დრო/შესვენება და სათამაშო დრო, რომელიც ყველაზე დიდი გამოწვევაა აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში. სხვადასხვა გარემოში უნარების გამოყენება მნიშვნელოვანია მათი გენერალიზებისთვის. განვიხილოთ რამდენიმე ხშირად გამოყენებული პროგრამა.

მეგობრების წრეები (Circle of Friends) (www.circleoffriends.org)

მეგობრების წრეები არის სპეციალური პროგრამა ბავშვებისთვის, რომელთაც უჭირთ მეგობრების შეძენა. ამ შემთხვევაში ვადგენთ ბავშვის სოციალური კონტაქტების რუკას (წრეს). ყველაზე ახლოს ბავშვთან არიან მშობლები და ოჯახის ახლო წევრები. შემდგომ მოდიან საუკეთესო, ახლო მეგობრები, კლასელები და სკოლის პერსონალი. სოციალური პრობლემების მქონე ბავშვს შესაძლოა არ ჰყავდეს მეგობარი ან მათი რაოდენობა იყოს ძალიან ცოტა. თავიდან უნდა შევადგინოთ ბავშვის მეგობრების წრე (იხ. სურათი 5.2.1). რუკა შეიძლება ვაჩვენოთ კლასში (დასურათებული სახით). სხვა ბავშვებს ვთხოვთ, იყვნენ მოხალისეები და გაერთიანდნენ ბავშვის მეგობრების წრეში. ისინი მიესალმებიან მას, გამოხატავენ მეგობრობას და მზად იქნებიან დამხმარებისთვის. მეგობრების წრის შეხვედრა შეიძლება მოეწყოს კვირაში ერთხელ. შეხვედრის დროს უნდა განიხილოთ, რა იყო კარგი და რთული

მეგობრობის დროს, რა იყო არასწორი და როგორ შეგვიძლია ამის გამოსწორება შემდეგ კვირაში. მიზანია ისეთი სიტუაციის შექმნა, სადაც ყველა სწავლობს და ვითარდება მეგობრობა (Northumberland County Council Communication Support Services, 2006).

სურათი 5.2.1 – მეგობრების წრე



შეგიძლიათ ასწავლოთ შემდეგი უნარები:

- **მისაღება** – ასწავლეთ, რომ ჩახუტება და კოცნა შესაბამისია მეგობრობის შემთხვევაში, მაგრამ არა სხვა მოსწავლეების, სკოლის პერსონალის და უცნობების შემთხვევაში;
- **ნების თხოვნა** – ასწავლეთ, რომ ხელი უნდა აიწიონ და დაელოდონ თავიანთ რიგს;
- **დაზუსტების თხოვნა** – ასწავლეთ, რომ სკოლაში ხელი უნდა აიწიონ, ხოლო სხვა უფრო გარეთა დონეების შემთხვევაში უნდა თქვან, „უკაცრავად, მაგრამ ვერ გავიგე, რა მითხარით“;
- **ყურადღების მიპყრობა** – ასწავლეთ, როგორ თქვან: „უკაცრავად“, „თუ შეიძლება“, სად არ უნდა იყვირონ, ვისთან არ უნდა წამოიწყონ საუბარი და ა.შ.;
- **დახმარების თხოვნა** – ასწავლეთ, როგორ მიუახლოვდნენ სხვას დახმარების სათხოვნელად და ვინ არის უსაფრთხო მისაახლოებლად სხვადასხვა დონეზე ან სხვადასხვა გარემოში.

დამხმარე მეგობრები (Buddy System)

ამ დროს ბავშვს გარკვეული სირთულის დაძლევაში ეხმარება თანატოლი. ამისთვის ვიყენებთ ბავშვის დამხმარე მეგობარს (ე.წ. „buddy“). დამხმარების სახე უნდა იყოს კონკრეტულად განსაზღვრული. როგორც დამხმარე მეგობრისთვის, ასევე სამიზნე ბავშვისთვის უნდა იყოს ნათელი რა, როდის, სად და ვის მიერ უნდა გაკეთდეს. დამხმარე მეგობარი, სასურველია, იყოს ბავშვის კლასელი. ის უნდა იყოს ბავშვისთვის მისაღები, შესაძლოა მის მიერ ამორჩეული. ასევე, თავად დამხმარე მეგობრისთვისაც ეს არ უნდა იყოს ზედმეტი ტვირთი და პასუხისმგებლობა. დამხმარე მეგობარი უნდა იყოს სოციალურად პასუხისმგებელი და მგრძნობიარე იმისთვის, რომ სამიზნე ბავშვს გაუწიოს შესაბამისი დახმარება. მას შესაძლოა დასჭირდეს ტრენინგი ან სიტუაციის განხილვა, სულ მცირე, კვირაში ერთხელ. დამხმარე მეგობრის როლი შესაძლოა გაინაწილოს ორმა ან მეტმა ბავშვმა და მათაც მიიღონ კარგი დახმარებისთვის განმამტკიცებლები. სამიზნე ბავშვი, სასურველია, არ იყოს ყველასგან გამორჩეული და კლასში სხვასაც ჰყავდეს დამხმარე მეგობარი. დამხმარე მეგობარს შეუძლია (Northumberland County Council Communication Support Services, 2006):

- ბავშვის საშინაო დავალების დღიურის შემოწმება, რათა დარწმუნდეს, რომ მას ყველაფერი აქვს დავალების შესასრულებლად;
- შეამოწმოს დაფიდან გადმოწერილი ინსტრუქციები. საჭიროების შემთხვევაში კი მათი ჩაწერა ბავშვის დღიურში;
- მსგავსი ინსტრუქციების ჩაწერა, როდესაც ისინი მოცემულია ვერბალურად იმისთვის, რომ ბავშვს არ დაავიწყდეს;
- საკლასო ოთახამდე მიაცილოს ბავშვი, რომელსაც უჭირს კლასში დროზე შესვლა და წამოიყვანოს ის სათამაშო ზონიდან 5 წუთით ადრე იმისთვის, რომ დროულად შევიდეს კლასში;
- ბავშვის დახმარება და მიყვანა საჭირო ადგილას სკოლის ტერიტორიაზე;

- შემოწმება, რომ ბავშვს აქვს ყველა საჭირო ნივთი თითოეული გაკვეთილისთვის.

მნიშვნელოვანია, ასევე, გვახსოვდეს, რომ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვსაც შეუძლია დაეხმაროს თანატოლებს. ეს მეტად შეუწყობს ხელს რეციპროკულობის განვითარებას, ვიდრე მხოლოდ დახმარების ცალმხრივად მიღება, რაც, თავის მხრივ, ხშირად იწვევს ბავშვის კიდევ უფრო გაუცხოვებას (Kluth, 2010). დაავალეთ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვსაც დაეხმაროს სხვებს ან თქვენ ისე, როგორც შეუძლია. მაღალფუნქციური აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებს, რომლებმაც ძალიან კარგად იციან გარკვეული საგანი (მაგ., მათემატიკა, გეოგრაფია) შეუძლიათ დაეხმარონ კლასელებს, რომლებსაც ეს საგნები უჭირთ. დაავალეთ მას გამოკითხოს სხვებს, მაგ., გამრავლების ტაბულა. მათ, ასევე, შეგიძლიათ დაავალეთ დაეხმარონ მეგობარს, რომელსაც ხელი მოტეხილი აქვს, წიგნების და ჩანთის წამოღებაში, დაეხმაროს სხვებს, იპოვონ წიგნები ბიბლიოთეკაში, პატარა ბავშვებთან შესვენების დროს დაჭერობანას თამაში ან სხვებისთვის სახტუნაო თოკზე ხტომის სწავლება. ნებისმიერი მცირე დავალებაც კი აამაღლებს მის თვითშეფასებას (Borosan, 2011).

5.3 სოციალური უნარების ტრენინგის ჯგუფები

სოციალური უნარების ჯგუფებში ტრენინგი საშუალებას აძლევს აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვს, სოციალური კომპეტენციის კომპონენტები აითვისოს შედარებით ბევრ თანატოლთან ერთად. ხშირ შემთხვევაში თანატოლები არიან ტიპური განვითარების (Bellini, Gardner, Markoff, 2014). ჯგუფური ტრენინგი ძირითადად განკუთვნილია მაღალფუნქციური აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისა და მოზარდებისთვის. მათი გამოყენება შესაძლებელია საკლასო ოთახშიც. ჯგუფურ სიტუაციაში შესაძლებელია ბევრი სოციალური უნარის ათვისება და შემდგომ მათი გენერალიზება (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). მაგალითად, ემოციების ამოცნობა და ექსპრესია, მზერითი კონტაქტი, არავერბალური კომუნიკაციის გაგება, თავაზიანობა, თავის წარდგენა, საუბრის წამოწყება და შენარჩუნება, როგორც გაუმკლავდეთ ბუღინგს და დაცივნას და ა.შ. უნარები განსხვავებულია ასაკის და მონაწილეების უნარების მიხედვით. სხვა სტრატეგიების მსგავსად, ამ შემთხვევაშიც სამიზნე უნარი უნდა დაყვით უფრო მარტივ კომპონენტებად. მაგალითად, როდის და როგორ გამოვიყენოთ მზერითი კონტაქტი, ან რა და როგორ უნდა გავაკეთოთ თავის წარდგენის დროს. სწავლება მიმდინარეობს სტრუქტურირებულად: მასწავლებელი აკეთებს სამიზნე უნარის მოდელირებას მოსწავლეებისთვის, მოსწავლეები იმეორებენ მას, იღებენ უკუკავშირს და ვერბალურ განმტკიცებას. ერთი სესიის განმავლობაში შესაძლოა რამდენიმე უნარზე მუშაობა. ჯგუფური ინტერვენციებისას ხშირად გამოიყენება როლური თამაშები და ვიდეომოდელირება.

გენერალიზებისთვის მნიშვნელოვანია ბავშვმა ჯგუფში ნასწავლი უნარები გამოცადოს რეალურ სიტუაციებში, მაგალითად, საზოგადოებაში (Wheeler, Mayton & Carter, 2015). ამ მხრივ, საჭიროა ოჯახის წევრების ჩართვა ამ პროცესში. ბავშვს ასევე ბევრ სოციალურ სიტუაციასთან უნევს შეხვედრა სკოლის გარეთ. მაგალითად, საყიდლებზე, კინოში, გასართობ ცენტრებში წასვლა, გარეთ სადილობა, ოჯახური შეკრებები და ა.შ. სოციალური უნარების ჯგუფური ტრენინგი ხშირად მოიცავს მსგავს უნარებზე მუშაობასაც.

6. სკოლაში სოციალური უნარების განვითარების სტრატეგიები და აქტივობები

6.1 ზოგადი სტრატეგიები და რჩევები

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს წამყვანია სოციალური კომპეტენციის და უნარების განვითარების დარღვევა, რაც აისახება სოციალურ ინტერაქციაზე. ასეთი ბავშვებისთვის რთულია როგორც ხანმოკლე, ასევე ხანგრძლივი ურთიერთობების დაწყება და შენარჩუნება. ბავშვთან დაკავშირებული ახლო ადამიანების და სკოლის ფუნქციაა, დაეხმაროს და ხელი შეუწყოს მას საჭირო უნარების ათვისებაში და შექმნას მისთვის პოზიტიური სოციალური გარემო, სადაც მოახერხებს თანატოლებსა და უფროსებთან ინტერაქციას. ამ პროცესში კი აუცილებელია თითოეულ ბავშვთან ინდივიდუალური მიდგომა და ინტერვენციის მრავალფეროვანი სტრატეგიებიდან შესატყვისის შერჩევა. განსაკუთრებით დიდი გავლენა აქვს თანატოლების ჩართულობას ინტერვენციის პროცესში. შეჯამების სახით მოცემულია რეკომენდაციები პოზიტიური სოციალური გარემოს შექმნისთვის და სოციალური უნარების განვითარებელი სტრატეგიების შესახებ (Autismspeaks, 2012):

- აგრძნობინეთ თავი მიღებულად სკოლაში: კლასში, სასადილო ოთახში, სავარჯიშო დარბაზში. იყავით სხვა მოსწავლეებისთვის როლური მოდელი და აჩვენეთ, რომ აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვი ჯგუფის ღირებული წევრია;

- ასწავლეთ თანატოლებს, როგორ იყვნენ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის მეგობრები. აუზ-სენით, რა არის ამისთვის საჭირო, მაგალითად (Peter Faustino, How to Be a Friend to Someone with Autism):
 - გამოიჩინეთ ინიციატივა, რომ ის ჩართოთ თამაშში – მას შეიძლება ძალიან სურდეს თამაშში ჩართვა, მაგრამ არ იცოდეს, ეს როგორ გააკეთოს;
 - იპოვეთ საერთო ინტერესები;
 - იყავით მომთმენები და არ დანებდეთ – შესაძლოა აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს მეტი დრო დასჭირდეს საპასუხოდ და ეს არ ნიშნავს, რომ მას არ აინტერესებს თქვენთან კომუნიკაცია;
 - თქვენი კომუნიკაცია უნდა იყოს ნათელი – ილაპარაკეთ შესაბამისი ხმაზე და შესაბამისი სისწრაფით. გამოიყენეთ მოკლე წინადადებები, ჟესტები, სურათები. ისაუბრეთ პირდაპირ და ნაკლებად გამოიყენეთ მეტაფორები ან დამაბნეველი გამონათქვამები;
 - დაიცავით და დაუდექით მას გვერდში დაცინვისა და ბულინგის შემთხვევაში;
 - ყოველთვის გახსოვდეთ სენსორული პრობლემები – შესაძლოა ის თავს არ გრძნობდეს კომფორტულად გარკვეულ სიტუაციებში (მაგ., ხალხმრავალ, ხმაურიან ადგილებში). ჰკითხეთ მას, როგორ გრძნობს თავს;
 - მიეცით უკუკავშირი – თუ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი რაიმეს აკეთებს არასწორად ან შეუსაბამოდ, მიუთითეთ ამაზე თავაზიანად და მეგობრულად. შეახსენეთ, როგორ უნდა მოიქცეს სწორად, რადგან შესაძლოა ეს არ იცოდეს.
 - არ შეგეშინდეთ – თქვენი მეგობარი თქვენნაირი ბავშვია, რომელსაც სჭირდება დახმარება. მიიღეთ მისი განსხვავებულობა და პატივი ეცით მის ძლიერ მხარეებს;
- გაიცანით თქვენი მოსწავლე და ნახეთ მისი ახლანდელი შესაძლებლობები და ინტერესები, საიდანაც დაიწყებთ მუშაობას. რეციპროკულობა, ინტერაქციის ორმხრივობა არის ურთიერთობების განვითარებისთვის აუცილებელი და კრიტიკული უნარი. ტიპური განვითარების მქონე ბავშვები აგებენ მყარ ურთიერთობებს რეციპროკულობაზე და მოითხოვენ კიდევაც ორმხრივობას. ურთიერთობები ვერ იქნება ცალმხრივი. ნამდვილი რეციპროკულობის დასაწყარებლად მნიშვნელოვანია, თქვენც ჩაერთოთ და გაიზიაროთ ბავშვის ინტერესები. არ უნდა მოელოდეთ, რომ ის ჩაერთვება თავისით და მოერგება თქვენს ინტერესებს;
- შესაბამისი სოციალური ქცევებისთვის აუცილებელია სოციალური გაგება, საფუძვლად მდებარე საბაზისო უნარები. თქვენ უნდა შეუწყოთ ხელი მათ განვითარებას მხარდაჭერით, დახმარებით, პრაქტიკით და პირდაპირი სწავლებით;
- იცოდეთ, რომ თავისუფალი თამაში, შესვენება და სხვა არასტრუქტურირებული პერიოდები ყველაზე დიდ სირთულეს წარმოადგენს აუტიზმის მქონე ბავშვებისთვის. იფიქრეთ, როგორ შემოიტანთ სტრუქტურას ასეთი აქტივობების დროს;
- სოციალური განვითარების ხელშეწყობაზე იფიქრეთ ისეთი აქტივობების დროს, რაც მოსწავლეს აინტერესებს და რისი შესრულების კომპეტენციაც გააჩნია. არა, როდესაც მეტყველების, ნატიფი მოტორიკის დარღვევები ან სხვა გამოწვევები ბარიერს ქმნიან;
- აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეს დიდი ალბათობით ექნება სოციალური სიტუაციების მიმართ შფოთვა, რაც იწვევს თავის არიდებას ან შეუსაბამო ქცევას. სოციალური კომპეტენციის განვითარებამ შესაძლოა შეამციროს ინტერაქციის მიმართ შფოთვა;
- აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებს ხშირად აქვთ მზერიითი კონტაქტის დამყარებისა და შენარჩუნების სირთულეები. თუ მოვთხოვთ მზერიითი კონტაქტის დამყარებას, ამან შესაძლოა დამატებით გამოიწვიოს სტრესი. ხშირად უმჯობესია, რომ თავიდან მოსწავლეს ვასწავლოთ მთელი ტანით მიტრიალდეს მოსაუბრისკენ. სოციალურ სიტუაციებში პრაქტიკის მიღების და კომფორტის დონის გაზრდის შემდეგ, მზერიითი კონტაქტი შესაძლოა განვითარდეს ბუნებრივად ან დაგჭირდეთ უფრო ინტენსიური ჩარევა;
- მიუხედავად იმისა, რომ სოციალური პრობლემები ყოველთვის სახეზეა, ის იქნება თითოეული ბავშვის შემთხვევაში ძალიან განსხვავებული (ინდივიდუალური სხვაობების გამო). მოსწავლე, რომელსაც ვერბალური უნარების გამოხატული დარღვევა აქვს, გაუჭირდება საუბარში ჩართვა. კარგი ვერბალური უნარების მქონე ბავშვს კი შეიძლება გაუჭირდეს სხვისი ინტერესების გათვალისწინება და ისაუბროს მხოლოდ საკუთარ ინტერესებზე. სოციალური უნარების ან მეტყველების ჯგუფებში არ არის ეფექტური ძლიერ განსახვავებული უნარების მქონე მოსწავლეების ერთად დასმა, რადგან ამ შემთხვევაში არცერთის საჭიროების დაკმაყოფილება არ ხდება;

- გახსოვდეთ, რომ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვმა შესაძლოა ზუსტად იგივენაირად ვერ დაამყაროს კონტაქტი სხვა ბავშვებთან, როგორც ამას ადამიანების დიდი ნაწილი აკეთებს. თუმცა, თქვენ უნდა მოიფიქროთ და შესთავაზოთ სხვა გზები ამის გასაკეთებლად. მაგალითად, თუ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს არ უყვარს ან შფოთვას გვრის მისაღებისას ხელის ჩამორთმევა, არ არის აუცილებელი ეს დავასწავლოთ, არამედ შეგვიძლია რაიმე სხვა მეთოდი შევთავაზოთ, როგორებიცაა: ხელის დაქნევა, გაღიმება ან ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები (Kluth, 2010). აუხსენით ეს სხვა ბავშვებსაც;
- მაღალფუნქციური აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეები, რომლებსაც კარგი ვერბალური უნარები და აკადემიური მიღწევები აქვთ და არ სჭირდებათ უფროსის კონსისტენტური მხარდაჭერა, უფრო ხშირად ხდებიან ბულინგის ან დაცინვის მსხვერპლნი. მათ აქვთ მეგობრების შეძენის სურვილი, თუმცა, ხშირად ვერ აღიქვამენ სწორად არავერბალურ მიმანიშნებლებს, როგორიცაა, მაგალითად, ხმის ტონი, რომელიც ფარულ განზრახვაზე მიანიშნებს. აქედან გამომდინარე, შესაძლოა ვერ ამოიცნონ ბულინგის შემთხვევები. ყოველთვის უნდა იყოთ დაკვირვებით;
- აუტიზმის სპექტრის მქონე ბევრი ბავშვი ძალიან ლოგიკურად ფიქრობს და ყოველთვის მიჰყვება თამაშის წესებს. ხშირად მათთვის გაუგებარია, რომ შესაძლოა წესების დარღვევა ან ის, რომ შესაძლოა სხვა გარემოში სხვა წესები იყოს. უნარების გენერალიზება და მოქნილობა ხშირად წარმოადგენს მათთვის გამოწვევას;
- ხშირად, შესაძლოა, ვერ გაიგოთ მისი გრძნობები, მაგრამ იცოდეთ, რომ ისინი რეალურია და ბავშვისთვის ეს ნამდვილი განცდებია. მაგალითად, შესაძლოა ვერ გაიგოთ, რატომაა მისთვის შფოთვის მიზეზი ის, რომ პიცის ნაჭერი კვადრატის ფორმისაა და არა სამკუთხედის, თუმცა არ დაგავიწყდეთ, რომ მისთვის ეს შესაძლოა ძალიან უცნაური და აუტანელიც კი იყოს (Boroson, 2011);
- განამტკიცეთ დადებითად ის, რასაც თქვენი მოსწავლე კარგად აკეთებს. გამოიყენეთ ქცევისთვის სპეციფიკური შექება, სადაც გაუმახვილებთ ყურადღებას კონკრეტულად რა გააკეთა კარგად (და კონკრეტული განმამტკიცებელი საჭიროების შემთხვევაში);
- იყავითი მოდელი, მოდელირება გაუკეთეთ სოციალურ ინტერაქციას, რიგის დაცვას, რეციპროკულობას;
- ასწავლეთ მოტორული და ვერბალური იმიტაცია;
- ასწავლეთ კონტექსტის მიმანიშნებლები (მაგ., როცა ყველა დგას, ჩვენც უნდა ავდგეთ);
- დაყავით სოციალური უნარები პატარა კომპონენტებად და საფეხურებად. ასწავლეთ ეს უნარები დახმარებით და მხარდაჭერით. გამოიყენეთ ვიზუალური ინფორმაცია ან მიმანიშნებლები საჭიროების შემთხვევაში;
- ყურადღება გაამახვილეთ ბავშვის ძლიერ მხარეებზე და გამოიყენეთ ისინი. აუტიზმის მქონე ბევრ მოსწავლეს აქვს კარგი მახსოვრობის უნარები ან მუსიკის, ფერების და ვიზუალური პერსპექტივის კარგი მგრძნობელობა. გამოიყენეთ ეს სფეროები სოციალური ინტერვენციების დროს იმისთვის, რომ მოემატოს სოციალური ინტერაქციებში მონაწილეობის სურვილი და მოტივაცია. ეს მას დაეხმარება თვითშეფასების და თვითფექტურობის განცდის ამაღლებაშიც;
- ამოირჩიეთ თანატოლი, რომელიც გააკეთებს სოციალური უნარების მოდელირებას და დააწყვილეთ მასთან თქვენი მოსწავლე. ასწავლეთ თანატოლებს სტრატეგიები კომუნიკაციის ან სხვა სამიზნე ქცევის სასწავლებლად;
- სოციალურ განვითარებაზე და სწავლაზე იმუშავეთ ისეთი აქტივობებისას, რომლებიც არ არის სხვა მხრივ რთული (მაგალითად, საუბარი და ინფორმაციის გაცვლა-გამოცვლა შესაძლოა არ მოხდეს, თუ ბავშვს, რომელსაც ნატიფი მოტორიკის პრობლემები აქვს, მაკრატლით მუშაობისას ვთხოვთ, დაგველაპარაკოს);
- ხელი შეუწყვეთ თანატოლებს და ბავშვებს სტრუქტურირებული სოციალური სიტუაციებით. ქცევის მოლოდინები განსაზღვრეთ წინასწარ (მაგალითად, თავიდან ასწავლეთ აუცილებელი უნარი ინდივიდუალურად, ხოლო შემდეგ – რეალურ სოციალურ სიტუაციებში);
- შესვენების დროს შესთავაზეთ სტრუქტურირებული აქტივობები. მაგალითად, თუ ბავშვები ხშირად თამაშობენ ბარათებით, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვსაც ასწავლეთ ამ ბარათებით თამაში;

- ჯგუფური აქტივობებისას განსაზღვრეთ მოსწავლის როლი და პასუხისმგებლობები. მიეცით როლი და დაეხმარეთ მის შესრულებაში, აუხსენით თანატოლებსაც (მაგალითად, სალომე დღეს ჩაიწერს გაკვეთილის მნიშვნელოვან საკითხებს) ცვალებად როლები, რათა ხელი შეუწყოს მოქნილობის და უნარების გაფართოებას;
- თუ კლასში მოსწავლეებს შეეძლებათ თავად აირჩიონ პარტნიორები ან ჯგუფები, სპეციალური საჭიროებების მქონე ინდივიდები შეიძლება ბოლოები დარჩნენ, რასაც შემდგომ საკმაოდ განიცდიან. ეცადეთ ჯგუფები თქვენ შექმნათ;
- გამოიყენეთ სამეცადინო და სასწავლო ჯგუფები, მეგობრების წრეები, მხარდამჭერი და დამხმარე მეგობრების სისტემა;
- გამოიყენეთ ვიდეომოდელირება შესაბამისი სოციალური უნარების სასწავლებლად (მაგ., Model Me Kids; <https://www.modelmekids.com/>);
- ასწავლეთ **ემპათია და რეციპროკულობა**. სოციალური ინტერაქციაში ჩასართავად საჭიროა სხვისი პერსპექტივის გათვალისწინება და ინტერაქციის შესაბამისად წარმართვა. აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვებს აქვთ ემპათია, მიუხედავად იმისა, რომ მათი გამოხატულება ხშირად უჩვეულოა და შეუსაბამოა. ეს შეგვიძლია ვასწავლოთ მას შესაბამისი ლექსიკით, ემოციების გახმოვანებით და გაცნობიერებით. ემოციური მდგომარეობების, სახის ექსპრესიების და არავერბალური მიმანიშნებლების ამოცნობით;
- გამოიყენეთ **სოციალური ნარატივები და სცენარები** სოციალური წესების და მოლოდინების საჩვენებლად და სასწავლებლად;
- განუვითარეთ **მოსმენის და ყურადღების კონცენტრაციის** უნარები. ასწავლეთ ანახოს სხვებს, რომ მათ უსმენს;
- კარგი ვერბალური უნარების მქონე მოსწავლეებს ასწავლეთ როგორ, როდის და რამდენი უნდა ისაუბრონ საკუთარ თავსა და ინტერესებზე. პირდაპირ ასწავლეთ რაზე უნდა ისაუბრონ სხვებთან და პარტნიორის სახის ექსპრესიის, სხეულის ენის და არავერბალური კომუნიკაციის ამოცნობა, მათი ინტერესების გათვალისწინება;
- ასწავლეთ **სოციალური საზღვრები და შეზღუდვები** – საკითხები, რომლებზეც არ უნდა ილაპარაკონ (ან ვისთან არ უნდა ილაპარაკონ სენსიტიურ საკითხზე) და პირადი სივრცის შენარჩუნება. გამოიყენეთ სოციალური ნარატივები და სცენარები (მაგ., კარგი რესურსებია კანზასის აუტისტური სპექტრის აშლილობის ვებგვერდზე (<http://www.kansasasd.com/socialnarratives.php>));
- ასწავლეთ ურთიერთობების წრეები და დაეხმარეთ სოციალური წესების და საზღვრების გაგებაში იმაზე დაყრდნობით, რამდენად კარგად იცნობს მეორე ადამიანს (მაგ., პროგრამა Circle of Friends);
- უფრო დიდი ასაკის ბავშვებისთვის მნიშვნელოვანია მიიღონ ინფორმაცია მათ სხეულში მიმდინარე ცვლილებების და ჰიგიენის წესების დაცვის შესახებ. დაიხმარეთ ამაში ვიზუალური ან სხვა სახის დამხმარე საშუალებები. მათ, ასევე, უნდა ისწავლონ ვისთან და როდის არის შესაბამისი ამ ცვლილებებზე საუბარი.

6.2 ჯგუფური აქტივობები კლასელებს შორის სოციალური ინტერაქციის ხელშესაწყობად

კლასი არის ის ადგილი, სადაც აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს აქვს სოციალური ინტერაქციის ძალიან ბევრი შესაძლებლობა. მნიშვნელოვანია, ეს დრო გამოვიყენოთ სოციალური უნარების განვითარებისთვის. ქვემოთ მოცემული სტრუქტურირებული აქტივობები დაგეხმარებათ შეკრათ კლასი და შეუწყოს ხელი აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს ჩაერთოს მთლიან სასკოლო პროცესში (აქტივობები მომზადებულია Kluth-ის (2010) მიხედვით).

ჩემი ცხოვრების ისტორია

ეს აქტივობა საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი თავის შესახებ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია. ის შესაძლებელია გამოვიყენოთ წლის დასაწყისში, ახალი მოსწავლის შემომატებისას ან, თუნდაც, წლის განმავლობაში ახალი ისტორიების გასაზიარებლად. თავდაპირველად მოსწავლეები მუშაობენ ინდივიდუალურად. მათ უნდა შექმნან საკუთარი თავის შესახებ წიგნი. პირველ გვერდზე წერენ სათაურს, რომელიც შესაძლოა თავად მოიფიქრონ ან ამოირჩიონ ცნობილი

ფილმის, სიმღერის ან ლიტერატურული ნაწარმოების სათაური. მეორე გვერდზე, უთხარით, დაწერონ შემდეგი ინფორმაცია:

- დაბადების ადგილი და თარიღი;
- ინფორმაცია ოჯახის შესახებ (დედმამიშვილების რაოდენობა, ცხოველების სახელები);
- საყვარელი ჰობი, სპორტი და/ან სხვა ინტერესები;
- საყვარელი ციტატები, ფრაზები და/ან ანეკდოტები;
- ყველაზე სასიხარულო მომენტი მათი ცხოვრებიდან;
- რაღაც განსაკუთრებული მათ შესახებ.

მესამე გვერდზე მოსწავლეები ხატავენ, მათი წარმოდგენით, საუკეთესო დღეს, ბოლო გვერდზე კი – საკუთარ მომავალს, როგორც წარმოდგენიან (ოჯახს, სად იცხოვრებენ, პროფესიას და ა.შ.). ბოლო ეტაპზე ხდება დასრულებული წიგნების პრეზენტაცია. ბავშვებმა წიგნი უნდა გამოიყენონ ვიზუალურ მიმანიშნებლად. პრეზენტაციისთვის შეგიძლიათ კლასი გაყოთ რამდენიმე ნაწილად, თუ ბავშვების რაოდენობა დიდია. ბავშვების თანხმობის შემთხვევაში, წიგნები შესაძლოა დატოვოთ თვალსაჩინო ადგილას ერთი დღის ან კვირის განმავლობაში იმისთვის, რომ ბავშვებმა მათ გადახედონ და მეტი გაიგონ ერთმანეთის შესახებ.

ეს აქტივობა საკმაოდ რთულია და კარგად განვითარებულ სოციალურ, ვერბალურ და კოგნიტურ უნარებს მოითხოვს, ამიტომ მნიშვნელოვანია წინასწარ იფიქროთ იმაზე, თუ რა სახის ადაპტაციის გაკეთება დაგჭირდებათ და რა სახის დახმარება უნდა შესთავაზოთ მოსწავლეებს. შეგიძლიათ შემდეგი სტრატეგიების გამოყენება:

- თავდაპირველად წარუდგინეთ თქვენი ცხოვრების ისტორია და აჩვენეთ წიგნის ნიმუში;
- სანამ წიგნის შექმნას დაავალებთ, უთხარით ჩამოწერონ რაც შეიძლება ბევრი რამ, რაც მოაგონდებათ საკუთარი თავის შესახებ (გონებრივი იერიშის მეთოდი). გახსოვდეთ, რომ ბევრ ბავშვს დასჭირდება მიმანიშნებლების და მაგალითების მიწოდება;
- წიგნის შესაქმნელად გამოიყენეთ განსხვავებული მასალები. მაგალითად, გამოიყენეთ სურათები წერის ნაცვლად მაშინ, როდესაც მოსწავლეს მოტორული ან ვერბალური პრობლემები აქვს. გახსოვდეთ, რომ აქ მთავარია, ბავშვმა საკუთარი ინტერესები გააცნოს სხვებს და რა მეთოდით გააკეთებს ამას, ნაკლები მნიშვნელობა აქვს.

კომპლიმენტების სკამი

ამ აქტივობის საშუალებით მოსწავლეებს შეუძლიათ ისწავლონ ერთმანეთისთვის კომპლიმენტების თქმა. აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის ეს არის მარტივი, სტრუქტურირებული აქტივობა, რაც აძლევს მას შესაძლებლობას შევიდეს კომუნიკაციაში სხვა ბავშვებთან და ივარჯიშოს სოციალურ უნარებზე. უნდა დააღაგოთ სკამები ნახევარწრეზე, ერთი სკამი კი იდება მათ წინ. ამ სკამზე ჯდება ბავშვი, რომელმაც უნდა მიიღოს კომპლიმენტები კლასისგან. ბავშვები რიგრიგობით ეუბნებიან მას, რა მოწონთ მის შესახებ (მაგ., რა გააკეთა კარგად, რა დავალება შეასრულა ძალიან კარგად, ვის დაეხმარა და ა.შ.). ეს აქტივობა შესაბამისია ყველა ასაკის ბავშვითვის. ასევე, ბავშვებისთვის, რომელთაც სჭირდებათ აუტენტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის ვარჯიში.

დახმარების და ადაპტაციის საშუალებები:

- აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს მიეცით საშუალება, პირველმა თქვას კომპლიმენტი. განსაკუთრებით მაშინ, როცა მან ბევრი იმუშავა კომპლიმენტის მოფიქრებაზე, მის თქმაზე ან აუტენტური და ალტერნატიული კომუნიკაციის გამოყენებაზე;
- შეგიძლიათ ბავშვების გაყოფა ორ ან სამ ჯგუფად;
- ასწავლეთ ბავშვებს, რა არის კომპლიმენტი. სავარაუდოდ, ეს დასჭირდება მთლიან კლასს და არა მხოლოდ აუტისტური სპექტრის მქონე მოსწავლეს;
- კომპლიმენტების სკამზე ჯდომა, ყურადღების ცენტრში ყოფნა და ბევრი ბავშვისგან კომპლიმენტის მიღება შესაძლოა სტრესული აღმოჩნდეს აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვისთვის, ამიტომ იფიქრეთ ადაპტაციაზე. მაგალითად, ამ აქტივობის ნაცვლად შეიძლება შეიმუშაოთ კომპლიმენტების წიგნაკები, სადაც ბავშვები ერთმანეთს ჩაუწერენ კომპლიმენტებს (Borson, 2011). ეს წიგნაკები შესაძლოა მთელი წლის განმავლობაში გამოიყენოთ.

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ მნიშვნელოვანია, ბავშვებმა გაარჩიონ დადებითი და უარყოფითი კომენტარები ერთმანეთისგან (შესაბამისად, Put-Ups და Put-Downs) (Borson, 2011). განიხილეთ კლა-

სში უარყოფითი შეფასებებისა და დაცინვის შედეგები და როგორ გრძნობს სხვა ადამიანი ამ დროს თავს. აუხსენით, რომ დაცინვა და გაღიზიანება არასდროსაა სასაცილო და ამას ვერ გამოვასწორებთ მხოლოდ იმითი, თუ ვიტყვით, „ვიხუმრე“. ეცადეთ ყოველთვის წაახალისოთ დადებითი შეფასებები (არა მხოლოდ სიტყვიერი, შესაძლოა ეს იყოს ღიმილი, ცერა თითის აწევა და ა.შ.), რომლებსაც ისინი ერთმანეთს ეტყვიან. შესაძლოა შეიმუშავოთ სისტემა, სადაც თითოეული ბავშვი მიიღებს, მაგ., ფერად ქვას, როცა სხვას კომპლიმენტს ან დადებით კომენტარს გაუკეთებს. შეაგროვეთ ქვები ქილაში. როცა ქილა შეივსება, დააჯილდოეთ კლასი. ეს სისტემა შესაძლოა განავრცოთ სხვა სოციალურად მისაღებ ქცევებზეც: რიგის დაცვა, მეგობრის დახმარება, სხვების ჩართვა თამაშში და ა.შ. გაითვალისწინეთ, რომ ბავშვებმა უნდა იცოდნენ რომელი, ქცევა დაჯილდოვდება და რომელი არა.

ინსტრუქციები

ინსტრუქციების აქტივობა გულისხმობს რაღაც მოქმედების დაკავშირებას ინფორმაციასთან. ამ დროს თქვენ მოსწავლეებს აძლევთ ინსტრუქციას, შეასრულონ მოქმედება, თუ გარკვეული პირობა სრულდება. ასეთივე შეკითხვები უნდა მოიფიქრონ ბავშვებმაც. მაგალითად, „აწიეთ ხელი, თუ ლურჯი თვალები გაქვთ“, „ადექით, თუ ეს ფილმი გინახავთ“, „იხტუნავით, თუ ყოფილხართ თეატრში“ და ა.შ. ასეთი შეკითხვები შეიძლება გამოიყენოთ გაკვეთილის პროცესში სხვადასხვა დანიშნულებით. მსგავსი შეკითხვები ხელს უწყობს ინფორმაციის გაზიარებას და სოციალურ ინტერაქციას. ასევე, ისინი სახალისოს ხდის გაკვეთილს.

დახმარების და ადაპტაციის საშუალებები:

- წინასწარ შეადგენინეთ მოსწავლეებს შეკითხვები;
- დაუმატეთ მეტი მოქმედება, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთაც უჭირთ გაკვეთილის პროცესში დიდხანს მშვიდად ჯდომა;
- გამოიყენეთ ვიზუალური მიმანიშნებლები ან დაწერეთ შეკითხვები იმისთვის, რომ უფრო გასაგები და ადვილად აღსაქმელი იყოს ბავშვებისთვის.

სიმართლე თუ ტყუილი?

ეს არის სახალისო გასაცნობი თამაში-აქტივობა, რომელიც შეიძლება ჩართოთ საგაკვეთილო პროცესში. მოსწავლეებმა საკუთარი თავის შესახებ უნდა დაწერონ სამი დებულება, აქედან – ორი მართალი და ერთი – ტყუილი. სხვებმა კი უნდა გამოიცნონ, რომელია ტყუილი. ბავშვები დაყავით წყვილებად ან ჯგუფებად და სთხოვეთ, გამოიცნონ ტყუილი, რომელსაც ერთ-ერთი იტყვის. ბავშვებს წინასწარ მიეცით ინსტრუქცია და უთხარი, რომ ტყუილი დამაჯერებელი უნდა იყოს იმისთვის, რომ სხვებმა ადვილად ვერ ამოიცნონ. მიაწოდეთ მაგალითები:

მე ვარ _____. (მაგ., ვეგეტარიანელი)
 მე მომწონს _____. (მაგ., წვნიანი)
 მე მაქვს _____. (მაგ., 11 შარვალი)
 მე ერთხელ _____. (მაგ., ვირბინე 3 კილომეტრი)
 მე მგონია, რომ _____. (მაგ., სკოლა 11 წელი უნდა იყოს)
 დედაჩემი და მამაჩემი _____. (მაგ., იყვნენ იტალიაში)

დახმარების და ადაპტაციის საშუალებები:

- სთხოვეთ მოსწავლეებს გარკვეულ თემაზე შექმნან დებულებები. შესაძლოა ეს იყოს თქვენი გაკვეთილის თემა. ეს კარგი იქნება გადასამოწმებლადაც. მაგ., სთხოვეთ დაწერონ ორი მართალი და ერთი ტყუილი აფრიკის, დინოზავრების, მუსიკალური ინსტრუმენტების და ა.შ. შესახებ;
- სთხოვეთ მოსწავლეებს, მოიფიქრონ ერთი სიმართლე, ერთი ტყუილი და ერთი სურვილი;
- სთხოვეთ მოსწავლეებს, დაწერონ ნაცვლად, გაითამაშონ სიტუაციები.
- აუთიზმის სპექტრის მქონე ბავშვებისთვის მსგავსი აქტივობა განსაკუთრებით სასარგებლოა იმიტომ, რომ მათ უჭირთ აბსტრაქტული ცნებების (სიმართლე და ტყუილი) გაგება. გამოიყენეთ ეს აქტივობა ამ ცნებების დასაუფლებლად, მაგალითების მოფიქრებისთვის და მათ შორის განსხვავებების თვალსაჩინოდ წარმოდგენისთვის. მსგავსი აქტივობა ავითარებს ვერბალური ექსპრესიის და თხრობის/ამბის მოფიქრების უნარებსაც.

„ქალაქის ჩანთის“ ინტერვიუები

ამ აქტივობის განსახორციელებლად უნდა შექმნათ შეკითხვები გაკვეთილის თემასთან დაკავშირებით. შესაძლებელია, მოიფიქროთ რაიმე კლასგარეშე (მაგალითად, ემოციებზე). შეკითხვები უნდა დაწეროთ ცალ-ცალკე ფურცელზე და მოათავსოთ ჩანთაში. დაყავით კლასი ჯგუფებად და თითოეულ ჯგუფს მიეცით ერთი ჩანთა. მოსწავლეები შემდეგ რიგრიგობით იღებენ შეკითხვებს, კითხულობენ ხმამაღლა და ცდილობენ პასუხის გაცემას. ეს აქტივობა ხელს უწყობს გაკვეთილის დროს კლასელებს შორის სოციალურ ინტერაქციას, რადგან ყველა მოსწავლეს ეძლევა მონაწილეობის საშუალება. ასაკით პატარა ბავშვებისთვის შესაძლებელია ამ აქტივობის გამოყენება რიგის დაცვის და მარტივი წინადადებების წაკითხვის სავარჯიშოდ. შედარებით დიდი მოსწავლეები განივითარებენ აქტიური მოსმენის და დამაზუსტებელი შეკითხვების დასმის უნარს.

დახმარების და ადაპტაციის საშუალებები:

- დაავალეთ მოსწავლეებს თავად მოიფიქრონ შეკითხვები;
- სთხოვეთ მოსწავლეებს, პასუხის გასაცემად გამოიყენონ სხვადასხვა საშუალება; მაგალითად, ხატვა, ჟესტები, სახის გამომეტყველება (მაგ., „დახატე, როგორი სახე ექნება გიორგის, როცა დაინახავს, რომ ლიზა წყალში ჩავარდა);
- შეიმუშავეთ შეკითხვები, რომლებიც უკავშირდება მოსწავლეების ინტერესებს. მაგალითად, თუ ერთ-ერთ მოსწავლეს ძალიან აინტერესებს “the Beatles-ის” მუსიკა, მოიფიქრეთ შეკითხვები ამასთან დაკავშირებით;
- აქტივობის განხორციელებისას შეიძლება დაიხმაროთ მეტყველების თერაპევტიკ, რომელიც იმუშავებს ბავშვებთან საუბრის შენარჩუნებისა და წარმართვის უნარებზე.

6.3 სტრატეგიები სოციალური კოგნიციის გასავითარებლად

აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს შეიძლება პირდაპირ ასწავლოთ კონკრეტული ქცევები და სოციალური უნარები (მეთოდები, რომლებიც განვიხილეთ მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ინტერვენციებზე საუბრისას), თუმცა მნიშვნელოვანია ყოველდღიური სტრატეგიების გამოყენება სოციალური კოგნიციის გასავითარებლად (Borson, 2011):

- **გამოიყენეთ ყველა შესაძლებლობა რეციპროკული ინტერაქციის დასამყარებლად** – ჩაერთეთ მოსწავლესთან საუბარში იმ თემაზე, რაც მას აინტერესებს. ეცადეთ, საუბარი არ იყოს ცალმხრივი. ყოველთვის მიანიშნეთ, რომ თქვენს შეკითხვებსაც უნდა გასცეს პასუხი, თქვენს კომენტარებს მოუსმინოს და თქვენც დაგისვით შეკითხვები. ასევე, ეცადეთ, უფრო განავრცოთ თემა. მაგალითად, თუ თქვენს მოსწავლეს აინტერესებს გიტარები, ჰკითხეთ, კიდევ რომელი მუსიკალური ინსტრუმენტები მოწონს, რისი დაკვრა იცის ან უნდა, რომ ისწავლოს და ა.შ.;
- **როლური თამაშები** – გაითამაშეთ რეალური პრობლემური სიტუაციები და განიხილეთ პრობლემის გადაჭრის უკეთესი გზები. უთხარით მოსწავლეებს, გაითამაშონ როლები და შემდგომ ჰკითხეთ მათი გრძნობებისა და ემოციების შესახებ. მაგალითად: „როგორ იგრძენი თავი, როცა შენ არ გათამაშეს ბავშვებმა?“, „რა იგრძენი, როცა შენ არ ათამაშე სხვა ბავშვი?“;
- **ასწავლეთ სახის ექსპრესიის, სხეულის ენის და სხვა არავერბალური მიმანიშნებლების ამოცნობა** – გამოიყენეთ ემოციის ბარათები და სთხოვეთ მოსწავლეებს, სარკის წინ მიიღონ იგივე გამომეტყველება. ასევე, სთხოვეთ მოსწავლეებს, მიიღონ გარკვეული გამომეტყველება, რომელიც სხვებმა უნდა გამოიცნონ. ასწავლეთ, რას გულისხმობს სხეულის სხვადასხვა პოზა. მაგალითად, მხრების აჩეჩვა, თავის გაქნევა-დაქნევა, ცერა თითის ჩვენება, როგორ გამოიყურება ადამიანი, რომელიც საქმეს აკეთებს და ა.შ.;
- **გამოიყენეთ რეალური, პრობლემური სიტუაციები ახალი სოციალური უნარების სასწავლებლად** – პრობლემური სოციალური სიტუაციის შემთხვევაში გამოიყენეთ **დებრიფინგი** და განიხილეთ ბავშვთან ერთად, რა შეცდომები დაუშვა და როგორ შეიძლება ამის გამოსწორება. ქვემოთ დებრიფინგის ეტაპები განხილულია მაგალითის მიხედვით (Borson, 2011).

სიტუაცია: ერეკლემ მარიამს სახეში ესროლა სენდვიჩი სადილის დროს.

1. მოუსმინეთ მას, გაიგეთ სიტუაცია მისი თვალთახედვიდან.

ერეკლეს მასწავლებელი თავიდანვე არ ადანაშაულებს. ის მას ნეიტრალურ შეკითხვას უსვამს და უსმენს: *ჩა მოხდა სასადირო ოთახში? ერეკლე პასუხობს: მაჩიამმა თქვა, რომ კიდეც შიოდა, ამიგომ მე მას ჩემი სენდვიჩი მივეცი.*

2. გაახმოვანეთ მისი ემოციები და გააკეთეთ პერიფრაზირება. ეს დაეხმარება მას, გაიგოს საკუთარი განცდები და აზრები.

მასწავლებელი აკეთებს პერიფრაზს: *შენ გინდოდა, რომ მარიამისთვის სენდვიჩი მიგეცა, რადგან მან გითხრა, რომ მშიერი იყო.*

3. გააცნობიერეთ მისი განზრახვები. ხშირად შესაძლოა არასასურველ ქცევას დადებითი განზრახვა ედოს საფუძვლად. სოციალურად მიუღებელი ქცევის გამო კი სხვა ბავშვებმა ეს ვერ აღიქვან.

მასწავლებელი თვლის, რომ ერეკლეს კარგი განზრახვა ჰქონდა და ეს მისი ძლიერი მხარეა. ის ამას ერეკლეს ეუბნება: *ეხეკდე, შენ გინდოდა მაჩიამის დახმარება, ჩაგან ის შენი მეგობარია. ეს ძალიან კარგი აზრია.*

4. დაანახეთ სიტუაცია განსხვავებული პერსპექტივიდან. დაეხმარეთ მას გაიგოს სხვების ფიქრები და გრძნობები.

მასწავლებელი ელაპარაკება ერეკლეს დადანაშაულების გარეშე და ცდილობს, დაეხმაროს მარიამის ფიქრების გაგებაში. ის უხსნის მას, რომ შესაძლოა მარიამს ვერ გაეგო მისი კარგი განზრახვა: *მოდი ვნახოთ, თუ მივხვდებით, ჩაგომ გაბრაზდა მაჩიამი. ჩას ფიქრობ, შენ ჩას იგონობდი, ვინმეს შენთვის სენდვიჩი რომ ესხოდა? მაჩიამმა იფიქრა, რომ შენ ახ გქონდა კარგი განზრახვა, ჩაგან მას საჭმელი პიხაპიხი ესხოდე. მან ვეჩ იგონო, რომ შენ მეგობრულად ცდილობდი მის დახმარებას.*

5. ასწავლეთ რომელი სხვა, უფრო მისაღები ქცევით შეუძლია იმავე განზრახვის განხორციელება ან რა გაკვეთილი შეიძლება გამოვიტანოთ ამ სიტუაციიდან. ჩამოაყალიბეთ ეს წესის სახით.

მასწავლებელი ერეკლეს ეუბნება წესს დასამახსოვრებლად: *სხვებისთვის საჭმლის სახეში სხოდა აჩის უხეში და შეუხაცხმყოფელი.*

შემდეგ ისინი ერთად მსჯელობენ, როგორ შეიძლება მეგობრისთვის საჭმელის თავაზიანად შეთავაზება. ისინი სხვადასხვა სცენარს განიხილავენ და საბოლოოდ მასწავლებელი აჯამებს: *ამის შემდეგ, როცა მოგინდება შესთავაზო მეგობარს სენდვიჩი, დაიჭეხ მას ხელში და ჰკითხავ: „გინდა ჩემი სენდვიჩი გაგინაწილო?“*

6. ასწავლეთ სიტუაციები, რაზეც შეიძლება ამ ახალი წესის გავრცობა.

მასწავლებელი ეხმარება ერეკლეს, განავრცოს ეს წესი ოდნავ განსხვავებულ სიტუაციებზეც: *ვფიქრობ, ძალიან კარგია, რომ გინდა, სხვებს გაუზიარო შენი ნივთები. ესე აკეთებენ კარგი მეგობრები. სენდვიჩის გაჩედა, სხვა ჩაღაცებს როგორ შესთავაზებ შენს მეგობრებს? მაგალითად, წიგნს (ან ბუხოს, ფანქახს და ა.შ.).*

მასწავლებელი შემდგომშიც იყენებს ბუნებრივ სიტუაციებს ამ უნარის და წესის გასავარჯიშებლად.

7. უთხარით, რატომაა მნიშვნელოვანი ამ უნარის დაუფლება და რატომაა ეს მისთვის სასარგებლო.

მასწავლებელი ერეკლეს ეუბნება: *სხვა ბავშვებს ძალიან გაეხარებათ, როდესაც მათ შენს ნივთებს თავაზიანად შესთავაზებ. თავაზიანი შეთავაზება და გაზიარება მნიშვნელოვანია მეგობრების შეძენისთვის.*

8. ივარჯიშეთ ამ ახალ უნარზე ყოველდღიურად და შესაბამისი სიტუაციის შემთხვევაში მიაწინებთ და შეახსენეთ ახალი წესი. ყურადღებით იყავით და გამოიყენეთ ბუნებრივი სიტუაციები ამ უნარის გასავარჯიშებლად.

მასწავლებელი აკვირდება ერეკლეს კლასში და ეძებს სიტუაციებს, სადაც შეიძლება ახალი უნარის გამოყენება: *ეჩეკე, იმ მაგიდასთან ბავშვებს ახ აქვთ საკმახისი მაჩკეები. მოდი, თავაზიანად შესთავაზე და გაუზიარე მათ შენი მაჩკეები, ისე, ხოგოხ ჩვენ მოვიდაპაჩაკეთ.*

- პრობლემური სიტუაციები და კონფლიქტები, რომლებიც ყოველდღიურ პირობებში ბუნებრივად წარმოიქმნება, ასევე, შეგიძლიათ გამოიყენოთ იმისთვის, რომ ბავშვებმა ისწავლონ, როგორ გამოასწორონ თავიანთი არასასურველი ქცევა. ასწავლეთ მათ

 1. **ბოდიშის მოხდა** – უბრალოდ, ბოდიშის თქმაც მნიშვნელოვანია სოციალიზაციისა და მეგობრობის და ურთიერთობის შენარჩუნებისთვის. თავიდან ბოდიშის მოხდა შესაძლოა არ იყოს გულწრფელი, მაგრამ დროდადრო ეს მოხდება უფრო თავისუფლად და სპონტანურად;
 2. **აღდგენა** – ბავშვი, რომელმაც თანაკლასელს რაიმე გაუფუჭა, მას უნდა დაეხმაროს მის გაკეთებაში. მაგალითად, თუ დაუნგრია კუბებით აშენებული კოშკი, ახლა უნდა დაეხმაროს მის თავიდან აწყობაში. ეს ხელს შეუწყობს თანამშრომლობის, მოქნილობის და ემპათიის განვითარებას. ბავშვს უნევს ააგოს კოშკი სხვისი და არა საკუთარი წესებით. თუ ბავშვები ამაზე არ თანხმდებიან, შესაძლოა ცოტა მოგვიანებით სცადოთ გამოსწორების სტრატეგია;
 3. **გამოსწორება** – გამოსწორების შემთხვევაში ბავშვს ვთხოვთ მეორე ბავშვს, რომელსაც კოშკი დაუნგრია, გაუკეთოს რაღაც ძალიან კარგი და სასიამოვნო, რაც მას გაახარებს. ეს კარგი დროა სხვისი პერსპექტივის გათვალისწინების უნარის გავარჯიშებისთვის, რადგან ბავშვმა უნდა მოიფიქროს ისეთი რამ, რაც სხვას მოეწონება. დაეხმარეთ მას ამის გაკეთებაში.

6.4 სტრატეგიები და აქტივობები შესვენების დროს

არასტრუქტურირებული გარემო და აქტივობები ყველაზე მეტ დაბრკოლებას უქმნიან სოციალურ ინტერაქციას. ამავე დროს სწორედ ასეთი აქტივობების დროს ვითარდება მნიშვნელოვანი სოციალური კავშირები. მათი სწორი გამოყენება აუცილებელია სოციალური უნარების განვითარებისთვის. აქ ყურადღებას გავამახვილებთ შესვენების დროს სოციალური თამაშის განვითარებაზე და სადილობის პერიოდში ინტერაქციის ხელშეწყობ სტრატეგიებსა და აქტივობებზე.

არასტრუქტურირებულ გარემოში სოციალური თამაშის ხელშეწყობისთვის შესაძლოა გამოვიყენოთ შემდეგი პუნქტები (Bailey, 2007; Southwest Autism Research & Resource Center (SARRC)):

- შემოიტანეთ სტრუქტურა;
- მოაწყვეთ სტრუქტურირებული აქტივობა და დაეხმარეთ თანატოლებს, რომ მოიწვიონ სამიზნე ბავშვები თამაშში ჩასართავად;
- მიყევით სამიზნე ბავშვს;
- პირველ რიგში, უნდა გაიგოთ რისი თამაში მოსწონს მას;
- გამოიყენეთ მისთვის საინტერესო აქტივობა იმისთვის, რომ შექმნათ თანატოლებთან თამაშის შესაძლებლობები;
- დაგეგმეთ დღის აქტივობები ისე, რომ მოქნილად შეძლოთ სამიზნე ბავშვის მოტივაციას აკყვეთ – მაგ., თუ მას უნდა ბურთით თამაში, შეძლოთ ბურთით აქტივობების ორგანიზება;
- შექმენით შესაძლებლობები თავად აქტივობის განმავლობაში იმისთვის, რომ ბავშვი ჩაერთოს თანატოლებთან ერთად აქტივობაში მისთვის შესაბამის დონეზე;
- თუ ბავშვს უნდა გარკვეული აქტივობა, მიეცით ეს აქტივობა თანატოლებს, რათა ბავშვმა შეძლოს ინტერაქციის ინიცირება;
- შემოიტანეთ სასურველი თამაშის მსგავსი ახალი აქტივობები იმისთვის, რომ ბავშვმა სცადოს სხვადასხვანაირი თამაში;
- მიაწოდეთ დახმარება და მხარდაჭერა;
- დაეხმარეთ და მიაწოდეთ მიმანიშნებლები სამიზნე მოსწავლეს აქტივობის განმავლობაში, როცა საჭიროდ ჩათვლით;
- აქტივობის განმავლობაში გამოიყენეთ ვერბალური და ქვესტური მიმანიშნებლები იმისთვის, რომ ბავშვმა წარმატებით დაასრულოს აქტივობა;

- დაეხმარეთ და მიაწოდეთ ბავშვს, რომ სთხოვოს სხვებს თამაშში ჩართვა (მაგ., „ჩვენ კიდევ გვჭირდება თამაშისთვის ხალხი, მიდი, ჰკითხე კიდევ სამ მეგობარს.“);
- მიაწოდეთ დახმარება თანატოლებს და ასწავლეთ, როგორ ეურთიერთონ სოციალური დარღვევების მქონე ბავშვს (მაგ., მიაწოდეთ, რომ სთხოვონ მას თამაშში ჩართვა, ან უთხრან და შეახსენონ, რომ ახლა მისი ჯერია);
- მიაწოდეთ, რომ თხოვნა გაიმეორონ რამდენჯერმე, თუ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი არ ერთვება თამაშში;
- განამტკიცეთ კარგი და სასურველი ქცევები;
- უშუალოდ განამტკიცეთ, როგორც ბავშვის ასევე თანატოლების ქცევები (დაახლოებით 5 წამის განმავლობაში). გამოიყენეთ ბუნებრივი განმამტკიცებლები (მაგ., თუ ბავშვი მოითხოვს სათამაშოს (სამიზნე ქცევა), იღებს სასურველ სათამაშოს (განმამტკიცება));
- თუ ბავშვი ართმევს თანატოლის სათამაშოს, გაიმეორეთ სიტუაცია ხელმეორედ და მიაწოდეთ ბავშვს სთხოვოს მეგობარს სათამაშო. თხოვნის შემთხვევაში ბავშვი იღებს სათამაშოს. შეაქეთ თანატოლი უშუალოდ და როცა სამიზნე ბავშვი დაამთავრებს თამაშს, დააბრუნებინეთ სათამაშო თანატოლისთვის.

სხვა ბავშვები შესაძლოა დაეხმარონ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის მხარდაჭერისთვის თამაშის დროს, მაგრამ ეს უნდა იყოს ნებაყოფლობითი, შესაბამისი და ორმხრივად სასარგებლო. სოციალური თამაშის ხელშეწყობისთვის არსებობს სპეციალური პროგრამებიც. მაგალითად, თამაშის მეგობრების (playtime pals) სისტემა (Northumberland County Council Communication Support Services, 2006). ისინი არიან სპეციალური დამხმარე მეგობრები, რომლებიც შეირჩევიან იმისთვის, რომ ეთამაშონ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს ყოველი შესვენების ან თამაშის პერიოდის დროს, 5 წუთის განმავლობაში. დრო არის მცირე იმისთვის, რომ მიცვლეთ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვს საშუალება, იყოს მართო და დარჩეს დრო განტვირთვისთვის. ეს სისტემა მუშაობს შემდეგნაირად:

- შესაფერისი ბავშვები შეირჩევიან კლასიდან;
- მათი სახელები ჩაიყრება ყუთში და აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი შემთხვევითად იღებს ერთ ან ორ სახელს დღის დასაწყისში (ეს სახელები შემდგომ ამოიღება ყუთიდან);
- არჩეული ბავშვები შემდეგ თამაშობენ აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვთან მცირე დროის განმავლობაში ყოველი სათამაშო პერიოდის დროს;
- თამაშის თემა და აქტივობა თავიდან იქნება აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვის გადაწყვეტილება, მაგრამ თანდათანობით თამაშის მეგობარსაც შეეძლება აირჩიოს თამაშები ბავშვისთვის ნაცნობი თამაშების სიიდან;
- აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვი ირჩევს ყველას სახელს ყუთიდან. შემდგომ ყველას სახელი ბრუნდება ყუთში და იწყება ციკლი თავიდან;
- არ ჩაყაროთ ყუთში ისეთი ბავშვების სახელები, რომლებიც არ იქნებიან პოზიტიურად განწყობილი ან რაიმე სხვა მიზეზის გამო შეუსაბამო;
- მსგავსი მიდგომაა “friendship squad”, ანუ ბავშვები, რომლებიც უწევნენ დახმარებას სხვა ბავშვებს სათამაშო ზონაში. ისინი არიან პოზიტიური როლური მოდელები და აკეთებენ მზრუნველობის და მეგობრობის დემონსტრირებას. მათი ერთ-ერთი როლია, ითამაშონ იზოლირებულ ბავშვთან. ეს მიდგომა კარგად მუშაობს, როდესაც სკოლას აქვს კარგად განვითარებული პოზიტიური თამაშის და სხვა არასტრუქტურირებული პერიოდების (მაგ., სადილობის) ხელშეწყობის მეთოდები და ბულინგის საწინააღმდეგო სტრატეგიები და სანქციები;
- Friend Program (SARRC (Southwest Autism Research and Resource Center)) არის სოციალური უნარების კურიკულუმი ინკლუზიური გარემოსთვის. აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეებს ეძლევათ შესაძლებლობა, განივითარონ სოციალური და კომუნიკაციური უნარები ბუნებრივ გარემოში თანატოლებთან, მასწავლებლებთან, მშობლებთან და თერაპევტებთან ერთად. ძირითადი აქცენტი კეთდება შესვენების და სადილობის პერიოდებზე. მნიშვნელოვანია, თანატოლების ცნობიერების ამაღლება აუტისტური სპექტრის, განსხვავებების და საერთო ნიშნების, სოციალური ინტერაქციების ხელშეწყობისთვის საჭირო სტრატეგიების შესახებ;
- სადილობის პერიოდი რთულია, არასტრუქტურირებულია, ხშირია არეულობა და სენსორული გადატვირთვა. ამიტომ ამ პერიოდისთვის წინასწარ მომზადება მნიშვნელოვანია. შესაძლოა ბავშვი უფრო ადრე მიიყვანოთ სასადილო ოთახში, სანამ ყველა შევა. ასევე, როგორც თამაშის მეგობრები, შესაძლოა შევარჩიოთ შესვენების და სადილობის მეგობრები, მოხალისეები,

რომლებიც სადილობისას იქნებიან აუტისტური სპექტრი მქონე ბავშვთან ერთად. ასევე, შეიძლება შექმნათ პატარა ჯგუფები სადილობის დროს. ამ შემთხვევაში გამოიყენეთ სტრუქტურირებული აქტივობები, მაგალითად, თემის ყუთები (Autismspeaks, 2012). ჯგუფი იღებს თემას ყუთიდან და იწყებს ამ თემაზე საუბარს. მაგ., „ბოლო ფილმი, რომელიც ვნახე არის...“ ეს შესაძლოა კარგი იყოს მოსწავლეებისთვის, რომლებიც მუდმივად ერთსა და იმავე თემაზე საუბრობენ. აქტივობების მოსაფიქრებლად შეიძლება დაიხმაროთ სხვა სპეციალისტებიც (მაგ., ენის და მეტყველების თერაპევტი).

შეჯამება

მოცემულ თავში განხილული იყო აუტიზმის სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში სოციალური უნარების დარღვევის ბუნება, მათი შეფასების და ინტერვენციის გზები. სოციალური კომპეტენცია კომპლექსურია და მოიცავს კოგნიტურ, ემოციურ და ქცევით კომპონენტებს. საწყისი საბაზისო უნარები საფუძვლად ედება შემდგომ უფრო რთული უნარების ჩამოყალიბებას. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ერთ-ერთი ნამყვანი ნიშანია სოციალური უნარების დარღვევა, რომელიც სხვადასხვა ფორმით და სიმძიმით შესაძლოა იყოს გამოხატული. სოციალური კომპეტენციის განვითარებაზე მუშაობა მნიშვნელოვანია მრავალი კუთხით. პირველ რიგში, ის წარმოადგენს გარემოსთან ინტერაქციის და სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბების საფუძველს. სკოლა და მასწავლებლები სხვა სპეციალისტებსა და მშობლებთან ერთად ამაში გადამწყვეტ როლს თამაშობენ. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს სკოლაში უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა, დაამყაროს ინტერაქცია თანატოლებსა და უფროსებთან. მაშასადამე, სკოლა უნდა ზრუნავდეს არა მხოლოდ აკადემიური, არამედ სოციალური უნარების განვითარებაზე. სოციალური კომპეტენციის ჩამოყალიბებაზე მიმართული მიზნები და ამოცანები უნდა იყოს გაწერილი მოსწავლის ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში. მოსწავლეზე მორგებული მიზნების შედგენის აუცილებელი წინაპირობაა სოციალური უნარების ზუსტი შეფასება და მათი სხვა უნარების კონტექსტში განხილვა. სოციალური უნარების შეფასებითვის გამოიყენება როგორც სტანდარტიზებული ინსტრუმენტები, ასევე კურიკულუმზე დაფუძნებული მეთოდები. ეს უკანასკნელი საშუალებას გვაძლევს, მოსწავლეს ბუნებრივ პირობებში დავაკვირდეთ, შევურჩიოთ სპეციფიკური მიზნები და შესაბამისი განმავითარებელი აქტივობები. მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეების განსაზღვრის და კონკრეტული მიზნების და ამოცანების გაწერის შემდგომი ეტაპია ინტერვენციის დაგეგმვა. ინტერვენციის მეთოდები საკმაოდ ფართოა. მნიშვნელოვანია, რომ ინტერვენციის სტრატეგია თითოეული მოსწავლისთვის ინდივიდუალურად შეირჩეს ბავშვის სრული კონტექსტის გათვალისწინებით. მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ მეთოდებში გამოიყოფა ინდივიდუალური, თანატოლებით გაშუალებული და ჯგუფური ინტერვენციის მეთოდები. ხშირად ისინი კომბინირებულად ან ეტაპობრივად გამოიყენება. მაგალითად, ინდივიდუალური მუშაობის შემდეგ ხდება გადასვლა თანატოლებით გაშუალებულ ინტერვენციებზე. მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მეთოდების და სპეციალური პროგრამების გარდა, მნიშვნელოვანია სკოლაში, როგორც საგაკვეთილო პროცესში, ასევე, შესვენების პერიოდში ჩართული იყოს სოციალური ინტერაქციის განვითარებაზე მიმართული აქტივობები. სკოლაში თანატოლებსა და უფროსებთან ურთიერთობისას იქმნება ბუნებრივი სიტუაციები, რომლებიც აუცილებლად უნდა გამოვიყენოთ სოციალური უნარების ხელშესაწყობად. შესაბამისად, სკოლისა და მასწავლებლების ერთ-ერთი მთავარი ფუნქციაა, აუტისტური სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეს შეუქმნას მხარდამჭერი გარემო, სადაც ის შეძლებს სოციალური კომპეტენციის განვითარებას.

შემაჯავებელი კითხვები

1. გაიხსენეთ რა არის სოციალური კომპეტენციის სამი ძირითადი შემადგენელი რგოლი და განმარტეთ თითოეული მათგანი.
2. რა საბაზისო სოციალური უნარებია დარღვეული აუტისტური სპექტრის შემთხვევაში?
3. როგორ აისახება სოციალური კომპეტენციის დარღვევა სოციალურ ინტერაქციაზე (სოციალურ თამაშზე, თანატოლებთან ურთიერთობაზე, მეგობრობაზე) აუტისტური სპექტრის აშლილობის შემთხვევაში?

4. როგორ გავლენას ახდენს ბავშვის სხვა კოგნიტური სფეროების განვითარების დონე სოციალურ უნარებზე?
5. რა ეტაპები უნდა გავიაროთ ბავშვისთვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის და სოციალური უნარების კურიკულუმის შესადგენად? რა როლი აქვს ამაში ზოგადი განათლების მასწავლებელს?
6. მოიფიქრეთ ამოცანები ისეთი ზოგადი მიზნებისთვის, როგორებიცაა: ემოციების იდენტიფიკაცია, თანატოლებთან თამაში, სოციალური ინიცირება და რეციპროკულობა. გახსოვდეთ, რომ ამოცანები უნდა იყოს გაზომვადი და კონკრეტული.
7. რა განსხვავებაა ფორმალურ/სტანდარტიზებულ და არაფორმალურ/კრიტერიუმზე დაფუძნებულ შეფასების მეთოდებს შორის? რა არის ამ უკანასკნელის უპირატესობა?
8. რა ძირითადი სოციალური უნარები უნდა შეფასდეს აუტისტური სპექტრის შემთხვევაში?
9. რა არის სოციალური უნარების მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ინდივიდუალური ინტერვენციების ძირითადი მიზნები?
10. რა არის სოციალური უნარების მტკიცებულებაზე დაფუძნებული თანატოლებით გაშუალებული და ჯგუფური ინტერვენციები ძირითადი მიზნები?
11. შეადარეთ სოციალური უნარების პირდაპირი სწავლების და ბუნებრივი ინსტრუქციის მეთოდები ერთმანეთს. რა არის თითოეულის უპირატესობა? შეიძლება მათი ერთად გამოყენება?
12. როგორ შეგიძლიათ გამოიყენოთ ბუნებრივი სიტუაციები კლასში სოციალური უნარების გასავითარებლად? მაგალითად, როგორ გამოიყენებთ ბუნებრივ სიტუაციებს: საკონტროლო წერას, ფანქრის ძირს დავარდნას ან დაფის გასუფთავებას, აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვის სოციალური უნარების ხელშესაწყობად?
13. შეადგინეთ სოციალური მოთხრობა, რითიც თქვენს მოსწავლეს აუხსნით, როგორ უნდა მისაღება და რატომაა ეს მნიშვნელოვანი. როგორ მიმანიშნებლებს გამოიყენებთ, თუ მას კითხვა უჭირს?
14. მოიფიქრეთ სოციალური სცენარი, რითიც აუხსნით ბავშვს როგორ შესთავაზოს სხვას თამაში.
15. მოიფიქრეთ ჯგუფური აქტივობა კლასისთვის, რითიც მათ ერთმანეთის დალოდებას და ჯერის დაცვას ასწავლით და ამით მათ შორის სოციალურ ინტერაქციას შეუწყობთ ხელს.
16. გამოიყენეთ პრობლემური სიტუაცია აუტისტური სპექტრის მქონე მოსწავლისთვის თავაზიანობის, სხვისი პერსპექტივის გათვალისწინების და შეცდომის გამოსწორების უნარის ხელშესაწყობად. წარმოიდგინეთ, რომ მან თანაკლასელს პირდაპირ უთხრა, რომ მისი ახალი მაისური არ მოსწონდა და საშინლად არ უხდებოდა. ამაზე თანაკლასელი ძალიან განაწყენდა.
17. განიხილეთ ქვემოთ მოცემული აუტისტური სპექტრის მქონე ორი ბავშვის შემთხვევა (შემთხვევები მომზადდა Koenig-ის (2012) მიხედვით).

დავალება

შემთხვევა 1

სალომე 9 წლის გოგონაა, რომელსაც აუტისტური სპექტრის დიაგნოზი აქვს. კოგნიტური უნარების შეფასების მიხედვით, არავერბალური უნარები დაბალი ნორმის ფარგლებშია, ვერბალური კი – მოსაზღვრე მდგომარეობაში. ენის და მეტყველების შეფასების მიხედვით, რეცეპტული უნარები დაბალი საშუალო ნორმის ფარგლებშია, ხოლო ექსპრესიული უნარები საშუალოზე დაბალია. მას აქვს ენის პრაგმატული უნარებისა და არავერბალური კომუნიკაციის (მაგ.: ჟესტების, სახის ექსპრესიის, პროსოდიკის) ინტერპრეტაციის მნიშვნელოვანი შეფერხება. მას უჭირს საუბრისას რიგის დაცვა და კომენტარებსა და შეკითხვებზე პასუხი. ადაპტური თამაშის და ინტერაქციული უნარები დაახლოებით 6-7 წლის ბავშვის ნორმის ფარგლებშია. სალომე საჯარო სკოლაში, მესამე კლასში

სწავლობს. მათემატიკის და ენის და მეტყველების უნარების სავარჯიშოდ და მხარდასაჭერად მას რესურსოთაში სპეციალისტი ეხმარება. სალომეს კითხვის უნარი მეორე კლასის დონეზეა, ხოლო წაკითხულის გააზრების კი – ბაღის ასაკის ბავშვის ნორმის ფარგლებში. მას ძალიან უჭირს ამბის და სოციალური სიტუაციების მთლიანობის და მთავარი აზრის გაგება და ხშირად უკვირდება მხოლოდ დეტალებს. სალომეს უნდა, რომ მეგობრები შეიძინოს და თავის ტოლ გოგოებთან დრო გაატაროს, თუმცა ძალიან უჭირს მათთან კომუნიკაციის დამყარება შესვენების დროს. სკოლის გარეთ მას არ პატიუბენ სოციალურ შეკრებებზე. ამის შესახებ სალომემ არ იცის.

სანამ კითხავს გააგვიძეებთ, ეცადეთ უპასუხოთ შემდეგ შეკითხვებს:

1. *ხომელი სოციალური უნარების დეფიციტი იკვეთება სადომეს შემთხვევაში?*
2. *ხომელი საბაზისო უნარების დეფიციტი შეიძლება ედოს საფუძვლად თანაკლასელებთან ინტე-
რაქციის პრობლემას?*
3. *სხვა კოგნიტური უნარების (ენა და მეტყველება, კითხვა, აჩვენებლური უნარები) განვითა-
რების შეფუძნება ხოგოი გავდენას მოახდენს სოციალური ინტეგრაციისთვის?*
4. *სოციალური და კოგნიტური უნარების განვითარების დონის მიხედვით ინტეგრაციის უფრო
ხომელ სტრატეგიებს შეაჩვენებთ?*
5. *ია ინფორმაცია დაგჭირდებათ კიდევ იმისთვის, რომ ინტეგრაცია წახმატებით დაგეგმოთ?*
6. *სოციალური სფეროს ია მიზანს აიხრევით სადომეს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმისთვის?*

სალომეს გუნდმა გადაწყვიტა, დახმარებოდა მას სხვა თანატოლ გოგოებთან კომუნიკაციის და ინტერაქციის დამყარებაში. მათ, პირველ რიგში, განსაზღვრეს მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები კოგნიტურ და ენის და მეტყველების სფეროებში და დაადგინეს, რა არის მისთვის მოტივატორი (მატერიალური ჯილდო თუ სხვებთან ინტერაქცია). ამ უკანასკნელის გასაგებად გამოკითხეს მშობლები, მასწავლებლები და თავად სალომე. შემდგომ ეტაპზე დააკვირდნენ სალომეს და ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებს თამაშის და ინტერაქციის დროს. სალომეს ძლიერი და სუსტი მხარეების გათვალისწინებით შეადგინეს პროგრამა, რომლის მიხედვითაც, მან ჯერ პირდაპირ, უფროსთან ერთად უნდა ისწავლოს სოციალური ინტერაქციის ბაზისური უნარები, ხოლო შემდგომ მიზანს წარმოადგენს ამ უნარების გენერალიზება თანატოლებთან ურთიერთობისას. პირდაპირი სწავლების სესიები მოიცავს ემოციების, სახის ექსპრესიის და ჟესტების ამოცნობის სტრუქტურირებულ სწავლებას. შემდგომ ეტაპზე ის უფროსთან ერთად ჩაერთვება სტრუქტურირებულ სათამაშო აქტივობებში. ეს აქტივობები უნდა შეირჩეს მის თანაკლასელებზე დაკვირვების შედეგად. როცა ის უფროსთან ერთად უკვე შეძლებს ამის გაკეთებას, ის დაინიშნება სოციალურ უნარებზე ვარჯიშს თანატოლთან ერთად, რომელიც მზად იქნება მის დასახმარებლად. მნიშვნელოვანია სესიების განმავლობაში სხვადასხვა სოციალური სიტუაციის განხილვა და სწორი პასუხების განმტკიცება და წახალისება.

ინფორმაციაზე დაყრდნობით, მოიფიქრეთ აქტივობები, რომლებიც შეიძლება ჩაითთ საგაკვეთილო პროცესში ან შესვენების პეიოში და, რომლებიც დაეხმარება სადომეს, განვითარდეს სოციალური უნარები და ჩაეთოს თანაკლასელებთან სოციალური ინტეგრაციაში.

შემთხვევა 2

ნიკა 11 წლისაა და მას აქვს მაღალფუნქციური აუტისტური სპექტრის დიაგნოზი. მისი ინტელექტუალური ფუნქციონირება ნორმაზე მაღალია. ის საჯარო სკოლაში მე-5 კლასში სწავლობს. მისი აკადემიური მოსწრება კარგია, მაგრამ ის ძალიან იშვიათად ერთვება სოციალურ ინტერაქციაში. ის პასუხობს შეკითხვებს, მაგრამ თვითონ იშვიათად იწყებს ინტერაქციას და თითქმის არასდროს ესაუბრება თანატოლებს. სახლში ის ერთობლივ აქტივობებში ერთვება, მაგრამ არასდროს აკეთებს მათ ინიცირებას სპონტანურად. ნიკას თვითმოვლის, თამაშის და მსხვილი მოტორიკის უნარების განვითარება ჩამორჩება ასაკს. მას სჭირდება შეხსენება, რომ დაიბანოს, გაიხეხოს კბილები და ჩაიცვას სუფთა ტანსაცმელი. მას არასდროს უთამაშია წარმოსახვითი თამაშები. ის ძირითადად თამაშობს მარტო და ერთობა ლეგოების აწყობით ან ვიდეოთამაშებით. ჯგუფური თამაშებისას ნიკას ძალიან არ მოსწონს, როდესაც საქმე ისე არ მიდის, როგორც მას უნდა და

მოელის. ამ დროს ის ყვირის და ტოვებს თამაშს. მას არ იტაცებს ეზოს თამაშები, მაგალითად, ფეხბურთი, დაჭერობანა და ა.შ.

სანამ კითხავს გააგვიძღედოთ, ეცადეთ უპასუხოთ შემდეგ შეკითხვებს:

1. *ხომელი სოციალური უნახების დეფიციტი იკვეთება ნიკას შემთხვევაში?*
2. *ხომელი უნახების დეფიციტი შეიძლება ედოს საფუძვლად თანაკლასელებთან ინტერაქციის პირობებს?*
3. *სოციალური და კოგნიტიური უნახების განვითარების დონის მიხედვით ინტერვენციის უფრო ხომელ სტრატეგიებს შეაჩვენებთ?*
4. *ხა ინფორმაცია დაგჭირდებათ კიდევ იმისთვის, რომ ინტერვენცია წახმაგებით დაგეგმოთ?*
5. *სოციალური სფეროს ხა მიზანს აიხრევით ნიკას ინდივიდუალური სასწავლო გეგმისთვის?*
6. *ხა განასხვავებს ამ შემთხვევას პიხველი შემთხვევისგან?*

ნიკას მშობლებს და მასწავლებლებს სურთ, რომ ის მეტად იყოს ჩართული სოციალურ ინტერაქციასა და ჯგუფურ აქტივობებში. ამ მიზნის მისაღწევად ნიკას გუნდი თანატოლებით გაშუალებული სტრატეგიას ირჩევს. მნიშვნელოვანია, სწორად შეირჩეს თანატოლები. გუნდი გადანყვეტს, რომ აირჩიოს სამი თანატოლი, რომლებსაც განვითარებული სოციალური კომპეტენცია და ნიკასნაირი ინტერესები აქვთ. მათ, როგორც ნიკას, გარეთ თამაშს ურჩევნიათ, მაგალითად, ლეგოების აწყობა. ეს მნიშვნელოვანია, რადგან ნიკას თავიდანვე არ მოუწევს მისთვის რთული და არასასურველი აქტივობების დროს სოციალური უნარების ვარჯიში და აქტივობები როგორც მისთვის, ასევე თანატოლებისთვისაც სასიამოვნო იქნება. თანატოლების ტრენინგის შემდეგ ინიშნება რეგულარული შეხვედრები განსაზღვრული დროით. ამ შეხვედრების დროს ნიკას ეძლევა შესაძლებლობა, ჩაერთოს სტრუქტურირებულ სათამაშო აქტივობებში. უფროსი ეხმარება და მიაწოდებს თანატოლებს, როგორ უნდა ჩართონ ის თამაშში, როგორ წამოიწყონ სოციალური ინტერაქცია და წახალისონ ის. დროის გასვლის შემდგომ ის ამცირებს დახმარებებს. მთავარია, რომ თამაშისას ყველა გაერთოს! ნელ-ნელა შეხვედრების დროს შემოაქვთ უფრო მრავალფეროვანი აქტივობები. რამდენიმე თვის შემდეგ შესაძლებელია უკვე ახალი თანატოლების ჩართვაც და ახალ სიტუაციებზეც ნიკას სოციალური უნარების გენერალიზება.

ინფორმაციაზე დაყრდნობით, მოიფიქრეთ აქტივობები, რომლებიც შეიძლება ჩახოთთ საგაკვეთილო პირობებში ან შესვენების პეიოოდში და რომლებიც დაეხმარება ნიკას განვითარების სოციალური უნახების და ჩაერთოს თანაკლასელებთან სოციალური ინტერაქციაში.

გამოყენებული ლიტერატურა

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Autismspeaks. (2012). *School Community Tool Kit*. retrieved from Autismspeaks: <https://www.autismspeaks.org/tool-kit/school-community-tool-kit>
- Baker, J. (2005). *The autism social skills picture book: Teaching communication, play and emotion*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay On Autism and Theory of Mind*. MIT Press.
- Bauminger-Zviely, N. (2013). *Social and academic abilities in children with high-functioning autism spectrum disorders*. New York: Guilford Press.
- Bauminger-Zviely, N. (2014). School-age children with ASD. In, F. Volkmar., R. Paul., S. Rogers., & K., Pelphrey, (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (4th ed.): Assessment, Intervention, and Policy (pp. 148-175). New York: John Wiley & Sons.
- Bauminger-Zviely, N., & Kimhi, Y. (2017). Friendship in Autism Spectrum Disorder. In: Leaf J. (eds) *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder*. Autism and Child Psychopathology

- Series. Cham: Springer.
- Bellini, S. (2007). *Building social relationships: A systematic approach to teaching social interaction skills to children and adolescents with autism spectrum disorders and other social difficulties*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Pub. Co.
- Bellini, S., Gardner, L. and Markoff, K. (2014). Social Skill Interventions. In Volkmar, F.R., Paul, R., Rogers, S.J., Pelphrey, K.A. (Eds) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Fourth Edition. doi:10.1002/9781118911389.hautc37
- Borosan, B. (2011). *Autism spectrum disorders in the mainstream classroom*. Scholastic.
- Chasson, G., & Jarosiewicz, S. R. (2014). Social Competence Impairments in Autism Spectrum Disorders. In V. B. Patel, V. R. Preedy, & C. R. Martin, *Comprehensive Guide to Autism* (pp. 1099-1118). New York Heidelberg Dordrecht London: Springer.
- Department of Defense Education Activity. (2002). *Reaching and Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: A Best Practices Guide*. retrieved from: <https://district.mpcsd.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=205&dataid=251&FileName=Best%20Practice%20Guidelines.Dept.of%20Defense.2002.pdf>
- Freeman, B.J., Cronin, P. (2017) Standardized Assessment of Social Skills in Autism Spectrum Disorder. In Leaf J. (eds) *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder*. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_6
- Goldstein, A. P., McGinnis-Smith, E., Sprafkin, R. P., & Gershaw, N. J., Klein, P.(1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, Illinois: Research Press
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2010). *The new social story book*. Arlington, TX: Future Horizons,
- Holtz, K. D., Ziegert, A. K., & Baker, C. D. (2004). *Life Journey through Autism: An Educator's Guide*. Organization for Autism Research. retrieved from: <https://researchautism.org/resources/an-educators-guide-to-autism/>
- Howley, M., Arnold, E., & Gray, C. (2005). *Revealing the hidden social code: Social stories for people with autistic spectrum disorders*. London: J. Kingsley Publishers.
- Kemp, K. (2017) Social Skills. In Chiang H. M. (eds) *Curricula for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder*. Autism and Child Psychopathology Series. Cham: Springer.
- Kluth, P. (2010). *You're going to love this kid! Teaching Students with Autism in the Inclusive Classroom* (2nd Ed.). Paul H Brooks.
- Koenig, K. (2012). *Practical social skills for autism spectrum disorders: Designing child-specific interventions*. New York: W.W. Norton.
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining Social Skills. In J. L. Matson, *Handbook of Social Behavior and Skills in Children, Autism and Child Psychopathology Series* (pp. 9-17). Baton Rouge, LA: Springer International Publishing.
- Magyar, C. I. (2014). *Developing and evaluating educational programs for students with autism*. New York: Springer.
- McGinnis, E., Goldstein, A. P. (1997). *Skillstreaming the elementary school child: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, Ill: Research Press.
- Myles, B. S., Trautman, M., & Schelvan, R. L. (2004). *The Hidden Curriculum: Practical Solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations*. Shawnee Mission, Kan: Autism Asperger Publishing Company.
- Northumberland County Council Communication Support Services. (2006). *Autistic spectrum disorders: Practical strategies for teachers and other professionals*. London: D. Fulton.

- Quill, K. A., Stransberry Brusnahan, L. (2017). Do-watch-listen-say: Social and communication intervention for autism spectrum disorder. Brooks Publ.
- Romanczyk R.G., Wiseman K., Morton H. (2017) Curriculum-Based Assessment of Social Development: Goal Selection and Sequencing. In Leaf J. (eds) Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_8
- Sansosti, F. J. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, 47, 3, 257-281.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social Competence in Children. East Lansing, Michigan: Springer.
- Silver, K. (2005). Assessing and developing communication and thinking skills in people with autism and communication difficulties: A toolkit for parents and professionals. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Simonsen, B., Myers, D., Everett, S., Sugai, G., Spencer, R., & LaBreck, C. (2012). Explicitly Teaching Social Skills Schoolwide: Using a Matrix to Guide Instruction. *Intervention in School and Clinic* 47(5), 259-266.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Schreibman, L., Bolduc, C. (2011). *Classroom pivotal response teaching for children with autism*. New York: Guilford Press.
- Stone, W. (2010). The TRIAD Social Skills Assessment (TSSA) 2nd Ed. Vanderbilt: Treatment and Research Institute for Autism Spectrum Disorders (TRIAD).
- Wheeler, J. J., Mayton, M. R., & Carter, S. L. (2015). *Methods for teaching students with autism spectrum disorders: Evidence-based practices*. Boston: Pearson.
- Wieckowski, A. T., & White, S. W. (2017). *Emerging social skills interventions for individuals with autism*. In J. B. Leaf (Ed.), *Autism and child psychopathology series. Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention* (p. 387-403). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_23
- Winner, M. G. (2008). Think social! A social thinking curriculum for school-age students.
- Zweers I., Scholte R., Didden R. (2017) Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders. In: Leaf J. (eds) Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder. Autism and Child Psychopathology Series. Cham: Springer.

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 13

აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოზარდები

სარჩევი

შესავალი.....	315
ღირებულებებისა და იდენტობის ჩამოყალიბება.....	315
მშობლებისგან დამოუკიდებლობის მოპოვება და მასთან დაკავშირებულ გამოწვევებთან გამკლავება.....	317
პროფესიის ან კარიერისთვის მომზადება და ვიწრო ინტერესების გათვალისწინება.....	324
თანატოლებთან ეფექტური ურთიერთობების დამყარება.....	328
პუბერტატის ასაკისათვის დამახასიათებელ ფიზიკურ და ფსიქოსექსუალურ ცვლილებებთან შეგუება.....	331
ასა-ს მქონე მოზარდის ჩაგვრა, მისი პრევენციისა და დაძლევის სტრატეგიები.....	335
მოზარდობის პერიოდი და აუდიზმის სპექტრის აშლილობის ძლიერად გამოხატული ნიშნები.....	338
შეჯამება.....	339
შემაჯამებელი კითხვები.....	340
დავალება.....	341
შეკითხვები.....	342
გამოყენებული ლიტერატურა.....	342

შესავალი

მთელი ცხოვრების განმავლობაში არსებობს ის გარდამავალი საფეხურები, რომლებიც პიროვნებას ახალ სოციალურ მოთხოვნებს უყენებს. შესაბამისად, ბუნებრივია, რომ ასეთი მოთხოვნები პიროვნების ქცევის ცვლილებას გამოიწვევს, რაც გარშემომყოფებისაგან მხარდამჭერი სტრატეგიების პერიოდულ მოდიფიკაციას საჭიროებს. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის (ასა) მქონე პიროვნებები ასაკის მატებასთან ერთად სტრესულ ფაქტორებთან გამკლავების გარკვეულ სტრატეგიებს ითვისებენ და სწორედ ამიტომ ზოგჯერ ისინი შესაძლოა იმაზე უფრო მეტად კომპენტირდებიან მოგვეჩვენონ სოციალური სიტუაციების აღქმაში, ვიდრე – რეალურად არიან. არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე პირებს ყოველდღიურად უზარმაზარი სოციალური გამოწვევების გადახალვა უწევთ. შესაბამისად, მათ გარშემომყოფებისგან სენსიტიური მხარდაჭერა სჭირდებათ იმისათვის, რომ მართონ ყოველდღიური ცხოვრებისთვის თანმდევი სტრესი და ამით გამოწვეული შფოთვა (Plimley & Bowen, 2007). ამ მხრივ, ყველაზე მეტად გამორჩეული ეტაპია მოზარდობა. ეს ის გარდამავალი საფეხურია, რომელიც განსაკუთრებულად დელიკატური, ფრთხილი და ორიგინალური მხარდამჭერი სტრატეგიების შემუშავებას მოითხოვს. ეს ეტაპი ერთნაირად სტრესული და დაძაბულია როგორც მოზარდისთვის, ასევე, მათი მშობლებისა და პედაგოგებისათვის.

იმისათვის, რომ სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციებთან უკეთ იყვნენ ადაპტირებულები არა მხოლოდ მოზარდობის ასაკში, არამედ მოზრდილობაშიც, მოსწავლეებმა უნდა დაძლიონ 5 გამოწვევა, ესენია:

- მშობლებისგან დამოუკიდებლობის მოპოვება;
- პროფესიის ან კარიერისთვის მომზადება;
- პუბერტატის ასაკისათვის დამახასიათებელ ფიზიკურ და ფსიქოსექსუალურ ცვლილებებთან შეგუება;
- ღირებულებებისა და იდენტობის ჩამოყალიბება;
- თანატოლებთან ეფექტური ურთიერთობების დამყარება (Jeffrey & Wood, 2011).

სკოლის ბევრი პედაგოგი აცნობიერებს, რომ მოზარდებისთვის ამ გამოწვევებთან გამკლავება მარტივი არ არის. თუმცა, ცვლილებებთან შეჭიდება კიდევ უფრო მეტ პრობლემებთანაა დაკავშირებული ასა-ს მქონე მოზარდების შემთხვევაში. ამ თავში განხილულია სწორედ ეს ხუთი გამოწვევა, რომლებიც ასა-ს მქონე მოზარდსა და სკოლას სპეციფიკურ მოთხოვნებს უყენებს.

ღირებულებებისა და იდენტობის ჩამოყალიბება

ერიკ ერიქსონის მიხედვით, მოზარდებისათვის ძირითად სოციალურ ამოცანას საკუთარი, უნიკალური იდენტობის ძიება წარმოადგენს – ეს არის უნარი, პასუხი გასცე შეკითხვას: „ვინ ვარ მე?“. იდენტობის ძიების პროცესში, მოზარდმა შესაძლოა საკუთარი თავი სხვადასხვა როლში გამოსცადოს, მოიგოს ისეთი იდენტობებიც კი, რომლებიც მასზე ნეგატიურ და არასასურველ გავლენას ახდენს, ან, შესაძლოა, მოაზრდმა დროებით შეაჩეროს საკუთარი იდენტობის ძიება და ეს მაშინ, როდესაც იგი რაიმე დაბრკოლებების წინაშე აღმოჩნდება. მიუხედავად იმისა, რომ საბოლოოდ მოზარდების უმეტესობა წარმატებით განავითარებს საკუთარ სტაბილურ იდენტობას, აქამდე მოსასვლელი გზა არც ისე მარტივია. არსებობს რამდენიმე ვარიანტი, რომლებიც შეიძლება მოზარდმა იდენტობის ძიების გზაზე აირჩიოს, მაგალითად: ზოგიერთმა მოზარდმა შესაძლოა პირდაპირ მშობლების რწმენები გაითავისოს; ზოგიერთმა შეიძლება პირველივე შეთავაზებული როლი მოიგოს; ზოგიერთი მოზარდი კი შესაძლოა წლების განმავლობაში სხვადასხვა როლში ცდიდეს საკუთარ თავს იმისათვის, რომ საბოლოოდ ერთი, მისთვის ყველაზე უფრო მისაღები იდენტობა ამოირჩიოს. იდენტობის ძიებისას მოზარდები სხვადასხვა როლს განსხვავებულ სოციალურ სიტუაციაში ირგებენ. მათ შესაძლოა ერთი იდენტობა ჰქონდეთ სახლის გარემოში და სრულიად სხვა – თანატოლების წრეში. საბოლოოდ, მოზარდები სხვადასხვა შესაძლებლობების ინტეგრაციას ერთ თვითკონცეფციაში ახდენენ და ქმნიან თავიანთ კომფორტულ იდენტობას (Stangor & Walinga, 2014).

მოზარდებისათვის თანატოლების წრე მე-კონცეფციის შესახებ ინფორმაციის მდიდარ წყაროს წარმოადგენს. მაგალითად, როდესაც ერთ-ერთ ვებსაიტზე განათავსეს შეკითხვა: „როგორი იყავი თინეიჯერობის ასაკში? (მაგ.: ბეჯითი, მორცხვი, თუ პოპულარული)“, ერთმა მოზარდმა ამ შეკითხვაზე შემდეგი პასუხი გასცა:

„მე ჯეხ ისევ თინეიჯეხი ვაჰ. მე-8, ან მე-9 კლასებიდან მოყოლებული საეხთოდაც აჰ ვიცოდი, ჰა მინდოდა. ჭკვიანი ვიყავი და ამიგომ თავიდან ბეჯითების წეხში გავეხიე. ახლაც ვაჰ მათთან ეხთად. ჩემი

მეგობრები ჩემთვის მთელ სამყაროს ნიშნავს. თუმცა, დაახლოებით მე-8 კლასის შუა სემესტრიდან იმ მოზარდების წიხში ამოვყავი თავი, რომლებსაც პოპულარულებს ეძახიან. ზოგჯერ მხავადეფიხონებისათვის იმ თინეიჯერებთან ერთადაც ვატარებდი დროს, რომლებიც მსუბუქ ნაჩოგოკულ საშუალებებს მოიხმამხდნენ. მათი მიზანმიმართული სხეულის სხვადასხვა ადგილას საყუხეები გავიკეთე. თუმცა, ვცდილობდი ჩემი თავის სხვადასხვა ჰორში გამოცდის პაჩადელუხად, აკადემიური მოსწიება კვლავ მაღალი მქონოდა. უბრალოდ, ვცდილობ, ვიპოვო, თუ ვინ ვაჩ მე. ახლა მეოხე სასწავლო კუჩს ჩინეთში ვატარებ, ხადგან ვფიქრობ ეს დამეხმარება ჩემი ვინაობის შესახებ უფრო სხეულოფიდი ინფომაციის მივიღო“ (Stangor & Walinga, 2014).

ამ მაგალითით ნათლად ჩანს, რომ თანატოლების წრე, რომელიც მოზარდის ცხოვრებაში დიდ როლს თამაშობს, საშუალებას აძლევს მას, სხვადასხვა იდენტობა მოიგოს და თავი მიკუთვნებულად და დაფასებულად იგრძნოს. შესაბამისად, ამ პროცესში მოზარდი სწავლობს სოციალური იდენტობის შესახებ, რომელიც მე-კონცეფციის ნაწილია. მოზარდები თავიანთ იდენტობას განსაზღვრავენ იმის მიხედვით, თუ რამდენად განსხვავდებიან ან რამდენად ახლოს არიან თანატოლებთან. ასევე, იდენტობის ძიების პროცესში ისინი გარკვეული მნიშვნელობის დანახვას იწყებენ სპორტის იმ სახეობაში, რელიგიაში, სკოლაში, სქესსა და იმ ეთნიკურ კატეგორიებში, რომლებსაც ისინი მიეკუთვნებიან (Stangor & Walinga, 2014).

ის თავისუფლება, რომელიც მოზარდობის პერიოდის დადგომას უკავშირდება, დამოუკიდებელი აზროვნებისა და მორალის განვითარებას მოითხოვს. მორალი, ეს არის ქცევების ის სტანდარტები, რომლებიც ერთი რომელიმე კულტურის ფარგლებში მიიჩნევა როგორც მისაღები ან სწორი (Stangor & Walinga, 2014). მოზარდობის პერიოდში მორალის განვითარება კვლავ თანატოლებთან ურთიერთობასთან არის შეჭიდული. მოზარდი იწყებს ფიქრს იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს სიტუაციური შედეგები სხვებზე. მას სურს, რომ თანატოლთა წრე მოხიბლოს და სხვების მიერ აღიარებული და დაფასებული იყოს. განვითარების ამ ეტაპზე მოზარდები სწავლობენ დააფასონ ის სარგებელი, რომელიც წესებისა და კანონების სახით მოცემული სოციალური ნორმების დაცვას მოჰყვება (Stangor & Walinga, 2014). აღნიშნული მართებულია როგორც ტიპური განვითარების მქონე, ასევე აუტიზმის სპექტრის მქონე მოზარდების შემთხვევაშიც. აუტიზმის სპექტრის მქონე მოზარდს საკუთარი „მე“-ს ძიებასა და მორალის განვითარებაში, ასევე, სჭირდება ფართო სოციალური წრე, მრავალფეროვანი გამოცდილება და თანატოლებთან მიკუთვნებულობის განცდის ჩამოყალიბება.

სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციაში განსხვავებული როლის მორგება და ახალი სოციალური სტანდარტების აღმოჩენა ის ზღვა ინფორმაციაა, რომელიც მოზარდმა დაფიქრებით უნდა გაანალიზოს. განსჯისა და ფიქრის შედეგად კი იგი გარკვეულ დასკვნებამდეც უნდა მივიდეს. შესაბამისად, მოზარდებს დიდი დრო სჭირდებათ იმისათვის, რომ თავიანთ ცხოვრებაში მიმდინარე ცვლილებები გაიაზრონ და შეეგუონ. ერთ-ერთი კვლევის ფარგლებში გამოიყენებოდა ელექტრონული „პეიჯერები“, რომელთა დახმარებითაც მოზარდები აღრიცხავდნენ, თუ რას აკეთებდნენ და როგორი იყო მათი ემოციური მდგომარეობა მთელი კვირის მანძილზე. კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ტიპური განვითარების მქონე მოზარდები დროის (აქ იგულისხმება ღვიძილის პეჩიოდი) საშუალოდ 25% მარტოობაში ატარებენ, რაც, ძირითადად, მათი ცნობიერი გადაწყვეტილების შედეგია. მკვლევრების აზრით, მარტოობის ეს პერიოდი მოზარდებისთვის სასარგებლოა: ის მოსწავლეები, რომლებიც თავიანთი დროის დაახლოებით 30-40%-ს მარტოობაში ატარებდნენ, გამოირჩეოდნენ მაღალი აკადემიური მოსწიებით იმ მოსწავლეებთან შედარებით, რომლებიც უფრო მეტ ან ნაკლებ დროს ატარებდნენ მარტოობაში. გარდა ამისა, მასწავლებლები და თანატოლები მიიჩნევდნენ, რომ ისინი სოციალურ კარგად იყვნენ ადაპტირებული. აქედან გამომდინარე, ასა-ს მქონე მოზარდებსაც შესაძლოა მარტოობისთვის გარკვეული დრო სჭირდებოდეთ, ძირითადად, სახლში, იმისათვის, რომ თავიანთი ტიპური განვითარების მქონე თანატოლების მსგავსად, მათაც მშვიდად გადაამუშაონ ცხოვრებაში მიმდინარე ცვლილებები და ახალი გამოწვევები (Frankel, Wood, 2011).

ისმის კითხვა: რა როლს თამაშობს პედაგოგი და, ზოგადად, სკოლა ასა-ს მქონე მოზარდის ღირებულებებისა და იდენტობის ჩამოყალიბებაში? თუკი, გავითვალისწინებთ იმას, რომ იდენტობისა და მორალის განვითარება მჭიდროდაა დაკავშირებული მრავალფეროვან სოციალურ გამოცდილებასა და თანატოლებთან მიკუთვნების განცდის ჩამოყალიბებასთან, სკოლას შეუძლია ითამაშოს გადაწყვეტი როლი, ვინაიდან:

- 1) სკოლა არის ადგილი, სადაც მოზარდი ატარებს დიდ დროს და, შესაბამისად, ის ახალი ნაცნობებისა და მეგობრების შესაძენად ყველაზე უფრო ხელსაყრელ ადგილს წარმოადგენს;
- 2) პედაგოგს შეუძლია მოზარდს დაეხმაროს ვიწრო ინტერესების გაფართოებაში, რაც ხელს შეუწყობს მრავალფეროვანი გამოცდილების შეძენას. მრავალფეროვანი სოციალური გა-

მოცდილება და ინტერესები კი მეგობრების წრის გაფართოების კარგი საშუალებაა;

- 3) სკოლას შუძლია მოზარდს მნიშვნელოვანი დახმარება აღმოუჩინოს მშობლებისგან თავისუფლების მოპოვების გზაზე, ასევე, სხვადასხვა ცხოვრებისეული ცვლილებისგან გამოწვეული სტრესის, შფოთვის დროს და ა.შ. (Frankel, Wood, 2011).

მშობლებისგან დამოუკიდებლობის მოპოვება და მასთან დაკავშირებულ გამოწვევებთან გამკლავება

მოზარდები დიდ დროს ატარებენ თანატოლთა წრეში. ფაქტობრივად, ისინი მათზე დამოკიდებულები ხდებიან. მაგალითისთვის, ერთ-ერთი კვლევის ფარგლებში შეისწავლეს მოზარდების მიერ დახარჯული დრო. კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ისინი თანატოლებთან ერთად უფრო მეტ დროს (საშუალოდ, დღეში 449 წუთი) ატარებენ, ვიდრე მშობლებთან (საშუალოდ, დღეში 248 წუთი). აქედან *ეხოის უმეცესი ნაწილი მშობლებთან ერთად გედევიზოხის ყუხებაზე მოდის*) და ვიდრე საკუთარ თავთან, მარტო (დღეში 241 წუთი). რაც უფრო დამოკიდებულები ხდებიან მეგობრებზე, მით უფრო მეტად შორდებიან მშობლებს. მოზარდების ოჯახური ურთიერთობებიც უფრო დაძაბული და „ბობოქარი“ ხდება. ლოგიკურია, რომ ოჯახის წევრებს შორის არსებული კონფლიქტი მეტწილად განპირობებულია იმით, რომ მოზარდი დამოუკიდებლობის მოპოვებას ცდილობს. ტიპური განვითარების მქონე მოზარდის შემთხვევაში კონფლიქტების სიხშირე, დაახლოებით, ყოველ სამ დღეში 2 ასეთ ეპიზოდს მოიცავს. იქიდან გამომდინარე, რომ, ჩვეულებრივ, დედა უფრო მეტად არის ჩართული ბავშვის აღზრდაში, ასეთი კონფლიქტების შემთხვევაშიც დაპირისპირება, უმეტესწილად, სწორედ მოზარდსა და დედას შორის ხდება ხოლმე. ასეთი დაძაბული ურთიერთობების შედეგად კი, როგორც წესი, მოზარდების მშობლებისადმი თანაგრძნობის უნარი და მხარდაჭერა საგრძნობლად იკლებს (Frankel, Wood, 2011).

ასა-ს მქონე ზოგიერთი მოზარდი, ტიპური განვითარების მქონე თანატოლებისგან განსხვავებით, უფრო მეტად მშვიდი, მორჩილი და ბავშვურია. თუმცა, უმეტეს შემთხვევებში, განსაკუთრებით მშობლების მიმართ, მათ ცივი და დაძაბული ურთიერთობები უყალიბდებათ. ასა-ს მქონე ბევრი მოზარდი უარს აცხადებს მშობლებისგან რჩევისა და დახმარების მიღებაზე. განსაკუთრებული სირთულეები იმ მოზარდებთან ვლინდება, რომლებიც ეფექტურად მიისწრაფვიან დამოუკიდებლობის მოპოვებისაკენ. ასეთ შემთხვევებში კონფლიქტების წყარო ხდება მშობლების დამოკიდებულება: ისინი მიიჩნევენ, რომ მათი ასა-ს მქონე მოზარდი შვილები არ არიან მზად იმ პასუხისმგებლობის აღებისა და იმ სირთულეებთან გამკლავებისათვის, რომლებიც თან სდევს დამოუკიდებელ ცხოვრებას. მშობლებს მიაჩნიათ, რომ მათ ასა-ს მქონე მოზარდ შვილებს, ტიპური განვითარების მქონე თანატოლებთან შედარებით, უფრო სპეციფიკური დახმარება სჭირდებათ იმისათვის, რომ ცხოვრებისეულ გამოწვევებს გაუმკლავდნენ. ასეთი დამოკიდებულება მშობლებსა და შვილებს შორის ურთიერთობას აუარესებს, რაც ნიშნავს იმას, რომ მოზარდები სულ უფრო იშვიათად მიმართავენ მშობლებს დახმარებისა და რჩევისთვის. სწორედ ამიტომ ასა-ს მქონე მოზარდებს ამ პერიოდში ყველაზე მეტად სჭირდებათ ისეთი პიროვნება, რომელიც მათთვის ახალი ავტორიტეტული ფიგურა გახდება. ამ ფუნქციის მორგება კი წარმატებით შეუძლიათ მოზარდების ნდობით აღჭურვილ მასწავლებელს, მენტორს¹, ან სპეციალისტს/კონსულტანტს². ასა-ს მქონე მოზარდი, ისევე როგორც მისი ტიპური განვითარების მქონე თანატოლი, უფრო დიდი ალბათობით მიიღებს რჩევასა და ინფორმაციას ასეთი ნდობით აღჭურვილი უფროსისგან, ვიდრე მშობლისგან (Frankel, Wood, 2011). მენტორი არის პიროვნება, რომელიც იძლევა რჩევას. მენტორის მოვალეობაში სხვის ნაცვლად საქმის კეთება არ შედის. ის არ არის, კლასიკური გაგებით, მეგობარი, რადგან მენტორსა და მეორე პირს შორის არსებული ურთიერთობა არსებითად განსხვავებულია. მენტორი არის სპეციალისტი, ავტორიტეტული პიროვნება, რომლისგანაც რჩევის მიღება მოზარდს უფრო უადვილდება. მენტორი სხვის ცხოვრებაში მხოლოდ პერიფერიულად არის ჩართული – მას მაშინ მიმართავენ, როდესაც რაიმე კონკრეტული პრობლემის წინაშე აღმოჩნდებიან. როგორც წესი, ეს პროფესია მოხალისეობრივია. მენტორი შეიძლება იყოს როგორც უფროსკლასელი, რომელიც სკოლის დამამთავრებელ კლასში სწავლობს, ან მოზრდილი ადამიანი, მაგალითად, უნივერსიტეტის სტუდენტი, რომელიც ფსიქოლოგიის ფაკულტეტზე სწავლობს. ამ ადამიანისათვის ასა-ს მქონე მოზარდის მენტორობის ფუნქციის მორგება დაკავშირებულია ახალი და საინტერესო გამოცდილების შეძენასა და უკვე არსებული ცოდნის პრაქტიკაში დანერგვასთან (Frankel, Wood, 2011). ასა-ს მქონე მოზარდისათვის მასზე უფროსი ასაკის მოსწავლე-მენტორის აყვანას რამდენიმე უპირატესობა შესაძლოა ჰქონდეს, ესენია:

¹ older peer mentor.

² guidance counsellor.

- 1) ვინაიდან სკოლაში პედაგოგები მოსწავლეების საგანმანათლებლო და დისციპლინარული საჭიროებების უზრუნველყოფით არიან დაკავებული, მათ მცირე დრო რჩებათ იმისათვის, რომ ასა-ს მქონე მოზარდებს ყოველდღიურობაში წამოჭრილი პრობლემების დაძლევაში დაეხმარონ. თანატოლ მეგობრებს კი შეუძლიათ ეს დანაკლისი ეფექტურად შეავსონ;
- 2) კარგად შერჩეული მეგობარი შესაძლოა პირადად იცნობდეს იმ სოციალურ გარემოს, რომელშიც ასა-ს მქონე მოზარდი ყოველდღიურ გამოწვევებს უმკლავდება. შესაბამისად, მეგობრის რჩევას უფრო მეტი წონა ექნება მოზარდისთვის, ვიდრე სხვისგან მიღებულ დარიგებას;
- 3) თანატოლი მეგობრისა და მოზარდის ურთიერთობა ნაკლებად ბადებს სტიგმას, რომელიც, ჩვეულებრივ, საზოგადოებაში დამატებითი დახმარების საჭიროებასთან ასოცირდება ხოლმე. მოზარდისთვისაც უფრო მისაღებია თანატოლისგან მომავალი დახმარება და ეს პროცესი სხვა მოზარდების თვალშიც ბუნებრივ მოქმედებად აღიქმება;
- 4) მეგობრის რესურსის გამოყენების დაუფლება ასა-ს მქონე მოზარდებისათვის კარგი ალტერნატიული საშუალებაა იმისათვის, რომ ისინი მხოლოდ მშობლებსა და ოჯახის სხვა წევრებზე დამოკიდებულები არ იყვნენ. ნათესავები მოზარდის ცხოვრებაში ხშირად ზეჩართულები არიან და, ამასთანავე, ჩვეულებრივ, მათ არ აქვთ ის სპეციფიკური ცოდნა, რომელიც საჭიროა ამ ასაკობრივი პერიოდისათვის დამახასიათებელ სოციალურ გამოწვევებთან გამკლავებისათვის. თანატოლ მეგობრს კი ამ როლის მორგება ეფექტურად შეუძლია; მიუხედავად ამ უპირატესობებისა, უნდა გვახსოვდეს, რომ თანატოლი მეგობრების უფლება-მოვალეობები და რესურსი შეზღუდულია. პრაქტიკაში საკმაოდ რთულია მოზარდის თანატოლ მეგობრის ყველა საჭირო ინტერვენციული უნარი გამოვუმუშაოთ. ასევე, შეუძლებელია მეგობრმა ასა-ს მქონე მოზარდთან იმდენი დროის გატარება შეძლოს, რომ მან ეფექტურად გააუმჯობესოს მისი სოციალურ უნარები. თანატოლის მეგობრობა უნდა განვიხილოთ, როგორც კვლევებზე დაფუძნებული სოციალური უნარების ტრენინგისა და ანტიბულინგის კამპანიის პარალელურად არსებული დამატებითი დამხმარე საშუალება (Frankel, Wood, 2011).

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მეგობრობის დაწყებისთვის იდეალური პერიოდი ასა-ს მქონე მოზარდის საშუალო სკოლის საფეხურზე გადასვლას ემთხვევა. საგანმანათლებლო საფეხურის ცვლილება ხშირად ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებისთვისაც კი სტრესის შემცველი ხდება. მათ ზოგჯერ დახმარება სჭირდებათ იმისათვის, რომ უმტკივნეულოდ ადაპტირდნენ სასკოლო დატვირთვის ახალ გრაფიკთან და საშუალო სკოლის პერიოდის თავისებურებებთან. შესაბამისად, ასა-ს მქონე მოზარდებისთვის მეგობრის დანიშვნა და ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებისთვის სხვადასხვა საკითხში დახმარების აღმოჩენა ერთმანეთის პარალელურად მიმდინარეობს ხოლმე, ეს კი დამატებითი დახმარების საჭიროებასთან ასოცირებულ სტიგმას საგრძნობლად ამცირებს (Frankel, Wood, 2011).

თანატოლი მეგობრების პარალელურად, სკოლის პედაგოგებს, ასევე, მნიშვნელოვანი როლი ენიჭებათ ასა-ს მქონე მოზარდების დამოუკიდებელ პიროვნებად ჩამოყალიბებაში. ეს როლი კი ქცევით-ემოციური თვითრეგულაციის უნარის გაუმჯობესებას მოიზრებს. სკოლის პედაგოგები უნდა აცნობიერებდნენ, რომ აუტიზმის სპექტრის დიაგნოზი არ არის განცალკევებული მოცემულობა. არსებობს კომორბიდული მდგომარეობები, რომლებიც ხშირად ასა-ს პარალელურად ვლინდება. ერთ-ერთი ასეთი კომორბიდული მდგომარეობა შფოთვითი აშლილობაა, რომელიც განსაკუთრებული სიცხადით სწორედ მოზარდობის პერიოდში ვლინდება. იმის ცოდნა, თუ რა შემთხვევებში ვლინდება ასეთი გართულებული ემოციური ფონი, როგორ ამძიმებს შფოთვა აუტიზმის სპექტრისთვის დამახასიათებელ სიმპტომებს და როგორ უნდა დაეხმარონ მოზარდს ამ სირთულეების დაძლევაში, არის ერთ-ერთი მთავარი იარაღი, რომელიც გააუმჯობესებს მოზარდის ქცევით-ემოციური თვითრეგულაციისა და დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის საჭირო უნარებს. გარდა ამისა, რაც უფრო ახლოს იცნობს პედაგოგი აუტიზმის სპექტრთან დაკავშირებულ გამოწვევებს, მით უფრო ემპათიური ხდება იგი ასეთი მოზარდების მიმართ. ეს კი ასა-ს მქონე მოზარდებს მათდამი ნდობას უყალიბებს. შესაბამისად, ემპათიური პედაგოგისგან მიღებული რჩევა-დარიგების გათვალისწინების ალბათობაც უფრო მაღალია (Frankel, Wood, 2011).

ასა-ს მქონე მოზარდები ხშირად შფოთვის მაღალ დონეს განიცდიან, რაც იმდენად შემანუხებელი ხდება ხოლმე, რომ დამატებით ართულებს მათ სოციალურ ცხოვრებასა და აკადემიურ მოსწრებას. კვლევის შედეგად დგინდება, რომ სასკოლო წლის განმავლობაში მზარდი შფოთვა მოზარდების აკადემიური წარმატების, თანატოლებთან სოციალური შეგუების ხარისხისა და გაკვეთილებზე და-

სწრების სიხშირეს საგრძნობლად ამცირებს. ასა-ს მქონე მოზარდებისათვის ყოველდღიური სტრესული მოვლენები ძალიან ხშირია, ეს კი მათი შფოთვის დონესა და ნეგატიურ გუნება-განწყობილებას ზრდის. სტრესის შემცველი მოვლენები შესაძლოა იყოს:

- სოციალური გაურკვევლობა და, შედეგად, დასახული სოციალური მიზნების მიღწევაში გამოვლენილი სირთულეები;
- თავად მოზარდისთვის სასურველი და პრიორიტეტული აქტივობების შესრულების შეზღუდვა და მშობლების სპეციალური ინტერესი სკოლისა და სახლის გარემოს მიმართ;
- თანატოლებისგან გარიყვა და დაცინვა, ცუდად მოპყრობა;
- სენსორული ინტეგრაციის დარღვევის ნიშნები: შეხების, შუქისა და ხმების მიმართ სენსორული ზემოქმედება, რასაც ბევრი ასა-ს მქონე პირი განიცდის (Frankel, Wood, 2011).

აუტიზმის სპექტრთან ასოცირებული ეს სტრესული მოვლენები, რომელთაზეც ბევრ მოზარდს ყოველდღიურად უწევს შეხება, მათ ტვინს „გაქცევა-შებრძოლების“ რეფლექსისთვის მუდმივ მზადყოფნაში ამყოფებს. ამის გამო აუტიზმის სპექტრის მქონე მოზარდები თითქმის მუდმივად დაძაბულები არიან, ისინი განიცდიან მზარდ დისკომფორტს და ამ ყველაფრის ფონზე უჩნდებათ ტენდენცია, რომ სამყარო მხოლოდ ნეგატიურად აღიქვან. ასეთი ქრონიკული სტრესის პირობებში ბუნებრივია, რომ შფოთვა და სხვა ემოციური დარღვევები აღმოცენდება ხოლმე (Frankel, Wood, 2011).

ასა-ს მქონე მოზარდებს, რომელთაც შფოთვის მაღალი დონე აღენიშნებათ, უჭირთ ერთმანეთისგან განასხვავონ რეალური საფრთხე და ის კატასტროფული მოვლენები, რომლებიც, ძალიან დიდი ალბათობით, არასდროს მოხდება. ისინი მიდრეკილები არიან, რომ სხვებისგან მიღებული უკუკავშირი ნეგატიურ კონტექსტში აღიქვან და თვლიან, რომ ეს უკუკავშირი მათთვის დაწესებული სასჯელია. მაგალითად, მაღალი სოციალური შფოთვის მქონე მოსწავლე კლასში პრეზენტაციის წარდგენისას თანატოლების ნეიტრალურ რეაქციებს, დიდი ალბათობით, ამცდარ ინტერპრეტაციას გაუკეთებს და ჩათვლის, რომ ისინი მას დასცინიან, ან მის მიმართ მტრულად არიან განწყობილები. ამის საილუსტრაციოდ განვიხილოთ კონკრეტული მაგალითი:

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ეთი მეთექვსმეტი, ხომლის ზოგადი ინტელექტუალური ფუნქციონირება დაბალი საშუალო ნოჩმის დიაპაზონს შეესაბამებოდა, მთელი ახსებით ნეჩვიულობდა მოახლოებული პრეზენტაციის გამო, ხომელიც მას კლასში უნდა წახედგინა. სახლში ის ხშირად საუბრობდა იმაზე, რომ მის თანაკლასელებს იგი „სუდედად“ მიაჩნდათ. ეს დასკვნა კი მან წინა პრეზენტაციებისას თავისი თანაკლასელების სახის გამომეტყველებაზე დაყრდნობით გამოიგანა. მასწავლებლები მშობლებთან საუბრისას აღნიშნავდნენ, რომ, ზოგადად, მოსწავლეებს პრეზენტაციის მოსმენისას ხშირად აქვთ მოწყენილი ან დაღლილი სახის გამომეტყველება. ასეთივე სახის გამომეტყველება ჰქონდათ მათ ამ კონკრეტული მოზარდის პრეზენტაციის მოსმენის დროსაც. მასწავლებლები დამატებით აღნიშნავდნენ იმასაც, რომ აჩეხთ მოსწავლეს ამ მოზარდის მიმართ ჰაიმე სახის დამცინავი ან აბურად ამგვები ქმედება ახ განუხიციებოდა. მიუხედავად ამისა, მეთექვსმეტი მოზარდი დაჩქმუნებული იყო თავის ინტეჩპრეციაში. ასეთი ნეგატიური აღქმა კი ამცხებდა მის თვითშეფასებასა და თანაკლასელებთან ეთთად სხვადასხვა სოციალუი მოვლენებში მონაწილეობის მიღების სიხშირეს. ის ამტკიცებდა, რომ კლასში იგი აჩავის უყვარხა და რომ მისი იქ ყოფნა სხვებს ახ სიამოვნებდათ (Frankel, Wood, 2011, p.123).

ასა-ს მქონე ბევრი მოზარდი თავიანთი შფოთვის გამო ღელავს. მათ არ სურთ სოციალური შფოთვის შესახებ საუბარი, რადგან ამის გამო რცხვნიათ. ამის ნაცვლად, სხვადასხვა აქტივობაში მონაწილეობის არმიღების შემთხვევაში ისინი შემდეგ არგუმენტებს იშველიებენ ხოლმე: „ეს თემა არ მომწონს“, „არ ვიცი, ეს როგორ გავაკეთო“ ან „ეს არ მაინტერესებს“. თუმცა, ნდობით აღჭურვილ უფროსებთან საუბრისას მოზარდები უფრო თავიანთ შფოთვასა და წუხილს გამოხატავენ, მაგალითად: „სხვა ბავშვებს მე არ მოვწონვარ“, „ისინი ფიქრობენ, რომ მე სასაცილო ხმა მაქვს“ ან „ყველა მე დამცინებს“. საილუსტრაციოდ განვიხილოთ კონკრეტული მაგალითი:

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოზარდს ახად სასკოლო თეატრალუი ღონისძიებაში მონაწილეობის მიღება სთხოვეს. იგი წლების წინ სხვადასხვა ღონისძიებაში იღებდა მონაწილეობას, ჰქონდა წაჩმატებული სამსახიობო გამოცდილება და ძალიან მოსწონდა სცენაზე გამოსვლა. ახად სასკოლო თეატრალუი ღონისძიებაში მონაწილეობის მიღება მას საშუალებას მისცემდა, ეკეთებინა ის, ჩაშიც კომპეტენტუი იყო და ამ საქმიანობისას თანაკლასელებიც გაეცნო – ეს მისთვის ახადი უთიეხთობების ჩამოყადებებისათვის იდეალუი გახეყო იყო. მიუხედავად ამისა, მან ღონისძიებაში მონაწილეობის მიღებაზე უაიი განაცხადა. მიზეზად კი დაასახედა, რომ, უბჩადოდ, აღაჩ აინტეჩესებდა სამსახიობო აქტივობა. თუმცა, თეატრალუი ინდივიდუალუი შეხვედრისას განაცხადა, რომ მას ჰეადუჩად შეეშინდა. თეატრალუი საუბრით გაიჩკვა, რომ დაფხთხობის მიზეზი იმ პოპუდაჩუი თინეიჯეჩების ჯგუფი იყო, რომლებიც ყოველთვის მონაწილეობდნენ სასკოლო თეატრალუი ღონისძიებებში. მოზარდს მიაჩნდა, რომ თინეიჯეჩების ეს ჯგუფი მას

აჩასდგოს მიიღებდა. გაჩადა ამისა, გაიჩკვა ისიც, რომ ღონისძიებაში მონაწილეობას იღებდა ჰამდენიმე ისეთი მოზარდიც, რომლებიც პოპულარობით სახვებობდნენ და მოზარდის თემით, შანსი რომ მისცემოდა, მათ გაიცნობდა კიდევ. ეს მიუთითებს იმაზე, რომ ინსაიტის¹ მქონე ის მოზარდები, რომელთაც აჩაჩაციონალური სოციალური შფოთვის გამოცდილება აქვთ, ყოველთვის სინანულით იხსენებენ იმ დაკავშირებულ სოციალურ შესაძლებლობებს, რომლებიც ვეი გამოიყენეს (Frankel, Wood, 2011, p.127-128).

სირცხვილის გრძნობის გამო საკლასო აქტივობებში მონაწილეობისგან თავის შეკავება, სკოლის ხშირი გაცდენა ან კლასში გაკვეთილების ბოლომდე დარჩენის სირთულე – ეს ის გამოვლინებებია, რომლებიც, შესაძლოა, ასა-ს მქონე მოზარდის სოციალურმა შფოთვამ გამოიწვიოს. ნებისმიერ შემთხვევაში, ზოგადად, შფოთვა აუარესებს მოზარდის ყურადღების კონცენტრაციას „აქ და ამაჟამად“ მიმდინარე მოვლენებზე და უარყოფით გავლენას ახდენს სოციალური კავშირების დამყარებასა და აკადემიურ მოსწრებაზე. საილუსტრაციოდ განვიხილოთ მაგალითი:

აუტიზმის სპექტრის აშდილობის მქონე 13 წლის ბიჭი შეპყრობილი იყო აზიით, რომ დედამისი შესაძლოა უსაფრთხოდ ახ ყოფილიყო, თუკი იგი მის გვერდით ახ იქნებოდა. მეჩვე სასწავლო წლის დაწყების პიხვერი ჰამდენიმე კვირის განმავლობაში მასწავლებლებს ეჩვენებოდათ, რომ იგი ზედმეტად ღედავდა და ყუხადლების კონცენტრაციას ვეი ახეხებდა მიმდინაჟე სასწავლო პიოცესზე. შემდგომ მოზარდმა სკოლის გაცდენა მზარდი სიხშირით დაიწყო, მიზეზად კი თავბრუსხვევა და თავის ტკივილები სახედებოდა. ჰაიმე ფიზიოლოგიური მდგომარეობის გამოსაჟიხავად ბავშვი აჟიეთმა ექიმმა ნახა, თუმცა დასახელებული ჩივილების საფუძვლად ოჟგანული მიზეზი ვეი დასახედა. ის სჟუდიად ჯანმრთელი იყო. მიუხედავად ამისა, ეს ჩივილები აჟ გამჟადა, მოზარდი კი უკვე სკოლას ქიონიკულად აცდენდა. ოდესაც ბიჭი ფსიქოთეჟაპევეტმა შეაფასა, აღმოჩნდა, რომ მოცემული ფიზიკური ჩივილების საფუძველი კონკრეტული შიშები იყო. სამწუხაროდ, სათანადო საჟეაბილიტაციო კუხის დაწყებამდე მოზარდს სკოლაში უკვე ჰამდენიმე თვე აჟ ევლო, ამიგომ სასკოლო პიოგჟამას საგჟნობრად ჩამოჟჩა, ამის ფონზე კი თანატოლებთან დიადოგში შესვლასა და მათთან ეჟთად აქტივობებში მონაწილეობის მიღებას ველაჟ ახეხებდა (Frankel, Wood, 2011, p.128).

ასა-ს მქონე მოზარდების ქცევის თავისებურებებიდან ალბათ საკლასო გარემოში ყველაზე მეტი სირთულის გამომწვევია ე.წ. „ემოციური აფეთქება“² – ეს არის ყვირილის, ტირილის ან წინააღმდეგობის განევის უცაბედი „აფეთქება“, რომელიც რამდენიმე წუთს ან უფრო მეტხანს გრძელდება. ასეთი ეპიზოდების უმეტესობა სწორედ შფოთვას უკავშირდება და არა სიჭიკტეს ან ოპოზიციურ-დევიანტურ ქცევას. „ემოციურ აფეთქებას“ მნიშვნელოვანი უარყოფითი გავლენის მოხდენა შეუძლია როგორც თანატოლებთან, ისე მასწავლებლებთან მოზარდის ურთიერთობებზე. საილუსტრაციოდ განვიხილოთ მაგალითი: ასა-ს მქონე მოზარდი იწყებდა ყვირილს და შემამფოთებელ „ემოციურ აფეთქებას“, როდესაც მასწავლებელი კლასში დაფასთან გამოიდახებდა და მოზარდი საკუთარ პასუხში დარწმუნებული არ იყო ან ფიქრობდა, რომ მასწავლებელი მის შერცხვენას ცდილობდა. რაც უნდა უკონტროლო და მტრული ჩანდეს მოზარდის ქცევა, ასეთ შემთხვევებში აუცილებელია გვახსოვდეს, რომ ეს ეპიზოდები იმ დაგროვებული შფოთვის ამოფრქვევაა, რომლის რეგულირებაც მოზარდმა ვერ მოახერხა. აუტიზმის სპექტრის მქონე მოზარდებს ბევრ იმ სირთულესთან უწევთ გამკლავება, რომლებსაც მათ თავიანთი მდგომარეობა უქმნის. შფოთვით გამოწვეული დამატებითი ტვირთი კი ზოგჯერ მათ სოციალურ და აკადემიურ სფეროში მიღწეული პროგრესის პარალიზებას იწვევს (Frankel, Wood, 2011).

არსებობს სპეციფიკური შფოთვითი დარღვევების 3 ძირითადი ფორმა, რომელსაც ფსიქიკური დარღვევების ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაციის დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელო³ გვთავაზობს, ესენია: სოციალური შფოთვა, გენერალიზებული შფოთვა და სეპარაციის, ანუ დაშორების შფოთვა. ასა-ს მქონე მოზარდებს შესაძლოა ამ სამიდან ნებისმიერი სახის შფოთვა აღენიშნებოდეთ (Frankel, Wood, 2011).

აუტიზმის სპექტრის შემთხვევაში სოციალური შფოთვის მქონე მოზარდს შესაძლოა აღენიშნებოდეს შემდეგი:

- საკლასო პროექტების დროს თანატოლებთან ინტერაქციის სურვილის არქონა;
- მასწავლებლებისათვის დახმარების თხოვნისთვის თავის არიდება;
- ტენდენცია, რომ საკლასო დისკუსიებში მონაწილეობა არ მიიღოს;
- დასმულ შეკითხვებზე პასუხის გაუცემლობა მაშინაც კი, როდესაც პასუხი იცის;
- ძალიან ხმადაბალი ტონალობა ან საუბრის გაუბედავი და მშვიდი მანერა;

¹ ინსაიტი – რთული პრობლემის, ან სიტუაციის არსის სიღრმისეულად გაგების, ჩანვდომის (ზოგჯერ, უცაბედად) უნარი (Cambridge University Press, 2021).

² Meltdowns, outbursts.

³ the American Psychological Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

- ერთიერთზე მასწავლებელთან დისკუსიისას ჩართულობის სიმწირე ან გაუბედაობა (Frankel, Wood, 2011).

სოციალური შფოთვისგან განსხვავებით, გენერალიზებული შფოთვა ცხოვრების სხვადასხვა ასპექტში შესაძლო საფრთხეებზე ფოკუსირდება, მაგალითად: სკოლის, სახლის, სოციალური და ჯანდაცვის სფეროებში არსებული შესაძლო პრობლემები. გენერალიზებული შფოთვა ძირითადად ხასიათდება ალელვებით/შიშით, რაც შფოთვის კოგნიტური, ან აზროვნებაზე დაფუძნებული კომპონენტია. გენერალიზებული შფოთვის დროს გამოვლენილი შიში შესაძლოა სხვადასხვაგვარი იყოს და თან ახლდეს მოსალოდნელი საშიშროების არარაციონალური განცდა და ხელისშემშლელი შედეგები. შიშები შესაძლოა სიტყვიერადაც გამოიხატებოდეს და, როგორც წესი, ეს არის ის აზრები, რომლებიც გვიპყრობს, როდესაც მოსალოდნელ პრობლემებს წინასწარ ვჭვრეტთ. მაგალითად, როდესაც მოზარდი გადატვირთულ სამანქანო გზატკეცილზე მოხვდება და სკოლაში აგვიანდება, იგი შესაძლოა ერთსა და იმავეს იმეორებდეს: „არ შეიძლება დაგვიანება, გაკვეთილის დაწყებამდე იმდენი რამ მაქვს გასაკეთებელი... კატასტროფა იქნება, თუკი ვერ მოვასწრებ“ – ეს არის შიში/ლელვა. გადაჭარბებულ შიშს შეუძლია უარყოფითი გავლენა იქონიოს მოზარდის თანატოლებთან ურთიერთობაზე, რადგან ის აჩენს ტენდენციას, რომ უმნიშვნელო რამეც კი დრამატულად აღიქვას, ანუ „ბუზს სპილოდ გადააქცევს“ (Frankel, Wood, 2011). ასა-ს მქონე მოზარდებში მორიგი ხშირი და პრობლემური შფოთვის ფორმაა დაშორების/სეპარაციის შფოთვა. დაშორების შფოთვის მქონე მოზარდებს სჯერათ, რომ ისინი ან მათზე მზრუნველი პირები საფრთხეში არიან, როდესაც ერთმანეთისგან განცალკევებით იმყოფებიან. ასეთ შემთხვევებში ჭარბობს ირაციონალური შიშები, რომლებიც ეხება გამტაცებლებს, ქურდებს, საავტომობილო კატასტროფებს, ტერორიზმს, უცაბედად დაწყებულ ომსა და ამგვარ შემთხვევებს, რამაც შესაძლოა საფრთხე შეუქმნას მათ ან მათზე მზრუნველ პირებს. მათ სჯერათ, რომ როდესაც მშობლებისგან ცალკე იმყოფებიან, ისინი დიდი განსაცდელის წინაშე არიან, რადგან მშობელი არის ის პიროვნება, რომელსაც შეუძლია, რომ ისინი ნებისმიერი საფრთხისგან დაიცვას. აქედან გამომდინარე, ასა-ს მქონე მოზარდს, რომელსაც დაშორების შფოთვა აღენიშნება, არ სურს მშობლებს მოშორდეს (Frankel, Wood, 2011).

ასა-ს მქონე მოზარდების პედაგოგებს შეუძლიათ უნიკალური როლი ითამაშონ შფოთვის აღმოჩენასა და მისი ფორმის განსაზღვრაში. იქიდან გამომდინარე, რომ პედაგოგები მოზარდებთან საკმაოდ დიდ დროს ატარებენ, მათ შეუძლიათ სწრაფად და ზუსტად შეაფასონ შფოთვის სიმპტომები. ქვემოთ მოცემულია 6 ყველაზე უფრო საგულისხმო ნიშანი, რომლებიც შფოთვის არსებობაზე მიუთითებს. აღნიშნული ნიშნები პედაგოგებმა შესაძლოა გამოიყენონ, როგორც შფოთვის მოკლე სასკრინინგო კითხვარი. ეს ნიშნებია:

- მოზარდს გადაჭარბებულად ეშინია, რომ სხვა ბავშვები დასცინებენ ან აბუჩად აიგდებენ;
- დაფასთან გაძახების შიში;
- მოზარდი ღელავს იმაზე, თუ რას ფიქრობენ სხვები მასზე;
- მოზარდი ცდილობს ზედმინევნიტ შეასრულოს მინოდებული ინსტრუქცია ან ავლენს პერფექციონიზმის სხვა ნიშნებს;
- მოზარდი გადაჭარბებულად ღელავს აკადემიური მოსწრების გამო ან კრიტიკის მიმართ ზემოქმედებით გამოიჩინება;
- სკოლაში მოსვლამდე მოზარდს მშობლებისგან განშორება უჭირს. ასევე, საგაკვეთილო პროცესის დროს ხშირად ურეკავს მათ ან მოცულია ფიქრებით, თუ სად არის და როგორ არის მისი მშობელი, დროულად შეძლებს თუ არა სკოლიდან მის წაყვანას, ხომ არ დააგვიანდება და ა.შ. (Frankel, Wood, 2011).

აქ კი მოცემულია ის რამდენიმე შეკითხვა, რომელიც პედაგოგებს დაეხმარება იმის განსაზღვრაში, თუ შფოთვის რომელ ფორმას შეიძლება უკავშირდებოდეს მოზარდის ემოციური ამოხეთქვა ან ქცევის სხვა სირთულეები. ესენია:

- მოსწავლის რიგიდულობა, წინააღმდეგობრიობა ან ემოციური „აფეთქება“ ხომ არ ხდება მაშინ, როდესაც იგი აღმოჩნდება სიტუაციაში, რომელიც შესაძლოა საფრთხეს უქმნიდეს მის თავდაჯერებულობას ან დავალების საუკეთესო შესრულებას?
- მოსწავლის მიმართულებით გამოვლენილი სოციალური ყურადღება ხომ არ იწვევს ამ მოზარდის მტრულ განწყობას, სხვადასხვა აქტივობაში ჩართულობის შემცირებასა და დაუმორჩილებლობას?
- სენსორული ინტეგრაციის დარღვევის ნიშნები, სოციალური დაბნეულობა ან სირცხვილის განცდა ხომ არ იწვევს შფოთვას და ემოციურ აფეთქებას? მოსწავლეები, რომლებიც

მგრძნობიარეები არიან ხმების, შუქისა და შეხების მიმართ, განიცდიან ამ საკითხებთან დაკავშირებულ სტრესს. ასევე, მოსწავლეები, რომლებიც ვერ ახერხებენ მიწოდებული ინსტრუქციების უშეცდომოდ შესრულებას ან მათ მიმართ დაწესებული მოლოდინების გამართლებას და მოსწავლეები, რომლებიც თანატოლების ქცევასა და საუბარში უმნიშვნელო დეტალსაც კი აქცევენ ყურადღებას, განიცდიან სტრესსა და შფოთვისა და ამაზე საპასუხოდ შესაძლოა აყვირდნენ, ატირდნენ, გააკეთონ მტრული კომენტარები და დაუმორჩილებელი გახდნენ (Frankel, Wood, 2011).

შფოთვის სწრაფად ამოცნობას დიდი სარგებლობის მოტანა შეუძლია როგორც მოზარდისთვის, ისე მისი მშობლებისა და თავად პედაგოგისთვისაც. ლოგიკა ესაა: რაც უფრო სწრაფად და ზუსტად დავადგენთ სოციალურად მიუღებელი ქცევის საფუძველსა და მიზეზს, მით უფრო მალე და ეფექტურად შევთავაზებთ მოზარდს ადეკვატურ მხარდამჭერ სერვისებსა და სტრატეგიებს, რის შედეგადაც უფრო სწრაფად აღმოიფხვრება მიუღებელი ქცევა. ყურადღებიანი პედაგოგი, რომელიც ინფორმირებულია აუდიზმის სპექტრის აშლილობასთან კომორბიდულად არსებული შფოთვითი დარღვევების შესახებ, უფრო დეტალურად შეისწავლის მოზარდის ქცევის სირთულეებს, შეეცდება მისი გამომწვევი მიზეზების დადგენას და შფოთვით მდგომარეობაზე ეჭვის მიტანის შემთხვევაში დროულად გადაამისამართებს მშობლებსა და მოსწავლეს სპეციალისტთან, რომელიც ადეკვატურ დახმარებას/მომსახურებას შესთავაზებს მოზარდს. გარდა ამისა, პედაგოგი, რომელიც იაზრებს მოსწავლის ქცევის მიზეზებს, ხდება უფრო ემპათიური და დახელოვნებული, რათა საპრევენციო ზომები გაატაროს და გამოიყენოს ქცევით-ემოციური მხარდამჭერი სტრატეგიები. მაგალითად, თუკი პედაგოგი აცნობიერებს, რომ მოზარდის ყვირილსა და დაუმორჩილებელ ქცევას საფუძვლად სოციალური შფოთვა უდევს, იგი შეეცდება რომ ამ მოსწავლის მიმართ გამოჩენილი სოციალური ყურადღება იყოს ზომიერი და, მაგალითად, დაფასთან გამოსვლის ნაცვლად, შეეცდება დავალება წერილობითი ფორმით გამოჰკითხოს ხოლმე. თუმცა, გარდა სპეციალისტთან გადამისამართებისა და საკლასო გარემოში საპრევენციო ღონისძიებების გატარებისა, არსებობს სხვა მიდგომებიც, რომლებიც შეიძლება მასწავლებელმა ასევე ეფექტურად გამოიყენოს (Frankel, Wood, 2011).

ეს მიდგომებია:

1. ემოციის ამოცნობის სწავლების მეთოდი მოსწავლეს ეხმარება, რომ შფოთვის ნიშნები განსაზღვროს და ის სხვა ემოციური მდგომარეობისგან განასხვავოს. ამ მიდგომის ფარგლებში ბავშვები სწავლობენ შფოთვისა და ასოცირებული სხეულის პოზებისა და სახის ექსპრესიების განსხვავებას იმ სახის ექსპრესიებისა და სხეულის პოზებისგან, რომლებიც სხვა ემოციურ მდგომარეობებთანაა დაკავშირებული. გარდა ამისა, ისინი სწავლობენ იმასაც, რომ არსებობს რამდენიმე გავრცელებული ფიზიკური სიმპტომი, რომლებსაც ადამიანთა უმეტესობა ავლენს, როდესაც ღელავს. მასწავლებელი ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ჩვენ, ყველას, ინდივიდუალური, უნიკალური საშუალება გვაქვს იმის გასაგებად, თუ როდის ვღელავთ;
2. ცრუ განგაშისა და გამაღიზიანებელი აზრების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება არის მეორე ნაბიჯი იმისათვის, რომ მოზარდმა საკუთარი შიშების მართვა ისწავლოს. მოსწავლეები სწავლობენ, რომ საფრთხის შესახებ არსებულ ირაციონალურ აზრებს შეუძლია შფოთვა გამოიწვიოს. ამ მიდგომის ფარგლებში მოზარდები, მინიმუმ, ერთ ისეთ სიტუაციას მაინც განიხილავენ, რომელსაც შეუძლია შფოთვის გამომწვევა მიუხედავად იმისა, რომ ისინი რეალურ საფრთხეში არ იმყოფებიან. მოსწავლეები ახერხებენ იმ გამაღიზიანებელი აზრების/ფიქრების გამოყოფას, რომელსაც შეუძლია შფოთვის გამომწვევა. ამ მეთოდის ფარგლებში მოზარდები სწავლობენ ერთმანეთისგან გამიჯნონ ადეკვატური შფოთვა, რომელიც რეალურ პრობლემებთანაა დაკავშირებული და შფოთვა, რომელიც ცრუ განგაშს უკავშირდება. შედეგად, მათ უყალიბდებათ ჩვევები, რომ ყოველდღიურ ცხოვრებაში ირაციონალური და გამაღიზიანებელი ფიქრები ამოიციონ და შფოთვის პრევენცია მოახერხონ;
3. დამამშვიდებელი ფიქრების მეთოდის სწავლება მესამე საფეხურს წარმოადგენს. შფოთვის მართვის უნარს მოზარდები გამოიმუშავენ იმით, რომ გამაღიზიანებელ ფიქრებს დამამშვიდებელ აზრებს უპირისპირებენ. ამ მიდგომის ფარგლებში მოსწავლეები სწავლობენ რეალისტური (დამამშვიდებელი) აზრების იდენტიფიკაციას, რომელსაც შფოთვით რწმენებს უპირისპირებენ. ეს რეალისტური ფიქრები არის ლოგიკაზე ან ფაქტებზე დაფუძნებული მოსაზრებები, რომლებსაც მოსწავლეები მშვიდად და მკაფიოდ წარმოთქვამენ. გამაღიზიანებელი აზრების განსაზღვრისას მოზარდები მსჯელობენ, თუ როგორი ალბათობით შეიძლება ისინი რეალურ ცხოვრებაში განხორციელდეს და თუკი გა-

ნხორციელებდა, ყველაზე უარეს შემთხვევაში, რა შეიძლება მათ მოჰყვეს. მას შემდეგ, რაც მოზარდები ასეთი ფიქრების განსაზღვრას სწავლობენ, ისინი უკვე მათ საჭიროებისამებრ გამოყენებას ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ სიტუაციებში ცდილობენ;

4. შფოთვისთან გამკლავების გზაზე პატარა საფეხურების დაგეგმვა მეოთხე ეტაპს წარმოადგენს. ეს არის შფოთვის მართვის სწავლა შიშებთან ნელ-ნელა დაპირისპირების გზით. მოზარდები ცდილობენ კონკრეტული შიშის დაძლევისკენ მიმავალ გზაზე პატარა საფეხურები თანმიმდევრობით გაიარონ. ამის ერთ-ერთი მაგალითია, შიშის მომგვრელი სიტუაციის პატარა ნაწილებად დაყოფა და თითოეულ მათგანთან ეტაპობრივად დაპირისპირება;
5. უნარების გავარჯიშება მეხუთე ეტაპს წარმოადგენს. მოზარდები ცდილობენ, შიშების დაძლევის გეგმა (ე.წ. „the KICK“¹ გეგმა) პრაქტიკაში გამოიყენონ და თავდაპირველად მცირე შიშის მომგვრელ სიტუაციებს დაუპირისპირდნენ. ეს დასაწყისში საკლასო გარემოში ხდება. ამ უნარების დაუფლების შემდგომ კი, „the KICK“ გეგმის გამოყენებას მოზარდები ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც ცდილობენ (Frankel, Wood, 2011).

ამ საფეხურების გავლისას მასწავლებელი პერიოდულ უკუკავშირს უნდა აწვდის მოსწავლეებს და მათი ადრინდელი მდგომარეობის მათსავე ამჟამინდელ მდგომარეობასთან შედარებით უნდა აღნიშნავდეს, რომ „დამამშვიდებელი ფიქრებისა“ და „მოკლე ნაბიჯების“ ტაქტიკების გამოყენებით მიზანდასახული აქტივობების შესრულებისას მათი თვითდაჯერებულობა გაიზარდა. პედაგოგები მონიტორინგს უნდა აწარმოებდნენ, რათა დარწმუნდნენ, რომ ასა-ს მქონე მოზარდი „მოკლე ნაბიჯების“ ტაქტიკის გამოყენებისას სულ უფრო და უფრო მაღალ გამოწვევებს სთავაზობს საკუთარ თავს. მონიტორინგი პედაგოგებს საშუალებას მისცემს, რომ მოზარდი წახალისონ, მოტივაცია გაუზარდონ და საჭიროებისამებრ დახმარება დროულად აღმოუჩინონ. ასევე, სასარგებლო იქნება, თუკი თავდაჯერებულობის მომატების პროცესში ასა-ს მქონე მოზარდი მართო არ იქნება და ამ საფეხურებს მხარდამჭერი თანატოლების ჯგუფში გაივლის (Frankel, Wood, 2011).

საკლასო გარემოში „the KICK“ გეგმის პრაქტიკაში გამოყენებისთვის ერთ-ერთი თემა შესაძლოა პრეზენტაცია იყოს. მრავალი გზა არსებობს იმისათვის, რომ პრეზენტაციის პროცესი ნაკლებად ან მეტად შფოთვის გამომწვევი გავხადოთ. სწორედ ამიტომაც ეს თემა იდეალური იქნება „მცირე ნაბიჯების“ ტაქტიკის გავარჯიშებისათვის. ასევე, ეს თემა საშუალებას იძლევა, რომ აქტივობები ასა-ს მქონე მოზარდების შფოთვის დონის შესაბამისად მოდიფიცირდეს. მაგალითისთვის, კლასში პრეზენტაციისას შფოთვის დონის გაზრდის ან შემცირებისათვის შეგიძლიათ:

- 1) სასაუბრო თემა დაანაწევროთ (გამოყოთ მოზარდისთვის საინტერესო და მოსაწყენი საკითხები, მეტ-ნაკლებად პირადული და ნაკლებად პირადული საკითხები და ა.შ.);
- 2) აკონტროლოთ აუდიტორიის ზომა (ერთი ადამიანიდან მთლიან კლასამდე);
- 3) აკონტროლოთ პრეზენტაციის ხანგრძლივობა;
- 4) განსაზღვროთ, მოსწავლეს ნარატივი ბარათებზე ექნება დაწერილი თუ იმპროვიზაციას მიმართავს;
- 5) აკონტროლოთ აუდიტორიის რეაქციები: დანარჩენი მოსწავლეები ბუნებრივად მოიქცევიან თუ გაითამაშებენ ყურადღებიან ან განზრახ უყურადღებო მსმენელების როლს. ეს უკანასკნელი შექმნის სიმულაციას იმის გასაცნობიერებლად, თუ რა წინააღმდეგობებს შეიძლება წააწყდეს მოსწავლე, როდესაც მასალის გადმოცემა რთული პირობების ქვეშ უწევს;
- 6) პრეზენტაციის წარდგენასთან დაკავშირებული შფოთვის გაზრდის მიზნით, მასწავლებელმა მოზარდს შესაძლოა ასევე ურჩიოს, რომ აუდიტორიასთან მზერითი კონტაქტის დამყარებას შეეცადოს (Frankel, Wood, 2011).

საკლასო გარემოში ასეთი პრაქტიკების დანერგვა საჯარო გამოსვლებთან დაკავშირებული შფოთვის ერთგვარი ანტიდოტია. ეს კი გამომდინარეობს იქიდან, რომ თუკი მოზარდი ერთხელ დაშვებული შეცდომების შედეგად „გადარჩება“, ის გააცნობიერებს, რომ მომავალში საჯარო გამოსვლისას დაშვებული შეცდომისას ის კვლავ შეძლებს „გადარჩენას“. ამის გააზრება კი თავისუფლების მინიჭების ტოლფასია (Frankel, Wood, 2011).

როდესაც ვსაუბრობთ ასა-ს მქონე მოზარდებსა და შფოთვით აშლილობებზე, გვერდს ვერ ავუვლით ექოლალიასა და სტერეოტიპულ, განმეორებით ქცევებს.

¹ ე.წ. შფოვისა და ემოციური აფეთქების ეპიზოდების შესამცირებლად საჭირო 4 უნარ-ჩვევა (The Four Coping Skills to reduce anxiety and meltdowns: K – Knowing I am nervous, I – Irritating thoughts, C- Calm thoughts, K – Keep practicing).

ასა-ს მქონე მოსწავლეები გაკვეთილზე შესაძლოა სხეულის განმეორებით მოძრაობებს ახორციელებდნენ, მაგალითად, როგორებიცაა: წინ და უკან გადახრა, ხელების ქნევა და ა.შ. უნდა გვახსოვდეს, რომ ზოგიერთი სტერეოტიპული ქცევა, თავისი ბუნებით, შესაძლოა ნაკლებ დემონსტრაციული იყოს, მაგალითად: ფიქრების ან გარკვეული იდეების პერსევერაცია – გამოერება, კალმების, ან ფანქრების ღეჭვა და ა.შ. სტერეოტიპული ქცევებია, ასევე უჯრების, ან კარების განმეორებითად გაღება-დაკვეთვა, სათამაშოების ან სხვა საგნების მწკრივში დალაგება, საგნების ტრიალი და ა.შ. სტერეოტიპული ქცევაა ისიც, როდესაც ბავშვი ერთსა და იმავე საკითხის გარშემო განუწყვეტელი მსჯელობს ან იმეორებს ერთსა და იმავეს. აგრეთვე, სტერეოტიპია ერთი და იმავე შეკითხვების განმეორებითად დასმაც (Frankel, Wood, 2011; OAR, 2013). ძალიან იშვიათ შემთხვევებში სტერეოტიპული ქცევა შესაძლოა საფრთხის შემცველი იყოს, მაგალითად: თავის კედლისთვის განმეორებითად დარტყმა. თუმცა, ასა-ს მქონე მოსწავლეებში სტერეოტიპული ქცევები, ძირითადად, მსუბუქი ფორმით ვლინდება. განსხვავებულია სიხშირეც: ზოგიერთი მოსწავლე ასეთ ქცევებს გამუდმებით მიმართავს, ზოგიერთ ასა-ს მქონე მოზარდს კი სტერეოტიპული ქცევები მხოლოდ პერიოდულად ან იშვიათად აღენიშნებათ. თუმცა, ნებისმიერ შემთხვევაში უნდა გვახსოვდეს, რომ სტერეოტიპული ქცევების აღმოცენება უმეტესად დაკავშირებულია სტრესსა და შფოთვისათან – როდესაც ასა-ს მქონე მოსწავლე ნერვიულობს, ღელავს რამეზე, იგი განმეორებით ქცევებს მიმართავს იმისათვის, რომ თავი დაიმშვიდოს. შესაბამისად, ამ შემთხვევებში სტერეოტიპული ქცევები თვითდამშვიდების „იარაღად“ გამოიყენება (Frankel, Wood, 2011; OAR, 2013).

ზოგიერთი ასა-ს მქონე მოსწავლე ექოსავით იმეორებს სხვისი ნათქვამის ბოლო რამდენიმე სიტყვას ან მთლიან ფრაზას. ამას ეწოდება „ექოლალია“. ექოლალიას შესაძლოა საფუძვლად რამდენიმე მიზეზი ედოს: 1) როდესაც ასა-ს მქონე მოსწავლეს შეკითხვას უსვამენ, მან იცის, რომ მისგან პასუხს ელიან, თუმცა არ იცის, რა, ან როგორ უნდა უპასუხოს; 2) ექოლალიის მიზეზი შეიძლება იყოს შფოთვაც და ეს ხდება მაშინ, როდესაც მოსწავლე ყურადღებას ამახვილებს სხვისი ნათქვამის ტონზე, ჟღერადობაზე და არა ნათქვამის შინაარსზე (Stuart, et al., 2004). მაშასადამე, პედაგოგი უნდა აცნობიერებდეს, რომ საკლასო გარემოში ასა-ს მქონე მოზარდის სტერეოტიპულ ქცევებსა და ექოლალიის ეპიზოდებს შესაძლოა საფუძვლად ედოს ან აძლიერებდეს შფოთვა და სტრესი. ამიტომ, თუკი პედაგოგმა იცის, რა არის ის რის-კფაქტორები, რომლებმაც შესაძლოა ასა-ს მქონე მოზარდში შფოთვა გამოიწვიოს, როგორი შეიძლება იყოს შფოთვითი აშლილობა, რა საპრევენციო ღონისძიებები უნდა გატარდეს სტრესის გამომწვევი რისკ-ფაქტორების შემცირებისათვის და როგორ უნდა დავეხმაროთ შფოთვითი აშლილობის მქონე მოზარდს, იგი ავტომატურად შეძლებს სტერეოტიპული ქცევებისა და ექოლალიების ეპიზოდების შემცირებასაც (Stuart et al., 2004; OAR, 2013).

პროფესიის ან კარიერისთვის მომზადება და ვიწრო ინტერესების გათვალისწინება

კონსულტანტი, რომელიც მოზარდს პროფესიის, ან კარიერისთვის მომზადებაში ეხმარება, შეფასების ორ მეთოდს იყენებს, რომელზე დაყრდნობითაც იგი პოტენციური პროფესიების სიას ადგენს. ერთ-ერთი მეთოდის გამოყენებით, კონსულტანტი მოზარდის ინტერესებსა და უნარებს აფასებს და შემდგომ ცდილობს, ისეთი პროფესიები შეარჩიოს, სადაც მოსწავლე აღნიშნულ უნარებსა და ინტერესებს ყველაზე უფრო ეფექტურად გამოიყენებს. შეფასების მეორე მეთოდი ეფუძნება იმ ადამიანების კატეგორიის განსაზღვრას, რომლებთანაც მოზარდს ურთიერთობა და თანამშრომლობა სურს. ახალგაზრდები ადამიანებთან კავშირების უმეტესობას სამუშაო გარემოში ამყარებენ და, ზოგადად, ეს ურთიერთობები მათ სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულებასა და სამუშაოთი კმაყოფილების გრძნობის გაუმჯობესებაში ეხმარებათ. აქედან გამომდინარე, აუთიზმის სპექტრის მქონე მოზარდების კომუნიკაციური სირთულეები, რაც სხვებთან ურთიერთობების დამყარებას აძნელებს, ზღუდავს შესაძლო სამუშაო ვარიანტებს, სამუშაოთი კმაყოფილების მიღწევასა და სამსახურეობრივი მოვალეობების შესრულების ეფექტურობას (Frankel, Wood, 2011).

ასა-ს მქონე მოზარდებმა შესაძლოა ამ მდგომარეობასთან დაკავშირებული ზოგიერთი სიმპტომის დაძლევა მოახერხონ. მაგალითისთვის, მათ ბავშვობაში, შესაძლოა, ინტერესთა სფერო შეზღუდული ჰქონდათ, მაგრამ მოზარდობის ასაკში უკვე ცდილობენ, რომ თავიანთი ინტერესები გაამრავლონ. ჩვეულებრივ, ასა-ს მქონე მოზარდები ახერხებენ კიდევ ინტერესთა სფეროს გაზრდას თუკი ამაში ხელს შფოთვითი მდგომარეობები არ უშლით. ამ პროცესში განსაკუთრებული დახმარების აღმოჩენა შეუძლიათ მშობლებსა და პედაგოგებს (Frankel, Wood, 2011). ინტერესთა სფეროს გაზრდა მნიშვნელოვანია, იქიდან გამომდინარე, რომ სხვა ადამიანებთან საერთო ენის გამონახვა და მათ-

თან ურთიერთობის დამყარება, სწორედ საზიარო ინტერესების საშუალებით ხდება – ეს იძლევა დიალოგის წარმართვისა და შენარჩუნების საშუალებას, ხელს უწყობს უქმე დღეების ერთად გატარებას, ამყარებს მეგობრულ ურთიერთობებსა და ზრდის სანაცნობო წრეს.

როგორ შეიძლება დავეხმაროთ ასა-ს მქონე მოზარდს ინტერესთა სფეროს გაზრდაში? ერთ-ერთი მიდგომა აქცენტს კომუნიკაციური დეფიციტის დაძლევაზე აკეთებს, რის მიღწევასაც კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესებით ცდილობს. იდეა ასეთია: მოზარდებს უნდა ვასწავლოთ სასაუბრო თემის გაზიარება და სხვისი მოსმენის უნარის გაუმჯობესებაში დავეხმაროთ, რომ ყურადღებიან მსმენელებად იქცნენ. მიუხედავად ამისა, კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ ასა-ს მქონე მოზარდებს შესაძლოა ვიწრო ინტერესები ჰქონდეთ, მაგრამ კომუნიკაციური უნარების მნიშვნელოვანი დეფიციტი არ აღენიშნებოდათ და, პირიქით, კომუნიკაციური უნარების მნიშვნელოვანი დეფიციტის ფონზე, შესაძლოა, შეზღუდული ინტერესები არ აღენიშნებოდათ (Frankel, Wood, 2011). უფრო ნაყოფიერი მიდგომა იქნება, თუკი ამ საკითხს განვიხილავთ როგორც მოზარდების ინტერესების „ფართობის“ დეფიციტს, რაშიც იგულისხმება შემდეგი: შესაძლოა, აუტიზმის სპექტრის მქონე მოზარდებმა, უბრალოდ, არ იციან, ერთი რაიმე კონკრეტული თემის გარდა კიდევ რაზე ისაუბრონ და, ასევე, შესაძლოა ვერ იგებენ და ვერ ინტერესდებიან იმით, თუ რაზე საუბრობენ სხვები სწორედ იმიტომ, რომ მათ ამგვარი გამოცდილება არ ჰქონიათ. აქედან გამომდინარე, ასა-ს მქონე მოზარდებს სხვადასხვა გამოცდილება უნდა შევთავაზოთ, ვინაიდან რაც უფრო მეტი გამოცდილება დაუგროვდებათ სხვადასხვა საკითხის გარშემო, მით უფრო მეტი საფუძველი გაუჩნდებათ სხვადასხვა თემაზე სასაუბროდ და დროთა განმავლობაში მათი კომუნიკაციური უნარებიც გაუმჯობესდება. ასა-ს მქონე მოზარდებთან ჩატარებული ინტერვიუების საფუძველზე დგინდება, რომ ბავშვობაში მათ შეზღუდული ინტერესები ჰქონდათ, მაგრამ ასაკის მატებასთან ერთად მათ გაუჩნდათ სურვილი, ინტერესები გაეფართოებინათ იმისათვის, რომ უფრო უკეთ მორგებოდნენ თავიანთ სოციუმს (Frankel, Wood, 2011). თუკი ჩვენ მოზარდებს დავეხმარებით, რომ რაც შეიძლება უფრო ნაკლები დრო დაუთმონ თავიანთ შეზღუდულ ინტერესებს (ზოგჯერ ამის მიღწევა შესაძლებელია ცხიდიის გაკეთებით და მკაფიო გზაფიკის გაწეით), მათ შესაძლოა ინტერესთა სფეროს გაფართოება სცადონ. ინტერესთა ფართო სფერო კი ასა-ს მქონე მოზარდს საშუალებას მისცემს, გაიცნოს სხვა ადამიანები, რომლებთანაც საერთო ენის გამოწვევით არ გაუჭირდებათ. აქედან გამომდინარე, ნათლად ჩანს, თუ რაოდენ მნიშვნელოვანია ასა-ს მქონე მოზარდს ვიწრო ინტერესების დაძლევაში დავეხმაროთ. კვლევების შედეგები აჩვენებს, რომ ამ პროცესში ცენტრალური ადგილი მშობლებს უკავიათ. თუმცა, პედაგოგებიც არანაკლებ დიდ როლს თამაშობენ (Frankel, Wood, 2011).

როდესაც მოზარდთან ერთად ახალი ინტერესის გამოკვლევას ვიწყებთ, უნდა გავითვალისწინოთ, პოტენციური ინტერესი რამდენად შეესაბამება ახალი ინტერესისა და მასთან დაკავშირებული აქტივობების შერჩევის შემდეგ კრიტერიუმებს:

- პოტენციური აქტივობა უნდა მოიცავდეს სხვა მოზარდებთან საზიარო ინტერესის გარშემო საუბარის შესაძლებლობას – მაგალითად, ვიდეოთამაშების კლუბი, სადაც მოზარდები თამაშებზე საუბრობენ. ისეთი გარემო, სადაც მოზარდები, უბრალოდ, თამაშობენ ვიდეოთამაშებს და შემდგომ სახლებში ბრუნდებიან, მისაღები ნამდვილად ვერ იქნება;
- პოტენციურ ინტერესს საკმარისი მიმზიდველობა უნდა ჰქონდეს იმისათვის, რომ ბევრი მოზარდი „მიიზიდოს“. ეს გაზრდის პოტენციური მეგობრების რაოდენობას და აუტიზმის სპექტრის მქონე მოზარდს სკოლის სოციუმში თავის დამკვიდრებას გაუადვილებს;
- ახალ ინტერესთან დაკავშირებული აქტივობები სკოლის შემდგომ პერიოდში უნდა მიმდინარეობდეს და მისი განხორციელების არეალი მოზარდის საცხოვრებელი გარემოს მოკლე რადიუსს უნდა მოიცავდეს. ეს ამ აქტივობის განხორციელებას გაამარტივებს, უფრო ხელმისაწვდომს გახდის მას და, ასევე, მასში მონაწილეობის მიღების საშუალებას მისცემს იმ თანატოლებსაც, რომლებიც მოზარდის მეზობლად ცხოვრობენ და ამიტომაც, უფრო მეტი ალბათობით, განაგრძობენ მასთან კომუნიკაციას;
- პოტენციური აქტივობა უნდა მოიცავდეს ისეთ რაღაცას, რისი გაკეთებაც ყოველკვირეულად იქნება შესაძლებელი, მაგალითად, საჭადრაკო კლუბი, რომლის წევრებიც ყოველკვირეულად იკრიბებიან, საუბრობენ ჭადრაკზე და თამაშობენ. ამის საპირისპიროდ, ზოგიერთი აქტივობა, როგორიცაა, მაგალითად, ლაშქრობა, იშვიათად იგეგმება ხოლმე, ამიტომ ისინი ხელს ვერ შეუწყობს თანატოლებთან საკმარისი კონტაქტის დამყარებას, რაც აუცილებელია მეგობრობის საფუძვლისათვის (Frankel, Wood, 2011).

შედარებით მარტივი გზა იმისათვის, რომ მოზარდის ინტერესთა სფერო გაეზარდოს, შესაძლოა გულისხმობდეს ახალი ინტერესების დაფუძნებას იმ ინტერესებზე, რომლებიც მოზარდს უკვე აქვს. ზოგიერთი, ერთი შეხედვით, იზოლირებული ინტერესი შესაძლოა იმგვარად გაფართოვდეს, რომ სოციალურად სასარგებლო გახდეს. მაგალითად, მოზარდი, რომელიც გატაცებულია კომპიუტერებითა

და ვიდეოთამაშებით, შესაძლოა ამ ვიწრო ინტერესს სოციალურად მისაღები გზით იყენებდეს, რაც გულისხმობს იმას, რომ იგი შესაძლოა ამ თემებზე თანატოლებს ესაუბრებოდეს. კომპიუტერებისა და ვიდეოთამაშების ინტერესი ერთნაირად გავრცელებულია როგორც ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებში, ისე ასა-ს მქონე მოზარდებში. ასეთ შემთხვევებში უფროსმა მოზარდებს უნდა შესთავაზოს ისეთი აქტივობები, რომლებიც მოიცავს არა მხოლოდ ვიდეოთამაშებს, არამედ მათ შესახებ საუბარსაც. ასეთი საუბრების დროს მოზარდებმა შესაძლოა ერთმანეთს თავიანთი გამოცდილება გაუზიარონ და ასწავლონ, თუ როგორ შეიძლება თამაშის უფრო მაღალ დონეზე გადასვლა. ასევე, მათ შესაძლოა ერთმანეთს ახალი თამაშების შესახებ არსებული ინფორმაციაც გაუზიარონ (Frankel, Wood, 2011). მთლიანობაში, ლოგიკა შემდეგია: ინტერესები გვკარნახობს იმ აქტივობებს, რომლებითაც სამუშაოდან თავისუფალ დროს შეგვიძლია დავკავდეთ. თუმცა, ასეთივე წარმატებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მოზარდისთვის ახალი აქტივობების შეთავაზებამ შესაძლოა განსხვავებული ინტერესების გაჩენის სტიმულირება მოახდინოს. ის აქტივობები, რომლებითაც მოზარდები თავისუფალ დროს კავდებიან, ქმნის შესანიშნავ შესაძლებლობას, რომ მათ ახალი ნაცნობები გაიჩინონ და თანატოლებს შორის რეპუტაცია აიმაღლონ როგორც სკოლაში, ისე მის ფარგლებს გარეთ (Frankel, Wood, 2011).

როგორ შეუძლიათ პედაგოგებს მოზარდებს ინტერესთა სფეროს გაზრდაში დაეხმარონ? ამ შემთხვევაში თითოეული მასწავლებელი უნდა აცნობიერებდეს შემდეგს: ასა-ს მქონე მოსწავლის მოტივაცია გააფართოვოს ინტერესთა სფერო, გამომდინარეობს იქიდან, რომ მას სურს უფრო მეტად იყოს ჩართული სასკოლო ცხოვრებაში, მაგრამ არ იცის, ეს როგორ გააკეთოს. პედაგოგებს შეუძლიათ მოსწავლეები წაახალისონ, ერთმანეთს გაუზიარონ თუ რა აქტივობებით კავდებიან თავისუფალ დროს. ეს მოზარდებს მოტივაციას მისცემს, აღმოაჩინონ ახალი აქტივობები და თავიანთი თავი მათ შესრულებაში გამოსცადონ, შესაბამისად, ასე შეიძენენ კიდევ ახალ ინტერესებს. ერთმანეთისათვის გამოცდილების გაზიარება კარგი საშუალებაა იმისათვის, რომ ახალი ინტერესის შესახებ მოზარდებმა საკმარისი ინფორმაცია მიიღონ, რაც მათ სიახლისადმი შფოთვის დონის შემცირებაში დაეხმარებათ (Frankel, Wood, 2011).

ასა-ს მქონე მოზარდები ერთმანეთისგან განსხვავდებიან იმით, თუ რამდენად შეზღუდულია მათი ინტერესები და როგორია მათი ინტერესების ბუნება. ასეთი ინდივიდუალიზმის გამო, სასარგებლო იქნება, თუკი პედაგოგი თავდაპირველად გამოიკვლევს მოსწავლეების ინტერესთა დიაპაზონს და მხოლოდ ამის შემდგომ შესთავაზებს მათ ინტერესთა სფეროს გასაფართოებელ კონკრეტულ ღონისძიებებს. მოსწავლეთა ინტერესების შეფასებისათვის პედაგოგებს შეუძლიათ გამოიყენონ კითხვარი, სადაც მოცემულია სხვადასხვა ინტერესები, მათ შორის ისეთებიც, რომლებიც სასკოლო გარემოს ეხება. კითხვარში, ასევე, მოცემულია ცარიელი სივრცე იმისათვის, რომ მოზარდმა შეძლოს ისეთი ინტერესების ჩამოწერა, რომლებიც შესაძლოა კითხვარში მოცემული არ იყოს. პედაგოგი აგროვებს შევსებულ კითხვარებს და მოსწავლეებს სახლში ატანს სუფთა კითხვარს, რომელსაც უკვე მშობლები შეავსებენ. მშობლების ჩართულობა ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ზოგჯერ მათ მოზარდის პოტენციური და აქტუალური ინტერესების შესახებ სრულიად განსხვავებული ხედვა აქვთ. შესაბამისად, პედაგოგს უნდა აინტერესებდეს მშობელი რაიმეს დაამატებს თუ არა მოსწავლის პოტენციურ ინტერესთა სიას. აუცილებელია პედაგოგმა მშობლებს სთხოვოს, რომ კითხვარი დამოუკიდებლად შეავსონ ისე, რომ მოზარდებს მათზე წვდომა არ ჰქონდეთ. ამის შემდგომ მასწავლებელმა ერთმანეთს უნდა შეადაროს მოსწავლისა და მშობლების მიერ შევსებული კითხვარები. ასეთი შეფასება პედაგოგს საშუალებას მისცემს განსაზღვროს, თუ რამდენად ფართო ან ვიწროა მოზარდის ინტერესები. მაგალითად, თუკი კითხვარის „კეთების“ სვეტში არაფერი იქნება მონიშნული, ეს იმაზე მიუთითებს, რომ მოზარდს ინტერესთა დეფიციტი აქვს. კითხვარში ასევე მოცემულია სვეტი სახელწოდებით „ინტერესი“, რომელშიც შესაძლოა თავად მოსწავლემ ან მშობელმა მონიშნოს ის ძველი, ან ახალი აქტივობები, რომლებიც მოზარდმა შესაძლოა ახლო მომავალში სცადოს (Frankel, Wood, 2011).

ქვემოთ მოცემულია კითხვარის არასრული ნიმუში:

აქტივობა	ინტერესი	აკეთებს	აქტივობა	ინტერესი	აკეთებს
სცენაზე გამოსვლა			სამაგიდო თამაშები		
ხელოვნება			ცხენის ჭენება		
ასტრონომია			ლაშქრობა		
ფეხბურთი			კალათბურთი		
....	...	...	...	...	...

გთხოვთ, ქვემოთ ჩამოწეხით სხვა ინტეხესები, რომელთა გაზიარებასაც სხვებისთვის ისუხვებდით:

(Frankel, Wood, 2011). მშობლებისათვის გაკუთვნილ კითხვარში დამატებით მოცემული უნდა იყოს შემდეგი ინსტრუქცია:

კითხვარის შევსებისას ყუხადლება მიაქციეთ შემდეგს:

1. „კუთების“ სვეტში საკონტხორ ნიშნით (✓) მონიშნეთ ის აქტივობები, რომელთაც თქვენი შვილი თვეში მინიმუმ ოხჯეი მაინც აკეთებს;
2. ვახსკვდავით (*) მონიშნეთ ის აქტივობები, რომელთა კეთებაც თქვენს შვილს ძადიან უყვარს;
3. „ინტეხესის“ სვეტში საკონტხორ ნიშნით (✓) მონიშნეთ ის აქტივობები, რომელთა შესუდებაც შესაძლოა სუხდეს თქვენს შვილს.

კითხვარის ბორს მოცემუდ ცახიედ სიხცემუი შეგიძლიათ დამატებით მიუთითოთ ის აქტივობები, რომლებიც მე ცხიილში ახ განმითავსებია.

რას აკეთებს მასწავლებელი შევსებული კითხვარების განხილვის შემდგომ?

- 1) მან უნდა გამოავლინოს ის მოსწავლე, რომელსაც ინტერესთა დეფიციტი აქვს;
- 2) იგი მოსწავლეს ეხმარება, რომ მინიმუმ ერთი ისეთი ახალი ინტერესი შეარჩიოს, რომელიც მას ახალი მეგობრების შეძენაში დაეხმარება;
- 3) პედაგოგი მოსწავლეებს ეხმარება იმ აქტივობების განსაზღვრაში, რომლებიც მათ მეგობრების შეძენაში ვერ ეხმარება;
- 4) პედაგოგი მოსწავლეს ეხმარება 1, ან 2 ისეთი ახალი ინტერესის შერჩევაში, რომლის გამოცდაც მოზარდს მშობლებთან ერთად სურს;
- 5) პედაგოგი მოსწავლეს ეხმარება ახალი ინტერესის მეტი სიზუსტითა და დაკვირვებით ამორჩევის უნარი გამოიმუშავოს;
- 6) პედაგოგი მოსწავლეს ახალი ინტერესის გამოცდაში ეხმარება: მოზარდი ესწრება შეხვედრას, რომელიც ახალ აქტივობას ეხება. შეხვედრას შესაძლოა ესწრებოდეს მშობელიც. ამავდროულად, პედაგოგი მშობელს აწვდის ინფორმაციას იმ საფეხურების შესახებ, რომლებიც მას დაეხმარება მოზარდს ახალი აქტივობების განხორციელების მოტივაციის მისცეს (Frankel, Wood, 2011). ეს საფეხურებია:

მშობლის გარეშე – ზოგიერთ მოზარდს ზოგჯეი ხცხვენია მშობელთან ეხთად აქტივობაში მონაწილეობის მიღება, ამიგომ შეხვედრას მშობელი შესაძლოა ახ დაესწოს. ამ შემთხვევაში, მშობელი, უბიადლოდ, ხწმუნდება, რომ მოზარდი შეხვედრაზე მივიდა და გოვებს მას

მშობელი უკანა ფონზე – მშობელი ხწმუნდება, რომ მოზარდი შეხვედრაზე დიოუდად მივიდა. შემდგომ ადვილს ოთახის ბორში იკავებს და ჩუმად აკვირდება მოზარდის მონაწილეობას, საშუალებას აძლევს მას, რომ საკუთარი ტემპით ჩაეხთოს მოცემუდ აქტივობაში;

მშობელთან ერთად უკანა ფონზე ყოფნა – მშობელი და მოზარდი ეხთად აკვირებიან აქტივობას. ოდესსაც მშობელი ატყობს, რომ მოზარდი თავს უკვე კომფოტუდად გიძნობს და მზადაა აქტივობაში მონაწილეობის მისაღებად, ის ჩუმად გადინაცვლებს ოთახის ბორში და იქიდან აკვირდება შეხვედრის მსვდელობას;

თუკი მოზარდს შეხვედრაზე წასვდა ახ სუხს, მშობელმა იგი კომპიომისზე უნდა დაითანხმოს: აქტივობაზე მხოდ დაკვირება და მასში მონაწილეობის ახმილება. მოზარდს მშობელი წინასწახ უთანხმდება, რომ თუკი იგი შეხვედრას, მაგადითად, მინიმუმ სამჯეი მაინც დაესწება იმისათვის, რომ ნახოს მოსწონს თუ ახა ეს აქტივობა, ის დაჯიდოვდება მისთვის სასიამოვნო ხაიმეთი, მაგადითად: ვიდეო-თამაშის ან მუსიკის გადმოწეხის სახით. ამ სამის შეხვედრის შემდგომ მოზარდმა უნდა გადაწყვიტოს, უნდა თუ ახა შეხვედრების გაგხდედება;

თუკი, შეხვედრებს მშობელიც ესწებოდა და იგი გადაწყვეტს, რომ ეს აქტივობა მის შვილს ახ შეეფეხება, მას აქვს უფდება მოზარდს შეხვედრებზე სიახუდი შეაწყვეტინოს, თუმცა, წინასწახ შეთანხმებული გასამჯელო აუცილებდად უნდა მისცეს მას.

თუკი, მშობელი მიიჩნევს, რომ მოცემული აქტივობა მის შვილს ახ შეეფეხება, მაგამ მოზახეს აქვს სუხიდი, რომ შეხვედრებზე სიახული გააგხდეს, ასეთ შემთხვევაში მშობელმა შესაძლოა მოზახეს ჯეხ სხვა, ახად აქტივობაში ჩაეთვა შესთავაზოს. მოზახეს შესაძლოა ახადი აქტივობა პიხვედზე მე-გად მოეწონოს და, ძველი შეხვედრების ნაცვად, ახად შეხვედრებზე სიახული გადაწყვიტოს (Frankel, Wood, 2011).

- 7) პედაგოგი მშობელს აქტივობის შეფასებაში ეხმარება: ფიქრობთ, რომ თქვენი შვილი ამ აქტივობას მოერგება? ამ აქტივობაში მონაწილე სხვა ბავშვები განვითარებით იმავე დონეზე არიან, როგორც თქვენი შვილი? ხომ ვერ გამოყოფდით რომელიმე მოსწავლეს, რომელთანაც თქვენი შვილი იმეგობრებდა? მოზარდის სუპერვიზორი კომპეტენტური იყო, თუ არა? აქტივობაში მონაწილეობის მიღების შემდგომ ჰკითხეთ თქვენს შვილს: რა მოეწონა ახალ აქტივობაში? შეხვედრაზე იყო თუ არა ისეთი ბავშვი, რომელსაც უკვე იცნობდა? რომელ ბავშვთან იგრძნო თავი უფრო ახლოს? ისურვებდა თუ არა, ამ აქტივობაში მონაწილეობის ხელმეორედ მიღებას? (Frankel, Wood, 2011).

თანატოლებთან ეფექტური ურთიერთობების დამყარება

ადრე მიიჩნეოდა, რომ ასა-ს მქონე პირები მარტოობისკენ იყვნენ მიდრეკილები. თუმცა, დაკვირვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ მაღალფუნქციური ასა-ს მქონე მოზარდებს სურთ უფრო მეტად დაემსგავსონ თავიანთ თანატოლებს, მაგრამ მათ არ იციან, როგორ ჩამოაყალიბონ ეფექტური ურთიერთობები. ასა-ს მქონე ბევრ მოზარდს ზედაპირული ურთიერთობების ჩამოყალიბებაც კი უჭირს, უმეტესობისთვის უკვე არსებულ მეგობრებთან ინტიმურობისა და გულწრფელობის მიღწევა არის რთული. ასა-ს მქონე მოზარდები აცნობიერებენ, რომ გარკვეულ სოციალურ წრესთან მიკუთვნებულობის ჩამოყალიბება მათთვის დიდ პრობლემას წარმოადგენს. მათ უმეტესობას მწირი ინფორმაცია აქვს იმის შესახებ, თუ რას ნიშნავს მეგობრის ცნება. მაგალითად, ასა-ს მქონე მოზარდი, შესაძლოა, ამბობდეს, რომ 1-2 მეგობარი ჰყავს, მაგრამ მათ სახელებს ვერ იხსენებდეს. აგრეთვე, მათ შესაძლოა თავიანთ მეგობრად ისეთი მოზარდები დაასახელონ, რომელთაც მხოლოდ სკოლაში ხვდებიან ხოლმე, მაგრამ სკოლის გარეთ მათთან ურთიერთობა არ აქვთ. ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებთან შედარებით, ასა-ს მქონე მოზარდები აღნიშნავენ, რომ თავიანთ მეგობრებთან მათ სუსტი და ნაკლებად დამაკმაყოფილებელი ახლობლობა აკავშირებთ (Frankel, Wood, 2011). რაც უფრო მეტად აგრძელებენ სოციუმისგან იზოლაციას (იმის ხაზზე, რომ ახ იციან, ხოგო ჩამოაყალიბონ ეფექტური ურთიერთობები), მით უფრო ნაკლები ცოდნა უყალიბდებათ იმის შესახებ, თუ რას გულისხმობს თანატოლებთან ურთიერთობის ეტიკეტი და ეს სულ უფრო გამოკვეთილად თვალსაჩინო ასაკის მატებასთან ერთად ხდება. უკვე მოზრდობის ასაკში ასა-ს მქონე ინდივიდებს ნაცნობთა მცირე წრე და ნაკლები მეგობარი ჰყავთ, ვიდრე ტიპური განვითარების ინდივიდებს. სწორედ ამიტომ ადრეულ ასაკში, განსაკუთრებით კი, მოზარდობის ასაკში, აუცილებელია დროული ინტერვენცია და სხვადასხვა ღონისძიებების გამოყენება იმისათვის, რომ ასა-ს მქონე მოზარდებმა გააცნობიერონ მეგობრობის მახასიათებლები და ისწავლონ ის საფეხურები, რომელიც მათ სხვადასხვა სოციალურ წრეში მოხვედრასა და მეგობრების გაჩენას გაუმარტივებს (Frankel, Wood, 2011).

ტიპური განვითარების მქონე მოზარდები ურთიერთობების დამყარებას რამდენიმე დონეზე ახერხებენ, ესენია: ჯგუფის დონე¹, მეგობრობის დონე და საუკეთესო მეგობრობის დონე. ჩვეულებრივ, ბავშვები სოციუმში ეძებენ იმ ინდივიდებს, რომლებთანაც ბევრ საერთოს ნახულობენ და შემდგომ ცდილობენ, რომ კიდევ უფრო მეტად დაემსგავსონ მათ. მეგობრები ერთმანეთს ბევრ რამეში ჰგვანან, მაგალითად: დემოგრაფიულ მახასიათებლებში (სქესი, ასაკი), სკოლისადმი დამოკიდებულებაში, თინეიჯერობის „კულტურასთან“ არსებულ დამოკიდებულებაში (სიგაჩეცის მოწევა, ღადევა, ნაჩოკიკების მოხმარება, პაემნებზე სიახული და ხედიგუხ ღონისძიებებში მონაწილეობის მიღება), ჩაცმის სტილსა და თავის მოვლაში. ყველა ეს ფაქტორი ე.წ. ჯგუფის დონეში ერთიანდება. მოზარდობის პერიოდში ურთიერთობების დამყარების ეტაპზე ჯგუფი ერთ-ერთ უნიკალურ კატეგორიას წარმოადგენს. თითოეული ჯგუფი სოციუმში თავისი სახელით არის წარმოდგენილი, მაგალითად: „კომპიუტერული გიკები“, „გოთები“ და ა.შ. ჯგუფის ფარგლებში მოზარდები 4 ან მეტ თანატოლთან ერთად ქვედა დაჯგუფებას ქმნიან. ასეთი ქვედა დაჯგუფებების შექმნისას ზოგჯერ სხვადასხვა სქესის მეგობართა წრე ყალიბდება, რომელიც სტაბილურობით ხასიათდება. იმის მიუხედავად, რომ ასეთი ჯგუფები მოზარდის

¹ crowd

იდენტობის ფორმირებაში დიდ როლს თამაშობს, ხშირად სპეციალისტები მისი მნიშვნელობის გათვალისწინების გარეშე ავარჯიშებენ მოზარდებისათვის სოციალური უნარებს (Stangor, Walinga, 2014). გარდა ამისა, უმეტესად, ასეთი სოციალური ჯგუფის მნიშვნელობა ავინწყდებათ ასა-ს მქონე მოზარდების მშობლებსაც და თავად ასა-ს მქონე მოზარდებსაც. ამიტომ აუცილებელია მშობლებსა და მოზარდებს შევხსენოთ ამ სოციალური ერთეულის მნიშვნელობა და მისი მახასიათებლები (Frankel, Wood, 2011). ამ პროცესში პედაგოგს და, ზოგადად, სკოლას მნიშვნელოვანი როლის შესრულება შეუძლია თუკი მოზარდს და მათ მშობლებს სპეციალურ დახმარებას შესთავაზებს.

სპეციალური ღონისძიებების მიმოხილვაზე გადასვლამდე, რამდენიმე საკითხი უნდა განვიხილოთ. ერთ-ერთია მეგობრების შეძენის პროცესში ინტერნეტის ფაქტორის გათვალისწინება. მიიჩნეოდა, რომ ინტერნეტი ასა-ს მქონე მოზარდებისათვის სარგებლის მომტანი იყო – ინტერნეტი მოზარდს მეგობრების შეძენასა და შენარჩუნებაში ეხმარებოდა. ამ მტკიცების ლოგიკა შემდეგ მოსაზრებას ეყრდნობოდა: ელექტრონული მედიის გამოყენება ასა-ს მქონე ინდივიდების კომუნიკაციურ პრობლემებს ნიღბავს. მაგალითად, სოციალური მედიაქსელების გამოყენების დროს სხეულის ენისა და ხმის ტონის ფაქტორების გათვალისწინება საჭირო აღარაა. შესაბამისად, აღნიშნული დეფიციტი ასა-ს მქონე მოზარდისთვის ხელის შემშლელი აღარ ხდება. თუმცა, ამ ლოგიკას ორი მნიშვნელოვანი პრობლემა აქვს. პირველი: ერთ-ერთი კვლევის თანახმად, დადგინდა, რომ ასა-ს მქონე მოსწავლეები ინტერნეტს, ძირითადად, თავიანთი ჰობის შესახებ ინფორმაციის მოპოვებისათვის იყენებდნენ და ნაკლებად – მეგობრული ურთიერთობების დამყარებისათვის (Frankel, Wood, 2011). კვლევები აჩვენებს, რომ რეალური ურთიერთობები ონლაინკომუნიკაციასთან ნეგატიურ კავშირში იყო, ეს კი მიუთითებს იმაზე, რომ ინტერნეტი მეგობრების შეძენისათვის საჭირო უნარების ჩანაცვლებას იწვევდა, იმის მაგივრად, რომ მოზარდს ამ უნარების განვითარებაში დახმარებოდა (Frankel, Wood, 2011). მეორე და არანაკლებ მნიშვნელოვანი პრობლემა ისაა, რომ ინტერნეტი არ არის უსაფრთხო ადგილი და ამის შესახებ უფრო დეტალური ინფორმაცია კიბერბულინგის ქვეთავში იქნება მოცემული. ამ მიზეზების გათვალისწინებით, ინტერნეტის გამოყენება რეკომენდებულია მხოლოდ უკვე ნაცნობ ადამიანებთან კონტაქტის დამყარებისათვის და არა – ახალი მეგობრების გაჩენისათვის (Frankel, Wood, 2011).

მეორე საკითხი, რომელიც, ასევე, საჭიროებს მშობლებისა და პედაგოგების ყურადღებას, ეხება შემდეგ თემა: ასა-ს მქონე მოზარდი ვის უნდა დაუმეგობრდეს? სხვა მოზარდებს, რომლებსაც, ასევე, რაიმე სახის დეფიციტი აღენიშნებათ თუ ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებს? დღესდღეობით სკოლებში შექმნილი პოლიტიკური კლიმატი მხარს სრულფასოვან ინკლუზიას უჭერს. რას ნიშნავს სრულფასოვანი ინკლუზია? ეს ნიშნავს სრულ ინკლუზიას ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებთან ურთიერთობაში? თავად მოზარდებს რა შეიძლება სურდეთ? რა არის მათთვის ყველაზე უფრო ხელსაყრელი? სრულფასოვანი ინკლუზია ასა-ს მქონე მოზარდებს არა მხოლოდ ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებთან აკავშირებს, არამედ სხვა მოზარდებთანაც, რომლებსაც ასევე აუტიზმის სპექტრი აღენიშნებათ, სწავლობენ იმავე კლასში და შეუძლიათ უფრო უკეთ გაუგონ მათ. ასა-ს მქონე მოზარდისთვის მეგობრის შერჩევისას გასათვალისწინებელია რამდენიმე ფაქტორი, ესენია: სოციალური და ვერბალური უნარები, განსაკუთრებით რეცეპტული ენის უნარები. იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც დაბალი სოციალური და ვერბალური უნარები აღენიშნებათ, შესაძლოა უფრო მეტი სარგებლის მომტანი აღმოჩნდეს იმ მოზარდებთან ურთიერთობა და დამეგობრება, რომლებსაც, ასევე, აუტიზმის სპექტრი აღენიშნებათ ან სხვა ტიპის განვითარების დარღვევა აქვთ. ასეთ შემთხვევებში, როდესაც ორივე მეგობარს გარკვეული სახის სირთულე აღენიშნება, ურთიერთობა უფრო სტაბილური და მეგობრულია. განსაკუთრებულად სტაბილური მეგობრობა კი იმ მოსწავლეებს შორისაა, რომლებმაც ერთად რამდენიმე კლასი გამოიარეს და ერთმანეთთან მრავალწლიანი ნაცნობობა აკავშირებთ. მაღალფუნქციური ასა-ს მქონე მოზარდები კი მეგობრული ურთიერთობების დამყარებას ტიპური განვითარების მქონე თანატოლებთან ესწრაფვიან. მათ ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებთან დამეგობრება სურთ არა მტკიცე ემოციური კავშირის დამყარებისათვის, არამედ იმიტომ, რომ თავი „ძირითადი ნაკადის“² შემადგენელ ელემენტად იგრძნონ. ასა-ს მქონე იმ მოზარდებს, რომლებსაც მაღალი ვერბალური და სოციალური უნარები აღენიშნებათ, შეუძლიათ მტკიცე მეგობრული ურთიერთობების დამყარება. ასევე, ისინი მიზანზე ორიენტირებულ სოციალურ ქცევებსა და პოზიტიურ გუნება-განწყობილებას ავლენენ (Frankel, Wood, 2011). მაღალფუნქციური ასა-ს მქონე მოზარდებს უფრო მეტად სიამოვნებთ და უფრო მეტად უახლოვდებიან ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებს, ვიდრე მათ, რომლებსაც სხვა რაიმე სახის გნავითარების დარღვევა აღენიშნებათ. ერთ-ერთი კვლევის ფარგლებში, დედები აფასებდნენ თავიანთი ასა-ს მქონე შვილების ურთიერთობას ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებთან და სხვა ასა-ს მქონე მოზარდებთან. მშობლების მიერ შევსებული კითხვარების ანალიზის საფუძველზე აღმოჩნდა, რომ ყველაზე უფრო ხშირი აქტივობა, რომელსაც ასა-ს მქონე მოზარდი

² To feel more a part of the mainstream

და ტიპური განვითარების თანატოლი ერთად მიმართავდნენ, იყო ვიდეოს ან ტელევიზორის ერთად ყურება (71.4%) და კომპიუტერული აქტივობები (57.2%). ამის საპირისპიროდ, ასა-ს მქონე მოზარდი იმ თანატოლთან ურთიერთობისას, რომელსაც ასევე რაიმე სახის დეფიციტი ჰქონდა, ირჩევდა შემდეგ აქტივობებს: სამაგიდო თამაშები (85.7%) და საუბარი (42.8%) (Frankel, Wood, 2011). აღნიშნული განსხვავებები მიგვითითებს შემდეგზე: ასა-ს მქონე მოზარდი უფრო კომფორტულად არის იმ თანატოლთან ურთიერთობისას, რომელსაც ასევე აღენიშნება რაიმე სახის განვითარების პრობლემა და, უფრო მეტი ალბათობით, შეიძლება, რომ მასთან ღრმა მეგობრული ურთიერთობა განავითაროს, ვიდრე ტიპური განვითარების მქონე მოზარდთან. თუმცა, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ ეს არ არის ცალსახა დასკვნა, ვინაიდან არსებობს ინდივიდუალური ვარიაციები და ამიტომ ამ საკითხთან დაკავშირებითაც საუკეთესო მიდგომა ინდივიდუალური თავისებურებებს უნდა ეფუძნებოდეს. მიუხედავად ამისა, კვლევის ასეთი შედეგები აჩვენებს ტენდენციას, რომ მაშინაც კი, როდესაც ასა-ს მქონე მოზარდი ტიპური განვითარების მეგობარს ამჯობინებს, მას შესაძლოა უფრო ღრმა და ახლო მეგობრული ურთიერთობა ჰქონდეს იმ მოზარდთან, რომელსაც ასევე რაიმე სახის განვითარების პრობლემა აღენიშნება (Frankel, Wood, 2011). ნათელია, რომ მეგობრობის ორივე ფორმას თავისი უნიკალური როლი აქვს. ასა-ს მქონე მოზარდს შესაძლოა ტიპური განვითარების მოზარდთან უფრო ზედაპირული მეგობრობა აკავშირებდეს, მაგრამ ამ ურთიერთობით იგი თავს „ძირითადი ნაკადის“ შემადგენელ ნაწილად მიიჩნევდეს. ასა-ს მქონე მოზარდის ურთიერთობა იმ თანატოლთან, რომელსაც ასევე აუტიზმის სპექტრი ან სხვა სახის ნეიროგანვითარების პრობლემა აღენიშნება, შესაძლოა მოიცავდეს უფრო ორმხრივ მიღებას, დაფასებასა და გაგებას. სკოლაში დაფუძნებული სოციალური ინტერვენციის მიდგომები ასა-ს მქონე მოზარდს საშუალებას აძლევს დაუმეგობრდეს იმ მოზარდს, რომელსაც, ასევე, აუტიზმის სპექტრი აღენიშნება და უკვე გავლილი აქვს სოციალური უნარების სწავლების კურსი ან უახლოეს მომავალში გაივლის მას (Frankel, Wood, 2011).

როგორ შეუძლიათ პედაგოგებს ხელი შეუწყონ აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდებს მეგობრობის შეძენაში?

მასწავლებლები მოწოდებული არიან იმისათვის, რომ, ზოგადად, მოზარდებს სკოლაში სოციალური უნარების გავარჯიშებაში დაეხმარონ, რაც თავისთავად გააუმჯობესებს თანატოლებთან მათ ურთიერთობებს. ასა-ს მქონე მოზარდებს ახალი ურთიერთობების დაწყებისას სიფრთხილის გამოჩენა სჭირდებათ. პედაგოგებს შეუძლიათ, მოსწავლეებს ამ სიფრთხილის შენარჩუნებასა და პოტენციური მეგობრების შერჩევაში დაეხმარონ (Priemly, Bowen, 2007; Frankel, Wood, 2011).

პირველი შეკითხვა, რომელიც მასწავლებლებმა საკუთარ თავს უნდა დაუსვან, არის შემდეგი: რამდენად ძლიერია მოზარდის სურვილი, გაიჩინოს მეგობრები? თუკი, ასა-ს მქონე მოზარდს არ აქვს მაღალი სოციალური ინტერესი და აქტივობა, მაგალითად, ის სრულიად ბედნიერია სახლში ყოფნითა და ტელეგადაცემების ყურებით, მაშინ შესაძლოა იგი მეგობრების შესაძენად ჯერ მზად არ არის. პოტენციურ მეგობრებს ასა-ს მქონე მოზარდთან საზიარო ინტერესები უნდა ჰქონდეთ, ეს აუცილებელია იმისათვის, რომ მათ შეძლონ ისეთი აქტივობების მოფიქრება, რომლებსაც ერთობლივად გააკეთებენ. თუკი, პედაგოგი ფიქრობს, რომ ასა-ს მქონე მოზარდს მეგობრებისა და ახალი ნაცნობების გაჩენის სურვილი აქვს, მაგრამ ამის განხორციელებაში მას ხელს ვინაო ინტერესები უშლის, მაშინ პედაგოგმა უნდა გამოიყენოს ის სტრატეგიები, რომლებიც მოზარდს ინტერესთა სფეროს გაზრდაში დაეხმარება. აღნიშნული სტრატეგიები განხილულია ქვეთავში: „პროფესიის, ან კარიერისათვის მომზადება, ვინაო ინტერესების გათვალისწინება“. შემდგომ ეტაპზე მასწავლებელმა სკოლის სოციალურ ცხოვრებაში ის ადგილი უნდა განსაზღვროს, სადაც ასა-ს მქონე მოზარდი ყველაზე უფრო კომფორტულად იგრძნობს თავს. როგორც უკვე არაერთხელ აღვნიშნეთ, სოციალური ჯგუფი მოზარდის იდენტობის ჩამოყალიბებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. შესაბამისად, ასა-ს მქონე მოზარდისათვის მეგობრების შეძენის პროცესში ეს ფაქტორი აუცილებლად უნდა იყოს გათვალისწინებული. თუკი პედაგოგი მიიჩნევს, რომ აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდი საკუთარი ინტერესებით, აქტივობებითა და სოციალური უნარებით შეეფერება ტიპური განვითარების მქონე მოზარდების ერთ რომელიმე კონკრეტულ სოციალურ დაჯგუფებას, მაშინ პედაგოგმა მომდევნო გამოძიება უნდა განახორციელოს სწორედ ამ ჯგუფში იმისათვის, რომ აღმოაჩინოს ის ტიპური განვითარების მქონე თინეიჯერები, რომლებიც შესაძლოა ასა-ს მქონე მოზარდებს დაუმეგობრდნენ (Frankel, Wood, 2011).

პოტენციური მეგობრების მახასიათებლები განსხვავდება იმის მიხედვით, ის ტიპური განვითარების მქონე მოზარდია, თუ – ასა-ს მქონე. თუკი ყველაზე უფრო პოტენციური მეგობარია, ასევე, ასა-ს მქონე მოზარდია, მაშინ მნიშვნელოვანია შემდეგი მახასიათებლების გათვალისწინება: მას უნდა ჰქონდეს მსგავსი ზოგადი ინტელექტუალური ფუნქციონირების დონე, სოციალური ექსპრესიულობა და

სენსიტიურობა. თუკი ყველაზე უფრო პოტენციური მეგობარი ტიპური განვითარების მქონე მოზარდია, მაშინ მას უნდა ახასიათებდეს ის თვისებები, რომლებიც ნებისმიერ მეგობარს მოეთხოვება: იგი უნდა იყოს ღია, ემპათიური და თბილი. ნებისმიერ შემთხვევაში, პოტენციური მეგობარი ასა-ს მქონე მოზარდთან ტერიტორიულად ახლოს უნდა ცხოვრობდეს, რომ ერთმანეთის ნახვა მშობლების დახმარებით, თუ მათი დახმარების გარეშე უპრობლემოდ შეძლონ. მას შემდეგ, რაც პედაგოგები ასა-ს მქონე მოზარდისათვის პოტენციურ მეგობარს განსაზღვრავენ და დარწმუნდებიან, რომ ორივე მათგანს აქვს საზიარო ინტერესები და ორივე მათგანი ერთმანეთის მიმართ ინტერესს იჩენს, მათ შეუძლიათ ისინი ერთ პროექტზე სამუშაოდ დააწყვილონ და დააკვირდნენ, რამდენად შეეწყობიან ერთმანეთს. თუკი, ყველაფერი დაბრკოლებების გარეშე ჩაივლის, მაშინ პედაგოგებმა ორივე მოზარდის მშობლებს უნდა აცნობონ, რომ მათ შვილებს შორის პოტენციური მეგობრული ურთიერთობის დამყარების ალბათობა არსებობს. პედაგოგებმა მშობლებს უნდა სთხოვონ, რომ მათ თავიანთ შვილებს ჰკითხოთ სკოლის ფარგლებს გარეთ ერთმანეთთან დროის გატარების სურვილი რამდენად აქვთ. თუკი, მოზარდები გამოთქვამენ მზაობასა და სურვილს იმისათვის, რომ გარკვეული დრო ერთად გაატარონ, ამის შესახებ მშობლებმა ერთმანეთს უნდა აცნობონ და სკოლის გარეთ შეხვედრას ორგანიზება უნდა გაუკეთონ (Frankel, Wood, 2011).

მინიშნებები, თუ როგორ უნდა დაეხმარონ მასწავლებლები ასა-ს მქონე მოზარდს ახლო მეგობრების შეძენაში

- ✓ ასა-ს მქონე მოზარდებისათვის მეგობრების მნიშვნელოვანი მახასიათებლებია: მათ ერთობლივი აქტივობები უნდა შეეძლოთ, ერთმანეთს ერთზე მეტ სიტუაციაში უნდა ხედავდნენ, უნდა ჰქონდეთ საზიარო ინტერესები და ერთმანეთთან დიდი ხნის ნაცნობობა უნდა აკავშირებდეთ;
- ✓ ასა-ს მქონე მოზარდების უმეტესობას შესაძლოა იმის სწავლება დასჭირდეს, თუ როგორ მოერგოს მათთვის ყველაზე უფრო შესაფერისი სოციალურ დაჯგუფებას;
- ✓ ტიპური განვითარების მქონე მოზარდებთან დამყარებული ურთიერთობა შესაძლოა უფრო ზედაპირული იყოს, მაგრამ ასა-ს მქონე მოზარდს საშუალებას აძლევდეს, რომ „ძირითადი ნაკადის“ ნაწილი იყოს. ასა-ს მქონე სხვა მოზარდებთან დამყარებული მეგობრობა კი შესაძლოა ხასიათდებოდეს უფრო სიღრმისეული ემპათიით, მიმღებლობითა და გაგებით;
- ✓ ასა-ს მქონე მხოლოდ ზოგიერთი მოზარდი შეძლებს ტიპური განვითარების მქონე მოზარდთან მეგობრობის შენარჩუნებას;
- ✓ მეგობრების შეძენისათვის ინტერნეტი არ უნდა გამოიყენებოდეს;
- ✓ ტიპური განვითარების მქონე მოზარდს გადაჭრით არ უნდა მოსთხოვოთ, რომ ასა-ს მოზარდს დაუმეგობრდეს. ეს იქნება უფროსის მხრიდან იძულება, რომელიც სასიკეთო შედეგს არც ერთი მხარისთვის არ მოიტანს;
- ✓ თავდაპირველად უნდა შეაფასოთ ასა-ს მქონე მოზარდის სურვილი, ჰყავდეს მეგობრები. შემდგომ უნდა განსაზღვროთ, თუ რამდენად ფართოა მისი ინტერესები იმისათვის, რომ მეგობრობის შენარჩუნება შეძლოს. ბოლოს კი, გამოარჩიეთ ის სოციალური დაჯგუფება, რომელშიც ასა-ს მქონე მოზარდი ყველაზე უფრო კომფორტულად იგრძნობს თავს;
- ✓ მას შემდეგ, რაც გამოარჩივთ პოტენციურ წყვილს, რომლებსაც აქვთ საზიარო ინტერესები, ან ერთმანეთის მიმართ ორმხრივ ინტერესს იჩენენ, მიეცით მათ საერთო პროექტი და დააკვირდით, რამდენად შეეწყობიან ისინი ერთმანეთს;
- ✓ თუკი ფიქრობთ, რომ ამ წყვილს მეგობრობის ჩამოყალიბება და შენარჩუნება შეუძლია, ამის შესახებ მათ მშობლებს უნდა აცნობოთ.

(Frankel, Wood, 2011).

კუბერტაბის ასაკისათვის დამახასიათებელ ფიზიკურ და ფსიქოსოციალურ ცვლილებებთან შეგუება

მოზარდობა ბევრი ადამიანისთვის რთულად გადასალახავ პერიოდს წარმოადგენს, რადგან ეს არის ცხოვრების ის ეტაპი, როდესაც პიროვნება საკუთარი დამოუკიდებლობისათვის იბრძვის და ცდილობს, ბავშვობის ხანას ჩამოშორდეს. თუმცა, მოზარდობა განსაკუთრებულად რთულია ასა-ს მქონე პირებისათვის, რადგან მათ ერთბაშად უამრავი ცვლილების გადატანა და მათთან გამკლავება უწევთ, რაც დამატებითი სირთულეებისა და სტრესის წყაროა. ზოგადად, ცვლილებებთან გამკლავება ასა-ს მქონე პირებისათვის დიდ სირთულეებთან ასოცირდება. შესაბამისად, ცვლილებების მომტანი სხვა სიტუაციების მსგავსად, მოზარდობის პერიოდისათვის მომზადებაც ასევე დიდ გამოწვევებთან არის

დაკავშირებული. ძალიან ხშირად, ასა-ს მქონე მოზარდები, ასე ვთქვათ „გვიან მწიფდებიან“. ეს ნიშნავს იმას, რომ შესაძლოა თანატოლებთან შედარებით მათ სოციალური და ემოციური „მოზარდობის“ პერიოდს ათწლეულით გვიან მიაღწიონ. შესაბამისად, მიიჩნევა, რომ მათთვის სოციალურ და სექსუალურ თემებთან დაკავშირებული საკითხების სწავლება უნდა იყოს მიმდინარე, უწყვეტი და არა რაიმე კონკრეტული დროის ჩარჩოთი შეზღუდული. სექსუალობა სტატიკური მოცემულობა არაა: ის დროში თანდათან ვითარდება. გარდა ამისა, მოზარდობა არის ის პერიოდი, როდესაც თანატოლებთან ურთიერთობა ინდივიდის ცხოვრებაში წამყვან ადგილს იკავებს. ყველა მოზარდს სურს, რომ თანატოლთა ჯგუფმა აღიაროს, დააფასოს და მიიღოს, რადგან ეს არის ურთიერთობის ის ფორმა, რომელიც მხარს უჭერს მოზარდის დამოუკიდებლობას, აკმაყოფილებს იდენტობის ჩამოყალიბებისათვის საჭირო მოთხოვნებს, წარმოადგენს გართობის, მეგობრობისა და რომანტიული განცდების წყაროს და ეხმარება მას იმ სოციალური უნარებისა და სტრატეგიების ჩამოყალიბებაში, რომელიც ზრდასრულობის ფაზაში გადასასვლელად არის საჭირო. ძალიან ხშირად ასა-ს მქონე პირებს თანატოლთა წრეში აღიარების მოპოვება მაშინაც კი უჭირთ, როდესაც ჯერ კიდევ ბავშვები არიან. ეს განსაკუთრებული სიმძაფრით მოზარდობის პერიოდში ხდება თვალსაჩინო, ვინაიდან მოზარდობა არის ის ფაზა, სადაც განმასხვავებელი ქცევები და ნიშნები დაუშვებელია (Plimley & Bowen, 2006).

მოზარდობის ასაკი განსაკუთრებულ სირთულეებს უქმნის მშობლებსაც. ზოგიერთი ბავშვი მოზარდობის ფაზაში ისე გადადის, რომ უფროსებს ნაკლებ თავსატეხს უჩენს. თუმცა, ზოგიერთ შემთხვევაში დამოუკიდებლობის ძიება ერთგვარ აჯანყებაში გადაიზრდება ხოლმე. ამას ემატება ცვლილებები ფიზიკურ აღნაგობაში: ასა-ს მქონე მოზარდების მშობლებმა შესაძლოა აღმოაჩინონ, რომ მათი შვილები არაადეკვატურად მძაფრად რეაგირებენ მათ გარეგნობასთან დაკავშირებულ ცვლილებებზე. გარდა ამისა, მშობლებს შესაძლოა მათი შვილების პერიოდულ აგრესიულ გუნება-განწყობილებასთანაც მოუწიოთ გამკლავება (Plimley & Bowen, 2006). აღსანიშნავია, რომ მშობლები ასა-ს მქონე მოზარდის ამ თავისებურებებთან გამკლავებაში მარტონი არ არიან. ამ ფაზაში განსაკუთრებული როლი უნდა ითამაშოს სასკოლო გარემომაც, ვინაიდან თანატოლებთან ურთიერთობის და მათთან იდენტიფიკაციის ძირითადი არეალი, სწორედ სასკოლო გარემოა. შესაბამისად, სკოლა უნდა აცნობიერებდეს მოზარდის ცხოვრების ამ ეტაპის მნიშვნელობასა და მასში მონაწილეობის პასუხისმგებლობას.

მოქსონის მიხედვით, ასა-ს მქონე მოზარდების შემთხვევაში სექსუალური მომწიფება შემდეგ მნიშვნელოვან განზომილებებს მოიცავს:

მორალური:

- ქცევები;
- ხედიგია;
- გეგნობები;
- ღირება;
- ავტორიტეტული ადამიანების დამოკიდებულებები და ჩვენებები (Plimley & Bowen, 2006).

სოციალური:

- პოპულარული ხატები;
- სოციალური შესაძლებლობები;
- ურთიერთობები;
- კანონი;
- მედია, განსაკუთრებით, ტელევიზია;
- კომუნიკაცია (Plimley & Bowen, 2006).

ბიოლოგიური:

- ფიზიკური ზედა;
- სექსუალობის მახასიათებლების განვითარება;
- სქესთან მიკუთვნებულობის ჩამოყალიბება (საკუთარი თავის აღქმა კაცად ან ქადად);
- ფიზიკური შეგეგნებები, მათ შორის, აღგზნება;
- ფიზიოლოგიური პასუხები ყნოსვითა და შეხებით შეგეგნებებზე, ასევე, გაჩემობზე;
- გენეტიკა (Plimley & Bowen, 2006).

ფსიქოლოგიური:

- დასწავდილი ქცევები;
- სედუზაგი (ჩვენები საკუთარი თავის შესახებ);
- სქესი და მისი მნიშვნელობა;
- ჩვენები სხეულის ფუნქციონირების შესახებ;
- სოციალური კოგნიცია და პეისპექტივები (Plimley & Bowen, 2006).

ამ განზომილებების გათვალისწინებით, შესაძლებელია ადეკვატური პერსონალური, სოციალური და სექსუალური ჯანმრთელობის პროგრამის შედგენა, რომელიც ასა-ს მქონე მოზარდებს დაეხმარება. თუმცა, ეს პროგრამა, იმავდროულად, ცალკეული ინდივიდის საჭიროებებსაც უნდა მოიცავდეს. ხშირად სხვადასხვა საკითხისა და აქტივობების წარდგენისას გამოიყენება ვიზუალიზაცია ან თამაში, რომელიც უფრო თვალსაჩინოდ და გასაგებად გამოკვეთს მნიშვნელოვან პუნქტებს. გარდა ამისა, დისკუსიის ჩამოყალიბებისათვის ან კონკრეტული ქცევის სიღრმისეული შესწავლისათვის გამოიყენება სატელევიზიო გადაცემები და პროგრამებიც (Plimley & Bowen, 2006).

ვენდი ლოუსონს (2005) ასპერგერის სინდრომის დიაგნოზი აქვს. იგი საკუთარი გამოცდილებით აღნიშნავს, რომ მხარდაჭერის, რჩევებისა და სწავლების მოცულობა და ინტენსივობა ინდივიდუალურად უნდა განისაზღვროს და ცალკეული მოზარდის საჭიროებებზე უნდა იყოს მორგებული (Plimley & Bowen, 2006). თითოეული მოზარდი ინდივიდუალური პიროვნებაა, ამიტომ ასეთი მგრძნობიარე თემის შესახებ ინფორმაციის მიწოდებისას არ შეიძლება ყველასთვის ერთი და იმავე სასწავლო შაბლონის გამოყენება. სექსუალობა რთული და ფართო თემაა და თითოეული მოზარდი ამ სფეროში მისთვის უნიკალურ სირთულეებს აწყდება. გარდა ამისა, განსხვავდება ის ემოციური მიდგომა, რაც მოზარდებს ამ თემის გარშემო გააჩნიათ. სწორედ ამიტომ, ასა-ს მქონე მოზარდებისათვის სექსუალური განათლების პროგრამის შედგენისას ყველა ეს ინდივიდუალური თავისებურება უნდა იყოს გათვალისწინებული, თუკი გვსურს, რომ პროგრამამ ეფექტურად იმუშაოს (Plimley, Bowen, 2006).

აღსანიშნავია ისიც, რომ განსხვავებული ცხოვრებისეული გამოცდილებები და ინტელექტუალური შესაძლებლობები ასევე განსაზღვრავს სასწავლო პროგრამის შინაარსს. ვენდი ლოუსონი პირადი გამოცდილებით გადმოგვცემს, რომ ასა-ს მქონე მოზარდების უმეტესობისათვის სექსუალური განათლების პროცესი მკაცრად სტრუქტურირებული უნდა იყოს, სადაც კონკრეტული სტრატეგიები იქნება გამოყენებული (Plimley, Bowen, 2006). ის გვთავაზობს სურათებისა და ვიდეოების გამოყენებას, მაგრამ გვაფრთხილებს, რომ სექსუალობის საკითხის გარშემო არსებული ჩვენი ემოციური დამოკიდებულება მოზარდებისათვის ობიექტური ინფორმაციის მიწოდების ხელის შემშლელი არ უნდა გახდეს. ვენდი ლოუსონის აზრით, მწირმა და არასრულმა ინფორმაციამ შესაძლოა ასა-ს მქონე მოზარდის სოციალურად მიუღებელი ქცევა გამოიწვიოს, რაც თავად მოზარდისთვისაც დამაზიანებელი იქნება. ამ პრობლემის თავიდან არიდებისათვის ის გვთავაზობს, გამოვიყენოთ “the TEACCH”¹-ის სექსუალური განათლების პროგრამა. ქვემოთ მოცემულია ამ პროგრამის შემადგენელი 4 კომპონენტი:

- დიფერენციალური სწავლება (რა შეიძლება გააკეთო, როდის და როგორ);
- პირადი ჰიგიენა (მაგ., სად და რამდენად ხშირად შეიძლება საცვლების გამოცვლა);
- სხეულის ნაწილები და მათი ფუნქციები (სასქესო ორგანოები, ქალისა და მამაკაცის როლი);
- სექსუალური განათლება (მეგობრობიდან სექსუალურ ურთიერთობებამდე) (Plimley & Bowen, 2006).

ამ მოდელზე დაფუძნებით, აღნიშნული კომპონენტები შემდგომ საკითხებს უნდა მოიცავდეს:

- ✓ ქალისა და მამაკაცის სასქესო ორგანოების სწორი, ბიოლოგიური ტერმინების ცოდნა;
- ✓ ქალსა და მამაკაცს შორის მსგავსება-განსხვავებების შესახებ მსჯელობა;
- ✓ მენსტრუაციის, ერექციის, მენოპაუზის შესახებ ფაქტების სწავლება (Plimley & Bowen, 2006).

ფოკუსირება სექსუალობის ფიზიკურ და პრაქტიკულ ასპექტებზე, როგორებიცაა:

- ✓ მასტურბაცია;
- ✓ სექსუალური ჯანმრთელობა და თანმდევი შედეგები.

¹ the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) – აუტიზმის სპექტრისა და შეზღუდული კომუნიკაციური უნარების მქონე ბავშვების მკურნალობა და განათლება.

- ✓ (Plimley & Bowen, 2006).

ფოკუსირება სექსუალობის/სოციალურ ასპექტებზე, როგორებიცაა:

- ✓ რას ნიშნავს სექსუალური ურთიერთობა?
- ✓ რატომ აქვთ ადამიანებს სექსუალური ურთიერთობები?
- ✓ როგორ ვსწავლობთ სექსუალური ურთიერთობების შესახებ?
- ✓ როგორ დავიცვათ თავი?
- ✓ არსებობს თუ არა სექსუალური ურთიერთობისათვის სწორი დრო და ადგილი?
- ✓ რა არის სექსუალური შევიწროება და ძალადობა (Plimley & Bowen, 2006).

სხვა მნიშვნელოვანი ასპექტები, რომლებიც უნდა ისწავლებოდეს, განსაკუთრებით მათთვის, ვინც უკვე სექსუალურად აქტიურია, ეხება შემდეგ საკითხებს:

- ✓ კონტრაცეპტივები და სექსუალური ჯანმრთელობა;
- ✓ ორმხრივი თანხმობის მნიშვნელობა;
- ✓ სექსუალური აქტივობის თანმდევი შედეგები (ფიზიკური, ემოციური და სოციალური);
- ✓ „არა“-ს თქმა სხვისთვის და თავად მათ მიმართ ნათქვამ „არა“-სთან გამკლავება;
- ✓ რა უნდა გააკეთო, როდესაც სექსუალური კავშირი თავს ცუდად გავრძნობინებს?
- ✓ სექსუალურ ურთიერთობაში არსებული წესები, რომელთა დაცვა აუცილებელია (Plimley & Bowen, 2006).

ასა-ს მქონე ინდივიდებისათვის ასეთი პროგრამის შედგენისას აუცილებლად უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს მოზარდები მიეკუთვნებიან იმ მოწყვლად ჯგუფს, რომლებიც მაღალი ალბათობით სხვადასხვა რთულ სიტუაციაში აღმოჩნდებიან ხოლმე. მათ მიზანმიმართული სწავლება სჭირდებათ იმისათვის, რომ იცოდნენ, რა არის არაადეკვატური შეხება და რა არის პირადი საზღვრების უხეშად დარღვევა. ასეთი ცოდნის არქონის შემთხვევაში, არსებობს იმის რისკი, რომ ასა-ს მქონე მოზარდმა შესაძლოა სხვა სექსუალურად შეავიწროოს ან თავად აღმოჩნდეს სექსუალური შევიწროების მსხვერპლი. მაგალითად, ერთი ახალგაზრდა ყვება:

„ყოველთვის შენიშნავს მაძლევენ, რომ ადამიანებთან ზედმეტად ახლოს ვდგები და რომ მათ ყოველთვის უკან დავყვები ხოლმე. თუმცა, ჩემთვის ძალიან რთულია ერთმანეთისაგან გავმიჯნო ის მომენტი, როცა შეიძლება გავყვე ადამიანს უკან და გავაგრძელო საუბარი და ის მომენტი, როდესაც საუბარი დასრულებულია და ადამიანი მარტო უნდა დავტოვო“ (Plimley, Bowen, 2006, p. 57).

ასეთი ქცევა მარტივად შეიძლება მოვითმინოთ, თუკი ამას პატარა ბავშვი აკეთებს. თუმცა, მოზარდისაგან მსგავსი ქცევა შესაძლოა ძალიან ნეგატიურად აღიქმებოდეს. შესაბამისად, ძალიან მნიშვნელოვანია რომ ასეთი დეტალები ასა-ს მქონე მოზარდებს მიზანმიმართულად ვასწავლოთ (Plimley & Bowen, 2006).

გარდა ამისა, უნდა გვახსოვდეს ისიც, რომ ასა-ს მქონე ინდივიდები თავად წარმოადგენენ ჩაგვრისა და ცუდად მოპყრობის რისკ-ჯგუფს. ასა-ს მქონე ზოგიერთი პირი ზედმეტი ლოიალობით გამოირჩევა ან მათ, შესაძლოა, სექსუალურ სტიმულაციაზე რეაგირება ამ სტიმულაციის კონტექსტის მკაფიოდ გაცნობიერების გარეშე მოახდინონ. შესაბამისად, ასა-ს მქონე ინდივიდებისათვის შექმნილი პროგრამები, რომელთა მიზანია ამ პირების უსაფრთხოების უზრუნველყოფა, უნდა მოიცავდეს შემდეგ საკითხებს:

- ✓ რა უნდა გავაკეთოთ მაშინ, როდესაც ჩვენთვის უცნობი ადამიანი ისეთი რაიმეს გვთხოვს, რაც არ გვინდა და შემაწუხებელია;
- ✓ მიუღებელ და მისაღებ შეხებას შორის არსებული განსხვავებები;
- ✓ დისკომფორტის გამომწვევი სიტუაციიდან თავის დაღწევის სწავლება;
- ✓ უსაფრთხოების განცდა – ვის შეიძლება ვენდო? (Plimley & Bowen, 2006).

ასა-ს მქონე მოზარდის ჩაგვრა, მისი პრევენციისა და დაძლევის სტრატეგიები

„საშუალო კლასებში გადასვლასთან ერთად შფოთვის დონე მომემატა. გამუდმებით დაძაბული ვიყავი. ყველა პიხად ნივთს თან დავატახებდი, ახასდროს ვიყენებდი მოსწავდეებისთვის განკუთვნილ ჩასაკვებ კაჩადას, მაგალითად: მუდამ თან მქონდა ჩემი ქუთუკი, ეხთი დიდი ჩანთით თან დავატახებდი სპოხის გაკვეთილისთვის საჭირო ნივთებს... იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც სხვების დაჩაგვრა მოსწონდათ, მე მაჩვივი სამიზნე ვიყავი... დეიფნებში მომიმწყვედვდნენ ხოდმე, სხვები კი ამ დროს იცინოდნენ. ჩემთვის გამოჩნედა საყვარელი ეხთი თეთხი მაისუხი მქონდა, რომლის გაჩებაც მიყვარდა და ხოდესაც მას სკოლაში ვიცვამდი, 1-2 თანატოლი მასზე მეტად დამეხებოდა. ხოდესაც გაგვხვდებოდი, პირობებიც მთელი სიმძლავრით ზუსტად მაშინ იჩენდა ხოდმე თავს. ჩაგვრის ასეთი ეპიზოდები საშუალოდ მაღალ კლასებამდე გაგხდებოდა და საბოლოოდ ამან ჩემს აკადემიურ მიღწევაზე უაჩყოფითად იმოქმედა: უმაღლესი ქულებიდან დაბალი აკადემიური მოსწიების იმ მოსწავდემდე ჩამოვცუხდი, რომელიც სკოლას სემესტრში 35 დღე აცდებდა“ (Frankel, Wood, 2011, p. 187).

დაცინვა, აბუჩად აგდება, დევნა ... – ყველა მათგანი შეგვიძლია გავაერთიანოთ ერთ სიტყვაში და მას „ვიქტიმიზაცია“ ვუწოდოთ. ვიქტიმიზაცია 4 ძირითად ფორმად იყოფა, ესენია: გამოჯავრება/დაცინვა, ფიზიკური აგრესია,¹ ჩაგვრა² და კიბერბულინგი³ (Frankel, Wood, 2011).

გამოჯავრება – ვიქტიმიზაციის ფორმების უმეტესობა გამოჯავრებასაც მოიცავს. კვლევები ადასტურებს, რომ გამოჯავრების ეპიზოდები თავის პიკს საშუალო სკოლის პერიოდში აღწევს. ამ შემთხვევებში, მოძალადის მოტივაცია არის ის სიამოვნება, რომელსაც იგი იღებს, მაშინ როდესაც ხედავს, რომ მსხვერპლი გამოჯავრებასა და დაცინვაზე ცუდად რეაგირებს. გამოჯავრება შესაძლოა იუმორით იყოს შენიღბული, მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ამ შემთხვევაში ასეთი იუმორი „სარგებლის“ მომტანი მხოლოდ მოძალადისთვისაა. პედაგოგებს გამოჯავრება ნეგატიურ უკუკავშირში არ უნდა შეეშალოთ. ნეგატიური უკუკავშირის მაგალითია, როდესაც ერთ-ერთი მოსწავლე სპორტული შეჯიბრის დროს თავის გუნდელს ეუბნება: „მამანჩალა ხარ!“. ასეთ დროს მსგავსი უკუკავშირის მიმღები ბავშვი თამაშობს იმ გუნდში, სადაც მისი თანატოლები სპორტის მოცემულ სახეობაში დაოსტატებულები არიან და მათ ეშინიათ, რომ ამ კონკრეტული მოთამაშის ცუდი შესრულებით გუნდი თამაშს წააგებს. ნეგატიური უკუკავშირის ეპიზოდების მოგვარება შედარებით უფრო მარტივია. მაგალითად, ბავშვი შესაძლოა იმ სპორტულ გუნდში გადავიდეს, რომლის წევრებიც თამაშის შესრულების უნარებით მასთან ახლოს არიან. გამოჯავრების შემთხვევების ბუნება განსხვავებულია – ის უფრო მეტად მოსწავლის პიროვნულ თვისებებს ეხება (Frankel, Wood, 2011).

ფიზიკური აგრესია – აქ ერთმანეთისგან უნდა განვასხვაოთ: 1) ხშირად მოჩხუბარი მოსწავლეები, რომლებსაც ერთი რომელიმე კონკრეტული სამიზნე არ ჰყავთ ამორჩეული, 2) ზოგადად აგრესიული, მოძალადე მოსწავლეები, რომლებიც თავიანთ მსხვერპლს მიზანმიმართულად არჩევენ და 3) ზოგადად არააგრესიული მოსწავლეები, რომლებიც ასევე მიზანმიმართულად არჩევენ მსხვერპლს (Frankel, Wood, 2011).

ჩაგვრა⁴ – ჩაგვრა მსხვერპლსა და მოძალადეს შორის ფიზიკური, სოციალური ან ემოციური ძალაუფლების უთანასწორო გადანაწილებას გულისხმობს. ჩაგვრას განმარტავენ როგორც ზიანის მიყენების ან დაშინების სისტემატიურ (კვირაში ერთხელ ან მეტჯერ) მცდელობებს ერთსა და იმავე პიროვნებაზე, რომელსაც ერთი ან რამდენიმე კონკრეტული ინდივიდი ახორციელებს. ამ შემთხვევაში განზრახვა არის ემოციური ან ფიზიკურ ზიანის მიყენება. ჩაგვრა რამდენიმე დღეს, თვეებს ან წელსაც კი გრძელდება. ჩაგვრის მსხვერპლი ტრავმირებული რჩება, მოძალადე კი ამ დროს არც წუხილს და არც ეშპათიას არ განიცდის (Frankel, Wood, 2011).

კიბერბულინგი – მიუხედავად იმისა, რომ ჩაგვრა, ჩვეულებრივ, ადამიანებს შორის რეალური ურთიერთობებისას ხდება, ის შესაძლოა კიბერსივრცეშიც განხორციელდეს, მაგალითად: მობილური ტელეფონის, ტექსტური შეტყობინების, სურათისა და ვიდეოკლიპის, ელფოსტის, სხვადასხვა სოციალური ვებგვერდებისა და ა.შ. მეშვეობით. კიბერბულინგი ინდივიდის მიმართ განხორციელებულ

¹ Physical aggression

² Face-to-face bullying

³ cyberbullying

⁴ იგივე „ბულინგი“

შანტაჟის შემცველ შეტყობინებებს მოიცავს, რომელშიც შესაძლოა შეურაცხმყოფელი, დევნის ან სიკვდილის მუქარის შემცველი შინაარსის იყოს. ქვემოთ მოყვანილია კიბერბულინგის რამდენიმე მაგალითი: 15 წლის ბიჭმა, რომელიც ფილმ „ვარსკვლავური ომებით“ იყო გატაცებული, ამავე ფილმიდან ბრძოლის ერთ-ერთი სცენა გაითამაშა და თავისთვის პატარა ვიდეოც გადაიღო, რომელიც მისმა რამდენიმე თანაკლასელმა ინტერნეტსივრცეში განათავსა. ვიდეო მალევე გახდა ბიჭის დაცინვის მიზეზი (Frankel, Wood, 2011).

სკოლებში ხშირად იყენებენ სოციალურ ვებგვერდებს ისეთი გამოკითხვების ჩასატარებლად, როგორებიცაა, მაგალითად: სკოლაში ყველაზე უფრო მსუქანი ან უშნო ბავშვის გამოვლენა. ასევე, იმავე ვებგვერდებს იყენებენ კონკრეტული ბავშვის მიმართ რაიმე ჭორის გავრცელებისთვისაც (Frankel, Wood, 2011).

ჩვეულებრივ, ის, ვინც კიბერბულინგს მიმართავს, ფიქრობს, რომ მას დანაშაულში ვერსად როს გამოიჭერენ ან, თუკი მათი დანაშაული გამომჟღავნდება, მიაჩნიათ, რომ ისინი სასჯელს მარტივად გადაურჩებიან. რატომ? მათ ამ რწმენას ერთჯერადი ელფოსტებისა და მობილური ტელეფონების არსებობა უწყობს. მართალია, სკოლაში კიბერბულინგის ყველაზე უფრო მეტად გავრცელებული ფორმა ტექსტური შეტყობინებებია, მაგრამ კიბერბულინგი, ძირითადად, სკოლის გარეთ ხდება, რისთვისაც ბავშვები სახლის კომპიუტერებს იყენებენ. სკოლის პერსონალი კი ხშირად ინიციატივას არ იჩენს, რომ რეაგირება მოახდინოს კიბერბულინგის ისეთ შემთხვევებზე, რომელთა დროსაც შეურაცხმყოფელი და დამამცირებელი შინაარსის ინფორმაცია სოციალურ ვებგვერდებზეა განათავსებული. ასეთი სახის დანაშაული, ძირითადად, სწორედ სკოლის გარეთ ხდება და ამიტომ სკოლა მეტწილად თავს ხუჭავს ასეთ უსიამოვნო მოვლენაზე (Frankel, Wood, 2011).

სკოლაში ასა-ს მქონე მოზარდს კომუნიკაციური და სოციალური ინტერაქციის უნარების დეფიციტის გამო შესაძლოა შემდეგი სახის სირთულეები შეექმნას:

- სხვა ადამიანთან კომუნიკაციის დამყარებისას შიში ან სტრესი;
- სხვა ადამიანებისთვის თავის მოწონებაზე, მეგობრების შეძენაზე ნერვიულობა;
- სხვებისთვის უნებლიე წყენინება, სენსიტიურობის უნარის სიმწირე;
- ადამიანების განზრახვის გაგების სირთულეები;
- იმის განსაზღვრის სირთულეები, თუ სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციაში ადამიანთა კამპანიას როდის უნდა შეურთდე;
- იმის არცოდნა, თუ სხვა ადამიანების გრძნობებს როგორ უნდა უპასუხო;
- მეგობრობის ჩამოყალიბებისა და შენარჩუნების სირთულეები;
- საუბრის შენარჩუნების სირთულეები;
- სხვა ადამიანის დაინტერესების გაგების პრობლემა;
- ხმის ტონისა და სხეულის ენის გაგების სირთულეები;
- იმის განსაზღვრის სირთულე, სხვა ადამიანი ნამდვილად გულისხმობს თუ არა იმას, რაც თქვა (Plimley & Bowen, 2006).

ზემოთქმულიდან გამომდინარე, ასა-ს მქონე მოზარდების ჩაგვრის თემას გვერდს ვერ ავუვლით. სოციალური უნარების მომწიფებაში არსებული განსხვავებები მოსწავლეების მოწყვლადობას იწვევს. თანატოლთა წრეში აღიარებისა და მეგობრობის მოპოვების გზაზე გამორჩეულობა ასა-ს მქონე მოზარდისთვის დაბრკოლებას წარმოადგენს. ხშირად იხსენებენ ხოლმე სკოლის წლებში გადატანილ მძიმე დღეებს, როდესაც ისინი ჩაგვრის მსხვერპლნი იყვნენ და ამბობენ, რომ, უმეტესად, ისინი ამის შესახებ არ საუბრობდნენ და საიდუმლოდ ინახავდნენ. შესაძლოა, ასა-ს მქონე მოზარდებს ასწავლიდნენ, რომ „ჩაგვრა არის ის, როდესაც ვიღაც გირტყამს. თუკი ეს მოხდება, ამის შესახებ მასწავლებელს აუცილებლად უნდა უთხრა“. თუმცა, ჩაგვრა მხოლოდ ერთი ადამიანის მიერ მეორეზე განხორციელებული ფიზიკური ძალადობა არ არის. ასა-ს მქონე მოზარდს, შესაძლოა, ხელს კრავდნენ, ან დამცინავ სახელებს ეძახდნენ, მაგრამ მოზარდმა არ იცოდა, რომ ესეც ჩაგვრა იყო, რადგან ეს ქმედებები მათთვის ჩაგვრის შესახებ მიწოდებულ განმარტებას არ შეესაბამებოდა. აქედან გამომდინარე, ასა-ს მქონე მოზარდმა, შესაძლოა, ჩათვალოს, რომ როდესაც მას დამცინავ სახელს ეძახიან, ეს არის ისეთი რამ, რასაც, უბრალოდ, უნდა შეეგუოს.

როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს ასა-ს მქონე მოზარდებს ვიქტიმიზაციის ნებისმიერი ფორმისგან თავდაცვაში დაეხმარონ? პირველი და ყველაზე მნიშვნელოვანი არის ის, რომ თითოეულმა

პედაგოგმა უნდა იცოდეს, რა სახის ვიქტიმიზაცია არსებობს და რას მოიზარებს თითოეული მათგანი. ეს მათ ასა-ს მქონე მოზარდების ზუსტ და სრულფასოვან ინფორმირებაში დაეხმარებათ, ხოლო რაც უფრო მეტი იცის მოზარდმა ვიქტიმიზაციის შესახებ, მით უფრო სწრაფად და ეფექტურად ამოიცნობს მას. ამოცნობა კი მოზარდს ვიქტიმიზაციის შესახებ საუბარშიც დაეხმარება. გარდა ამისა, პედაგოგებმა ყურადღებით უნდა მოუსმინონ ჩაგვრის მსხვერპლ მოზარდებს და მათი რჩევები და უარყოფითი გამოცდილება უნდა გაითვალისწინონ. მაგალითად, ასპერგერის სინდრომის მქონე ერთ-ერთი ახალგაზრდა სკოლის მასწავლებლებს შემდეგ რჩევებს აძლევს:

- ✓ პედაგოგები ყოველთვის მზად უნდა იყვნენ, რომ მოსწავლეებს მოუსმინონ, ისინი მათ სერიოზულად უნდა აღიქვამდნენ;
- ✓ პედაგოგმა მთელი კლასის გასაგონად არ უნდა განაცხადოს, რომ ვიღაც ჩაგვრის მსხვერპლია;
- ✓ არასდროს არ უთხრათ ასა-ს მქონე მოსწავლეს, რომ ის რაც დაემართა, მათი ბრალია. ამის ფორმულირება სხვადასხვანაირადაა შესაძლებელია, მაგალითად: „ალბათ ამისკენ შენ უბიძგე“, „შენ ხომ არ უთხარი პირველმა რამე, რამაც მისი გაბრაზება გამოიწვია?“ და ა.შ. ნებისმიერი ფორმულირება, რაც ასა-ს მქონე მოსწავლეს აწვდის შინაარსს, რომ მომხდარში იგია დამნაშავე, არასწორია!
- ✓ ჩაგვრის შემთხვევების დასაფიქსირებლად მისაღებში ან ეზოს ღია სივრცეში სიარული ვერ დაგეხმარებათ. ასეთი შემთხვევები, ძირითადად, სკოლის მოფარებულ კუთხეებსა და ჩაკეტილ, ბნელ ოთახებში ხდება ხოლმე. ამიტომ თქვენი ყურადღებაც სწორედ ასეთი ადგილებისკენ უნდა წარმართოთ;
- ✓ ჩაგვრის შემთხვევას სერიოზულად უნდა მიუდგეთ და ყველა ღონე უნდა იხმაროთ იმისათვის, რომ ასეთი ეპიზოდები შემდგომში აღარ მოხდეს (Plimley & Bowen, 2006).

გარდა ამისა, არსებობს ორი მიდგომა, რომლებსაც ასა-ს მქონე მოზარდების პირდაპირი დახმარება შეუძლია, ესენია: უსაფრთხოების სწავლება და ღონისძიებები, რომლებსაც თანატოლთა წრეში მოზარდის რეპუტაციის გაუმჯობესება შეუძლია (Frankel, Wood, 2011; Canavan, 2015).

უსაფრთხოების სწავლება

უფროსებმა ასა-ს მქონე მოზარდებს ექსპლიციტურად უნდა ასწავლონ, თუ როგორ აარიდონ თავი საფრთხის შემცველ, საშიშ ადგილებსა და ადამიანებს როგორც სკოლის ტერიტორიაზე, ისე სხვა სიტუაციებში. მათ უნდა ასწავლონ, რომ, მართალია, სოციალური ნორმებისა და წესების დაცვა მნიშვნელოვანია, მაგრამ არსებობს სიტუაციები, როდესაც ასეთი წესების დარღვევის იგნორირება ჯობს. მაგალითად, როდესაც მაღალი აგრესიულობით გამორჩეული მისი თანატოლი რომელიმე სოციალურ წესს არღვევს, სამართლიანობისა და წესრიგის აღდგენა მან საკუთარი ძალებით არ უნდა სცადოს, არ დაიწყოს წესრიგის დაცვისკენ მოწოდება, როცა სხვა თანატოლები არც იმჩნევენ ამ სიტუაციას. აუცილებელია ასა-ს მქონე მოზარდებს ვასწავლოთ უფრო მოქნილი რეაგირება ან იგნორირება პოტენციურად კონფლიქტურ სიტუაციებზე, როცა მათ მხარდამჭერი არ ჰყავთ (Frankel, Wood, 2011; Canvan, 2015).

თანატოლთა წრეში რეპუტაციის გაუმჯობესება

ძირითად შემთხვევებში ასა-ს მქონე მოზარდებს თანატოლთა წრეში არც ისე კარგი რეპუტაცია აქვთ. ეს ავტომატურად იწვევს იმას, რომ ჩაგვრის შემთხვევაში, ასა-ს მქონე მოზარდს თანატოლები დახმარების ხელს ნაკლები ალბათობით გამოუწვდიან. ასევე, შემთხვევის შესახებ უფროსს ნაკლებად შეატყობინებს ვინმე და ვინაიდან ასა-ს მქონე მოზარდის პოპულარობა არც ისე მაღალია, სკოლაშიც ნაკლებად აღმოჩნდება ისეთი მეგობარი, რომელიც მოზარდს ჩაგვრის შედეგების დაძლევაში დაეხმარება. როგორ შეიძლება მოზარდს თანატოლთა წრეში რეპუტაციის გაუმჯობესებაში დავეხმაროთ? ამისათვის უამრავი გზა არსებობს: უფროსების სწორი ჩარევით ასა-ს მქონე მოზარდმა შესაძლოა საკუთარი ვიწრო ინტერესები გააფართოვოს, რაც მას თანატოლებთან ბევრ საზიარო გამოცდილება-სა და ჰობის გაუჩენს. ასევე, ეფექტური სოციალური ინტერაქციისთვის სასარგებლოა კომუნიკაციური უნარების გასაუმჯობესებელი ტრენინგების ჩატარებაც. გარდა ამისა, შფოთვის დონის მართვაში აღმოჩენილი დახმარება დამძიმებულ ემოციურ ფონთან დაკავშირებულ იმ ქცევითი პასუხების სიხშირეს შეამცირებს, რომლებსაც ასა-ს მქონე მოზარდების სტიგმატიზაცია შეუძლიათ. პედაგოგების მხრიდან მოზარდისთვის მეგობრის შეძენაში აღმოჩენილი დახმარებაც დამატებითი სტრატეგიაა.

როდესაც ასა-ს მქონე მოზარდს საუკეთესო მეგობარი ჰყავს, უფრო ნაკლებია იმის ალბათობა, რომ იგი ვიქტიმიზაციის მსხვერპლი გახდება, რადგან ძალიან ძნელია იმ მოსწავლის დაჩაგვრა, რომელიც დროს, ჩვეულებრივ, არა მარტო, არამედ მეგობრის გარემოცვაში ატარებს (Frankel, Wood, 2011; Canavan, 2015).

ჩაგვრის საწინააღმდეგოდ მიმართული ღონისძიებები, რომელთა ეფექტურობაც დაბალია

- ✓ მოსწავლეებისთვის იმის თქმა, რომ სხვა არ დაჩაგრონ;
- ✓ ჩაგვრის საწინააღმდეგოდ მხოლოდ გარკვეული წესების შემუშავება და ინტერვენციისთვის საჭირო შემდგომი საფეხურების განხორციელებისგან თავის შეკავება;
- ✓ მოძალადე მოსწავლეებისათვის ბრაზის მართვისა და თვითშეფასების ასამაღლებელი სესიების შეთავაზება;
- ✓ მოძალადე მოსწავლეების ჯგუფური თერაპია სხვა მოძალადე მოსწავლეებთან ან მათ მსხვერპლებთან ერთად;
- ✓ მსხვერპლსა და მოძალადეს შორის მედიატორობა ან მესამე პირის მხრიდან კონფლიქტის გადაჭრისთვის დახარჯული ძალისხმევა;
- ✓ დამკვირვებლების/მონშეების ყოლა, რომლებიც მოძალადე მოსწავლეებს ჩუმად გამოავლენენ;
- ✓ ნულოვანი ტოლერანტობა (Frankel, Wood, 2011).

ჩაგვრის საწინააღმდეგოდ მიმართული ღონისძიებები, რომელთა ეფექტურობაც მაღალია

- ✓ აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდისთვის იმის ექსპლიციტური სწავლება, თუ როგორ მოერიდონ საფრთხის შემცველ ადგილებსა და ადამიანებს როგორც სკოლის ტერიტორიაზე, ისე სხვა სიტუაციებში;
- ✓ თანატოლთა წრეში მოზარდის რეპუტაციის გაუმჯობესებაზე მუშაობა;
- ✓ მოზარდისთვის ახლო მეგობრების შეძენაში დახმარების აღმოჩენა;
- ✓ მასწავლებლები და სუპერვიზორები ჩაგვრის ეპიზოდის არსებობის შემთხვევაში დაუყოვნებლივ ერევიან და ეს ხდება მაშინაც კი, როდესაც არ არსებობს ჩაგვრის ეპიზოდის არსებობის დამადასტურებელი ცალსახა ფაქტი, მაგრამ არსებობს მცირე ეჭვი (Frankel, Wood, 2011).

მოზარდობის პერიოდი და აუთიზმის სპექტრის აშლილობის ძლიერად გამოხატული ნიშნები

აუთიზმის სპექტრის აშლილობა ხასიათდება სირთულეებით სოციალურ ინტერაქციასა და კომუნიკაციაში, ასევე იმ ქცევებით, ინტერესებითა და აქტივობებით, რომლებიც განმეორებადი და შეზღუდული ხასიათისაა. მართალია, მიიჩნევა, რომ ეს ნიშნები გარკვეულ გავლენას ახდენს ასა-ს მქონე ინდივიდების ყოველდღიურ ცხოვრებაზე, მაგრამ, რეალურად, ამ თემის გარშემო ძალიან ცოტა კვლევაა ჩატარებული, ამიტომ ჯერ კიდევ სრულად არ ვიცით, აღნიშნული დიაგნოზი როგორ აყალიბებს და რა თავისებურებებს სძენს ამ ადამიანების ცხოვრებას (Orsmond & Kuo, 2011). ორსმონდმა და მისმა კოლეგამ აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდების ყოველდღიური ცხოვრება იკვლიეს. მათ აღწერეს აქტივობები და ის ინდივიდები, რომლებიც მოზარდებთან ერთად ამ აქტივობებში იღებდნენ მონაწილეობას. ასევე, მკვლევრებმა აღწერეს ის ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენდა მოზარდის თავისუფალი დროის გამოყენებაზე. კვლევის ფარგლებში ყურადღება გაამახვილეს იმაზე, თუ რა გავლენას ახდენს თავისუფალი დროის გამოყენება და სხვადასხვა აქტივობები აუტისტური სპექტრის აშლილობის სიმპტომებზე. კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ტელევიზორის ყურება და კომპიუტერის გამოყენება იყო ორი ყველაზე ხშირი აქტივობა, რომლებითაც ასა-ს მქონე მოზარდები იყვნენ დაკავებული. გარდა ამისა, ასა-ს მქონე მოზარდები ხშირად დროს მარტო ან დედებთან ერთად ატარებდნენ, ისინი ნაკლებად ერთვებოდნენ თანატოლებთან დიალოგსა და ერთობლივ აქტივობებში. აღმოჩნდა, რომ იმ ფაქტორებს შორის,

რომლებიც გავლენას ახდენდა ასა-ს მქონე მოზარდის მიერ თავისუფალი დროის გამოყენებაზე, მნიშვნელოვანი ადგილი ეკავა ასაკს, ინტელექტუალური დარღვევის არსებობას, აუტისტური სპექტრის აშლილობისთვის დამახასიათებელი სიმპტომების სიმწვავეს, ქცევითი დარღვევის არსებობასა და მშობლების ფსიქოგანათლებას. გარდა ამისა, გამოვლინდა ისიც, რომ ასა-ს მქონე მოზარდის მიერ თავისუფალი დროის გამოყენება თავის მხრივ გავლენას ახდენდა როგორც მათ პიროვნულ, ფსიქიკურ და ემოციურ განვითარებაზე, ასევე მათი სიმპტომების განვითარების დინამიკაზეც (Orsmond & Kuo, 2011). შესაბამისად, ვიღებთ ერთგვარ „ჩაკეტილ წრეს“: რაც უფრო მწვავეა აუტისტური სპექტრისათვის დამახასიათებელი სიმპტომები, მით უფრო მეტი სირთულეები ვლინდება სოციალურ ინტერაქციაში, რაც აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდების იზოლირებას უწყობს ხელს. დროის სოციალური იზოლირებულად გატარება კი, თავის მხრივ, უარყოფითად აისახება ამ მოზარდების განვითარებასა და მათი ყოველდღიური ცხოვრების ხარისხზე. ჩვენთვის ცნობილია, რომ რაც უფრო მწვავეა ინტელექტუალური დარღვევა ან აუტისტური სპექტრის აშლილობისათვის დამახასიათებელი სიმპტომები, ბავშვი თუ მოზარდი მით მეტად ხდება სხვებზე დამოკიდებული და სოციალური იზოლირებული. გარდა ამისა, ეს ხელს უწყობს ბავშვისა თუ მოზარდის ოჯახურ გარემოში მიმდინარე აქტივობებზე ფოკუსირებას. ის მოზარდები, რომლებსაც აუტისტური სპექტრისათვის დამახასიათებელი მწვავე ნიშნები ავლენენ, ნაკლებად ერთვებიან ოჯახის გარემოსგან შორს მიმდინარე სხვადასხვა სოციალურ აქტივობებსა და იმ ღონისძიებებში, რომლებშიც მოქმედებების დაგეგმვა და ორგანიზება არის საჭირო (მაგ., სპორტული აქტივობები, მუსიკალური გაკვეთილები და ა.შ.) (Orsmond & Kuo, 2011). თუმცა, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ ამ ბავშვებისა თუ მოზარდების ჩართვა სახლის გარეთ მიმდინარე აქტივობებში შეუძლებელია. პირიქით, ვინაიდან უკვე ვიცით, თუ რაოდენ დიდ გავლენას ახდენს დროის გატარების პატერნი მოზარდის პიროვნულ ზრდასა და აუტისტური სპექტრისათვის დამახასიათებელი სიმპტომების განვითარების დინამიკაზე, აუცილებელიც კია, რომ სხვადასხვა სარეაბილიტაციო თერაპიული კურსის პარალელურად, აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდების სოციალიზებას მაქსიმალურად შევუწყოთ ხელი. ეს შესაძლებელია თითოეული მოზარდის ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებით (მაგ., რა სისუსტეები და ძლიერი მხარეები აქვს მოზარდს, რა არის მისი ინტერესები, როგორია მისი ფიზიკური და ემოციური საჭიროებები და ა.შ.) და უფროსების ინტენსიური ჩართულობითა და დახმარებით. ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინება დაგეხმარებათ, რომ სხვადასხვა სოციალური აქტივობის ორგანიზება სწორად წარმართოთ, ისე, რომ იგი სრულად იყოს მორგებული აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდის საჭიროებებზე. გარდა ამისა, ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინება დაგეხმარებათ, რომ ზემოთ მოცემულ ქვეთავებში არსებული სტრატეგიების მოდიფიკაციაც სწორად შეძლოთ. ეს ყველაფერი აუცილებელია იმისათვის, რომ აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდი უფრო მეტად ჩაერთოს სოციალურ, რაც მისი პიროვნული და ფსიქიკურ-ემოციური ზრდისთვის არის აუცილებელი.

შეჯამება

ძალიან ხშირ შემთხვევაში აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვები სოციალიზაციით დაინტერესებულები არ არიან, მაგრამ როგორც კი ისინი მოზარდობის ასაკში შედიან, მათ გარესამყაროსადმი ინტერესიც უღვივდებათ. აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდებს უჩნდებათ სურვილი, რომ ჰყავდეთ მეგობრები, თანატოლებისგან აღიარება მოიპოვონ, გახდნენ რომელიმე სოციალური დაჯგუფების სრულფასოვანი წევრი, ჰქონდეთ სხვადასხვა გამოცდილება და გააფართოვონ თავიანთი ინტერესები. თუმცა, მათი ასეთი ახალი მიდრეკილებებისა და მოტივაციის შემდგომი განვითარება და პრაქტიკაში განხორციელება არც ისეთი მარტივია – არსებობს ბევრი წინააღმდეგობა, რომელიც ბარიერად აღიმართება ხოლმე და აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდს ხელს უშლის, რომ საკუთარი ვიწრო ინტერესები გააფართოვოს, გაიჩინოს ბევრი მეგობარი და თანატოლთა წრეში ავტორიტეტი გაიმუჯტოს. ერთ-ერთ ასეთ დაბრკოლებად გვევლინება შფოთვისითი აშლილობები და სტრესი, რომლებიც მოზარდობის პერიოდში გადასვლასთან ასოცირებულ მრავალ ცვლილებას უკავშირდება. შფოთვის მომატებული დონე კი აძლიერებს აუტისტური სპექტრისთვის დამახასიათებელ ისეთ ქცევით გამოვლინებებს, როგორებიცაა: ექოლა-

ლია და სტერეოტიპული მოძრაობები. გარდა ამისა, შფოთვა უარყოფითად აისახება მოზარდის თვითშეფასებაზე და მის ისედაც მწირ კომუნიკაციურ უნარებს კიდევ უფრო მეტად აუარესებს. ამ ყველაფრის დაძლევის აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდი დამოუკიდებლად ვერ შეძლებს. მას სჭირდება მშობლისა და, პირველ რიგში, პედაგოგების დახმარება, ვინაიდან სკოლა მოზარდობის პერიოდში სრულიად ახლებურსა და მეტად მნიშვნელოვან დატვირთვას იძენს. სწორი ღონისძიებების გატარებისა და მშობლისა და სკოლის ურთიერთანამშრომლობის საშუალებით, შესაძლებელია მოზარდის შფოთვითი აშლილობების დროული იდენტიფიკაცია შემდგომი სარეაბილიტაციო კურსის დაგეგმვის მიზნით, ასევე შესაძლებელია სიტუაციურად შფოთვის მართვის სტრატეგიების მიზანმიმართული სწავლება, უსაფრთხოების უნარების გამომუშავება, ინტერესების სფეროს გაფართოებასა და პოტენციურ მეგობართა წრის შერჩევაში დახმარება. ეს ყველაფერი კი აუცილებელია იმისათვის, რომ აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდი მოზრდილობის ასაკობრივ საფეხურზე მაქსიმალურად მომზადებული გადავიდეს.

შემაჯავებელი კითხვები

- 1) რა ახალ გამოწვევებს უყენებს მოზარდობის პერიოდი თავად მოსწავლეს, მის პედაგოგსა და მშობლებს?
- 2) მოზარდის იდენტობისა და მორალის განვითარებაში რა ფაქტორები თამაშობს გადაწყვეტ როლს?
- 3) რა როლს ასრულებს პედაგოგი და, ზოგადად, სკოლა აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდის ღირებულებებისა და იდენტობის ჩამოყალიბებაში?
- 4) რა სირთულეებს გადის აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდი მშობლებისგან დამოუკიდებლობის მოპოვების გზაზე და რა როლს თამაშობს სკოლა ამ პროცესში?
- 5) რას მოიაზრებს მენტორობის კონცეფცია და, როგორ ფიქრობთ, თქვენ ხელთ არსებული რესურსის გათვალისწინებით, არის თუ არა შესაძლებელი ამ სერვისის დანერგვა? თუ კი, მაშინ ვის შეუძლია მენტორის როლის მორგება?
- 6) რა უნდა იცოდეს პედაგოგმა აუტისტიური სპექტრის აშლილობასთან კომორბიდულად არსებული შფოთვითი მდგომარეობების შესახებ, რომლებიც ხშირად სწორედ მოზარდობის პერიოდში იჩენს თავს?
- 7) რატომ არის აუცილებელი შფოთვითი აშლილობების დროული დიაგნოსტიკა აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდების შემთხვევაში და ამ პროცესში რისი გაკეთება შეუძლია პედაგოგს?
- 8) რა კავშირია ექოლალიას, სტერეოტიპულ ქცევებსა და შფოთვით აშლილობებს შორის?
- 9) პროფესიისა და მომავალი კარიერისთვის მომზადების გზაზე რატომ არის მნიშვნელოვანი აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდის ვიწრო ინტერესების გათვალისწინება?
- 10) როგორ შეუძლია პედაგოგს მოზარდს ვიწრო ინტერესების გამრავალფეროვნებაში დაეხმაროს?
- 11) რა მნიშვნელობა აქვს ახლო მეგობრის ყოლას აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდისთვის?
- 12) როგორ უნდა დაეხმაროს პედაგოგი აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდს თანატოლებთან ეფექტური ურთიერთობების დამყარებაში?
- 13) რა უნდა იცოდნენ უფროსებმა აუტისტიური სპექტრის მქონე მოზარდების სექსუალურ მონიჭებასთან დაკავშირებული სპეციფიკური საკითხების შესახებ?
- 14) რატომ არის მნიშვნელოვანი ფსიქოგანათლება და თქვენ ხელთ არსებული რესურსის გამოყენებით შესაძლებელია თუ არა ამ სერვისის თქვენს სკოლაში დანერგვა? რა წინააღმდეგობებს შეიძლება წააწყდეთ?

- 15) როგორია ვიქტიმიზაციის ზოგადი ფონი თქვენს სკოლაში და რა ღონისძიებებს მიმართავთ ამის აღმოსაფხვრელად?
- 16) რა უნდა იცოდეს პედაგოგმა ვიქტიმიზაციის ფორმების შესახებ და რატომ არის აუცილებელი, რომ აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდს მათ შესახებ დეტალური და ვრცელი განმარტება მივაწოდოთ?
- 17) აუტისტური სპექტრის მქონე მოზარდის რა მახასიათებლები განაპირობებენ მის მონყვლადობას ვიქტიმიზაციასთან მიმართებით და რა ღონისძიებების გატარება შეუძლია პედაგოგს მოზარდის დასახმარებლად?

დაკვლევა

ყურადღებით გაეცანით ქვემოთ მოცემულ კერძო შემთხვევას და გაეცით პასუხი შეკითხვებს:

„ოთო 11 წლის მოზარდია, რომელსაც აუტისტური სპექტრისათვის დამახასიათებელი საშუალოდ გამოხატული ნიშნები აქვს, რაც გამოიხატება შემდეგში: ოთოს შეუძლია მეტყველება, მაგრამ იგი საკუთარ ენობრივ უნარებს დიალოგის წარმოების ან სხვის მიერ ინიცირებულ დიალოგში ჩართვისათვის არ იყენებს. ოთო, ძირითადად, მხოლოდ მისთვის საინტერესო თემის გარშემო საუბრობს და ნაკლებად ითვალისწინებს სხვის ინტერესებს. მზერითი კონტაქტის დამყარება და სოციალური მინიშნებების გაგება მწირია, რაც ოთოს სხვებთან ინტერაქციაში ხელს უშლის, მაგალითად: ოთოს აქვს სურვილი, რომ სხვა ბავშვები გაიცნოს და მათთან ერთად ითამაშოს, თუმცა უჭირს ინტერაქციის დაწყება. ხოლო, როდესაც სხვები იწვევენ მას თამაშში, იგი ერთობლივ აქტივობაში ჩართვას ახერხებს, მაგრამ უჭირს სხვების მიერ შემოთავაზებულ აქტივობაზე ფოკუსირება და შენარჩუნება. ოთოს აღენიშნება ვიწრო ინტერესები, რიგიდულობა და ქცევით-ემოციური თვითრეგულაციური უნარების სიმწირე. ვიწრო ინტერესები და რიგიდულობა ხელს უშლის, მაგალითად, თამაშის ახალი წესების გათვალისწინებაში, სხვების სურვილების გათვალისწინებასა და საკუთარი მოთხოვნების დროში გადავადებაში. ეს ყველაფერი საფუძვლად ედება სოციალური ინტერაქციის იმ სირთულეებს, რომლებსაც ოთო ყოველდღიურ ცხოვრებაში აწყდება. აღნიშნული სირთულეები განსაკუთრებით თვალსაჩინო საკლასო გარემოში ხდება: ოთო ხშირად არ უსმენს პედაგოგს, ვინაიდან საგაკვეთილო თემა მის ვიწრო ინტერესებს არ შეესაბამება, როდესაც მოებზრდება და მოიწყენს, იგი კლასში უსიამოვნო კომენტარებს ხმამაღლა აკეთებს (მაგ., „რა უინტერესოდ ყვეები“, „არ მომწონს, მომაბეზრებელია“ და ა.შ.), რადგან ვერ ითვალისწინებს საკუთარი ქმედების შედეგებს (მაგ., მისმა ნათქვამმა სხვას აწყენინა თუ არა?), რიგიდულობის გამო ოთო ნეგატიურად რეაგირებს ნებისმიერ სიახლეზე, მათ შორის, საკლასო გარემოში არაპროგნოზირებად ცვლილებაზე. ოთოსთვის სირთულეს წარმოადგენს დაფასთან გამოსვლა და პრეზენტაციის წარდგენა, რადგან როდესაც კლასის ყურადღება მისკენ არის მიმართული, იგი ნერვიულობას იწყებს. შფოთვის ფონზე კი ქცევით-ემოციური თვითრეგულაციური უნარების მოუმწიფებლობის გამო იგი ისეთ დესტრუქციულად მოქმედებს, როგორიცაა, მაგალითად, ხელის კედელზე განმეორებითად დარტყმა. ოთო ყოველთვის თავს არიდებს დაფასთან გასვლას, მას ურჩევნია საკუთარ საკმზე იჯდეს და დასმულ შეკითხვას ხმადაბლა, ადგილიდან უპასუხოს. ოთოს საკლასო გარემოში მხოლოდ 1 მეგობარი ჰყავს, რომელთან ერთადაც მუსიკალურ წრეზე დადის. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს სურს ბევრი მეგობარი ჰყავდეს, იგი სხვებთან წარმატებულ კომუნიკაციას ვერ ახერხებს, რაც მის თვითშეფასებაზე ნეგატიურად მოქმედებს. ოთოს ძალიან უყვარს დინოზავრების სამყარო და ფრანების აწყობა და ძალიან წუხს, რომ ამ ინტერესებს ვერავის უზიარებს.“

შეკითხვები:

- 1) რა არის ოთოს ის სუსტი მხარეები, რომლებიც მას სხვებთან წარმატებული ინტერაქციის დამყარებაში უშლის ხელს?
- 2) რა არის ოთოს ის ძლიერი მხარეები, რომლებიც სწორად გაკეთებული აქცენტების შემთხვევაში ხელს შეუწყობს ოთოს ეფექტური კომუნიკაციური უნარების განვითარებასა და სოციალიზაციას?
- 3) ხომ არ შეინიშნება აუტისტური სპექტრის აშლილობასთან კომორბიდულად არსებული შფოთვითი მდგომარეობა? თუ კი, რომელი შფოთვითი მდგომარეობა შეიძლება იყოს ეს?
- 4) რა უნდა გააკეთოს პედაგოგმა იმ შემთხვევაში, როდესაც ეჭვობს რომ ოთოს შესაძლოა შფოთვითი აშლილობა ჰქონდეს?
- 5) რა ხასიათს ატარებს ოთოს ქცევა (საკლასო გარემოში კედელზე ხელის დარტყმა) და რა შეიძლება პედაგოგმა მის შესამცირებლად გააკეთოს?
- 6) რასთან არის დაკავშირებული ოთოს ქცევა (არასასიამოვნო კომენტარების ხმამაღლა გაკეთება, საგაკვეთილო პროცესში მასწავლებლის არმოსმენა) და რა შეიძლება პედაგოგმა მის შესამცირებლად გააკეთოს?
- 7) როგორ უნდა დაეხმარონ უფროსები ოთოს თანატოლებთან ეფექტური ურთიერთობების დამყარებაში?
- 8) შეიძლება თუ არა, რომ ოთო საკლასო გარემოში ვიქტიმიზაციის მსხვერპლი გახდეს? თუ კი, რა არის ის ფაქტორები, რომლებმაც შესაძლოა ჩაგვრის პროცესში დადებითი ან უარყოფითი გავლენა იქონიოს?

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Cambridge University Press. (2021). *Dictionary: meaning of insight in English*. Retrieved from Cambridge University Press Web site: <https://dictionary.cambridge.org/>
- Canavan, C. (2015) *Supporting pupils on the Autistic Spectrum in Secondary Schools*. Routledge.
- Frankel, F. F., & Wood, J. (2011). *Social Skills Success for Students with Autism/Asperger's – Helping Adolescents on the Spectrum to Fit In*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- OAR – Organization for Autism Research. (2013, March). *Understanding Autism: A guide for secondary school teachers*. Retrieved from The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorder (CSESA) Web site: <https://csesa.fpg.unc.edu/>
- Orsmond, G. I., & Kuo, H.-Y. (2011, Jun 22). *National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine*. Retrieved from US National Library of Medicine Web site: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/>
- Plimley, L., & Bowen, M. (2006). *Autistic Spectrum Disorders in the Secondary School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Plimley, L., & Bowen, M. (2007). *Social Skills and Autistic Spectrum Disorders*. London: Paul Chapman Publishing.
- Stangor, C., & Walinga, J. (2014). *Introduction to Psychology – 1st Canadian Edition*. B.C. Open Textbook project.
- Stuart, L., Beckwith, J., Cuthbertson, A., Davison, R., Grigor, S., Howey, A., & Wright, F. (2004). *Autistic Spectrum Disorders – Practical Strategies for Teachers and Other Professionals*. London: David Fulton Publishers.

თამარ გაგოშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 14

აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა
ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა

სარჩევი

შესავალი.....	345
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე (ასა) მოსწავლეთა ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა.....	345
მშობლებთან თანამშრომლობის საფუძველი.....	346
მშობელთა ჩართვა და მოტივირება.....	346
მონაწილეობის გაძლიერების პრაქტიკული საკითხები.....	349
გამოსავალზე ფოკუსირებული პრობლემის გადაჭრა.....	349
ეფექტური თანამშრომლობის ბარიერები.....	352
ოჯახის და სკოლის თანამშრომლობის ეთიკური და იურიდიული საკითხები.....	353
კომპეტენცია.....	353
პროფესიული ურთიერთობები.....	354
პრივატულობა/კონფიდენციალურობა.....	354
ინფორმირებული თანხმობა.....	355
მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაცია.....	355
კომუნიკაციური უნარები.....	356
მოსწავლეთა მეორე მხარის რეაქციას.....	362
პრობლემის კოლაბორაციული გადაჭრა.....	362
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის ოჯახის მხარდაჭერა და უკუკავშირი.....	363
„მასწავლებლის ისტორია“.....	364
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების მშობლებთან მუშაობა.....	366
აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მშობლების მახასიათებლები.....	367
ზოგადი დისტრესი.....	367
ხშირად გაცდილი სპეციფიკური ემოციები.....	367
ოჯახური და ინტერპერსონალური სირთულეები.....	368
დიაგნოზის გაგება და მოლოდინები.....	368
ცხოვრებით კმაყოფილება და დაძლევა.....	368
მიმღებლობისა და ვალდებულების თერაპია (Acceptance and Commitment Therapy – ACT).....	369
ACT-ის საფუძველი.....	370
ACT-ის ძირითადი კომპონენტები.....	370
ACT-ის ინტერვენციის ძირითადი სტრატეგიები.....	370
სელფი როგორც კონტექსტი.....	371
მიმღებლობა.....	371
განფენა.....	372
ღირებულებები.....	372
ანწყობილი კონტაქტი.....	372
ვალდებულებები ქმედება.....	372
შეჯამება.....	373
შემაჯამებელი კითხვები.....	373
დავალება სტუდენტებისთვის.....	374
დავალება.....	375
გამოყენებული ლიტერატურა.....	375

შესავალი

ბოლო ათწლეულებია, აქტიურად იკვლევენ აუტიზმის მქონე ინდივიდების სხვადასხვა მახასიათებელს. მიუხედავად ამისა, აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების მშობლები იშვიათად ხვდებიან კვლევის ფოკუსში და ცოტა კვლევა არსებობს იმის შესახებ, თუ, ბავშვის დიაგნოზისა და მისგან გამომდინარე საჭიროებების გარდა, რა სირთულეებს აწყდებიან. აღსანიშნავია, რომ სპეციალისტების გამოცდილებითა და დაკვირვებით, მშობლების მხარდაჭერა, დახმარება და მათი მდგომარეობის გაუმჯობესება პირდაპირპროპორციულად აისახება ბავშვის ინტერვენციის ხარისხზე. ამასთან, თვალი უნდა გავუსწოროთ იმასაც, რომ მშობლების მხარდაჭერით არა მარტო ბავშვებზე, არამედ მათზეც ვზრუნავთ, ვინაიდან მათი ცხოვრებით კმაყოფილება და ცხოვრების ხარისხი უმჯობესდება.

მოცემულ თავში განხილული იქნება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვთა მშობლებისა და სკოლის, კონკრეტულად, მასწავლებლისა და მშობლის თანამშრომლობის, ურთიერთობისა და კომუნიკაციის საკითხები. გაცნობით ოჯახსა და სკოლას შორის თანამშრომლობის იდეას – რა საფუძველი და მიზნები აქვს, რა ბარიერები არსებობს თანამშრომლობის ჩამოყალიბებაში. ასევე მიმოხილული იქნება მშობლისა და მასწავლებლის ურთიერთობის ეთიკური და იურიდიული საკითხები. ყურადღება გამახვილდება მშობლის მხარდაჭერასა და დახმარებაზე – რა სირთულეებს აწყდებიან მშობლები, რა საკითხებში საჭიროებენ მხარდაჭერას და როგორ შეიძლება დავეხმაროთ?

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე (ასა) მოსწავლეთა ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა

სკოლის, განსაკუთრებით კი, მასწავლებლებისა და მშობლების დადებითი და ხშირი კომუნიკაცია მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ასა-ს მქონე ბავშვის განვითარებისათვის. მშობლები თავიანთი შვილების ცხოვრებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობენ და ეფექტური ინტერვენციისა და პრევენციის პროგრამებში მათ ჩართულობას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. სკოლაში მომუშავე პერსონალისთვის მნიშვნელოვანია მშობლებთან ეფექტური თანამშრომლობა ბავშვის ემოციური, ქცევითი და აკადემიური პრობლემების ინტერვენციის გეგმის შემუშავებისთვის. თანამშრომლობით ურთიერთობას შეუძლია როგორც ინტერვენციის შედეგების, ასევე მშობელსა და სკოლის პერსონალს შორის პოზიტიური ურთიერთობის ჩამოყალიბებას შეუწყოს ხელი. ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა და ინტერვენცია მნიშვნელოვან შრომას მოითხოვს, განსაკუთრებით, სკოლის მხრიდან, ვინაიდან ინტერვენციის პროცესში ჩართულ პირთა თერაპიული ალიანსების ჩამოყალიბებაა საჭირო. ეს ალიანსი, ბუნებრივია, მოიცავს მშობლებს, მაგრამ ასევე შეიძლება მოიცავდეს მასწავლებლებს, მოსწავლეებს, მენტალური ჯანმრთელობის საზოგადოებრივი სერვისების მიმწოდებლებს, პედიატრებსა და სხვ. ჩვენს სივრცეში ხშირია სკოლის გარეთ სერვისის მიღების განსაკუთრებული საჭიროება, შესაბამისად, ასეთ დროს მსგავსი ალიანსის შექმნა მეტ ძალისხმევასა და დროს მოითხოვს (Preamly, Bowen, 2006; Todd et al., 2014).

ბევრი მშობელი მონადინებულია, დაეხმაროს ბავშვს, რომელსაც ემოციური, ქცევითი ან აკადემიური პრობლემები აქვს და მეტი ინფორმაცია მიიღოს სკოლაში არსებულ სერვისებთან დაკავშირებით. მასწავლებლები ხშირად აღწერენ, რომ მშობლები, რომლებიც ყველაზე მეტად უნდა იყვნენ ჩართულები ბავშვის განათლებაში, ყველაზე ნაკლებ ხელმისაწვდომები არიან და მათი ჩართვა ყველაზე რთულია. განსაკუთრებით ეს ეხება მშობლებს, რომელთა შვილებსაც ქცევითი პრობლემები აქვთ, რაც თავად ამ ბავშვებს ან თანაკლასელებს განათლების მიღების პროცესში ხელს უშლით. ამ შემთხვევაში სასკოლო პერსონალისთვის მნიშვნელოვანია ოჯახებთან შექმნას ალიანსი და დაეხმაროს მათ იმ ინტერვენციების გამოუყენებაში, რომლებიც ოჯახის წევრებს დაეხმარება პრობლემების გადაჭრაში. ამ შემთხვევაში „ოჯახებში“, ძირითადად, დედები მოიაზრებიან, ვინაიდან ასეთ შემთხვევებში ბავშვის ძირითადი მზრუნველი დედაა, თუმცა ეს არ ეხება ყველა შემთხვევას. ხშირად ინტერვენციის პროცესში ჩართულები არიან როგორც მამები, ასევე ოჯახის სხვა წევრები, ეს შეიძლება იყოს ბებიის, ბაბუის, ძიძის, დეიდა და სხვა. შესაბამისად, საჭიროა ალიანსში ჩაერთოს მაქსიმალურად ყველა ის ზრდასრული, რომელსაც ბავშვთან ხშირი ურთიერთობა აქვს. ბოლო პერიოდში მამების ჩართულობის სურვილი და აქტიურობა გაზრდილია. მიუხედავად იმისა, რომ შეხვედრებს შეიძლება მუდმივად ვერ ესწრებდნენ, ბავშვის პრობლემისა და თერაპიების შესახებ მათი ცნობიერების ამაღლება მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს დედებს, რომლებიც ინტერვენციის პროცესში პირველად არიან ჩართულები. ცნობილია, რომ ქცევის პრობლემები თითქმის არასდროს არის მხოლოდ გარემოთი განპირობებული, არამედ განწყობებისა და გარემოს ურთიერთქმედების შედეგია. სპეციალისტებს და მასწავლებლებს შეუძლიათ დაარწმუნონ მშობლები, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია თანამშრომლობით ურთიერთობაში ჩართვა იმის ახსნით, რომ ინტერვენციის მიზანი ბავშვის დასახმარებლად

სტრატეგიის შემუშავებაა და არა ბავშვის მდგომარეობაში ბრალდებულის ძიება (Spencer, Simpson, 2009; Bordelon, Bradley, 2019).

მშობლებთან თანამშრომლობის საფუძველი

მშობლებთან თანამშრომლობის ძირითადი სამი მიზეზია. პირველი – მასწავლებელი, ბავშვის განათლების მიზნით, მშობლის მიერაა დაქირავებული და მისი ანგარიშვალდებულებაა, რომ მასზე დაკისრებული სამუშაოეფექტურად შეასრულოს. შესაბამისად, მშობლებთან თანამშრომლობაც მასწავლებლის საქმიანობის ნაწილია. ეს არ არის თავაზიანობა ან ზრდილობა, არამედ რეალური მოვალეობაა. მეორე – ბავშვის სასკოლო აქტივობებში მშობლების ინტერესი და არა კონტროლი ზრდის მოსწავლეთა მიღწევის დონეს, განსაკუთრებით, ადრეულ ასაკში და, განსაკუთრებით, განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვებთან. განათლების მიმართ უარყოფითი დამოკიდებულების ან სკოლაში ნეგატიური გამოცდილების მქონე მშობლების მხრიდან ბავშვის მიერ სკოლის აღიარება მასწავლებლებთან ხშირი და კარგი ურთიერთობის მეშვეობით შეიძლება. ამისთვის მუდმივად არის საწარმო მშობლების ჩართულობის მხარდაჭერა. მესამე – სკოლაში პრობლემების აღმოცენებისას მოგვარების გზებსა და ბავშვის შესახებ ინფორმაციის ყველაზე კარგი წყაროს მშობლები წარმოადგენენ. მესამე მიზეზი არ ნიშნავს, რომ მათ მიუთითონ მასწავლებელს, თუ როგორ ასწავლოს მათ შვილს – ეს, უბრალოდ, ნიშნავს, რომ მათი რჩევები და მოწოდებული ინფორმაცია ბავშვის შესახებ ძალიან მნიშვნელოვანია სწავლა-სწავლების ეფექტურად განსახორციელებლად (Spencer, Simpson, 2009; Peacock, Collet, 2010).

მშობელთა ჩართვა და მოტივირება

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მშობელთა ნაწილი მოწადინებული იქნება ითანამშრომლოს სკოლასთან, ხოლო ნაწილი ზერელედ მიუდგება ამ საქმეს. ასეთ ზედაპირულობას რამდენიმე მიზეზი შეიძლება ჰქონდეს, მათ შორისაა, მშობელთა დაბალი ცნობადობა მათი ჩართულობის მნიშვნელობის შესახებ – თუ როდენ დიდ როლს ასრულებს მათი ჩართულობა ბავშვის აკადემიური და ქცევითი პრობლემების მოგვარებაში. ვინაიდან თანამშრომლობითი ინტერვენციები მკურნალობის პროცესში მშობლის აქტიურ ჩარევას მოითხოვს, გადამწყვეტად მნიშვნელოვანია ზერელედ განწყობილი მშობლების მოზიდვა და ჩართვა.

ბოლო პერიოდში მკვლევრებმა დაიწყეს მოტივაციური ინტერვიუების (Motivational Interviewing – MI)¹ გამოყენება და დაკვირვება, ასევე, მშობელთა ჩართულობის გაუმჯობესებისთვის სხვადასხვა მოტივაციის გამაძლიერებელი სტრატეგიის გამოყენება. MI თავდაპირველად შეიქმნა ალკოჰოლის მომხმარებლების ინტერვენციის პროცესში. ამის შემდეგ MI სხვადასხვა სახის პრობლემასა და პოპულაციას მოარგეს. ცვლილების დონის მოდელის მიხედვით, MI ადამიანებისთვის შესაბამისი სახის ინტერვენციას მათი მზაობის დონის მიხედვით განსაზღვრავს (Peacock, Collett, 2010).

ქვემოთ მოცემულია მაგალითებითა და ინტერვენციის ტექნიკებით თანდართული ცვლილების დონეების ცხრილი, რომლითაც მშობლებთან მუშაობისას შეიძლება ისარგებლოთ. ასევე, მოცემულია კითხვები, რომლებიც კლინიცისტებმა ცვლილების სხვადასხვა დონეზე შეიძლება გამოიყენონ. მაგალითად, წინაგანჭვრეტის ან განჭვრეტის სტადიაზე მყოფ მშობლებს, შესაძლოა, არ ჰქონდეთ გაცნობიერებული, რომ მათ შვილს პრობლემა აქვს და, შესაბამისად, არც კი უფიქრიათ დახმარების ძიებაზე. ამ სტადიაზე მყოფ მშობლებს, შესაძლოა, არ ჰქონდეთ მშობლობასა და სახლის რეჟიმში ცვლილებების მიზნით ინტერვენციის მეთოდების ჩართვის მზაობა ან, შეიძლება, უბრალოდ, ამბივალენტური განწყობა ჰქონდეთ ამგვარ ცვლილებებზე. ამ სტადიაზე ძალისხმევა მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება წარმატებული, თუ ვაღიარებთ, რომ მშობელს ცვლილებებისადმი მზაობა არ აქვს და ამის შესახებ გადამწყვეტილება მისი მისაღებაა. ამ სტადიაზე თვითშეცნობა და ქცევის ცვლილების დადებითი და უარყოფითი მხარეების განსაზღვრა მშობლისთვის დამატებითი დახმარება იქნება. ამასთან, თუ სპეციალისტი ფიქრობს, რომ ინტერვენცია გადამწყვეტად მნიშვნელოვანია, ხოლო მშობელს ცვლილებებისადმი მზაობა არ აქვს, მაშინ ინტერვენციის პირველი ნაბიჯი სკოლამ უნდა გადადგას ცალმხრივად და ინიციატივა თვითონ გამოიჩინოს.

მომზადების ან მოქმედების სტადიაზე მყოფ მშობლებს უკვე გაცნობიერებული აქვთ, რომ არსებობს პრობლემა და ცვლილებებს ან უკვე ახორციელებენ ან გეგმავენ. ამ ეტაპზე აუცილებელია ყურადღების გამახვილება ორ საკითხზე: როგორ გადავლახოთ ბარიერები, რომლებიც ინტერვენციას ხელს უშლის და როგორ წავახალისოთ მშობლები იმ პატარა ცვლილებებისათვის, რომელთა განხორციელების მზაობაც ახლა აქვთ.

და ბოლოს, **შენარჩუნებისა და რეციდივის სტადიაზე** მყოფ მშობლებს გარკვეული ცვლილებები დანერგილი აქვთ და ხელშეწყობა სჭირდებათ ამ ახალი ქცევების შენარჩუნებისთვის ან რეცი-

¹ მოტივაციური ინტერვიუება – შემდგომში როგორც MI

დივის შემდეგ მათთან დაბრუნებისთვის. ამ ეტაპზე მნიშვნელოვანია შეცვლილი ქცევების თანმიმდევრულად დაცვისა და შენარჩუნებისთვის დაჯილდოების სისტემის შემუშავება და რეციდივის შესაძლებლობის ანტიციპაცია, გამკლავების ხერხების ძიება და რეციდივის გამომწვევი მოვლენ(ებ)ის იდენტიფიცირება.

მნიშვნელოვანია მივუთითოთ, რომ ამ ფაზებს შორის გადასვლა გარდამავალი ან სწორხაზოვანი პროცესი არ არის. შესაბამისად, სპეციალისტმა მშობლის ამჟამინდელი მოტივაცია უნდა შეაფასოს და არსებული მდგომარეობის მიხედვით მიუდგეს. MI-ს ფართო გამოყენება აქვს მშობლებთან, განსაკუთრებით კი – სკოლებში. მასწავლებლებისა და დირექტორებისაგან მიღებული ახალი ინფორმაცია, ბავშვის ქცევასთან ან ინტერვენციასთან დაკავშირებით, ბევრი მშობლისთვის რთული მისაღებია, ზოგმა შეიძლება უარყოს, ზოგმა კი უარი თქვას სერვისის მიღებაზე, ზოგიც კი მხოლოდ სერვისებსა და მენტალური ჯანმრთელობის წარმომადგენლებსაა მიმდობილი, არ სურს და ვერ აღიქვამს საჭიროებას, თავად ჩაერთოს თანამშრომლობასა და ინტერვენციაში. ზოგიერთი მშობელი მოწადინებულია მონაწილეობა მიიღოს ინტერვენციაში და აქტიურად ეძებს დახმარებას, აქვს საჭიროება, რომ სპეციალისტი დაეხმაროს კონკრეტული „შემდეგი ნაბიჯების“ იდენტიფიცირებაში ან უკვე შეტანილი ცვლილებების შენარჩუნებაში.

ცხრილი 1. ცვლილებების დონეების მახასიათებლები Prochaska-ს მიხედვით (Peacock, Collett, 2010)

ცვლილების დონე	აღწერა	მშობლებთან გამოყენება
წინასწარ განჭვრეტა/ პერსპექტივის ხედვა	მშობელი ქცევაში ცვლილების შეტანას არ გეგმავს. მას არ აქვს გაცნობიერებული, რომ პრობლემა არსებობს ან რომ მისი ქცევა ბავშვის ქცევასთან დაკავშირებულია.	- შეფასებითი უკუკავშირის (მაგ., როგორ შეედრება ბავშვის ქცევა თანატოლების ქცევას, რა პროგნოზი შეიძლება იყოს ინტერვენციის გარეშე) და მშობლისა და ბავშვის ქცევის კავშირის მიხედვით ინფორმაციის უზრუნველყოფა; - მშობელიც ცვლილებებისადმი მზაობის სიმწირის აღიარება და ხაზგასმა, რომ გადაწყვეტილება მშობლის მისაღებია; - მშობლის გამხნეება, რომ თავისი ქცევა შეაფასოს და თვითშემეცნებით დაკავდეს (მაგ., ეს არის ის, რასაც თქვენ შვილთან ურთიერთობისას ელოდით?)
განჭვრეტა/ სავარაუდო ანალიზი, განხილვა	ქცევის ცვლილების საჭიროების გაცნობიერების ხარისხი იზრდება, მაგრამ ცვლილებასთან დაკავშირებული ემოციები წინააღმდეგობრივია და მოქმედება არ მიიჩნევა როგორც აუცილებელი.	- მშობელიც ცვლილებებისა და ამბივალენტობისთვის მზაობის სიმწირის აღიარება და ხაზგასმა, რომ გადაწყვეტილება მშობლის მისაღებია; - ქცევის ცვლილების დადებითი და უარყოფითი მხარეების რეალური მიმოხილვა; - გამოსავლის მოლოდინების მიმოხილვა (მაგ.: „თუ აპირებთ, რომ ცვლილება განახორციელოთ, ეს შეიძლება თქვენ და თქვენს შვილს შემდეგნაირად წაგადგეთ...“).
მომზადება	მშობელს ცვლილების განხორციელების მზაობა აქვს და ქცევის ცვლილების მცდელობები შეიძლება უკვე არსებობდეს.	- დარწმუნდით, რომ მშობელს ყველა საჭირო უნარი აქვს ცვლილების განხორციელებისთვის (მაგ., დააკვირდით მშობლისა და ბავშვის ინტერაქციას ჩართულობის, ჩარჩოს შექმნის, მითითებების ეფექტური მიცემისა და სოციალური განმტკიცების უნარებისთვის). - დაეხმარეთ პრობლემის მოგვარების მსგავსი წინააღმდეგობების დაძლევის ცვლილებაში;
		- დაეხმარეთ მშობელს შემდეგი ნაბიჯის იდენტიფიცირებაში (შეთავაზეთ ინფორმაციის მიწოდება ან შეხვედრა ქცევის დაგეგმვისთვის); - წაახალისეთ მშობელი, რომ იპოვოს გამოსავალი (მაგ., „ჩვენ ვიცით, რომ მეტი დადებითი დროის გატარება გსურთ თქვენს შვიტან ერთად, მაგრამ შეიძლება ძალიან რთული იყოს სკვერში ყოველ დღე სიარულის მცდელობა. რას იტყვით, რომ თავდაპირველად სახლის პირობებში რამდენიმეწუთიანი თამაშით შემოიფარგლოთ, რომელსაც არავინ და არაფერი გაგანწყვეტინებთ?“).

მოქმედება	მშობელმა ცვლილებები განახორციელა და გარკვეული პერიოდი (მაგ., 3-6 თვე) ახალი ქცევების პრაქტიკაში გადმოტანა დაიწყო.	- დაეხმარეთ მშობლებს შესაბამისი სოციალური მხარდაჭერის მოძიებაში, რომელიც პროგრესის შენარჩუნებაში დაეხმარება; - რეკომენდაცია გაუწიეთ მშობლებს გამოწვევების გადალახვასთან დაკავშირებით.
შენარჩუნება	მშობელმა ხანგრძლივი დროის განმავლობაში (> 6 თვე) თავის ყოველდღიურ ცხოვრებაში მოახერხა შეცვლილი ქცევების გაერთიანება და სურვილი აქვს, რომ ახალი უნარების გამოყენება გააგრძელოს.	- განიხილეთ პოტენციური მხარდამჭერი საკითხები; - განგრძობითი პროგრესის შენარჩუნებისთვის ხაზი გაუსვით შინაგან დაჯილდოებასა და თვითგანმტკიცების მეთოდებს; - რეციდივის განჭვრეტა და დეკატასტროფიზაცია მოახდინეთ (მაგ., „ძალიან კარგია რომ ამდენი საკითხის შეცვლა მოახერხეთ და თქვენი შვილი მეტად რეაგირებს. არ არის გასაკვირი, ახლო მომავალში თუ ახალი პრობლემები წამოიჭრება, ან ამ უნარებს ვერ გამოიყენებთ ახალ პრობლემებთან დაკავშირებით. მოდით, ვისაუბროთ ამ შემთხვევაში როგორ შეიძლება მოიქცეთ“).
რეციდივი	ცვლილებების გარკვეული დროის შემდეგ მშობელი უბრუნდება თავის ძველ ქცევებს, სავარაუდოდ, გარკვეული სტრესის ან ბავშვის ახალ ქცევით პრობლემებთან შეჭიდების შემდეგ.	- განიხილეთ, რა მოხდა არასწორად და რა იყო შემაფერხებელი; - გადააფასეთ მოტივაცია და ბარიერები; - გამკლავების მექანიზმები გააძლიარეთ/მხარი დაუჭირეთ სამომავლოდ.

ქვემოთ მოცემულია მოტივაციის გაძლიერების (MI) ალგორითმი (Peackok, Collett. 2010).

ბავშვის ქცევაზე მშობის ჩივილის შეფასება და პერსონალიზება: „თქვენი და მასწავლებლის მიერ მოწოდებული ინფორმაციის, ასევე ჩემი დაკვირვების საფუძველზე- აღწერეთ რა პრობლემები გამოიყვით. ვფიქრობ ეს პრობლემები ხელს უშლის თქვენ შვილს გამოიყენოს თავისი შესაძლებლობები და პოტენციალი, როგორც სწავლაში, ასევე ურთიერთობებში“.

ცვლილების შეფასების საფეხურები: „რა ჩივილი გაქვთ ბავშვის ქცევასთან/სწავლასთან დაკავშირებით და როგორ გავლენას მოახდენს ეს მოგვიანებით მასზე?“ „რა სტრატეგიები გიცდიათ თქვენი შვილის დასახმარებლად?“ „რა იყო პრობლემის დასაძლევად თქვენ მიერ გამოყენებული სტრატეგიების და ხერხების დადებითი და უარყოფითი მხარეები?“

შემდეგი საფეხურების დაგეგმვისას რისკებისა და მოლოდინების შესახებ ინფორმირება: „კვლევების მიხედვით ამ პრობლემების გადაჭრისთვის აუცილებელია შესაბამისი ინტერვენციის დაგეგმვა, მაშინ პრობლემის დაძლევა ხდება ---%-ში, ხოლო თუ არ დავეხმარებით და სპეციალური ჩარევის სტრატეგიას არ დავგეგმვით, სიტუაცია გაუარესდება----%-ში“

მშობლის მიერ პრობლემის გაგებისა და მისი წუხილის/ჩივილის შეფასება: „დღეს ბევრ რამეზე ვისაუბრეთ, ბავშვის პრობლემასთან დაკავშირებით დიდი ინფორმაცია მოგანოდეთ. როგორ ფიქრობთ, სასარგებლო იყო ეს ინფორმაცია თქვენთვის? ხელს შეგიწყობთ ეს ბავშვის ქცევის უკეთ გასაგებად და მისი დახმარებისთვის?“

მოტივაციის გაძლიერება:

პერსპექტივის ხედვა: მიზანი- „არა“-დან „შესაძლებელია“-ზე გადასვლა. „ვფიქრობ ამ ინტერვენციის დაგეგმვა ხელს შეუწყობს ბავშვის პრობლემის დაგეგმვას, მაგრამ ვხედავ, რომ ჯერ არ ხარტ მზად ამისთვის. შეგიძლიათ მითხრათ, რა გიშლით ხელს, ან რა განუხებთ ინტერვენციის სტრატეგიასთან დაკავშირებით?“ „ბუნებრივია, ეს თქვენი არჩევანია, ამიტომ დღეს ნუ გადაწყვეტთ, მოიფიქრეთ. თუ ინტერვენციის დაგეგმვის გადაწყვეტილებას მიიღებთ, დამიკავშირდით და დავილაპარაკოთ“.

განჭვრეტა: მიზანი- „შესაძლებელია“-დან „შემდეგი ნაბიჯი რა იქნება“-ზე გადასვლა. „როგორც ვხედავ, ფიქრობთ ინტერვენციის სტრატეგიებზე. როგორ ფიქრობთ, რაში დაგეხმარებათ და რადენად სასარგებლო იქნება ასეთი დახმარება?“ „როგორც ვხედავ, თითქმის გადაწყვეტეთ ინტერვენციის დაწყება. გადაწყვეტილება, ცხადია თქვენ უნდა მიიღოთ. კიდევ რა ინფორმაციის გაგებას იწებებდით ამ საკითხზე, კიდევ რა სახის ინფორმაცია შემიძლია მოგანოდოთ?“

მომზადება: „შემდეგი ნაბიჯი რა იქნება“-დან „მოდიოთ დავიწყოთ“-ზე გადასვლა. “თქვენ კარგი გადაწყვეტილება მიიღეთ ინტერვენციის საჭიროებასთან დაკავშირებით. ვფიქრობ, ასეთი დაგეგმილი და სისტემატიზებული ჩარევა ძალიან სასარგებლო იქნება და დაგეხმარებათ ბავშვს და თქვენ. ამ ეტაპზე პირველი ნაბიჯი იქნება.....”. „მიხარია რომ მიიღეთ გადაწყვეტილება. ძალიან სასარგებლო იქნება თუ მამაც ჩაერთვება ინტერვენციის პროცესში. ერთობლივად უფრო ეფექტურად გადაწყვეტთ ბავშვის პრობლემას“.

მონაწილეობის გაძლიერების პრაქტიკული საკითხები

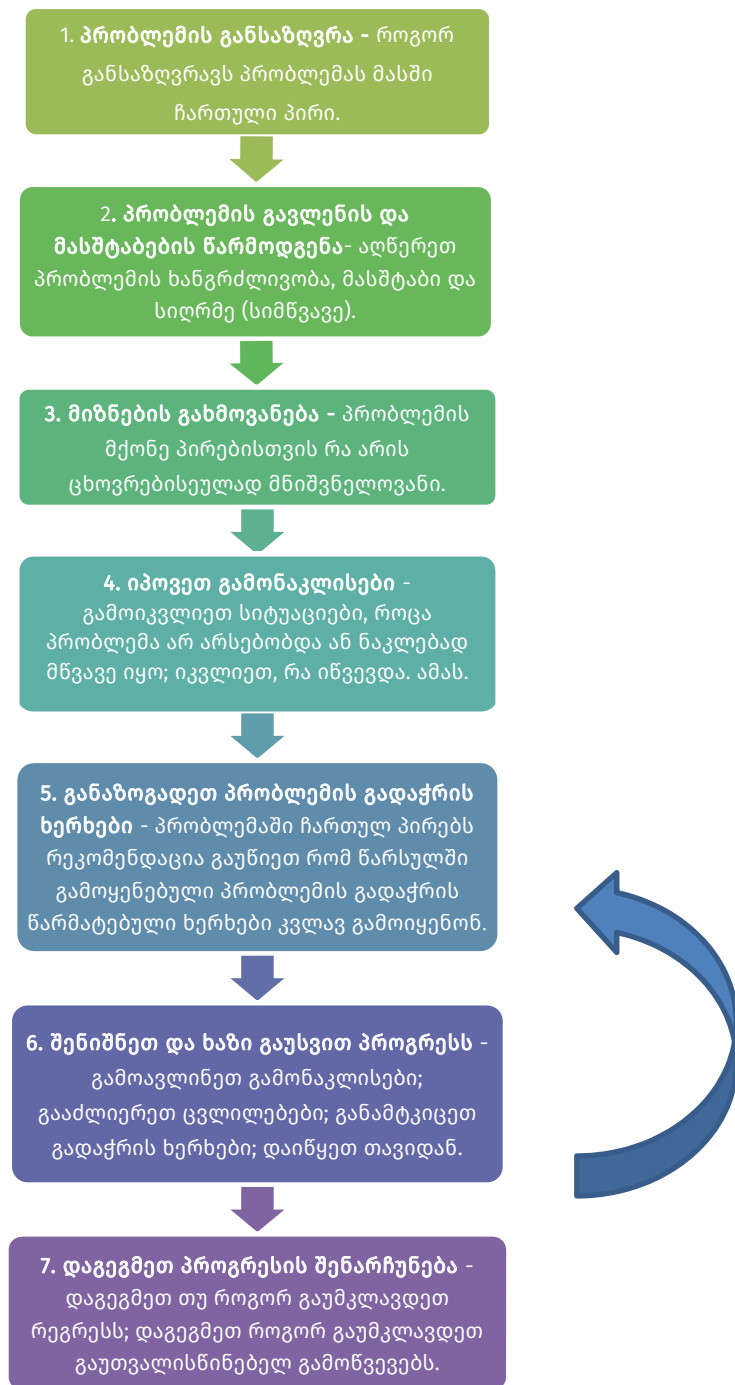
მშობელთა თანამშრომლობასა და ინტერვენციაში ჩართვა, სხვა ძალისხმევებთან ერთად, ხშირად გარემოს მორგების აუცილებლობას ნამოქმედებს, რათა მათ შეხვედრებზე დასწრება მოახერხონ. ბევრი მშობელი მონდომებულია და შეხვედრისთვის სამსახურის გაცდენას ახერხებს, მაგრამ საქმე რთულდება მაშინ, როცა მსგავსი შეხვედრები და ინტერვენცია ხანგრძლივად გრძელდება და განმეორებითია. ბევრი მშობელი ხშირად ვერ ახერხებს შეხვედრის გამო სამსახურის გაცდენას და ამიტომ საჭირო ხდება სკოლის თანამშრომელი – იქნება ეს მასწავლებელი, ფსიქოლოგი თუ სხვა სპეციალისტი – მოერგოს მშობლის გრაფიკს და შეხვედრები/სატელეფონო ზარები არასამუშაო დროს დანიშნოს. რა თქმა უნდა, ეს სკოლის თანამშრომლისთვის ზედმეტი დატვირთვაა და ხშირად არასასურველია, განსაკუთრებით კი, იმ შემთხვევაში თუ დამატებითი სამუშაო საათები ფინანსურად არ ანაზღაურდება. ნებისმიერ შემთხვევაში, სპეციალისტებისგან წამოსული სიგნალი მშობლებს აგრძნობინებს, რომ მათი მდგომარეობა გაგებული და, შეძლებისდაგვარად, გათვალისწინებულია და რომ მათი მონაწილეობა ღირებული და მნიშვნელოვანია.

მასწავლებლის მხრიდან მამებისა და არაპირდაპირი მზრუნველების ჩართულობაზე მუშაობა კიდევ უფრო მეტ შრომას მოითხოვს. იმ შემთხვევაში, თუ დედას არ სურს ინტერვენციის პროცესში სხვა პირის ჩართვა, ეს გადაწყვეტილება ბავშვის ინტერესებიდან გამომდინარე უნდა განიხილოს და შეთანხმებულ იქნას სკოლასა და ოჯახთან. იდეალურ შემთხვევებში, სასურველია ოჯახის სხვა წევრთა ჩართულობა, განსაკუთრებით კი, მამის, იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მამა ვერ ახერხებს შეხვედრებზე დასწრებას, სასურველია მასთან სატელეფონო კომუნიკაცია, მისი საქმის კურსში ჩაყენება, მისი ჩართულობის მნიშვნელობის ხაზგასმისა და დაფასება (Peacock, Collett, 2010; Bordelon, Bradley, 2019).

გამოსავალზე ფოკუსირებული პრობლემის გადაჭრა

კონკრეტულ ქვეთავში ვეხებით ასა-ს მქონე მოსწავლეების იმ პრობლემებს, რომლებიც სკოლაში ფიქსირდება და სასკოლო სივრცეს უკავშირდება. ამ შემთხვევაში პრობლემის მოგვარება, ძირითადად, მასწავლებლის საზრუნავია. თუმცა, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ეს პრობლემა თავად მშობლებსაც ეხება, ვინაიდან მათ ბავშვთან ურთიერთობის ხანგრძლივი გამოცდილება აქვთ და ბავშვის შესახებ ყველაზე დიდ ინფორმაციას ფლობენ. ამიტომ პრობლემის გადაჭრის გზების საძიებლად ისინი ყველაზე სანდო და საჭირო წყაროს წარმოადგენენ. მშობლებმა ყველაზე უკეთ იციან თავიანთ შვილის პრობლემის გადაჭრის რომელი ხერხებია უფრო მეტად ეფექტური, ხოლო რომელი – უფრო ნაკლებად. აღსანიშნავია ისიც, რომ ხშირად შეხვედრით სიტუაციას, სადაც მშობლებს პრობლემის გადაჭრის ბევრი წარუმატებელი ისტორია აქვთ, რაც მათ სკეპტიკურად განაწყობთ ამ საკითხების განხილვისადმი. რამდენადაც ჩართულები და პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებულები უნდა იყვნენ მშობლები, იმდენად ყველა მშობელს, პირველ რიგში, სურს რომ პრობლემა საერთოდ არ არსებობდეს. მშობლებს ხშირად ფიქრობენ, რომ პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებით მათ მეტი გამოცდილება აქვთ და თავიანთი პრობლემის საკითხში „თვითონ უფრო მეტი იციან“. ეს მასწავლებლებისა და სპეციალისტებისთვის, ერთი მხრივ, სახარბიელო გარემოს ქმნის – მათ არ უწევთ დამატებითი პასუხისმგებლობის აღება. ამ შემთხვევაში უფრო მარტივია მშობლებთან ერთად პრობლემის გადაჭრის თითოეული ეტაპის განხილვა, რაც პრობლემის გადაჭრის ხერხის ეფექტურობას გამოავლენს ან სხვა შემთხვევაში, ჩარევისა და მოგვარების გზის შეცვლის კონსტრუქციულ საშუალებას იძლევა.

ქვემოთ მოცემულია გამოსავალზე ფოკუსირებული პრობლემის გადაჭრის დიაგრამა. აღსანიშნავია, რომ ეს მოდელი ამჟამინდელი მდგომარეობის შესახებაა – რა პრობლემა არსებობს ამჟამად და როგორ შეიძლება მისი მოგვარება – შესაბამისად, ნაკლებად აქცევს ყურადღებას პრობლემის აღმოცენების მიზეზებს. ვინაიდან ეს მიდგომა წარსულზე არ ორიენტირდება და ფსიქოპათოლოგიურ მექანიზმებს არ ეძებს, მშობლებიც ნაკლები წნეხის ქვეშ არიან და ნაკლებად გრძნობენ თავს პრობლემის აღმოცენებაში ეჭვმიტანილად. ამ მიდგომის გამოყენებისას, მთავარია გვახსოვდეს, რომ მთავარი მიზანია არა პრობლემის შეფასება, არამედ მშობლების მოსმენა პრობლემის გადაჭრის ეფექტურ ხერხებზე, რომელიც აპრობირებულია და მუშაობს (Porter, 2008).



პიხვედი ფაზა – პრობლემის განსაზღვრა

გამოსავალზე ფოკუსირებული მუშაობის პირველი ნაბიჯი პრობლემის განსაზღვრაა. შესაბამისად, უნდა აღწეროთ, რა ხდება, როცა პრობლემა წამოიჭრება და ვინ როგორ რეაგირებს ამ პრობლემაზე. ამ დროს თქვენ ფაქტებთან დაკავშირებით კონსენსუსის მიღწევას არ ცდილობთ, უბრალოდ, გჭირდებათ გაიგოთ თუ როგორ აღიქვამენ ოჯახის წევრები პრობლემას. არ არის აუცილებელი ამ დამოკიდებულებებს ეთანხმებოდეთ, უბრალოდ, ეს ინფორმაცია მათი მოქმედების მიზნების მიხედვარაში დაგეხმარებათ.

მეოხე ფაზა – პრობლემის გავლენის ხეპყენება

პრობლემის გავლენის რეპრეზენტაცია გულისხმობს პრობლემის ყოველმხრივ დახასიათებას – რამდენი ხანია, რაც პრობლემა გრძელდება? რამდენად მწვავეა? არის თუ არა შემთხვევები, რომ სიმწვავე იკლებს და/ან იმატებს? თუ კი, როდის? ეს პრობლემა ყოფილა თუ არა ადრეც, თუ კი, როგორ მოგვარდა? რამდენად ფართომასშტაბიანია ეს პრობლემა – მხოლოდ სკოლაში ვლინდება თუ სახლში და/ან სხვა სოციალურ გარემოში? და ა.შ.

მესამე ფაზა – მიზნების გახმოვანება

იმისთვის, რომ ცვლილებას სწორი მიმართულება მიეცეთ, მიზნები უნდა იყოს კონკრეტული, რეალური და გაზომვადი, რაც გაუმჯობესების დანახვის საშუალებას მოგვცემს. დასახული მიზნები შინაარსიანი უნდა იყოს და მიზნის შემსრულებელს მოტივაციას უნდა აძლევდეს. ამისათვის პრობლემის მქონე პირები უნდა გამოკითხოთ – რისი გაუმჯობესება სურთ, ხვალ რომ პრობლემა აღარ ჰქონდეთ, რა კომპონენტები იქნებოდა მოგვარებული? მასთან საუბრით უნდა გამოყოთ მათივე სასურველი მიზნები (Porter, 2008).

მეოთხე ფაზა – იპოვეთ გამონაკლისები

ამ ფაზაში პრობლემა ან აღარ იჩენს თავს ან მისი ინტენსივობა შემცირებულია. ამ შემთხვევაში ორიენტაცია ალებული გვაქვს იმაზე, თუ როგორ შემცირდა/აღმოიფხვრა პრობლემა და რამ შეუწყო ამას ხელი. ამისთვის დაგჭირდებათ პრობლემაში ჩართულ პირთა გამოკითხვა:

- იცით, როგორ მოხდა ეს?
- რაიმე ნაბიჯები გადადგით, რამაც აქამდე მიგიყვანათ?
- რა გააკეთეთ ამის მისაღწევად?
- რაზე ფიქრობდით მაშინ, როცა ამას აკეთებდით?

სხვა კითხვები ეხება პიროვნების იდენტობას:

- რას გეუბნება ეს ყოველივე თქვენ მიერ პრობლემის კონტროლის შესაძლებლობის შესახებ?
- რას გეუბნებათ ეს თქვენთვის ცხოვრებისეულად მნიშვნელოვანი საკითხების შესახებ?
- პრობლემის აქტუალობის პერიოდში რას ფიქრობდით თქვენს თავზე? ახლა რას ფიქრობთ თქვენს თავზე?
- შეგიძლიათ მომიყვეთ თქვენი ცხოვრების სხვა პერიოდის შესახებ, როცა თქვენი ცხოვრების უკეთესობისკენ შესაცვლელად კონკრეტულ ნაბიჯებს დგამდით?

მეხუთე ფაზა – განაზოგადეთ პრობლემის გადაჭრის ხეხები

პრობლემის გადაჭრის ხერხების გაფართოება გულისხმობს პრობლემაზე მომუშავე პირების წარსულსა და მომავალს შორის კავშირს. პრობლემის მოგვარებისას 4 ტიპის გამოსავალს შეხვდებით: 1. რომელმაც მოაგვარა პრობლემა; 2. რომელმაც ვერ მოაგვარა პრობლემა; 3. რომელიც განიხილეთ, მაგრამ არ გამოგიყენებიათ; 4. რომელიც სხვებმა გირჩიეს თავიანთი გამოცდილების საფუძველზე. თქვენ შეგიძლიათ ეს ოთხივე მიმოიხილოთ და გაითვალისწინოთ სამომავლო გამოყენებისთვის (Porter, 2008).

მეექვსე ფაზა – შენიშნეთ და ყუხადება გაამახვილეთ პროგრესზე

პროგრესზე ყურადღების მიქცევა და ხაზგასმა პრობლემის გადაჭრაში ჩართული პირების წახალისების, განმტკიცებისა და სამომავლო მოტივირებისთვისაა. ეს გულისხმობს, რომ მათ ახალი უნარები შეიძინეს და ახლა უფრო მეტი ცოდნა, თავდაჯერებულობა და გამოცდილება აქვთ. ამ კომპონენტის შესრულებისას ყველანი უარყოფით შეფასებას ან შეხსენებას ვერიდებით – რა ვერ გააკეთეს, რა გამოჩნათ, რა შეიძლებოდა უკეთ გაეკეთებინათ და ა.შ. ფაქტობრივად, ამ ფაზაზე პრობლემაში ჩართული პირების წინსვლა იკვეთება. აღნიშნეთ ის წინსვლებიც, რასაც, ზოგადად, ატყობთ, მაგრამ ფიქრობთ, რომ პირდაპირ პრობლემის გადაჭრასთან კავშირში არ არის.

მეშვიდე ფაზა – დაგეგმეთ პირობების შენახუნება

ხშირად იქნება შემთხვევები, როცა სხვადასხვა ცხოვრებისეული მოვლენა ან სტრესი პიროვნებას უბიძგებს ძველი ჩვევებისა და მიდგომების გამოყენებისკენ. ამისთვის ჩვენ მშობლები წინასწარ უნდა შევამზადოთ და საქმის კურსში ჩავაყენოთ – რომ იქნება მოვლენები და წინააღმდეგობები, რომელთა გადალახვაც მოგვინევს, ამისთვის ყურადღება არასდროს უნდა მოვადუნოთ, და მუდმივ მზადყოფნაში უნდა ვიყოთ, ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს ის მიდგომები და პრობლემის გადაჭრის ხერხები, რომლებიც ახლა გვაქვს, რათა სამომავლოდაც გამოვიყენოთ (Porter, 2008).

ეფექტური თანამშრომლობის ბარიერები

გვჯერა, რომ სახლსა და სკოლას შორის თანამშრომლობა ხშირად ეფექტური ინტერვენციის წინაპირობაა, თუმცა იმასაც ვიზრებთ, რომ ამ თანამშრომლობას თან ახლავს ბარიერები, რომელთა ნაწილიც ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ. ვიზიტების დრო, ტრანსპორტირებისა და ბავშვის მოვლის საკითხები, მენტალურ ჯანმრთელობასთან ასოცირებული სტიგმა, ადეკვატური ან არასწორად აღქმული წინააღმდეგობრივი პოზიცია სკოლის პერსონალის მხრიდან, უდავოდ, პოტენციურ დაბრკოლებებს წარმოადგენს. ასევე გასათვალისწინებელია მშობელთა სასკოლო გამოცდილებაც, რაც, შესაძლოა, სულაც არ აღმოჩნდეს პოზიტიური. ეს უარყოფითი გამოცდილებები შესაძლოა იყოს სხვადასხვაგვარი: როგორც მასწავლებლის მხრიდან დამცირება, ასევე ბავშვების მიერ გარიყვა. ზოგიერთი ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი ოჯახები, წარსული გამოცდილებებიდან გამომდინარე, სკოლის სისტემას შეიძლება სკეპტიკურად უყურებდნენ. ზოგიერთ მშობელს, შესაძლოა, მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემა ჰქონდეს და ამიტომ ვერ ახერხებდეს თანამშრომლობით ინტერვენციაში აქტიურად ჩართვას. ყველა ამ საკითხს შეუძლია გავლენა მოახდინოს მშობლის მიერ სასკოლო სისტემის აღქმასა და ბავშვის განათლებაში მონაწილეობის მიღების სურვილზე. თუ მშობლებს მგრძნობიარედ მივუდგებით აღნიშნულ საკითხებთან დაკავშირებით, შესაძლოა, გავიგოთ, თუ როგორ აღიქვამენ ისინი თავიანთი შვილის პრობლემებს და დავებმროთ პროაქტიული გზით ჩაერთონ პროცესში. სკოლის თანამშრომელს შეუძლია აღიაროს, რომ სპეციალური საჭიროების მქონე ინდივიდებს საგნმანათლებლო სისტემა ყოველთვის ისე ვერ უწყობს ხელს, როგორც საჭიროა და სწორედ მშობლებთან სწორი მიმართულებით თანამშრომლობა მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს ინდივიდების სპეციალური საჭიროებების გათვალისწინებას (Coleman, 2013; Bordelon, Bready, 2019).

სამწუხაროდ ზოგიერთი მშობელი, რომელიც მონდომებულია იმუშაოს სკოლის მასწავლებლებთან და სპეციალისტებთან ერთად, აწყდება სირთულეს – სკოლის პერსონალი ხშირად მიჩვეულია პრობლემების შიდა მოგვარებას და თვლიან, რომ თანამშრომლობითი ინტერვენცია მეტ დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს. შესაბამისად, საჭიროა სკოლის პერსონალმა აქტიურად ჩართოს მშობელი ინტერვენციის პროცესში, დაანახვოს მისი ჩართულობის მნიშვნელოვობა და ინტერვენციის ყველა საფეხურზე საქმის კურსში ჩააყენოს. სასურველია, რომ ინტერვენციის სავარაუდო შედეგები მასწავლებელსა და მშობელს გააზებული ჰქონდეს და მათი მოლოდინები ერთმანეთისა და რეალობის შესაბამისი იყოს. მშობელმა უნდა იცოდეს. სასკოლო გარემოში ინტერვენცია რას წარმოადგენს და რა სერვისს იღებს მისი ბავშვი. ასევე, მასწავლებელმა უნდა იცოდეს ბავშვს სახლში როგორი გარემო და მშობლის როგორი ხელშეწყობა აქვს. იმის მიუხედავად, თუ რა მოცულობისაა მშობლის ნებისმიერი ჩარევა, რომელიც ინტერვენციისთვის ხელშემწყობია, ის უნდა აღინიშნოს და დაფასდეს. აღსანიშნავია, რომ სკოლის პერსონალი მშობელს ხშირად ეხმარება სახლის პირობებში ინტერვენციის დასაგეგმად და რეკომენდაციებს აძლევს, თუმცა მათ ამ შრომის გაწევს მუდმივი რესურსი არ აქვთ. ეს როგორც სკოლის პერსონალს, ასევე, მშობლებსაც გათავისებულები უნდა ჰქონდეთ (Peackok, Collett, 2010; Coleman, 2013).

უნდა შევხვით სკოლის ფსიქოლოგთა როლსაც, ხშირად სკოლის ფსიქოლოგები მოიაზრებიან მხოლოდ შეფასების პროცედურაში, თითქოს ინტერვენცია მათ არ ეხებათ. ეს დამოკიდებულება უმეტესად გამოწვეულია მოსწავლეთა დიდი რაოდენობის, ხოლო სკოლის ფსიქოლოგის შეზღუდული დროითი და ფიზიკური რესურსის გამო – მათ, უბრალოდ, ინტერვენციის დრო არ რჩებათ, თუმცა, ეს არ ნიშნავს, რომ ინტერვენცია მათი საქმიანობის ნაწილი არ არის. რესურსის არსებობის შემთხვევაში, სკოლის ფსიქოლოგი ინტერვენციის პროცესში აუცილებლად ჩართული უნდა იყოს.

დამატებით ბარიერს წარმოადგენს მშობელთა ინფორმირებულობა და მათი უკუკავშირი – ზოგჯერ მშობლებმა არ იციან ბავშვის პრობლემების არსებობა ან/და ინტერვენციის შესახებ არ აქვთ ინფორმაცია; არ იციან ინტერვენციის მიზანი და შინაარსი. დამატებითი ძალისხმევა საჭიროა მშობელთა ინფორმირების შემოწმებისთვის – რამდენად კარგად და სწორად გაიგეს შეხვედრაზე დასმუ-

ლი/განხილული საკითხი. ამისთვის სასურველია სკოლის პერსონალმა მშობელს სხვადასხვა კითხვა დაუსვას იმის შესამოწმებლად, რამდენად კარგად და სწორად გაიგო მშობელმა აქტუალური საკითხი. მშობლები ხშირად უნდა მარაგდებოდნენ სხვადასხვა ინფორმაციით – იქნება ეს მოკლე გზამკვლევი, მეილი, ვიდეორიანდერი, დოკუმენტური ფილმი თუ სხვა. ასევე ხშირია შემთხვევა, როცა სკოლის რესურსი არ არის საკმარისი, და საჭიროა ბავშვისა და მშობლის სხვა ცენტრში რეფერირება (Peacock, Collett, 2010; Bordelon, Bradley, 2019).

ცხრილი 2. მასწავლებლის მშობელთან თანამშრომლობის ბარიერები (Peacock, Collett, 2010).

თანამშრომლობის ძირითადი ბარიერები	პოტენციური გამოსავალი
სისტემური დონის ბარიერები	• მოკლევადიანი პეისპექტივა – მოკლევადიანი შეთავაზება, როგორიც არის სამშეხვედრიანი მშობლების ჯგუფი, შესაძლოა, მეტად მოსახერხებელი და მისაღები იყოს კოლეგებისა და ადმინისტრატორებისთვის; • მონაცემების მოგროვება – ინტერვენციების ეფექტურობის დამადასტურებელი მონაცემები დამაჯერებელია არა მარტო ადმინისტრატორებისთვის, არამედ გადაწყვეტილების მიმღები ცენტრალური პირებისთვისაც (მაგ., მშობლის კმაყოფილება, სესიებზე დასწრება, მასწავლებლის კმაყოფილება); • <i>ჩა მუშაობს სხვაგან?</i> – ინფორმაციის მოძიება კოლეგებთან, რომლებიც სხვაგან მუშაობენ და გაუზიარეთ თქვენს თანამშრომლებს, განსაკუთრებით კი, იმ შემთხვევაში, თუ ემპირიული მონაცემებიც თანახლავს გამოცდილებას; • მომთმინება – სისტემები ძალიან ნელა იცვლება. თუნდაც მცირე, მაგრამ ხარისხინი სერვისი კარგ რეპუტაციას უზრუნველყოფს და თანამშრომლური ინტერვენციის ღირებულებას უსვამს ხაზს.
მშობლის ჩართულობის/დასწრების სიმწირე	• იფიქრეთ პრაქტიკულად – რამდენადაც სასარგებლო უნდა იყოს, სავარაუდოა, რომ მშობლები უფრო ფოკუსირებულ და მოკლევადიან პროგრამებს მეტად დაესწრებიან, ვიდრე გრძელვადიანს. ზოგიერთი ოჯახის დასწრების უზრუნველსაყოფად კი გარემოს მორგება იქნება საჭირო (მაგ., მოქნილი გრაფიკი); • მოიძიეთ <i>ჩა აჩის საჭირო/სასუხვედი</i> – ყოველთვის გამოიკითხეთ მშობლებსა და მასწავლებლებთან საჭიროებები (მშობლებთან დამატებით სასურველია დასწრების და ზრდის ხელშემწყობი საჭიროებების გამოკვეთა); • <i>ჩეკლაშიება</i> – სერვისის არსებობისა და შინაარსის რეკლამირება.
წინააღმდეგობა	• მონაწილეობის მიღების ნოქმადიება – პროგრამების არსებობა ოჯახების ფართო სპექტრის შესაბამისად, ისევე, როგორც სამიზნე ინტერვენციები კლინიკურად მნიშვნელობანი ქცევითი პრობლემების მქონეთათვის, რაც სტიგმატიზაციის შემცირებას შეუწყობს ხელს; • მიზეზების შეფასება – წინააღმდეგობის სავარაუდო მიზეზების განხილვა, როგორიც არის წინა გამოცდილება, კონფიდენციალურობის საკითხები და დეზინფორმაცია; • მოტივაციური გაძლიერება – შეაფასეთ მშობლის მოტივაციის დონე და შეადგინეთ მოტივაციის გაძლიერების სტრატეგიები.

ოჯახის და სკოლის თანამშრომლობის ეთიკური და იურიდიული საკითხები

ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობისას ზოგიერთი ეთიკური და იურიდიული საკითხი განხილვას საჭიროებს. ეს მოიცავს შემდეგ საკითხებს: კომპეტენციის ფარგლებში პრაქტიკას, კონფიდენციალობის, მოსწავლის უფლებების დაცვას და ადეკვატური ინფორმირებული თანხმობის უზრუნველყოფას.

კომპეტენცია

სკოლის მომსახურება ოჯახების გაძლიერების და მხარდაჭერის მიზნით, ბევრ განსხვავებულ უნარს, კარგ დაგეგმვას და კოორდინაციას გულისხმობს. მიღებული განათლება და გამოცდილება მნიშვნე-

ლოვნად შეიძლება განსხვავდებოდეს ერთმანეთისგან, განსაკუთრებით, სპეციფიკურ სფეროებს შორის (მაგ.: სკოლის ფსიქოლოგია, სკოლის კონსულტირება, სკოლის სოციალური მუშაობა, მასწავლებლის მოსამზადებელი პროგრამები). მაგალითად, სკოლის ერთ ფსიქოლოგს, შესაძლოა, შეფასებაში ჰქონდეს ტრენინგი და სუპერვიზია გავილილი მაშინ, როცა მეორეს – ინტერვენციასა და კონსულტირებაში. ამასთან, სკოლის პერსონალის გამოცდილება და პრაქტიკა განსხვავებულია. მხოლოდ ტრენინგი არ არის საკმარისი ინტერვენციისთვის საჭირო კომპეტენციის მოსაპოვებლად. ამასთან, ზოგიერთ ინტერვენციას კომპეტენციის მინიჭებისთვის საკმარის კონკრეტული სახელმძღვანელოები აქვს ტრენინგებთან დაკავშირებით, მაშინ, როცა ზოგიერთი ინტერვენციის პროგრამა საკმარის ბუნდოვანია. როდესაც სახელმძღვანელოები ბუნდოვანია, აუცილებელია კოლეგისგან კონსულტაციის ან სუპერვიზიის მიღება. მუდმივად საჭიროა უწყვეტი განათლების მიღება და ლიცენზიის/სერტიფიცირების პერიოდული განახლება.

პროფესიული ეთიკა გულისხმობს, რომ მომსახურების მიმწოდებელმა კლიენტს დელიკატურად აღუწეროს თავისი კომპეტენციის დონე და ფარგლები. მაგ., მშობლებმა ფსიქოლოგს შეიძლება ხშირად დაუსვან შეკითხვები მედიკამენტების შესახებ და ამ შემთხვევაში ფსიქოლოგმა აუცილებლად უნდა აუხსნას თავისი კომპეტენციის ფარგლები და გადაამისამართოს შესაბამისი სპეციალისტთან; ან მასწავლებელს დაუსვან შეკითხვა თავიანთი შვილის ფსიქოლოგიური პრობლემების ხასიათის შესახებ, რაც ბუნებრივია, არ არის მასწავლებლის კომპეტენცია. ზოგიერთი მშობელი კომპეტენციის შესახებ კითხვებს პირდაპირ უსვამს სპეციალისტს, რამაც შესაძლოა გარკვეული უხერხულობის განცდა ან თავდასხმის შეგრძნება გამოიწვიოს, თუმცა, ჩვენ ამ დამოკიდებულებას მივესალმებით, ვინაიდან იგრძნობა, რომ მშობლები ღრმად არიან საკითხში ჩახედულები. არის მშობელთა კიდევ ორი კატეგორია, ერთი, რომელსაც ერიდება მსგავსი კითხვების დასმა, ხოლო მეორე, რომლებიც კომპეტენტურები არ არიან მსგავს საკითხებში და არ იციან, რა კითხვები შეიძლება დასვან. ამ შემთხვევებში მომსახურების მიმწოდებელმა თავად უნდა აუხსნას და ხაზი გაუსვას თავის გამოცდილებასა და კომპეტენციას (Peacock, Collett, 2009).

პროფესიული ურთიერთობები

სკოლის მენტალური ჯანმრთელობის ბევრმა პროფესიონალმა იცის კლიენტებსა და თანამშრომლებთან კარგი ურთიერთობის შენარჩუნების მნიშვნელობა. აღსანიშნავია, რომ ერთი სპეციალისტი შესაძლოა მუშაობდეს ბავშვთან, მშობლებთან და მასწავლებლებთან, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, თავიდანვე განისაზღვროს, კონკრეტულ ინტერვენციაში ვინ არის კლიენტი. ამ საკითხთან დაკავშირებით აზრთა სხვადასხვაობასაც ვაწყდებით, მაგალითად, ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაციის კოდექსის მიხედვით, სპეციალისტი რამდენიმე კლიენტს ემსახურება და კლიენტის იდენტიფიცირება ინტერვენციის დასაწყისში უნდა მოხდეს. ფსიქოლოგები შეიძლება ერთდროულად რამდენიმე კლიენტს ემსახურებოდნენ, თუმცა, ინტერესთა კონფლიქტის შემთხვევაში, ბავშვის/მოსწავლის ინტერესები უპირატესია. ის, თუ ვინ არის ძირითადი კლიენტი, ხშირად დამაბნეველია ბავშვისა და ოჯახებისთვის. მაგალითად, თუ ფსიქოლოგი ძირითადად მშობლებთან მუშაობს ქცევითი სტრატეგიების გაუმჯობესების მიზნით, მშობლებმა შესაძლოა იფიქრონ, რომ ისინი არიან პირველადი კლიენტები, თუმცა, ფსიქოლოგს შეიძლება მიაჩნდეს, რომ ბავშვია მთავარი კლიენტი. ამიტომაც სასურველია კლიენტი ინტერვენციის დასაწყისში მკაფიოდ გამოიყოს – ანუ ვინ არის ინტერვენციის მთავარი სამიზნე და უმეტეს შემთხვევაში, პირველ რიგში, ბავშვის/მოსწავლის ინტერესები იქნეს გათვალისწინებული (Peacock, Collett, 2009).

პრივატულობა/კონფიდენციალურობა

ვინაიდან ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა რამდენიმე მხარის ჩართულობას მოითხოვს, ეს ხშირად კონფიდენციალურობის საკითხში პრობლემებს წარმოქმნის. მასწავლებლების და ფსიქოლოგების პროფესიული ეთიკური კოდის მიხედვით, კლიენტის მხრიდან გაზიარებული ინფორმაცია კონფიდენციალური უნდა დარჩეს, გარდა კანონით გათვალისწინებული შემთხვევებისა (მაგალითად, ბავშვზე ძალადობა, უგულბელობა, საკუთარ თავზე ან სხვაზე ზიანის მითანაში ეჭვმიტანილობა). არასრულწლოვან ბავშვთან მუშაობისას არის შემთხვევები, როცა მშობლები ბავშვის მენტალური ჯანმრთელობის ჩანაწერებს ითხოვენ. მშობლებს ინფორმაციის მოთხოვნა სკოლის გარეთ არსებული ბავშვის სხვა სპეციალისტებისთვისა შეუძლიათ (მაგ., პედიატრი, ნევროლოგი, ფსიქოლოგი). სკოლამ უნდა იცოდეს, რომ თუ სურთ არასასკოლო პროვაიდერებისგან ინფორმაციის მიღება, ამაზე წერილო-

ბით თანხმობა მშობელმა უნდა განაცხადოს. ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობისას აუცილებელია ჩართულმა მხარეებმა კონფიდენციალობისა და პრივატულობის საზღვრები იცოდნენ. საქართველოს კანონი პერსონალურ მონაცემთა დაცვის შესახებ არეგულირებს კონფიდენციალობასთან დაკავშირებით საკითხებს და სკოლის პერსონალი კარგად უნდა იცოდნოდეს აღნიშნულ საკანონმდებლო რეგულაციებს, ასევე ბავშვთა უფლებების საერთაშორისო კონვენციას, საქართველოს კანონს ბავშვის უფლებათა შესახებ. მშობლების არჩევანია თუ რა ხარისხით გაამჟღავნებენ ბავშვთან დაკავშირებით ინფორმაციას სკოლის წარმომადგენლებთან. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის მშობლებმა ბავშვის საჭიროებების და სკოლის კლიმატის და ორგანიზაციული კულტურის გათვალისწინებით უნდა განსაზღვროს თუ რა ინფორმაციას მიაწოდებს სკოლას. სკოლის ადმინისტრაციის კი აქვს კანონით გათვალისწინებული მოთხოვნები ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროების განსაზღვრის მიზნით. აღნიშნული ინფორმაციის ბავშვის შესახებ კონფიდენციალურია და სკოლა ვალდებულია ის დაიცვას (Peacock, Collett, 2009).

ინფორმირებული თანხმობა

მშობლებს და მოსწავლეებს აუცილებლად უნდა წარედგინოთ ინფორმირებული თანხმობის ფორმა, რათა გადაწყვიტონ, უნდათ თუ არა სკოლის მიერ შეთავაზებულ ინტერვენციაში ჩართვა. როდესაც კლიენტს არ შეუძლია უზრუნველყოს იურიდიული თანხმობა (მაგალითად, არასრულწლოვნები), მომსახურების მიმწოდებელი სკოლა ვალდებულია, წარადგინოს შეთავაზებული ინტერვენციის აღწერა და მიიღოს მშობლის/მეურვის წერილობითი თანხმობა. ინფორმირებული თანხმობა უნდა მოიცავდეს: კონფიდენციალობის მიმოხილვას და მის საზღვრებს; მომსახურების მიმწოდებლის კომპეტენციის არეალს და გამოცდილებას; შეთავაზებული შეფასებების აღწერას და ჩარევებს (მაგ., ხანგრძლივობა, სწავლა-სწავლების მიმართულება, მიდგომა) და ნებისმიერი შესაძლო რისკებისა და ალტერნატივების აღწერას. ნამდვილი ინფორმირებული თანხმობა მეტია, ვიდრე უბრალო ხელმოწერილი ფურცელი: ეს უნდა იყოს პროცესი, სადაც რწმუნდებით, რომ მონაწილეებმა იციან ინტერვენციის ყოველ ეტაპზე რას უნდა ელოდნენ. მაგალითად, პრობლემური ქცევის ჩაქრობამდე მომსახურების მიმწოდებელმა მშობელს შეიძლება უთხრას: „სავარაუდოა, რომ როცა ბავშვის ქცევაზე საპასუხო რეაქცია არ გექნებათ, ბავშვის ქცევა გაუმჯობესებამდე გარკვეული დროით გაუარესდება. მზად ხართ დროებითი გაუარესებისთვის?“. მშობლებმა შეიძლება პირდაპირ არ დასვან კითხვები, მათ ხშირად აქვთ შეკითხვები და არასწორი წარმოდგენები სკოლის ფსიქოლოგიური და საგანმანათლებლო მომსახურების შესახებ. ინფორმირებული თანხმობის პროცესი საშუალებას გაძლევთ, განიხილოთ მოლოდინები და მიდგომის შეზღუდვები (Peacock & Collet, 2010).

მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაცია

მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაცია ძალიან მნიშვნელოვანია და ბავშვთან წარმატებული მუშაობის პროგნოზის ინდიკატორია. ამის მიუხედავად, მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაცია ხშირ შემთხვევაში მარტივ საკითხს არ წარმოადგენს და საჭირო კომუნიკაციის დამყარება დიდ ძალისხმევასა და შრომას მოითხოვს. მასწავლებლებისთვის ამ ტიპის კომუნიკაცია საკმაო გამოწვევად აღიქმება, განსაკუთრებით კი, დროის თვალსაზრისით – ინტერვიუებში მასწავლებლები ხშირად მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაციის დამყარებისთვის აღნიშნავენ დროის დიდი ნაწილის საჭიროებას. მიუხედავად იმისა, რომ მშობლის მხრიდან თანამშრომლობას მასწავლებლები ძალიან აფასებენ, მათთვის სირთულეს წარმოადგენს სხვა პასუხისმგებლობებთან ერთად დამატებითი დროის გამოყოფა. გარდა ზოგადი კომუნიკაციის დამყარებისა, მნიშვნელოვანია კომუნიკაციის ხარისხი, შესაბამისად, ეს დამატებითი დაბრკოლებას წარმოადგენს. ხშირად მოცემული კომუნიკაცია მასწავლებლების მხრიდან ცალმხრივია – ისინი მშობლებს საპასუხო რეაქციის მოლოდინის გარეშე უგზავნიან შეტყობინებებს ან რეპორტებს, მაგრამ საუკეთესო შედეგების მისაღწევად ორმხრივი კომუნიკაციის დამყარებაა საჭირო.

სხვადასხვა პერსპექტივის მიხედვით, მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაციური გაცვლა სხვადასხვანაირია. სკოლისა და ოჯახის ურთიერთობების კვლევამ ცხადყო, რომ მასწავლებლების სწავლებაა საჭირო იმის შესახებ, თუ როგორ ურთიერთონ მშობლებს და, რომ მათ ბარიერებისა და მშობლის ჩართულობის სხვადასხვანაირი აღქმა აქვთ. კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლების აზრით, მშობლების დაბალი ჩართულობა განპირობებული იყო პასუხისმგებლობის ნაკლებო-

ბით, ინდიფერენტულობით, მშობლის დაბალი განათლებით, მასწავლებლის მიმართ უპირატესობის გაცდით, მასწავლებელთან კონფრონტაციის შიშით ან ჯანმრთელობის პრობლემებით. იმავე კითხვის პასუხი მშობლების მხრიდან განსხვავებულ პერსპექტივას გვაძლევს. ისინი ასახელებენ, პირველ რიგში, დროის სიმწირეს, შემდეგ სკოლის სისტემაში თავდაჯერებულობის ნაკლებობას, მტრულ განწყობას, მრავალრიცხოვან ოჯახს, ინფორმაციის სიმწირესა და ჯანმრთელობის პრობლემებს. თუ დავაკვირდებით ერთადერთი პუნქტი, რომელსაც ორივე მხარე აფიქსირებს, არის ჯანმრთელობის პრობლემები. გასაკვირი არ არის, რომ ერთსა და იმავე საკითხზე განსხვავებული შეხედულებების გამო პრობლემის გადაჭრისთვის ეფექტური კომუნიკაცია და სტრატეგიები ვერ ყალიბდება ხოლმე (Porter, 2008).

კომუნიკაციური უნარები

კომუნიკაციური უნარები პირდაპირ პრობლემის მოგვარების გამოსავალი არ არის, თუმცა ის პრობლემის გადაჭრის მნიშვნელოვან ხერხს წარმოადგენს. მოსწავლეების მშობლებთან კომუნიკაცია დამოკიდებულია კომუნიკაციის შინაარსსა და სტილზე. ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა: შეხვედრების მუდმივობა, დროულად მისვლა, ორგანიზებულობა, მზაობა და სტაბილურად მოვალეობების შესრულება – თქვენი კომუნიკაციის ხარისხიანობას განაპირობებს.

ავთენტური კომუნიკაცია თქვენი ღირებულების რწმენასა და მშობლების პოზიციაზე დაფუძნებული. მოსწავლის მშობლებთან მაღალი ხარისხის კომუნიკაცია საშუალებას გაძლევთ იმ ინფორმაციაზე გქონდეთ წვდომა, რომელიც მშობლებს თავიანთი შვილების შესახებ აქვთ, რაც თავისთავად გეხმარებათ, გაიგოთ და, რაც მთავარია, უპასუხოთ მოსწავლის საჭიროებებს. კარგი კომუნიკაცია თქვენსა და მშობელს შორის ნდობას აყალიბებს და ურთიერთმხარდაჭერის შეგრძნებას ამყარებს (Porter, 2008).

ცხრილი 3. თვითაღქმითა და მშობლის აღქმით განპირობებული კომუნიკაციური სტილები Source: adapted from Raffaele & Knoff (1999, p. 455). (Porter, 2008)

	კარგად ვარ	არ ვარ კარგად
შენ ხარ კარგად	- თანამშრომლობითი, - მაღალი თვითეფექტურობა, - მაღალი კოლექტიური ეფექტურობა, - ფოკუსი გამოსავალზე.	- აღიარების ძიება, - დაბალი თვითეფექტურობა, - შეშინებული ან დამშვიდების პროცესში მყოფი.
შენ არ ხარ კარგად	- პროფესიულად წარმართული, - მაღალი თვითეფექტურობა, - უნდობელი, ტურფიზმი.¹	- იზოლაცია, - დაბალი თვითეფექტურობა, - მშობლებთან კომუნიკაციის დაბალი ხარისხი და რაოდენობა.

ინტეგრაციის სტილი

მასწავლებლების მიერ „ზემოდან ქვემოთ“ ან დიდაქტიკურმა სწავლებამ შესაძლოა უნებლიედ გააჩიანუროს მშობლებთან ინტეგრაცია და პროფესიაზე ფოკუსირებულ კომუნიკაციის ჩარჩოში მოაქციოს. საპირისპიროდ, მშობელზე ფოკუსირებული კომუნიკაცია მოითხოვს მშობლებთან პატივისცემით, თბილ, პოზიტიურ და მგრძნობიარე რეაგირებას. ამ თვისებების გამოვლენით მშობლებში მასწავლებლის მიმართ ნდობა იზრდება (Porter, 2008).

პატივისცემა

მშობლებისა და მოსწავლეების პატივისცემა მასწავლებლის პროფესიის ქვაკუთხედი. პატივისცემის და მხარდაჭერის გარემოს შექმნაზე დამოკიდებული პედაგოგიური წარამტებები ყველა მოსწავლესთან. მშობლებს სურთ, რომ მასწავლებელმა არა მხოლოდ შეაფასოს მათი შვილი და ცოდნა გადასცეს, არამედ მასზე იზრუნოს და პატივი სცეს და ასწავლოს თვითეფექტურობა- ანუ ცოდნა იმისა, თუ რა შეუძლია და რწმენა იმისა, რომ რაც შეუძლია, იმას აუცილებლად გააკეთებს.

¹ საკუთრი ტერიტორიის დაცვის მოთხოვნილება

ზოგიერთ შემთხვევაში (მაგალითად, სტრესის ფონზე) შეიძლება გვეგონოს, რომ მშობლები ბავშვის ინტერესების საპირისპიროდ იქცევიან. ამ შემთხვევაში პატივისცემა არ გულისხმობს მათი ქცევით ან ღირებულებებით აღფრთოვანებას ან დათანხმებას. იმ შემთხვევებში, როცა მშობლის ქცევას არ ეთანხმებით, უბრალოდ, შეგიძლიათ კრიზისულ სიტუაციასთან გამკლავებისთვის, გამოწვევების მიმართ მდგრადობისა და გაძლებისთვის შეაქოთ. კრიტიკულ სიტუაციებში ადამიანები ცდილობენ თავიანთი შესაძლებლობების მაქსიმუმი გამოავლინონ და ეს არ უნდა დავუკარგოთ (Porter, 2008).

სიტბო

მშობლებს ბავშვის მასწავლებლებთან ფორმალურ და დისტანციურ ურთიერთობას ყოველთვის ურჩევნიათ ემოციური ჩართულობისა და მხარდაჭერის მქონე ურთიერთობა. თუმცა, სხვადასხვა მიზეზის გამო სიტბო და მეგობრული დამოკიდებულება არ ნიშნავს მეგობრობას. პირველ რიგში, მასწავლებელს ფორმალური სამსახური აქვს, რომელშიც ხელფასს უხდია და მისი საქმიანობის მიზანი მოსწავლის სწავლება და მისი პოტენციალის გამოვლენაა. მოსწავლესთან მასწავლებლის ურთიერთობა მისი სწავლების პროცესშია აქტიური. ამ ურთიერთობას თავისი საზღვრები აქვს. ეს ურთიერთობა შეიძლება იყოს მეგობრული და თბილი, მაგრამ დისტანცია არსებობს, რადგან მოსწავლეს და მასწავლებელს განსხვავებული მოვალეობები და პასუხისმგებლობები აქვთ. მეორე – ნატურალური მეგობრობისგან განსხვავებით, მშობელთან ურთიერთობა გარკვეული მიზნის გამო მყარდება და ურთიერთგაგების ატმოსფერო მშობელთან კომუნიკაციაში მნიშვნელოვანია, თიმცა მეგობრობას არ ნიშნავს; მესამე – მეგობრობას საზღვრები არ აქვს, ამ შემთხვევაში კი, პროფესიული პასუხისმგებლობების მხრივ, საზღვრების დაცვაა საჭირო, რათა ინტერესთან კონფლიქტი და ექსპლუატაცია თავიდან იქნას არიდებული. საჭირო საზღვრების არარსებობის შემთხვევაში მშობლები ზედმეტად დამოკიდებულები ხდებიან მასწავლებელზე და ზედმეტ მოთხოვნებს აყენებენ; მეოთხე – მოსწავლის მშობელთან დამეგობრებამ, შესაძლო მასწავლებლის რეკომენდაციების უპირობო მიღება გამოიწვიოს, ამ შემთხვევაში მშობლები არ იქნებიან კრიტიკულნი და არ დასვამენ საჭირო კითხვებს, როგორც ამბობენ, „ბრმად მიენდობიან“ მასწავლებელს, რაც ამ ურთიერთობას საფრთხის ქვეშ დააყენებს; ასევე, შეიძლება მშობლებმა მასწავლებელთან მეგობრობა თავისი შვილის დაუმსახურებელი მიღწევებისთვის გამოიყენონ, მასწავლებლის ფავორიტიზმი კი ძალიან უსიამოვნო კლიმატს ქმნის კლასში და არ განაწყობს მოსწავლეებს საკუთარი შესაძლებლობები მაქსიმალურად გამოავლინონ; მეხუთე – ურთიერთობის გაფუჭებამ შესაძლოა ხელი შეუშალოს მასწავლებლის მუშაობას ბავშვთან (Porter, 2008).

პოზიტიურობა

პოზოტიურობა მოსწავლესა და მის ოჯახზე დადებითი კუთხით ფიქრს, ასევე, თვითონ მასწავლებლის უნარებსა და ბავშვის პროგრესის შესაძლებლობაზე პოზიტიურ ფიქრს გულისხმობს. ამასთან, ეს დაბალანსებული უნდა იყოს გულწრფელობით. იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვს სკოლაში სირთულეები აქვს, რა გარემოებაც უნდა იყოს, მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა შეატყობინოს მშობელს – დანჯრილებით და დეტალური აღწერით. ამასთან გასათავალისწინებელია, რომ გულწრფელობა ტაქტის გარეშე, უბრალოდ, სისასტიკეა. მშობელს მისთვის გასაგები ენით, შესაბამისი ლექსიკით უნდა აუხსნას მასწავლებელმა მოსწავლის სირთულეები. ამ დროს ჯობს ძლიერი მხარეებით დაწყება – პირველ რიგში იმის აღნიშვნა რაშია ძლიერი მოსწავლე და შემდეგ უკვე მისი სირთულეების აღწერა ისე, რომ მის პიროვნებას არ შეეხოთ (Porter, 2008).

მგრძნობიარეობა

მშობლებთან თანამშრომლობისას აუცილებელია მგრძნობიარე იყოს მათი გარემოებებისადმი, იმიტომ, რომ ეს ახდენს გავლენას იმაზე, რა ენერგია ექნებათ, რომ თავიანთ შვილებს გვერდში დაუდგნენ. უნდა მოუსმინოთ, თუ რა სურთ მათ შვილებისთვის. მეორე მხრივ, მგრძნობიარობა და ემპათია მშობლის მიმართ კარგი თვისებებია, მაგრამ განგრძობადი სტრესული გარემოებებისადმი თანაგრძნობა თავიდან უნდა აირიდოთ. შეცოდება ოჯახებს არ მათებს თავდაჯერებულობას, რომ გაღალახვენ სირთულეს და დროთა განმავლობაში გარემო მხარდაჭერაზე ხდებიან დამოკიდებული,

რაც შეიძლება „თანაგრძნობით გადაღლაში“ გმაოიხატოს და პროფესიული გადანვა გამოიწვიოს. ამიტომ ძალიან მნიშვნელოვანია თანაგრძნობასთან ერთად, მშობლების გაძლიერება- მათი დახმარება, აღმოაჩინონ თავისი და ოჯახის რესურსები პრობლემასთან გასამკლავებლად (Porter, 2008).

ხეაქტიულობა

მგრძნობელობის მსგავსად, რეაქტიულობაც მოიცავს მშობლების მოსმენას, დაფიქრებასა და განსჯას იმ ინტერვენციების დაგეგმვისთვის, რომლებიც მათ სჭირდებათ. რეაქტიულობა გულისხმობს მშობლებისთვის ისეთი შეტყობინების მიწოდებას, რაც გულისხმობს თწვენ მზადყოფნას დახმარებისა და მხარდაჭერისთვის, მათ გვერდით ყოფნას პრობლემის გადაჭრის პროცესში. უნდა ეცადოთ რომ მოქნილები იყოთ გრაფიკშიც. თუმცა რეაქტიულობას თავისი უარყოფითი მხარე ექნება, თუ უკვე ზემოაღნიშნულ საზღვრებს არ დაიცავთ: შესაძლოა მშობლებმა ზედმეტი პასუხისმგებლობა დაგაკისრონ, მოგთხოვონ ისეთი პრობლემების მოგვარება, რომლებიც თქვენ არ გევალებათ ან თქვენი კომპეტენციის ფარგლებს სცდება.

რეაქტიულობა მოიცავს ცოდნის უწყვეტ მიღებას და მუდმივ ინფორმირებულობასაც. როდესაც თქვენს სფეროში მაქსიმალურ ცოდნას მიიღებთ, არ მოგიწევთ თავი ყოველისმცოდნენდ მოაჩვენოთ მაშინ, როდესაც რაიმე არ გეცოდინებათ. თავდაჯერებულობა, რომ თქვენს სფეროში კარგად ფლობთ ინფორმაციას, ბოლო პერიოდის მიღწევებს და განოცდილებას, გაგიმარტივებთ საკითხში დაურწმუნებლობის გამოხატვის საშუალებას და იმის აღიარებას, რომ ყველაფერი არ იცით და დრო დაგჭირდებათ ახალი ინფორმაციის მისაღებად და საკითხი უფრო ღრმად გასარკვევად (Porter, 2008).

აუთენტუხი მოსმენა

აუთენტური კომუნიკაციის გული მოსმენაა. ამის პირველი კომპონენტია სხვებისთვის ყურადღების მიქცევა. ეს არწმუნებს მათ, რომ თქვენ აფასებთ როგორც მათ, ასევე მათ შეტყობინებას. ყურადღების მიქცევა ნიშნავს იმის შეწყვეტას, რასაც აკეთებთ. კომუნიკაციაში დიდი მნიშვნელობა აქვს თქვენს არავერბალურ ქცევებსაც – შეინარჩუნეთ შესაბამისი თვალთი კონტაქტი და ხმის თავაზიანი ტონი გქონდეთ, პოზაც უნდა გამოხატავდეს თქვენ სურვილს ყურადღებით მოუსმინოთ. შეხვედრისას ეცადეთ, რომ მშობელმა, რაც შეიძლება, მეტი მოგიყვებოდეს, თქენი საპასუხო რეაქცია კი პერიოდულად შეიძლება მხოლოდ „აჰამ“, „დიახ“ ან „გასაგებია“ იყოს; ან შეგიძლიათ, უბრალოდ, მათი წინადადების ბოლო რამდენიმე სიტყვა გაიმეოროთ, რათა წაახალისოთ საუბრის გასაგრძელებლად. მოსმენის დროს ცოტა კითხვის დასმაა საჭირო – განსაკუთრებით კი, ისეთი კითხვების, რომელთა პასუხიც არის „კი“, „არა“, ვინაიდან კითხვები მათი თხრობას კი არ მიჰყვება, არამედ მიმართულებას უცვლის. ბევრი კითხვების დასმა მშობელს აგრძნობინებს, რომ კი არ უსმენენ, არამედ დაკითხვავა.

მოსმენის მეორე კომპონენტი სხვისი გრძნობების ასახვაა. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მაშინ, როცა სხვები ძლიერ გამოხატავენ ემოციებს, განსაკუთრებით კი, ჩვენს მიმართ ბრაზს. მაგრამ ემოციები, მდინარის მსგავსად, არ ჩერდება, თუმცა მათი მიმართულების შეცვლა შეიძლება. გრძნობებისთვის კონსტრუქციული მიმართულების მიცემისთვის მთავარი უნარია ასახვა, რომელიც სხვისი ნათქვამის შინაარსის, ემოციის ან მნიშვნელობის პერაფრაზირებას ახდენს ან აჯამებს. ემოციების ასეთუ არეკვლა ბევრად უმსუბუქებს მდგომარეობას მშობელს და საშუალებას აძლევს თავად პრობლემაზე და არა მის შეფასებაზე და თავის გრძნობებზე ფოკუსირდეს (Porter, 2008).

ხშირად ჩვენ გვგონია რომ სხვას ვუსმენთ, მაგრამ ჩვენი რეაქციები მათ საწინააღმდეგოს აგრძნობინებს. ქვემოთ მოცემულია გორდონის (Gordon, 1970) ჩამონათვალი „საუბრის 12 ხშირი ჩვევა“, რომელსაც თავად გორდონი „კომუნიკაციის საგზაო ბარიერს“ უწოდებს. მოგვიანებით ბოლტონმა (Bolton, 1987) დაამატა კიდევ ერთი პუნქტი – „სხვა ადამიანების დადანაშაულება ან კომუნიკაციის საგზაო ბარიერების გამოყენების გამო თავის დადანაშაულება“ (Porter, 2008). მოცემული სამი კატეგორიიდან, გორდონის აზრით, რჩევის მიცემა ყველაზე ხშირია, ვინაიდან ყველას გვინდა რომ სხვას დავეხმაროთ, რათა თავი კარგად იგრძნოს. მაგრამ ეს ამცირებს საუბრის ხანგრძლივობას, რადგან არ ელოდებით ნამდვილი პრობლემის მოსმენას და მოსაუბრეს ატყობინებთ, რომ მას არ შეუძლია თავიანთი პრობლემის გადაჭრის გზის პოვნა. ეს კი ამცირებს ალბათობას, რომ ისე მოიქცევიან, როგორც თქვენ ეუბნებით, ვინაიდან ეს გარედან თავსმოხვეულია და არა მათი იდეა იყო (Porter, 2008).

ცხრილი 4. „კომუნიკაციის საგზაო-ბარიერები“ გორდონის მიხედვით (Gordon, 1970) (Porter, 2008)

განსჯა

- მნიშვნელოვანია მივიღოთ, რომ სხვები რაიმეს გრძნობენ მაშინ, როცა არ გვესმის რატომ გრძნობენ ასე.
- გაკრიტიკება ან დადანაშაულება – სხვების გაკრიტიკება პირდაპირ შეტყობინებას აგზავნის, რომ ჩვენ მათ გრძნობებს არ ვიღებთ;
- შექება – სხვისი შექება მათ გრძნობებზე უარის თქმისკენ უბიძგებს, მაგალითად, როცა მშობელს ვუბნებით, „ვიცი, რომ საუკეთესო გამოსავალს იძოვით. თქვენ ხომ ძალიან დიდი რესურსის მქონე ადამიანი ხართ“;
- სახელით დაძახება – იგივე ეფექტები აქვს, როგორც გაკრიტიკებასა და დადანაშაულებას;
- დიაგნოსტიკება ან ინტერპრეტაცია – იმისა, რასაც სხვები გრძნობენ, მცდელობაა რომ უთხრათ მათი „რეალური“ პრობლემა რა არის, ამ პრობლემაზე მათი შეხედულების არაფრად ჩაგდება.

გამოსავლების/გადაჭრის გზების გაგზავნა

- ხანდახან ჩვენ გვგონია, რომ ვუსმენთ სხვას, მაგრამ სინამდვილეში ვცდილობთ, ვუთხრათ, თუ როგორ უნდა მოიქცნენ არსებულ პრობლემასთან დაკავშირებით.
- მითითება;
- დამუქრება;
- ქადაგება;
- დაკითხვა;
- რჩევის მიცემა.

სხვა ადამიანის გრძნობების თავიდან აცილება

- კომუნიკაციის საგზაო ბარიერების მესამე ჯგუფში შედის სხვისი გრძნობების ემოციურად განმუხტვა, შესაძლოა იმიტომ, რომ გვრცხვენიან ან გვსტრესავს.
- გადატანა;
- ლოგიკური არგუმენტი;
- გადაფიქრებინება.

მშობლის ჩივილზე რეაგირება

პირველი შემთხვევა, როცა მოგინევთ მშობლის მოსმენა, იქნება მაშინ, როცა ისინი თქვენთან გარკვეული ჩივილით მოვლენ. გაითვალისწინეთ, რომ სხვა ყველა მიზეზთან ერთად, თქვენ ბავშვის საგანმანათლებლო კეთილდღეობისთვის ხართ დაქირავებული და მათი მხრიდან უპასუხისმგებლობაც კი იქნებოდა, რომ არ ჩაგვეკითხოთ, თუ რას სთავაზობთ მის შვილს. როგორი მანერითაც უნდა გკითხოთ, თქვენ მაინც ვალდებული ხართ, თავაზიანად უპასუხოთ. რთული მშობლებიც კი არ არიან მართო იმიტომ მომთხოვნი, რომ „წყობიდან გამოგიყვანონ“ – მათ სჭირდებათ და უფლება აქვთ კითხვების დასმის, ამავე დროს, სტრესულ მდგომარეობაში და მისი გამოუვალულობის აღქმისას, ისინი შეიძლება უხეშები და მტრულებიც კი იყვნენ.

ძლიერი ემოციები შემაშინებელიც კი შეიძლება იყოს, მაგრამ ეცადეთ, მშობლის ქცევა პირადად არ მიიღოთ, ვინაიდან ეს ქცევა განპირობებულია მათი მდგომარეობით (და არა თქვენი) და მათი გადმოსახედიდან ადეკვატური მიზეზიც აქვთ. ყველა ძუძუმწოვარი სასტიკი ხდება, როცა მათი შვილები საფრთხის ქვეშ არიან, ხოლო ზოგიერთ მათგანს მტრული განწყობა აქვს სკოლაში ცუდი გამოცდილების გამო. უმწეობისა და დანაშაულის განცდა ნიშანია, რომ ძალიან ზრუნავენ თავიანთ შვილზე. კარგი დასაწყისი იქნება, თუ გაუზიარებთ მათ და ეტყვით, რომ მათი შვილისთვის თქვენც საუკეთესო გინდათ. გაითვალისწინეთ ისიც, რომ ჩივილის გამოხატვა მშობლებს შესაძლოა დიდი ხანია უნდათ, მაგრამ დასჭირდათ ძალის მოკრება ან შემზადება. ნებისმიერ შემთხვევაში, მშობლებს უნდა აუხსნათ ჩივილის გამოხატვის პროცედურა, როდესაც მშობელი ჩივილით ჯერ მიდის ჩართულ პირთან, ამ შემთხვევაში, მასწავლებელთან და არა დირექტორთან ან სასწავლო ნაწილთან.

ხანდახან არ გექნებათ იდეალური პასუხი ან მზაობა საკითხის განსახილველად – ამ დროს შეგიძლიათ მშობლებს სხვა შეხვედრაზე შეუთანხმდეთ. ასევე შესაძლოა მშობლები გაუფრთხილებლად

მოვიდნენ, რის გამოც თქვენ დრო დაგჭრიდეთ ჩივილის შესასწავლად და გამოსავლის დასაგეგმად. ამიტომ შექმენით დროითი ჩარჩო და გადადეთ საკითხის განხილვა. გადადება და დროის გამოყოფა მშობლებსაც მისცემს დამშვიდების საშუალებას. და ბოლოს, იმ შემთხვევაში, თუ მშობლები შეურაცხყოფით, უპატივცემულოდ ან მბრძანებლურად გესაუბრებიან, ზომიერად აგრძნობეთ და მიუთითეთ, რომ ერთობლივად უნდა იმუშაოთ პრობლემის გადაჭრაზე და მოხარული იქნებით თანამშრომლობით, რაც ორივე მხრიდან პატივისცემას გულისხმობს. ხშირ შემთხვევაში მშობლის მოსმენა კონფრონტაციის ეფექტურად არიდების საშუალებაა, მაგრამ არის იშვიათი შემთხვევები, რომლებიც სკოლას წინასწარ გათვალისწინებული უნდა ჰქონდეს და გამკლავების სტრატეგიაც დასახული იყოს (Porter, 2008).

ასერტიულობა

რა თქმა უნდა, გვირჩევენია რომ მხოლოდ პოზიტიური ემოციები განვიცადოთ, მაგრამ ნეგატიურ ემოციებს თავისი დადებითი მხარე აქვს – ის სიგნალს გვაძლევს, რომ ჩვენი მოთხოვნილებები ვერ კმაყოფილდება და რაღაც გვიშლის ხელს მათ დაკმაყოფილებაში. ჩვენს გრძნობებსა და მოთხოვნილებებზე პასუხისმგებლობის აღება ასერტიულობის – საკუთრი აზრის და პოზიციის სხვისი შეურაცხყოფის და დამცირების გარეშე გამოხატვა – საფუძველია. იმის მაგივრად, რომ სხვას დავაბრალოთ ჩვენი განცდები და სხვის ქცევას ინტერპრეტაცია გავუკეთოთ, ჯობს, რომ ყურადღება გავამახვილოთ საკუთარ გრძნობებსა და განცდებზე. იმის მაგივრად, რომ ვთქვათ: ჩვენი გრძნობები მანიპულირებადია; არ გვაფასებენ; ზეწოლას განვიცდით სხვებისგან – აჯობებს, რომ ყურადღება მივმართოთ საკუთარი ემოციებისკენ და ვთქვათ, რომ გაღიზიანებული, გაბრაზებული, იმედგაცრუებული, დაღლილი და ა.შ. ვართ. უნდა მივიღოთ, რომ ჩვენი გრძნობები – თუ რა ინტერპრეტაციას ვაძლევთ მოვლენებს – ჩვენივე ფიქრებისგან არის გამომწვეული.

ასერტიულობა ნიშნავს, რომ თავს გრძნობთ უფრო თვითდაჯერებულად გრძნობთ და არ ხართ მხოლოდ სხვის იმედზე, ან არ ფიქრობთ, რომ თავისით მიხვდებიან რა გჭირდებათ. ეს თავისთავად უკეთესი ვარიანტია, ვიდრე პრობლემის კიდევ უფრო მეტად გაღვივება, რასაც შემდგომ თქვენი ბრაზის არაკონსტრუქციული გამოხატვა მოჰყვება. ასერტიულობა გეხმარებათ, რომ სხვებმა დაგინახონ როგორც გულწრფელი პიროვნება, რომელიც პირდაპირ, შეფასებების გარეშე გამოხატავს თავის პოზიციას ან აზრს. ასერტიულობა სხვებს აჩვენებს, რომ თქვენ პრობლემაზე ხართ ორიენტირებული და ამავე დროს პატივს სცემთ საკუთარ თავსაც და მათაც, ვისაც ესაუბრებით. შესაძლოა, სხვების კონფრონტაცია ჩანდეს ნეგატიურ ქცევად, მაგრამ, სინამდვილეში, ეს არა კრტიკას, არამედ პატივისცემას იწვევს და ამჟღავნებს მათ უნარს, რომ თქვენი უკმაყოფილება აიტანონ (Porter, 2008).

ბრაზის მართვა

პერიოდულად მოსწავლეებსა და მათ მშობლებზე გაბრაზება ბუნებრივი და ადამიანურია, თუმცა ემოციებს არ უნდა აჰყვებთ და ვინაიდან ბრაზი საკმაოდ ძლიერი ემოციაა და კარგ მართვას საჭიროებს. ბრაზის რეგულირებისთვის აუცილებელია გაიაზროთ, რომ, რასაც განიცდით, პირველი ემოცია არ არის, არამედ საპასუხო რეაქციაა პირველ შეგრძნებაზე. ბრაზი, ძირითადად, გულისტკენაზე, შიშსა და იმედგაცრუებაზე რეაქციაა. ამ საწყის გრძნობებთან კომუნიკაცია უფრო ეფექტურია, ვიდრე, ის, რომ სხვებს, უბრალოდ, უთხრათ, რომ მათზე გაბრაზებული ხართ.

ბრაზი მიანიშნებს, რომ ჩვენს თავს ან სხვებს განვსჯით. ბრაზი და მოუსვენარი ფიქრები ნაკლებ რეალურს ხდის ჩვენი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას. ჩვენი მიზანია, ენერგია დავზოგოთ და გამოვიყენოთ ჩვენი მოთხოვნილებების კონსტრუქციულად გამოხატვასა და მათი დაკმაყოფილების გზების ძიებაში. ბრაზი გვატყობინებს, რომ ჩვენი ამჟამინდელი მეთოდები არ მუშაობს და უნდა შეიცვალოს. ნებისმიერი პრობლემის მოგვარებისას, როცა ბრაზი გიპყრობთ, თქვენ თავს ჰკითხეთ:

- ახლა რას ვგრძნობ?
- რისი მიღწევა მინდა ამით?
- რასაც ვაკეთებ, მესმარება თუ არა მიღწევაში?
- თუ არა, მაშინ სხვა რისი გაკეთება შემიძლია?

შემდეგი ნაბიჯებია ახალი გზით მოქმედება და პერიოდულად გადამოწმება, რამდენად კარგად მუშაობს ის (Porter, 2008).

როდესაც თქვენი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას სხვისი ქცევა ხელს უშლის, მათ ეს უნდა შეატყობინოთ თქვენი მოთხოვნილების გახმოვანების და არა მათი ქცევის შეფასების მიხედვით. როდესაც სხვას მათ ქცევაზე ესაუბრებით, ამას ჰქვია „თქვენ“ შეტყობინება და ის, ძირითადად, არა ასერტიული, არამედ აგრესიულია. თქვენ აფასებთ სხვა ადამიანს ნეგატიურად და არაფერს ეუბნებით იმაზე, თქვენ რა გჭირდებათ. ამისგან განსხვავებით, ასერტიულობა მოიცავს სიტყვა „მე“-ს, ანუ „მე-შეტყობინებას“: „მალე სხვა შეხვედრა მაქვს და იმისთვის უნდა მოვემზადო. მოხარული ვიქნები, ამ საკითხზე გავისაუბროთ, როგორც კი შევძლებ“. ასერტიული შეტყობინება დადანაშაულებაზე მინიშნებას არ უნდა მოიცავდეს, რადგან ამ შემთხვევაში მსმენელში გამოიწვევს დანაშაულის გრძნობას და ნეგატიურ რეაქციას.

ძიხითად „მე-შეტყობინებებს“ სამი კომპონენტი აქვს:

- თავს როგორ ვგრძნობთ იმ ქცევასთან დაკავშირებით, რომელსაც ვხედავთ;
- მოთხოვნილების, ღირებულებების ან სურვილების აღწერა, რომლებსაც ეს გრძნობები იწვევენ;
- თხოვნა სხვა პიროვნებისადმი, რომ რაიმე გააკეთონ, რაც ჩვენს მოთხოვნილებებთან თანხვედრაში იქნება.

კომპონენტების გარდა, ასერტიული შეტყობინებების 5 სპეციფიკური ტიპი არსებობს. ყველა ტიპს აქვს მსმენელისთვის აზრის მიწოდების ორი ფაზა: პირველი, ეუბნებით რა გჭირდებათ და, მეორე, უსმენთ მიმღების რეაქციას (Porter, 2008).

„მე მინდა“ განცხადებები

ასერტიული შეტყობინებების პირველი ტიპი სხვას სთხოვს თქვენი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას. იმისათვის, რომ ეს შეტყობინება მშობელმა მკაცრ მოთხოვნად არ აღიქვას, შეგვიძლია სხვადასხვანაირი ფორმულირება მივცეთ: 1. რამდენად სურს ან/და შეუძლია ადამიანს თქვენი თხოვნის შესრულება: „მინდა, რომ საბა სკოლაში დიდი ხნის მოვიდეს, რომ დაწყებული გაკვეთილი ახ გაგვაწყვეტინოს. ფიქრობთ, რომ ეს მოხერხდება?“; 2. რამდენად ძლიერად გჭირდებათ თხოვნის შესრულება: „ახლა ნამდვირად უნდა მოვემზადო ჩემი შემდეგი შეხვედრისთვის. ძალიან მინდა, ამ საკითხზე თქვენთან გასაუბრება, მაგრამ მიწევს, რომ დაგოვოთ. შეგვიძლია, სხვა დროს შეხვედეთ?“; 3. რას გულისხმობს და არ გულისხმობს თქვენი თხოვნა: „ფიქრობთ, რომ გამოძენით გზას, საბა მეტწილად დიდი ხნის მოვიდეს სკოლაში და ნამდვირად ახ მინდა ისეთი ზეწოდის ქვეშ იყოთ, რომ, დაგვიანებით მოსვლის ნაცვად, ბავშვი სახლში დაგოვოთ“. (Porter, 2008)

„მე ვგრძნობ“ შეტყობინებები

ასერტიული შეტყობინებების მეორე ტიპი სხვებს თქვენს გრძნობებზე გადასცემს ინფორმაციას. იმისათვის, რომ აქცენტი არ იყოს სხვა ადამიანის ქცევაზე და არ ჩადგენთ თავდაცვის პოზიციაში, მაგ., „როდესაც თქვენ აკეთებთ (ქცევა), მე ვგრძნობ (გრძნობა), ვინაიდან (ჩემი უფლებები ამ გზით ირღვევა) გამოიყენეთ შეტყობინების სხვანაირი კომპოზიცია – „მე ვგრძნობ, რომ/როგორც/თითქმის + მე/შენ/ის/ისინი, მაგალითად: „როდესაც საბა სკოლაში დაგვიანებით მოდის, ძალიან იმედგაცხუებული ვაჰ, ვინაიდან შემოსვლისას კლასი იჩევა“ – ამის ნაცვლად შეგიძლიათ შემდეგი ფორმულირება მიაწოდოთ: „როდესაც საბა აგვიანებს, გაუჩვევლობაში ვვარდები, ვინაიდან ჩამდენიმე წუთი მჭირდება, ხათა ყველა დავამშვიდო კონცენტრირებისთვის“. (Porter, 2008)

ემპათიური ასერტიულობა

ემპათიური ასერტიულობაც სამი ნაწილისგან შედგება, მაგრამ სხვების გაგების გამოხატვით იწყება. ეს ძლიერი მიდგომაა, ვინაიდან თქვენ აგრძნობინებთ, რომ იცით მათი ქცევის მიზეზები, თუმცა იმასაც ეუბნებით, რომ მათი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება თქვენსაც არ ეთანხმება და იმედგაცრუებას იწვევს. ემპათია ხელს უწყობს მათი მხრიდან თავდაცვის პოზიციის შემცირებას; ემპათიური გამონათქვამების მოსმენა კარგ განწყობას ქმნის და თქვენი მოსმენის მზაობას ზრდის. მათი მდგომარეობის გაგება და მათი მოთხოვნების დაკმაყოფილება თქვენსაც არ ეთანხმება და იმედგაცრუებას იწვევს.

მარეობის გაგების შემდეგი, მეორე ნაბიჯია თქვენი მოთხოვნილების დაფიქსირება, ხოლო მესამე – საერთო გამოსავლის პოვნაა. მაგალითად: „მე მესმის, რომ დიდას ბევრი საქმე გაქვთ და ძალიან მოხალეუ ვაჩ, როცა საბა ადრე მოდის ხოლმე (ემპათია). ამასთან, სასუხველი იქნებოდა, საერთო გამოსავალი მოგვენახა, რომ საბა მუდმივად დროულად მოვიდეს სკოლაში ისე, რომ ახ შეიქმნას დამატებითი სტრუქტურა (თქვენი მოთხოვნილების განცხადება). ხომ ახ გაქვთ ხაიმე იდეა, რაც დაგვეხმარება? (მოგვაჩვენებს მცდელობა)“ (Porter, 2008)

შეხვედი გზისგზების გამომხატველი განცხადებები

ასერტიული შეტყობინების მეოთხე ტიპია, როცა რამდენიმე გზისგზების გამომხატვისას თითოეულის მიზნებს ხსნიან. მაგალითად: „მოხალეუ ვაჩ, რომ ბოლო სამი დღე საბა დროულად მოდის. ამ დიდას გაუჩვევდობაში ვიყავი, ვინაიდან მისი გვიან მოსვლის გამო ჯგუფი აჩივია“.

კონფრონტაციული ასერტიულობა

ეს გამოიყენება მაშინ, როცა სხვები ქცევის თაობაზე შეთანხმებას არღვევენ. კონფრონტაციულ ასერტიულობასაც სამი ნაწილი აქვს:

- განსჯის გარეშე აღწერს თქვენ ორს შორის დადებულ შეთანხმებას;
- აღწერს მეორე ადამიანის საქციელს;
- მოილაპარაკებთ, რა შეგიძლიათ გააკეთოთ ამის თაობაზე.

„ჩვენ შევთანხმდით, რომ კვირაში სამჯერ შევხვედით. მაგრამ სთხოვდით საბას მოყვანას, ხათა საქმე შეგმსუბუქებოდათ. როგორც ვხედავთ, ეს ველახ ხეხდება და საბა ძალიან ხშირად იგვიანებს. ამის მოსაგვარებლად ხაიმე შემოთავაზება ხომ ახ გაქვთ?“ (Porter, 2008)

მოუსმინეთ მეორე მხარის რეაქციას

თქვენი მოთხოვნილების დაფიქსირების შემდეგ ზოგიერთმა მშობელს, შესაძლოა, ნეგატიური რეაგირება ჰქონდეს, გახდეს აგრესიული, თავდაცვის პოზიციაში ჩადგეს ან სიტუაციას გაექცეს. აგრძელებით ემოციები, რომ მათ ახლა პრობლემა აქვთ. მიეცით დრო თქვენი განცხადებისა და მისგან წარმოქმნილი გზისგზების გადამუშავებისთვის, რათა შემდეგ ამ თავისი ემოციების ასახვა შეძლონ. მაგალითად: „ვხვდები, როგორც რთულია თქვენთვის ყოველი დღე“. ბოლოს გაიმეორეთ თქვენი ასერტიული შეტყობინება, დააფიქსირეთ თქვენი გზისგზები და დაუკმაყოფილებელი მოთხოვნილება, რომელიც მათში ამ განცდას იწვევს. დაახლოებით 3-დან 10-მდე ასერტიული შეტყობინებაა საჭირო, რომ სხვა ადამიანებმა საქციელი შეცვალონ; შესაბამისად, თქვენი დაჟინებული მოქმედებაა საჭირო. და რა თქმა უნდა, თუკი თქვენი თხოვნისამებრ, მოქმედების იოტისოდენა სურვილს მაინც დააფიქსირებენ, ეს აუცილებლად გამოიყენეთ (Porter, 2008).

პრობლემის კოლაბორაციული გადაჭრა

მესამე კომუნიკაციური უნარი, პრობლემის კოლაბორაციული გადაჭრა, გამოიყენება მაშინ, როცა ორი ადამიანისგან, ორივეზე ნეგატიურად მოქმედებს ერთმანეთის ქცევები. ინდივიდებს შორის კონფლიქტი გარდაუვალია და პროდუქტულიც, ვინაიდან ეს ატყობინებს, რომ მათი მოთხოვნილებები არ ემთხვევა და უბიძგებს გამოსავლის ძიებისკენ. ამ პროცესში გამოსავლის ძიებამ შეიძლება კარგ გაგებამდე მიგიყვანოთ. იმის მაგივრად, რომ ერთმანეთი დაადანაშაულოთ თქვენი მოთხოვნილებების უგულებელყოფისთვის, ჩვენი მიზანია ისეთი გამოსავლის ჩამოყალიბება, რომელიც ორივეს მოთხოვნილებას დააკმაყოფილებს ერთმანეთზე მითითების გარეშე (Porter, 2008).

სახელმძღვანელო პრინციპია „ეძებთ გამოსავალი და ახა დამნაშავე“

კოლაბორაციული პრობლემის გადაჭრა შემდეგი 6 ნაბიჯისგან შედგება (Porter, 2008):

1. დაითანხმეთ განხილვაზე;
2. მოუსმინეთ სხვის მოთხოვნილებებს/საჭიროებებს და ასერტიულად, აგრესიის გარეშე უთხრათ, თქვენ რა გჭირდებათ. გონებაში ყოველთვის იფიქრეთ, რომ თქვენ, ორივე,

ცდილობთ, მიიღოთ, რაც გჭირდებათ. კონფლიქტს თქვენ მიერ არჩეული სტრატეგიები წარმოშობს;

3. ერთად განიხილეთ იდეები, რომელთა მიხედვითაც, ორივე დაკმაყოფილებადი. ამ ეტაპზე არ შეაფასოთ გამოსავლის პრაქტიკულობა, უბრალოდ, ყველა იდეა განიხილეთ, რაც უნდა სულელური იყოს. საჭიროების შემთხვევაში, ჩამოწერეთ კიდეც;
4. შემდეგ გადაწყვიტეთ, ჩამოთვლილი იდეებიდან რომელს აირჩევთ. არ აირჩიოთ ისეთი კომპრომისი, რომელიც არც ერთს არ დაკმაყოფილებს, იქამდე ეძებთ, ვიდრე ორივეს და-მაკმაყოფილებელ გამოსავალს არ იპოვით;
5. გადაწყვიტეთ, როდის განახორციელებთ თქვენ მიერ არჩეულ გამოსავალს;
6. როდესაც დაიწყებთ განხორციელებას, შეამოწმეთ, თუ მუშაობს.

ყოველდღიური წვრილმანი პრობლემებისთვის ყოველი ნაბიჯის ორგანიზება საჭირო არ არის, თუმცა ნებისმიერი პატარა პრობლემების მოგვარებისთვისაც საბაზისო კომპონენტი, რომელიც ერთ-მანეთის მოსმენას გულისხმობს, აუცილებელია (Porter, 2008).

აუთიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლის ოჯახის მხარდაჭერა და უკუკავშირი

ოჯახის სტრესი მასწავლებლებს ბოლომდე ყოველთვის შეიძლება არ ესმოდათ. კვლევების მიხედვით, ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებს ბევრად მაღალი სტრესი და ნაკლები კეთილდღეობა აღენიშნებათ, ვიდრე ტიპური განვითარების ან სხვა დარღვევების მქონე ბავშვების მშობლებს. მშობლები ასა-სთან ასოცირებულ იმ განსხვავებულ გამოწვევებს განიცდიან, როგორიც არის კომუნიკაციასთან დაკავშირებული ფრუსტრაცია, ზესტიმულაცია და გამომწვევი ქცევა. ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლების დიდი ნაწილი დამატებით პრობლემებს აწყდება, რაც მოიცავს სოციალურ რეციპროკულობასა და კომუნიკაციაში მკვეთრ გაუარესებას, ოპოზიციური ქცევის ზრდასა და მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემებს, ძირითად პოპულაციასთან შედარებით. ზოგიერთ მშობელს ასა-ს მქონე ბავშვის მოთხოვნებთან გამკლავების შეზღუდული რესურსი აქვს. ეს დეფიციტი კიდევ უფრო ართულებს ბავშვის ცხოვრებაში ჩართულ მასწავლებლებსა და სხვა პროფესიონალებთან ეფექტურ ურთიერთობას (Bordelon, Bradley, 2019).

ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლები სტრესს სხვადასხვანაირად უმკლავდებიან: ზოგიერთი – მეტად ეფექტურად, ზოგი – ნაკლებად. მკვლევრებმა იკვლიეს ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლების სტრესთან გამკლავების 12 სტრატეგიის ეფექტები. მათგან ზოგიერთ სტრატეგიას დადებითი შედეგი ჰქონდა, ხოლო ზოგიერთს – უარყოფითი. რა თქმა უნდა, მშობლის პიროვნება და მოვლენის შინაარსი სტრატეგიის ეფექტურობაზე გავლენას ახდენდა. ქვემოთ მოცემულია გამკლავების სტრატეგიებისა და მათი შედეგების ცხრილი. ამ ცხრილის მეშვეობით მასწავლებლებს შეუძლიათ ამოიცნონ შემთხვევა, როდესაც მშობელი გამკლავების არაეფექტურ სტრატეგიას ირჩევს. გაურესების ნაცვლად, ამ მიდგომა მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაციის გაუმჯობესება შეიძლება გამოიწვიოს. თუმცა, მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში მშობელი განსაკუთრებულად დიდ სტრესს განიცდის და უკეთესი სტრატეგიის გამოყენება არ შეუძლია, შესაბამისად, დიდი რაოდენობით ინფორმაციის გაცვლისთვის შესაფერისი დრო არ იქნება (ასეთ შემთხვევებში სასურველია ზემოთ მოცემული კომუნიკაციური უნარების გამოყენება). (Todd et al., 2014)

ცხრილი 5.

მშობლების მიერ გამოყენებული სტრესის დაძლევის ტრატეგიები

Recognizing Strategies Commonly Used by Parents of Children With ASD That Increase or Decrease Well-Being (Pottie & Ingram, 2008), Todd et al., 2014.

სტრატეგია	კარგად ყოფნას აუმჯობესებს და სტრესს ამცირებს	კარგად ყოფნას ამცირებს
პრობლემაზე ფოკუსირებული: რთულ ან სტრესულ სიტუაციაზე კონკრეტული ან ორგანიზებული საშუალებით გამკლავებისთვის მოქმედება	✓	

სოციალური მხარდაჭერა: ემოციური და/ან პრაქტიკული/კონკრეტული დახმარებისთვის სხვისი ჩართვა	✓	
გაქცევა ან არიდება: სტრესული სიტუაციისგან თავის არიდება, ან სიტუაციის რეალობის აღქმაზე უარის თქმა		✓
გადართვა: სხვა, სასიამოვნო აქტივობით/თვით-მოვლით დაკავება სტრესულ სიტუაციასთან გამკლავებისთვის	✓	
დადანაშაულება: ფრუსტრაციის, ბრაზის, ბრალდების/დადანაშაულების ან პასიური აგრესიის შემცველი ქმედება		✓
შეხედულების პოზიტიური ცვლილება: სტრესულ სიტუაციაზე შეხედულების ცვლა, მისი უფრო დადებითად/ნათელი მხრიდან დასანახად	✓	
ნერვიულობა: სტრესული სიტუაციის რთულ ან უარყოფით საკითხებზე ხშირი ან მუდმივი ფიქრი		✓
ემოციური რეგულაცია: ემოციური დისტრესის კონტროლი ან სიტუაციისთვის შესაფერისი ან კონსტრუქციული გზით გამოხატვა	✓	
ჩამოშორება: გარკვეული ადამიანებისგან ჩამოშორება ან სტრესული სიტუაციის ან მისი ემოციური ეფექტების შესახებ ადამიანებისთვის დამალვა		✓
კომპრომისი: პრიორიტეტებს/ინდივიდის საჭიროებებსა და სტრესული სიტუაციის შეზღუდვებს შორის კომპრომისის შემუშავება	✓	
უმწეობა: სტრესორის გადაჭარბების გამო დანებება ან დათმობა		✓

წარმატებული ინტერვენცია მშობლებისა და მასწავლებლების სისტემატიურ და ხანგრძლივ კომუნიკაციას მოითხოვს. მშობლები ისეთ მასწავლებლებს ეძებენ, რომლებსაც ოჯახური ჩართულობა და მათთან რეგულარულად კომუნიკაცია სურთ. მასწავლებელს ორმხრივი კომუნიკაციის ღიაობა უფრო მეტი აქვს და სახლის პირობებში უნარების გასაუმჯობესებელი აქტივობებისთვის მასალით უფრო მეტად ამარაგებს (რაც დიდ შრომას მოითხოვს!), როცა მშობელს ბავშვისთვის სარგებლის მომტანი პერსპექტივიდან ხედავს. შესაბამისად, „რთულად მისაწვდომი“ მშობლების ჩართვაში მშობლის ჩართულობაზე დადებითი დამოკიდებულების მქონე მასწავლებლებს მეტი წარმატება აქვთ (Harrovwe et al., 2016; Azad et al., 2018).

„მასწავლებლის ისტორია“

ხოგოხც ასა-ს მქონე ბავშვის მშობლებმა და პედაგოგმა, ვისწავდე ხომ სპეციალიზებულ განათლებაში სხული სუხათის დანახვა ახ შეგვიძლია. გვჭიხდება, შევიცვადოთ ხედვის ახე და გამოწვევები სხვადასხვა პეხ-სპექტივიდან დავინახოთ. ხოდესაც სპეციალიზებული განათლების მასწავლებელი ვიყავი, ხანდახან იმედ-გაცხუებას ვგძნობდი იმ მშობლებისგან, ხომლებიც ვეხ ახეხებდნენ შეხვედრებზე დასწიებას ან სახდში შესასხულებელ სამუშაოს გეგმისამებხ ვეხ მიჰყვებოდნენ. მაგხამ, ხოცა სპეციალიზებული პედაგოგის სათ-ვადეები მოვიხსენი და მშობლის გადმოსახედიდან შევხედე, მათი გამოწვევები უკეთ გავიგე. ჩემი, ხოგოხც მშობლის ისტოხია, იანსა და მის სკოლამდელ მასწავლებლებზე ათწიდელების წინ დაიწყო.

ეს მოხდა 30 წლის წინ, ცივი კანადუხი ზამთხის დხოს, ხოცა ჩემი 3 წლის შვილი ახალი დიაგნოსტიხებული იყო ასა-თი. მახგოხედა დედას ძადიან მიჭიხდა ბავშვის ზეუნვის სეხვისების მოძიება და ხოცა მასწავ-ლებლებმა იანთან დაკავშირებით დასახმახებდად დამიხეკა, იმდენად გაოგნებული ვიყავი, ხომ მოსმენაც გამიჭიხდა.

ამბავი განვითაჲდა შემდეგნაიხად:

ჩემი მანქანა ახ იქოქებოდა, იყო ყინვა. ფეხს ვუხტყამდი ბოხბადს და ვეხეწებოდი ჩემს ძველ მან-ქანას, დაქოქიდიყო, მაგხამ, ჲა თქმა უნდა, ახ მისმენდა – ჩემი დოცვები აქამდეც უკვე შეესმინა. სახდში ჩემი შვილის მასწავლებლისთვის დასახეკად შევედი. ვუყუხებდი ტედეფონს და სკამზე ვიხწოდი წინ და უკან

ზუსტად ისე, როგორც იანი იხწევა ხორბელ საწოლში. ახ მინდა მასწავლებელს ვუთხრა, რომ შეხვედრებზე ვეხ მივად, მაგამ იქამდე უნდა დავეხეკო, სანამ იანი სკოლიდან დაბრუნდება, ვინაიდან იანის თანდასწრებით ტელეფონზე აჩავინ საუბრობს.

„ბოლოში მისი ბიუჯეტი, მანქანას ვეხ ვქოქავ და ვეხ მოვახეხებ დღეს მოსვდას, ახის ხამე, ხისი გაკეთებაც სახლში შემოიძლია?“

„იანი უფრო სწრაფად აითვისებს ფეხებს, თუ სახლში ფეხების დაწყვილების თამაშს ითამაშებს თქვე-
ნთან ერთად“.

„მისი ბიუჯეტი, მინდა, რომ, სასაც სკოლაში აკეთებთ, იმაში აგყვით. თქვენი წყალობით, იანმა მითი-
თებების შესხუდება დაიწყო და თავს ისე ძლიერად ალაჩ უჩვენებს“.

„ბევრმა მშობელმა ახ იცის, როგორ დაიწყო ბავშვის დახმარება, ამიტომაც მოხატული ვაჩ, რომ იწყებთ
იანთან მუშაობას“. მისი ხმა ისეთი ხბილი და თან მკაცრია, როგორც კლასში ბავშვებთან საუბრისას.

როგორც კი ტელეფონი დავკიდე, მაშინვე სკამიდან წამოვხტი, ბოლო-ბოლო ჩემი პედაგოგიური გამოც-
დილება გამომადგებოდა. ვინ დახლობს, მანქანას თუ ვეხ შევაკეთებ? ახდა იანის შეკეთება შემოიძლია. ადვი-
ლი იქნება, ახა? ღვიმე ჩავისუნთქე და დავიწყე იმ ნივთების ძებნა, რომლებიც მისი ბიუჯეტმა იანსთვის
ფეხების დახმარების სასწავლად დამავადა. ყველა სათავსო გადმოვადრევი სამზახელოში, ვეხსად ვპო-
ულობდი პატარა ნამცხვების ფორმებს. ბნელ გამქვაბულში ვიყუჩები. სად ახის ფორმები? ბოლოს მაშინ
ვნახე, როცა ნამცხვები გამოვაცხევე და ვცდილობ, გავისხენო, როდის იყო ეს. ყველგან ვეძებე, მათ შორის
,ჩემი გოგონების ოთახშიც მაგამ მხოლოდ ყავისფერი და ნაცისფერი ფეხების ნაგლეხები ვიპოვე ცა-
ხივად ყუთთან ერთად.

შემდეგ უქმე დღეებზე დავგეგმე ავტობუსით წავსულიყავი მაღაზიაში ჩემს გოგონებთან ერთად, ხათა
იანთან მომხმარებოდნენ. იანი სამი წლის ახის, ახ საუბრობს, საპიჯახელოში ახ დადის, და თუ კიდევ
ხამდენიმე დღე ფეხები ახ ეცოდინება, ხა შეიცვლება? მაგამ შემდეგ უქმეზე იანს ისეთივე სუხლო ჰქონდა,
როგორც თოვლი მოდიოდა გახეთ.

ხამდენიმე დღის შემდეგ მისი ბიუჯეტმა დახევა და მეკითხება, „ხას შივება იანი ფეხებთან
დაკავშირებით?“

„მშვენივრად ახის“, – ვიგყუები.

„ყოველთვის ეტყობათ, როცა მშობლები ეხმარებიან სახლში“, – ამბობს ის.

ხას გულისხმობდა? ჩემს ხმაში გყუიღს ცნობს? დავიფიცე, შემდეგ უქმეზე მაღაზიაში წავსულიყავი.
ათასობით ბავშვთან მიმუშავია, როცა სკოლაში ვასწავლიდი, ხა თქმა უნდა, შემოიძლია იანსაც ვასწავლო,
ახა? ვფიქრობდი ჩემთვის. გაფუჭებული მანქანა, ძლიერი თოვა, იანის გაციება – ესენი ჩემი ბიადი ახ ახის,
ახა?!

შემდეგ შაბათს ჩემი 10 წლის გოგონა, მონიკა, იანი და მე ავტობუსით წავედით სუპერმარკეტში. მონი-
კა მაღაზიის ხივებში მოაგოხავებდა საგოხავებელში მჭდახ იანს, რომელიც ხმებს უშვებდა. ძალიან ცოტა
დრო გვქონდა საყიდლად მანამ, სანამ იანს სახლში წასვლა მოუნდებოდა. უცებ ავიღე პუხი, ხძე, ნამცხვე-
ბის საკეთებელი და სადახოსთან გავიქეცი, სადაც შოკოლადები ადგია. იანი გარეხდა, ალაჩ იხწოდა წინ
და უკან და შოკოლადის ფილა აიღო. მე მყისიერად მოვკიდე ხელი, გამოვახთვი შოკოლადი და მისგან შოხს
დავდე. მისი პიხი იმ ოხმოსავით გაიღო, საიდანაც დამწყვედი ცხოველები ყმუიან. იანი სადახოსთან კი-
ოდა. ხივში მყოფ ადამიანებს, უბიადო, სუხთ, რომ ყვირილი დასხუდეს და ჩუმად ჩუჩილებენ „შეხედეთ ამ
თავხედ ბავშვს“. აუტისტს „თავხედ ბავშვს“ ვამჯობინებ. ეს უკანასკნელი ნოხმადუხის დიაპაზონში მაინც
მოიხმება. მონიკა მიყუჩებს და ამბობს: „ყველა ჩვენ გვიყუჩებს, წავიდეთ აქედან“.

როცა სახლში მოვედით და იანი დავაძინე, უკვე დაღლიდი ვიყავი თამაშისთვის და კონსტრუქციული ფე-
ხადი ფეხების კვადრატებად დასაქედად. მაგამ როცა იანი გაიღვიძებს, მეხე ველაჩ გავაკეთებ. ქაფქე-
იქების საცხობი ფორმის ყოველი ნახეხეტი გავავსე ფეხადი ფეხების და მისი სკამი მოვიდგი გვეხდით.
მივეცი ყვითელი კვადრატი და მან პიხში ჩაიღო. დავიბხუნე დაქმუნული ქალადი და ახდა სხვა გავუწოდე.
იანი ყვირის და ქალადის ისხის. ფეხებს უჩვენებს მაგიდას, ქაფქეების ფორმა ვახდება და ქალადის
კვადრატები კანფეტით იპნევა იატაკზე.

ამ დროს მონიკა მოდის მეგობრის სახლიდან და მეუბნება „სადამი დედა, ხა ხდება? ცუდად გამოიყუჩები“.

მე ვუთითებ დაყიდი ფეხებისა და ფორმები: „ახ აწყვილებს ფეხებს“.

„ოჰ ახაუშავს, იზამს“, – მეუბნება ის, იანს ხელში იყვანს და მუცელზე უღივინებს. იგივენაიხი ინგე-
ნსიუხი მზეხა აქვს, როგორც მაშინ, როცა იანს ცუდი გემოს წამადს ვაძლევ. ის ყველაზე უფროსია ჩვენს
ოჯახში და სჯეხა რომ ზოგჯერ უნდა გააკეთო ის, ხისი გაკეთებაც ახ გინდა, შენსავე სასიკეთოდ, განსაკუთ-
რებით, თუ მისი პატარა ძმა ან და ხაჩ.

ისინი უბიძგებიან სამზახედოს მაგიდას. იანი იწყებს გიჟი და მონიკა მის ხედში კვადრატულ ფეხად ფუხცვებს დებს. შემდეგ მის ხედზე ხედის მოკიდებით დაჭმუჭნუდ წითელ კვადრატს ნამცხვხის ფოხმის წითელ ნახვეგში დებს.

ის იცინის და ამბობს: „კახგი ბიჭი ხაი“. მონიკას ახ აწუხებს მისი გიჟი. ის მიჩვეულია გიჟის მას შემდეგ, ხაც ოხი წლის ასკაში მისი პატახა და, ჯენიფერი მოვიყვანეთ საავადმყოფოდან. მისთვის ცხემდე-ბი იმ საქმიანობის ნაწილია, ხომელიც პამპეხისის გამოცვდასა და დაძინებას ახდავს.

„მანახე მწვანე“, – ამბობს მონიკა და იანი მის პიხველივე მითითებაზე აწყვიდებს ფეხებს.

„ყოჩაღ!“ – ისე ვყვირი და ტაშს ვუკრავ ხოგოხც მონიკას საფეხბუხთო მატჩებზე. „მას შეუძლია ამის გაკეთება“, – ვეუბნები მონიკას.

„ხა თქმა უნდა, ჩქახა უნდა აკეთო მისი ყუხადლების შესანახჩუნებდად და, უბიძგოდ, ჯიუტად უნდა მიაწვე“,¹ – ამბობს უფოხის შვილის სხული ავტოხიტეგულდობით.

„დიახ, აბა, ახდა მე ვცდი“, – ვეუბნები და იანის გვეხდით სკამზე ვეშვები. – „მაჩვენე წითელი, იან“.

ის აწყვიდებს ხუთ დახჩენილ ფეხს და მე ვეხუტები იანსა და მონიკას. ხაცომ უნდა აჩვენებდეს ჩემი 10 წლის გოგონას? ხა, ხოგოხ უნდა გავაკეთო? მეხე გამახსენდა სხვა პედაგოგი ჩემს სკოლაში, ხომელიც მეუბნებოდა, ხომ უფოხ ადვილი იყო მთელი კდასის სწავლება, ვიდრე საკუთახი შვილის.

მომდეგრო ოთხშაბათს მისის ბიუვენმა დამიხეკა და მკითხა: „ხოგოხ მიდის საქმე?“

„ოჰ, იანი აწყვიდებს ფეხებს, მას შეუძლია ფეხადი კვადრატები ფოხმის სწოხ ხვხედებში ჩააწყოს“, – ვეუბნები მე

„მშვენიეხია. ხადგანაც დაიწყეთ, ის სწიხად დაეწევა“.

ხოგოხ შეიძლება სცოდნოდა? მინდოდა კითხვა, მაგხამ მხოლოდ ამის თქმა მოვახეხე: „ახაფეხია. უბიძგოდ უნდა, ჯიუტად მიაწვე“

ჩემი ისტოხიის მთავახი პეხსონაჟი იანის მასწავლებელი მისის ბიუვენია, ხომელიც მიხვდა, ხომ სახდში პიობდემები მეონდა, ხადგან მას გავუბიახე ზოგიეხი ჩემი სიხთუდე. საკდასო ოთახში ბავშვის ხეადობის ბადანსი მშობდის მოლოდინებთან ძლიეხ გამოწვევას წაიხმოადგენს. სპეციდუხი განათდების პედაგოგები მუდმივად დიოის სიხთუდის, მოთხოვნების, განიიგის, შეზღუდული ხესუხების, დიდი კდასების პიობდემას აწყდებიან, ხამაც შეიძლება ხელი შეუშალოს მასწავლებდის ემპათიას, მშობდების ოჯახუხ სიგუაციასთან დაკავშირებით. თავის მხიივ, მშობდებიც თავისი გადმოსახედიდან ხედავენ პიობდემებს და ხანდახან მასწავლებდების მიმახთ ახაიეადუხი მოთხოვნები აქვთ. ეხთადეხი გზა ამ ოხი ხედვის გაეხითიანებისა ახის, ხომ მშობდებმა და მასწავლებდებმა იცოდნენ ეხთმანეთის პიობდემების შესახებ და ეხთად იმუშაონ“ Todd et al., 2014. Pp.288-291).

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეების მომობლებთან მუშაობა

ბოლო წლებში აუტიზმის სპექტრის აშლილობას უფრო მეტი ყურადღება მიეცა. ეს შეიძლება განპირობებული იყოს სხვადასხვა ფაქტორით; მაგ.: ბავშვის პოტენციური ქცევითი სირთულების მახასიათებლებით, ინტერვენციის ეფექტურ მეთოდებზე განსხვავებული შეხედულებებით, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ზოგიერთი ბავშვის პოტენციურად სრული გამოჯანმრთელებით, ემპირიულად გამყარებული მკურნალობის მეთოდების ზრდით, ბავშვსა და მათ ოჯახებზე ამ სიტუაციის ემოციური გავლენით. ამ ყველაფრის მიუხედავად, გასაკვირია, თუ ლიტერატურაში რა ცოტა ყურადღება ეთმობა ყველა იმ პრობლემას, რომლებსაც ასა-ს მქონე ბავშვის მშობლებს აქვთ. ამაზე ნაკლები ყურადღება ეთმობა მათ მხარდაჭერას, მკურნალობას და თერაპიულ პროცესებს. იმ შემთხვევაში, თუ ზემოთქმულ საკითხებს ყურადღება მიეცევა და კვლევის საგნად იქცევა, გარდა მშობლების დახმარებისა, მასწავლებლებისთვისაც ფრიად ინფორმატიული იქნება – ისინი უკეთ შეძლებენ მშობლების მხარდაჭერასა და შესაბამის სპეციალისტებთან სწორად გადამისამართებას. აღნიშნული საკითხები კვლევასა და ინტერვენციას დამატებითი ფაქტორების გამოც საჭიროებს. კვლევების მიხედვით, ასა-ს მქონე ბავშვის მშობლები უფრო ძლიერ დისტრესს განიცდიან, ვიდრე განვითარების სხვა დარღვევის მქონე ბავშვების ან მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემების მქონე ბავშვების მშობლები (Spencer, Simpson, 2009; Karst, Van Hecke, 2012; Webster et al., 2017)

¹ Stick with it

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე ბავშვების მშობლების მახასიათებლები

ვინაიდან აუტიზმის სპექტრის მქონე ბავშვების მშობლების შესახებ ემპირიული კვლევები ნაკლებია, ქვემოთ მოცემული საკითხები განხილულია სხვადასხვა ლიტერატურის მიმოხილვის მიხედვით და განზოგადებულია განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვების მშობელთა კვლევის შედეგები. როდესაც მოცემულ კვლევებს ვაზოგადებთ ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებზე, გათვალისწინებული უნდა იყოს ისეთი ფაქტორები, რომლებიც ეხება ბავშვის მდგომარეობის სიმძიმეს, ბავშვის მდგომარეობის გავლენას ოჯახზე და ოჯახის რესურსის მოცულობას და დანახარჯს.

ზოგადი დისტრესი

კვლევების მიხედვით აუტიზმის სპექტრის აშლილობისა და სხვა განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვების მშობლებს ძალიან მაღალი დისტრესი აქვთ. ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებს კიდევ უფრო მეტი დისტრესი აღენიშნებათ, ვიდრე დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების, განვითარების სხვა დარღვევისა და მენტალური ჯანმრთელობის პრობლემების მქონე ბავშვების მშობლებს. ასა-თი დიაგნოსტირებული ბავშვების მშობლებს აღენიშნებათ ისეთ დამატებით უჩვეულო საზრუნავზე შფოთვა, როგორც არის ცხოვრების განმავლობაში ბავშვის სხვაზე დამოკიდებულება, სამომავლო პროფესიული პერსპექტივები და ასა-ს მქონე ბავშვის გამო ოჯახის სხვა წევრების შეზღუდვები. სტრეს-ფაქტორებად გამოვლინდა ინტერვენციისა და ყოველდღიური ზრუნვის საკითხები, მიღებული მომსახურების შენარჩუნება და დიაგნოზის გაგების სირთულე (Spencer, Simpson, 2009; Bonis, 2016; Webster et al., 2017).

განსაკუთრებულად გაძლიერებული სტრესი დაკავშირებულია ბავშვის ქცევასა და სიმპტომების გამოვლენის ხარისხთან – რაც უფრო მწვავეა სიმპტომები და რთულია ქცევა, მით უფრო მეტი დისტრესი აქვს მშობელს. ოჯახის წევრები სტრესის გამწვავებას ბავშვის გარდამავალ პერიოდებშიც აღწერენ, როცა ინდივიდი ბავშვობიდან მოზარდობაში გადადის, ხოლო შემდეგ მოზარდობიდან ზრდასრულობაში. მაღალი სტრესი, ასევე, კავშირშია ბავშვის დამოუკიდებლობის დონესთან – რაც უფრო მწვავეა მდგომარეობა და ბავშვი მეტად დამოკიდებულია მშობლებზე, მით უფრო მაღალია მშობლების სტრესი და ტვირთი და მით უფრო მეტ ცხოვრებისეულ გეგმას ვერ ახორციელებენ ისინი (Bonis, 2016; Webster et al., 2017; Miranda et al., 2019).

სტრესის ძირითად ფაქტორებად აღინიშნა ფინანსური მდგომარეობა და ცხოვრებისეული ცვლილებები. ასა-თი დიაგნოსტირებული ბავშვების ოჯახებს მეტი ფინანსური გასავალი აქვთ და ხშირად ფინანსური პრობლემების წინაშე დგანან, ვინაიდან მკურნალობას და ბავშვის საჭიროებების დაკმაყოფილებას დიდი ხარჯი სჭირდება. ამასთან ემოციური და ცხოვრებისეული სირთულეები იქმნება მაშინ, როცა ბავშვები არასწორად არიან დიაგნოსტირებულები, როგორც ასა-ს არმქონე – ამ დროს ოჯახებს საჭირო მომსახურებაზე წვდომა არ აქვთ, მაგრამ ფინანსური ხარჯი და დროითი შეზღუდვა მაინც თვალსაჩინოა (Bonis, 2016).

სტრესის გაძლიერების შემდეგი ფაქტორი არაკომპეტენტურობის განცდასა და ბავშვის მდგომარეობასთან მორგებას უკავშირდება. განვითარების სხვა დარღვევებისგან განსხვავებით, ასა-ს მქონე ბავშვების მშობელთა უმრავლესობა თვლის, რომ არაკომპეტენტურია და სათანადოდ ვერ უმკლავდება ბავშვის მდგომარეობას (Spencer, Simpson, 2009; Webster et al., 2017; Sekułowicz, et al., 2022).

ხშირად განცდილი სპეციფიკური ემოციები

სხვადასხვა კვლევის მიხედვით, ზოგადი დისტრესისგან განსხვავებით, რომელიც უფრო ფართო და განზოგადებულია, ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებში უფრო სპეციფიკური ემოციები და განცდები გამოიკვეთა.

ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლების ემოციათა სპექტრი საკმაოდ ფართოა, ის მოიცავს შფოთვას, ერთდროულად ურთიერთსაპირისპირო განცდებს (ამბივალენტურობას), უარყოფას, დანაშაულის გრძნობას, გლოვას, სირცხვილს, თვითშეცოდებას, დეპრესიას და საკუთარი შვილის სიკვდილის სურვილს (Spencer, Simpson, 2009). განვითარების დარღვევის არმქონე ან დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვების მშობლებისგან განსხვავებით, ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლები შფოთვას, ფრუსტრაციასა და მეტ დაძაბულობას განიცდიან. ამ მშობლების ორი მესამედი აღნიშნავს, რომ ბავშვის მდგომარეობის გამო თავს დამნაშავედ გრძნობს (Spencer, Simpson, 2009; Webster et al., 2017). ასა-ს მქონე ბავშვის

მშობლები მიდრეკილები არიან ბავშვის მდგომარეობაზე პასუხისმგებლობის გადააქარბებული განცდა ჰქონდეთ ან თავი დაიდანაშაულონ და ამ თვითაღქმული პასუხისმგებლობის გამო; პარტნიორის მიმართ თავს დამნაშავედ და შერცხვენილად გრძნობენ, ზოგჯერ კი სიძულვილი და ბრაზიც იპყრობთ (Spencer, Simpson, 2009). ფრუსტრაცია და ბრაზი ხშირად დიაგნოზის დასმის გადავადებისა და არაეფექტური მკურნალობის ფონზეც იჩენს თავს. განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლების ხშირად გლოვობენ საკუთარი შვილების წარმოსახვით, იდეალურ ხატს. რთული ემოციური მდგომარეობის, ფსიქიკური და ფიზიკური გამოფიტვისა და შფოთვის გამო, მშობლებს ხელი ეშლება ეფექტურად იზრუნონ შვილებზე, აქვთ ცხოვრების დაბალი ხარისხი და ასევე დაბალი ცხოვრებით კმაყოფილება (Spencer, Simpson, 2009; Bonis, 2016; Webster et al., 2017).

ოჯახური და ინტერპერსონალური სირთულეები

ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებში უფრო მეტად აღინიშნება ოჯახური მდგომარეობით უკმაყოფილება, ვიდრე ტიპური განვითარების და განვითარების სხვა დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლებში (Spencer, Simpson, 2009; Webster et al., 2017).

ხშირად ამ უკმაყოფილებას ბავშვის აღზრდასთან დაკავშირებული სირთულეები იწვევს (). აღსანიშნავია, რომ თუ მდგომარეობის ეფექტური გამკლავება არ ხდება, მეუღლეებს შორის ურთიერთობის პრობლემები მძაფრდება, რაც შემდგომ მდგომარეობასთან ადაპტურ გამკლავებას უშლის ხელს. აღსანიშნავია, რომ ხშირ შემთხვევაში მეუღლესთან ურთიერთობა პირდაპირპროპორციულ გავლენას ახდენს დედის გამკლავების მექანიზმებზე. აუთიზმის დიაგნოზის მქონე ბავშვების მშობლებს ხშირად ნაკლები დრო და რესურსი რჩებათ პირადი სივრცისა და პირადი ურთიერთობებისთვის, რაც მდგომარეობას კიდევ უფრო ამძიმებს.

ოჯახური მდგომარეობის გარდა, პრობლემები ხშირია სოციალურ ურთიერთობებში. მსგავსი პრობლემები შეიძლება იყოს ორმხრივი – ბავშვის ქცევაზე სირცხვილის განცდის გამო მშობლები თვითონ იზოლირდებიან სოციალური გარემოდან ან, პირიქით, სოციალურ გარემოში ახდენს მათ იზოლაციას. ამასთან, დროის შეზღუდული რესურსიც თავისთავად გავლენას ახდენს სოციალური ინტერაქციისა და ურთიერთობების შეზღუდვაზე. ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლები ხშირად თავს საზოგადოებისგან უარყოფილად გრძნობენ (Sekulowicz, et al., 2022).

დიაგნოზის გაგება და მოლოდინები

ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლები შვილის დარღვევასთან დაკავშირებით აზრისა და ადეკვატური მოლოდინების ჩამოყალიბებაში ხშირად სირთულეებს აწყდებიან. მშობლებს ხშირად უჭირთ ბავშვის მდგომარეობის ბუნებისა და პროგნოზის გაგება. ასევე, რომელი მკურნალობა უფრო ეფექტურია და რის წინაშე დადგება ბავშვი, როცა ის უფრო მოზრდილ ასაკში იქნება. განსაკუთრებით მაღალ სტრესს იწვევს იმაზე ფიქრი, რომ ბავშვს მთელი ცხოვრების განმავლობაში შეიძლება დასჭირდეს თერაპიული ჩარევა და მკურნალობა. ადეკვატური მოლოდინების ჩამოყალიბებას ბავშვების ვიზუალური მხარე ხშირად ხელს უშლის, ვინაიდან მათ თვალსაჩინოდ არაფერი ეტყობათ გარეგნულად. შესაბამისად, სტრესისა და შფოთვის ერთ-ერთ ძლიერ გამომწვევად ბავშვის გაურკვეველი და ბუნდოვანი მომავალი სახელდება (Bonis, 2016; Efstratopoulou et al., 2022).

ცხოვრებით კმაყოფილება და დაძლევა

ლიტერატურაში ასა-ს და სხვა განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვების მშობლების ადაპტური ფუნქციონირების რამდენიმე ინდიკატორი გამოიკვეთა. როგორც ჩანს, ქორწინებით გამოწვეული მაღალი კმაყოფილება დედის მიერ ბავშვის მდგომარეობასთან გამკლავების შესაძლებლობას ზრდის. დაძლევის უფრო წარმატებულ სტრატეგიებთან კავშირშია ჰარმონიული და ხარისხიანი მშობლობა, ორივე მშობლის სახლში ყოფნა და ბავშვის მდგომარეობის მიღება და გაგება.

ასა-ს მქონე ბავშვის მშობლებში, რომლებიც ცხოვრებით კმაყოფილების მაღალი დონეს აღნიშნავენ, შემდეგი მახასიათებლები გამოიკვეთა:

- ნაკლები აქცენტი კარიერულ წარმატებაზე;
- ფართო ოჯახურ გარემოში მეტი დასვენების დრო;
- ნაკლები ხაზგასმა სხვების შეხედულებაზე ბავშვის მდგომარეობასთან დაკავშირებით;

- მშობლის როლსა და მეუღლის მხარდაჭერაზე მეტი აქცენტი;
- ბავშვის ქცევის გაგების მეტი მცდელობა და ალბათობა;
- გაურკვევლობის ამტანობა.

ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების მშობლებში იგივე მახასიათებლები ცხოვრების მეტ კმაყოფილებასთან ასოცირებული არ იყო. ვინაიდან მშობლის კმაყოფილება აღქმული მხარდაჭერის დონეზეა დამოკიდებული, მშობლებს დაძლევაში სოციალური მხარდაჭერაც მნიშვნელოვნად ეხმარება. კვლევების ზემოთ მოცემული შედეგები მიგვითითებს, რომ ინტრა- და ექსტრაოჯახური მხარდაჭერა და მდგომარეობის გარშემო მოქნილი აზროვნების შენარჩუნება ძალიან მნიშვნელოვანია (Spencer, Simpson, 2009; Miranda et al., 2019).

მიმღებლობისა და ვალდებულების თერაპია (ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY – ACT)¹

ელისო და მიშა 17 წელია, რაც ცოლ-ქმარი არიან და სამი შვილი ჰყავთ. უფროსი შვილები მოზარდობის ასაკში არიან, ხოლო უმცროსი, სანდრო, 4 წლის არის და აუტიზმის დიაგნოზი აქვს. სანდროს მწირი ვერბალური უნარები და თვითსტიმულაციური ქცევები აქვს და ოჯახთან სოციალურ ინტერქციას არ ამყარებს. როდესაც შია, სანდრო ვოკალიზაციით ახვედრებს მშობლებს, სხვანაირად თავის მოთხოვნებს ვერ გამოხატავს. ცოტა სძინავს, ხშირად ტირის და მარტივად ვერ მშვიდდება. ელისომ და მიშამ ქცევითი თერაპიის სპეციალისტი დაიქირავეს, რათა სახლში დაეგეგმათ საჭირო აქტივობები და გაუმჯობესებინათ ბავშვის უნარები. ქცევითი თერაპიის ფონზე სანდროს წინსვლა აღენიშნება, რასაც ადასტურებენ ოჯახის ახლობლებიც – ადამიანები რომლებიც სანდროს ხშირად ვერ ნახულობენ. როდესაც სანდრო 5 წლის გახდა და სპეციალისტმა 1-წლიანი მუშაობა შეაჯამა, გამოვლინდა, რომ სანდროს მნიშვნელოვანი გაუმჯობესება ჰქონდა. როდესაც ოჯახის წევრები და ახლობლები ელისოს და მიშას ცხოვრებისეული მდგომარეობის გულახდილ შეფასებას სთხოვენ, ისინი ასახელებენ სტრესის მაღალ დონეს და ხშირ ოჯახურ კონფლიქტებს, სანდროს მომავლის შესახებ დეპრესიულ გრძნობებსა და შფოთვისას. ოჯახის წევრებმა ელისოს და მიშას ინდივიდუალურ თერაპიაზე სიარული შესთავაზეს, რაც ნიშნავს, რომ ამ შემთხვევაში ორივეს ცალ-ცალკე თერაპევტი ეყოლებოდა. ელისომ თავის პირველ თერაპიაზე თერაპევტს უთხრა: „ამაყი ვაჟი, როცა ვხედავ სანდროს მკუხნადობის დაწყებიდან ჩამხედვარ ნაბიჯები გადადგა და როგორღი წინსვდა აქვს, მაგამ სიმამხედვე ვთქვამ... ვეხსენებო შევძლებ მის მაჩვენებელს. ვეი შევძლებ დამოუკიდებლად ცხოვრებას და მუშაობს. ის 24/7 ბავშვია, რომელსაც მუდმივად ყუ-ჩადლება სჭიხება, ხოლო მისი მკუხნადობა ძალიან ძვირია. მიშა ახლა ყველაზე მეტს მუშაობს, ვიდრე როდესმე უმუშავია, მაგამ მაინც ვეი ვფაჩავთ მკუხნადობის ხაჩებს. ზოგიერთი ექსპეტი თვლის, რომ სანდროს მკუხნადობის 40 საათი ესაჭიროება კვირაში, მე კი 20 საათს ძვირს ვუძღვავდი. ეს თავს დამნაშავედ მაგჩნობინებს. მატნევს სხვადასხვა მკუხნადობა და მათი უთითესსაპიხისპიხო შედეგები. მიშას სახლში ახყოფნაც მატნავს და იზორიხებუდა მაგჩნობინებს თავს; ამას ჩხუბამდე მივყავართ. ჩვენი ფინანსური მდგომარეობაც უმწეოდ მაგჩნობინებს თავს. ჩემი უფროსი შვილების ცხოვრებაში ძალიან ჩახტული ვიყავი, ახლა ალაჟი ვაჟი, ჩისიც მცხვენია მათ წინაშე. სანდროზე მაღალი მოლოდინები მქონდა, მაგამ, სინამდვილეში, როცა საკუთარ თავთან გუდახდიდი ვაჟი, მეშინია... მეშინია და მისი ცხოვრების წახმოგვანაზე სევდა მაწება...“ (Spencer, Simpson, 2009, p.178-179).

სესიის დასრულებისას ელისოს სიტუაცია თავის ჩანაწერებში თერაპევტმა იმ სიტყვებით შეაჯამა, რომელიც ბევრ ასა-ს მქონე ბავშვის ოჯახის წევრს აღენიშნება: „სასწარკვეთა, გადაღლა, ფინანსური სტრესი, ორგანიზაციული გამოწვევები, დანაშაულის გრძნობა, დაბნეულობა, ბრაზი, იზოლაცია, ოჯახური კონფლიქტი, უმწეობა, სირცხვილი, შიში“.

მიმღებლობისა და ვალდებულების თერაპია ფსიქოთერაპიის სხვა სტანდარტული მიდგომების ალტერნატივად შეიქმნა. თუ სხვა მიდგომები ორიენტირებულია ავერსიული აფექტისა და კოგნიციის ინტენსივობისა და სიხშირის შემცირებაზე, ACT ორიენტირებულია ქცევითი ეფექტურობის ზრდაზე, მიუხედავად იმისა, თუ რა დონისა და ინტენსივობის არასასიამოვნო ფიქრები და ემოციები შეიძლება ჰქონდეს პიროვნებას. ACT-ის მიზნებია: 1. კლიენტის პირადი ღირებულებებისა და შესაბამისი მიზნების ნათელყოფა; 2. კლიენტის ეფექტურობის ზრდა ამ ღირებულებებისა და მიზნებისკენ სწრაფვაში. შესაბამისად, ACT ხშირად კარგია ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებისთვის, რომლებსაც აქვთ სტრესი და ავერსიული ემოციებისა და ფიქრების ქრონიკულად მაღალი დონე (Spencer, Simpson, 2009).

¹ მიმღებლობისა და ვალდებულების თერაპია – შემდეგში როგორც ACT.

ACT-ის საფუძველი

ACT-ის შექმნის მიზეზად სხვა სტანდარტული ფსიქოთერაპიული მიდგომების არასაკმარისი ეფექტურობა სახელდება. ფსიქოთერაპიული მიდგომების უმრავლესობა მიზნად ავერსიული ემოციებისა და ფიქრების შემცირებაზეა ორიენტირებული, ხოლო ჩვენ ვიცით, რომ ხშირად მათი ჩახშობა უკუეფექტს იწვევს და შედეგად არასასურველი ემოციები და ფიქრები ძლიერდება. მიჩნეულია, რომ სტანდარტული ფსიქოთერაპიების წარმატება დაახლოებით 30-35%-ია, წარმატება იშვიათ შემთხვევებში აღემატება 35%-ს, თუმცა, საბოლოო ჯამში, მათი გამოყენება არასაკმარის შედეგებს იძლევა (Spencer, Simpson, 2009). ახალ საჭიროებაზე ყურადღების გამოახვილებამ წარმოშვა კითხვა – რამდენად აუცილებელია არასასურველი ფიქრებისა და ემოციების შემცირება ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის მისაღწევად? ACT-ის მიხედვით, არ არის საჭირო. ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის მიღწევა პიროვნული ღირებულებებისა და მიზნების მიღწევის გაძლიერებული შესაძლებლობით მიიღწევა, იმის მიუხედავად, აქვს თუ არა ინდივიდს უარყოფითი ფიქრები და ემოციები.

ACT-ის ძირითადი კომპონენტები

პიროვნულად მნიშვნელოვანი ღირებულებებისა და მიზნების მიღწევისას წარმოშობილ დისტრესთან ეფექტური გამკლავებისთვის ACT „მაინდფულნესისა“¹ და მიმღებლობის სტრატეგიებს იყენებს. სიმპტომების შემცირება ACT-ის ძირითადი მიზანი არ არის, მაგრამ მეორეულად ისინი ხშირად მცირდება. მიზანია ფსიქოლოგიური მოქნილობის გაზრდა, რაც გულისხმობს ღირებული მიზნებისა და შედეგების მიღწევისთვის საჭირო ქცევების შენარჩუნებას ან შეცვლას. ACT-ის მიხედვით, ადამიანებზე გავლენას ამრიდებელი ქცევა ახდენს, რაც არასასურველ ემოციებს, ფიქრებს, სხელებრივ შეგრძნებებს და სხვა პირად მოვლენებს ეხება. ამრიდებელი ქცევა ცხოვრებისთვის საფრთხის შემქმნელ მოვლენებზე საჭიროა სტრესის დაძლევისთვის, მაგრამ, სხვა მხრივ, არასასურველია. როგორც უკვე ვთქვით, არასასურველი ფიქრებისა და ემოციების თავიდან აცილებამ მათი გამძაფრება შეიძლება გამოიწვიოს. ამასთან, ამრიდებელი ქცევა შესაძლოა არაადაპტური იყოს, მაგალითად, იმისთვის, რომ პიროვნებამ თავი აარიდოს ყოველდღიურ ემოციებს, გრძნობებსა და პასუხისმგებლობებს, მან შეიძლება ალკოჰოლის ჭარბი რაოდენობით მოხმარება ან სხვა ნარკოტიკული საშუალებების მიღება დაიწყოს. ACT კლიენტებს ასწავლის, რომ ფიქრებისა და გრძნობების კონტროლი პრობლემაა და არა გამოსავალი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, პიროვნული გამოცდილებების შეცვლის მცდელობა მეტ პრობლემას წარმოქმნის, ვიდრე აგვარებს (Spencer, Simpson, 2009).

ACT-ის ინტერვენციის ძირითადი სტრატეგიები

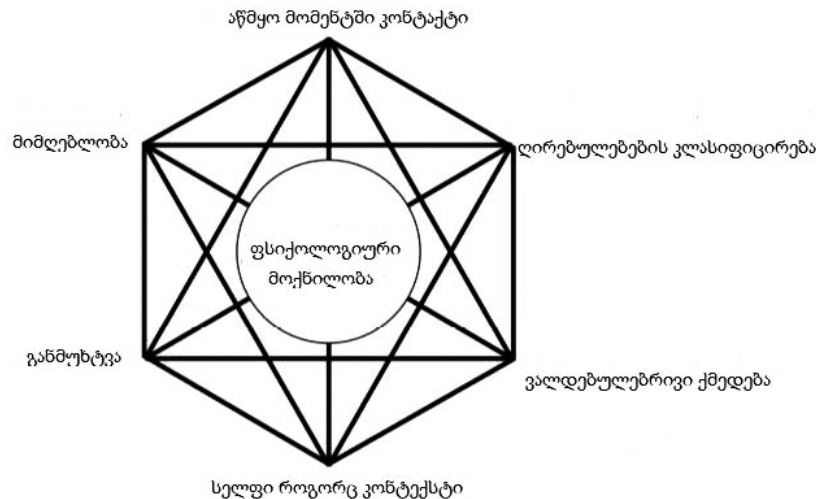
ACT-ს ხშირად განმარტავენ როგორც 6 ურთიერთდაკავშირებულ თერაპიულ სტრატეგიას, რომელთა მიზანია პიროვნების მკურნალობა: სელფი² როგორც კონტექსტი, მიმღებლობა, განმუხტვა, ღირებულებების კლასიფიცირება, ანმყო მომენტში კონტაქტი და ვალდებულებრივი ქმედება. ეს სტრატეგიები მჭიდროდ ურთიერთქმედებენ და არც ერთი მათგანი ცალკეულ ინტერვენციად არ უნდა განვიხილოთ. ექვსივე ერთ მთლიანობად მუშაობს. ACT-ის 6 სფერო ვიზუალიზაციისთვის ჰექსაგონის მოდელშია განთავსებული. სფეროების ცენტრშია ACT-ის მიზანი: ფსიქოლოგიური მოქნილობა. თუ ACT-ის ექვსვე სტრატეგია მუშაობს, მაშინ დიდი ალბათობაა იმისა, რომ ინდივიდი ფსიქოლოგიურად მოქნილი მანერით მოიქცევა, რაც ნიშნავს, რომ ის ეფექტურად იღწვის იმისკენ, რაც მისთვის მნიშვნელოვანია, მიუხედავად იმისა, რომ ამ დროს უარყოფითი ფიქრები და ემოციები შეიძლება ჰქონდეს. ACT საზოგადოებამ ამ მოდელს „ჰექსაფლექსის“ მოდელი უწოდა, ვინაიდან ჰექსაგონის მოდელის მიზანი მოქნილობის გაზრდაა (Spencer, Simpson, 2009).

სელფი როგორც კონტექსტი

სელფი როგორც კონტექსტი, სელფისა და თვითცნობადობის სხვადასხვა შინაარსს მოიცავს. ACT-ის მიხედვით, „თვითობის“ აღქმის სამი გზა არსებობს: 1. სელფის როგორც კონტექსტის ვერბალური და-

¹ მაინდფულნესი- ანმყოზე კონცენტრირების და გარემოსა და საკუთარი თავის სრულყოფილად შეგრძნების მდგომარეობაა. მისი მიღწევა სხვადასხვა პრაქტიკული მეთოდიტაა შესაძლებელი.

² სელფი- მთლიანი მე-ს გაცნობიერება, თვითობა, საკუთარი თავის, უნიკალობის გარემოდან გამოყოფის უნარი



ხასიათება და შეფასება; 2. სელფი როგორც პროცესი, როდესაც ადამიანი საკუთარ მიმდინარე პროცესებს აცნობიერებს – ფიქრების, გრძნობების და ფიზიკური შეგრძნებების; 3. სელფი როგორც პერსპექტივა – ეს არის სელფის გარდამავალი შინაარსის შეგრძნება და დაკვირვება/აღმოჩენა. სელფი როგორც კონტექსტი არ არის ვერბალური შეფასებების ობიექტი, არამედ ლოკუსია³, საიდანაც ადამიანის გამოცდილებები იხსნება. ეს არის საკუთარი მე-ს პოზიციიდან საკუთარი თავისა და გარემოს აღქმა და გაგება. სელფი როგორც კონტექსტი გარდამავალია და არ აქვს ფორმა ან ვერბალური შინაარსი. ის შეიძლება განვიხილოთ როგორც პოზიცია, თვით-განცდა, საიდანაც ვაკვირდებით საკუთარ თავს და ყველაფერს, რაც ჩვენს გარშემო ხდება.

მიმღებლობა

ACT-ის მიხედვით, მიმღებლობა ნიშნავს, გქონდეს სურვილი „სრულად და თავდაცვის გარეშე“ განიცადო ის, რაც ხდება. მიმღებლობაზე მუშაობისას თერაპევტი კლიენტს უხსნის, რომ ყველა ადამიანის ცხოვრებაშია რთული პერიოდი, ხოლო ფრუსტრაცია (იმედგაცრუება) და სევდა გარდაუვალია. ACT თერაპევტი კლიენტს გრძნობების შემჩნევისა და აღმოჩენისკენ მოუწოდებს, ვინაიდან ეს მხოლოდ გრძნობებია და არა რაიმე, რაც თავიდან უნდა ავირიდოთ. ეს არ ნიშნავს, რომ ACT- თერაპიის მიხედვით, ადამიანები მდგომარეობას უნდა შეეგუონ, პირიქით, მოუწოდებს კლიენტებს, რომ ავერსიული ემოციებისა და გრძნობების პიკის დროსაც კი შეცვალონ ის მოვლენები, რისი ცვლილებაც შესაძლებელია. მაგალითად, თუ ადამიანი ცეცხლმოკიდებულ შენობაშია, ACT თერაპევტი არ მოუწოდებს, რომ „მიიღოს სიტუაცია“, არამედ ეტყვის, რომ „ფანჯრიდან გადმოხტეს“. თუმცა, როცა კლიენტი უპასუხებს, რომ „ძალიან შეშინებულია იმისთვის, რომ გადმოხტეს“, ACT თერაპევტი ყურადღებას გაამახვილებს შიშზე, მაგრამ არ დაელოდება შიშის აღმოფხვრას, რომ თავისი სიცოცხლე გადაარჩინოს. თერაპევტი უპასუხებს: „რა თქმა უნდა, გეშინია. ეს ბუნებრივია, გრძნობდე შიშს და მაინც გადმოხტი, რადგან ეს შენი გადარჩენის გზაა“. მიმღებლობაზე მუშაობა გვასწავლის, რომ ემოციები და ფიქრები არ უნდა იყოს სავსე ცხოვრებისეული წინააღმდეგობებით და ურთიერთანტაგონიზმით. როდესაც ადამიანი ამჩნევს თავის ფიქრებს, გრძნობებსა და ემოციებს, მაგრამ არ ორიენტირდება მათ აღმოფხვრაზე, უფრო მეტი საშუალება აქვს, მოქნილად წარმართოს თავისი ცხოვრება დასახული დირეზულებებისკენ. მიმღებლობა ჰექსაფლექსის სხვა 5 სფეროს აძლიერებს ისევე, როგორც დანარჩენი ხუთი ხელს უწყობს მიმღებლობას.

განფენა⁴

შერწყმა⁵ ნიშნავს ორი სხვადასხვა საგნის შეერთების პროცესს, რის შედეგადაც მიიღება ერთი მთლიანი. კოგნიტური შერწყმა კი გულისხმობს პიროვნების ფიქრებისა და გარემოს სხვა ნაწილების გაერთიანებას. საპირისპიროდ, განმუხტვა გულისხმობს იმ უსარგებლო და ხელშემშლელი სტრატეგიებისა და განწყობების დაშლას, რომელიც არაჯანსაღი შერწყმის შედეგად მიიღება. განფენის სტრატე-

³ ლოკუსი- ადგილმდებარეობა, პოზიცია, რაიმეს აღმოცენების ან მდებარეობის.

⁴ Difusion -განფენა

⁵ Fusion -შერწყმა

გიები თერპიულ ტექნიკას წარმოადგენს, რომლის მიზანია ენისა და კოგნიციის უსარგებლო ეფექტის შემცირება. ფიქრების განფენა კლიენტს ათავისუფლებს და საშუალებას აძლევს, იმოქმედოს იმის მიხედვით, თუ იმჯამად რა ხდება მის ცხოვრებაში და რა არის მნიშვნელოვანი.

ღირებულებები

ღირებულებები ცხოვრების არჩეული მიმართულებაზე მიგვითითებს ისევე, როგორც იმაზე, თუ რაზე ზრუნავს ადამიანი ყველაზე მეტად. ღირებულება იგივე არ არის, რაც მიზანი, მაგრამ ზოგიერთი მიზნის მიღწევა ღირებულებას ემსახურება. მიზნები აქ და ამჯამად არ არის, მისთვის ვიღწვით, მაგრამ ღირებულებები ადამიანის ანწყო მომენტშიც არსებობს. ღირებულების მინიჭება/შეფასება აქ და ამჯამად ხდება. ღირებულებების განსაზღვრა და ჩამოყალიბება ადამიანს ეხმარება ცხოვრებისეული სირთულეების მიღებასა და ტანჯვის გადალახვაში. იმის ცხადყოფა, თუ რა სურს ადამიანს, ეხმარება მნიშვნელოვანი ქმედებების განხორციელებაში.

ანწყო მომენტი კონტაქტი

ხშირად ადამიანები დროზე, როგორც წარსულზე, ანწყოსა და მომავალზე, ისე ფიქრობენ. თუმცა ცხოვრების განმავლობაში ჩვენ მხოლოდ ამჟამინდელ მომენტს განვიცდით. ჩვენი ცხოვრების აღწერა ხშირად წარსული გამოცდილების ხელახალგანცდასა და ჯერ არდამდგარ მომავალზე რეაქციას გულისხმობს, მაგრამ, რეალურად, რაიმეს გაკეთება მხოლოდ აქ და ამჯამად შეგვიძლია. ACT კლიენტის აწყობზე ფოკუსირებულობას უწყობს ხელს. აწყო მდგომარეობების შესახებ ცნობიერად ყოფნა ბევრად მეტი მოქნილობის შესაძლებლობას იძლევა.

ვალდებულებრივი ქმედება

როდესაც ინდივიდი პიროვნულად მნიშვნელოვან და კლინიკურად ღია ქმედებაში ერთვება, ის ვალდებულებრივ ქმედებას ახორციელებს. ACT თერაპევტები ფართო სპექტრის ქცევებს წაახალისებენ. კლიენტებს, რომლებიც გარკვეულ მნიშვნელოვან ქცევას ვერ ახორციელებენ, თერაპევტი მხარაჭერას უწევს იმ პატარ-პატარა ნაბიჯების გადადგმაში, რომელიც ვალდებულებრივ ქმედებას ემსახურება. იმპულსურ კლიენტებს თერაპევტი საპასუხო რეაქციების შენელებაში ეხმარება. თუმცა, ზოგჯერ ფსიქოლოგიური მოქნილობა ქცევის ცვლილებას არ მოითხოვს, მაშინაც კი, როცა კონკრეტული ცხოვრებისეული მდგომარეობა ამისკენ უბიძგებს.

ელისოს თერაპევტმა ერთხელ ასე შეაჯამა თერაპიული პროცესი და ბოლოში ვალდებულებრივ ქმედებას გაუსვა ხაზი:

„ელისო, აქ ბევრ რამზე ვისაუბრეთ. შენ ისწავლე, რომ არ ხარ „წარუმატებელი“ ან „ცუდი დედა“. შენ არ ხარ შენი ფიქრები და შენ დაკვირვებით შეგიძლია იპოვო განსხვავება შენსა და შენს ფიქრებს შორის [სედრი ჰოგოხი კონტექსტი]. შენ შეგიძლია შენი გრძნობები ისე მიიღო, როგორც არის [მიმღებლობა] და სიტყვები, რომლებიც ხშირად საზრუნავისგან გაშორებს, შეგიძლია, უბრალოდ, შეამჩნიო [განფენა]. შენ უკვე ისწავლე, რომ ემოციები და ფიქრები ავტომატურად მოდის, განსაკუთრებით მაშინ, როცა იმისკენ იღწვი, რაზეც ზრუნავ [ლიხებულებები]. სანდროს მშობლობა ნამდვილად გამოწვევაა და ეს ის გამოწვევაა, რომელზეც ზრუნავ. შენ შეგიძლია თითოეული მომენტი იცხოვრო ამ მნიშვნელოვანი საქმეების შესრულებით [აწყო მომენტში კონტაქტი]. არსებული წინააღობების მიუხედავად, რას გააკეთებ ამ კვირაში შენთვის ღირებული საქმის სამსახურში? [კითხვა ვადებულებრივი ქმედების შესახებ]“ (Spencer, Simpson, 2009, p. 185).

მნიშვნელოვან ქმედებებზე ვალდებულების აღება სხვადასხვა ფორმით შეიძლება მოხდეს. ზოგჯერ ეს იქნება ქცევითი კონტრაქტის დადება, ხოლო ზოგჯერ მნიშვნელოვანი შეხვედრის დაგეგმვა. ელისოსა და მიშასთვის ვალდებულებრივი ქმედება სანდროსთვის რეგულარულ მკურნალობას, შესაბამის ფინანსურ დანახარჯს, თერაპიაზე სიარულსა და დანარჩენ შვილებთან ერთად დროის გატარებას გულისხმობს. მათ ვალდებულება აიღეს, რომ ერთმანეთის თერაპიას მხარი დაუჭირონ, რომ უარყოფითი ფიქრებისა და ემოციების მიუხედავად, მათი ურთიერთობა უფრო ხშირი და მშვიდი იყოს და, რაც მთავარია, მათი უპირველესი ვალდებულებაა, სანდროს მოსიყვარულე და მზრუნველი მშობლები იყვნენ (Spencer, Simpson, 2009).

შეჯამება

მასწავლებლის მომზადების პროგრამებმა და სკოლის ადმინისტრაციამ ერთობლივად უნდა შექმნას სამუშაო კურსები მასწავლებელთა დახმარებისთვის, განივითარონ უნარები და სტრატეგიები, რათა უკეთ მოახერხონ მშობელთა ჩართვა ბავშვის განათლების პროცესში. ამ პროგრამებმა მასწავლებლებს შესაძლებლობა უნდა მისცეს, რომ უკეთ გაიგონ აუტიზმის სპექტრის მქონე მოსწავლეთა მშობლების მოთხოვნილებები და სტრესი, რომელსაც ისინი განიცდიან. კვლევები, სადაც მომავალი მასწავლებლები და მშობლები გამოჰკითხეს და მათი ინტერვიუება მოხდა, შეიძლება რამდენიმე რეკომენდაციად შეჯამდეს მასწავლებლის მომზადების პროგრამებისა და სკოლის ადმინისტრატორებისთვის. ამ სიაში პირველია განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვთა მშობელთა და ოჯახის წევრებთან შეხვედრისა და ურთიერთობის დამყარების ჩვევები. ამის გამო მომავალ მასწავლებლებს იდეა ჰქონდათ, შექმნილიყო მშობლის ჩართულობის კურსი, მასწავლებლებს შეეძინათ ცოდან და ჩვევები მშობლებთან სწორი კომუნიკაციასა და მათ მხარდაჭერაში (Busby, et al., 2012; Unal & Unal, 2014). დამატებით, ტრენინგის პერიოდში მასწავლებლებს შესაძლებლობა უნდა ჰქონდეთ, რომ კლასსა და სკოლაში მშობლის ჩართულობას დააკვირდნენ და პრაქტიკაში შეისწავლონ მასწავლებლისა და მშობლის ეფექტური კომუნიკაცია (Unal & Unal, 2014). ყველაფერი ერთად, ტრენინგები და პროფესიული ზრდის სტრატეგიები მასწავლებლისა და მშობლის ურთიერთთანამშრომლობის ჩამოყალიბების ძლიერ საფუძველს შექმნის და ასა-ს მქონე მოსწავლეების განათლებას მნიშვნელოვნად გააუმჯობესებს (Todd et al., 2014).

შემაჯამებელი კითხვები:

1. რა საჭიროება და საფუძველი აქვს სკოლისა და ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლების თანამშრომლობას?
2. ჩამოთვალეთ მშობელთან თანამშრომლობის მიზეზები და მიზნები.
3. აღწერეთ თერაპიული ალიანსი – რა არის? ვინ არის ჩართული? რისთვის არის საჭირო?
4. რა არის მოტივაციური ინტერვიუება და რა დროს უნდა გამოვიყენოთ ის?
5. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ მოტივაციური ინტერვიუების ცვლილების დონეები.
6. მოტივაციური ინტერვიუების მიხედვით, ცვლილების დონეები მკაცრად სწორხაზოვანია თუ გარდამავალი?
7. რაში გვხვდართა იმის განსაზღვრა, თუ რომელი ცვლილების დონეზე იმყოფება მშობელი?
8. როგორ შეიძლება მშობელთა ჩართულობის გაზრდის ხელშეწყობა?
9. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ პრობლემის გადაჭრის სტადიები.
10. როგორია პრობლემის გადაჭრისადმი სწორი მიდგომა?
11. რას ნიშნავს მასწავლებლებისთვის, როცა ბავშვს პრობლემა სკოლაში აქვს?
12. რას ნიშნავს თანამშრომლობის ბარიერი და რა შეიძლება იყოს ის?
13. როგორ შეგვიძლია თანამშრომლობაში არსებული ბარიერების გადაჭრა?
14. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობის ეთიკური საკითხები.
15. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობის იურიდიული საკითხები.
16. რა განსაზღვრავს კომპეტენციას?
17. რატომ არის საჭირო ბავშვისა და მშობლის ინტერვენციის დასაწყისში პირველადი კლიენტის განსაზღვრა?
18. რა უპირატესობები აქვს მასწავლებლისა და მშობლის დადებით კომუნიკაციას?
19. რას ნიშნავს კომუნიკაციური უნარი?
20. რას ნიშნავს ინტერაქციის სტილი და როგორი შეიძლება იყოს ის?
21. რა არის ავთენტური მოსმენა და მისი მთავარი პრინციპი?
22. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ „კომუნიკაციის საგზაო ბარიერები“.

23. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ კომუნიკაციური უნარები და განსაზღვრეთ მშობლისა და მასწავლებლის ურთიერთობაში მათი საჭიროება.
24. რა არის კონსტრუქციული „მე“ შეტყობინება?
25. „მე“ შეტყობინების რა ფორმები არსებობს? ჩამოთვალეთ და თითოეულისთვის მოიყვანეთ მაგალითები.
26. ჩამოთვალეთ მშობლის მიერ სტრესთან გამკლავების ეფექტური სტრატეგიები და აღწერეთ ეფექტურობის საფუძველი.
27. ჩამოთვალეთ მშობლის მიერ სტრესთან გამკლავების არაეფექტური სტრატეგიები და აღწერეთ არაეფექტურობის საფუძველი.
28. რაში გამოიხატება მასწავლებლის მხრიდან მშობლის მხარადჭერა?
29. რატომ არის აუცილებელი მასწავლებლის მხრიდან მშობლის ქცევაზე უკუკავშირი?
30. რატომ არის ურთიერთობისას საზღვრების დაწესება საჭირო? იმ შემთხვევაში, თუ საზღვრებს არ დავიცავთ, რა პრობლემებს შეიძლება წავაწყდეთ?
31. რა განსხვავებაა სხვა მშობლებისა და ასა-ს მქონე ბავშვის მშობლების სტრესს შორის?
32. ძირითად შემთხვევაში რა ინვესტს სტრესთა შორის სხვაობასა და სტრესის სიმწვავეს?
33. რა მახასიათებლები აღინიშნება ასა-ს მქონე ბავშვების მშობლებში, რომლებიც ცხოვრებით კმაყოფილების შედარებით მაღალ დონეს ავლენენ?
34. როგორ შეგვიძლია დავეხმაროთ ასა-ს მქონე ბავშვის მშობლებს?
35. რა არის მიმღებლობისა და ვალდებულების თერაპია? რომელი კომპონენტებისგან შედგება და რითი განსხვავდება სხვა თერაპიებისგან?

დავალბა სტუდენტებისთვის:

საბა მესამე კლასშია, მას 5 წლიდან დასმული აქვს აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დიაგნოზი. ამ ასაკიდანვე დადის თერაპიებზე, თუმცა, პერიოდულად და არასტაბილურად. ნაკლებად აღენიშნება ქცევითი სირთულეები, მეტად წამყვანია სენსორული პრობლემები. ახლა საბა ახალ სკოლაში გადაიყვანეს მშობლებმა, ვინაიდან წინა სკოლა ოჯახს ვერ უწყობდა ხელს ბავშვის დიაგნოზის შესაბამისი სერვისის მიწოდებისთვის. ამასთან, საბას შეეძინა უმცროსი და, რაც ოჯახისთვის დამატებითი საზრუნავია და ცალკე დროსა და რესურსს მოითხოვს. შესაბამისად, მშობლებს მეტი ხელშეწყობა ესაჭიროებათ საგანმანათლებლო და თერაპიული დაწესებულებებიდან. ახალ სკოლაში შეყვანის წინაპირობები იყო შემდეგი: ბავშვს შეუდგენდნენ შესაბამის ინდივიდუალურ გეგმას, ეყოლება სპეციალური პედაგოგი, ასევე, სკოლის ფსიქოლოგი, რომელიც პერიოდულად დაესწრება გაკვეთილებს და საჭიროების შემთხვევაში მასწავლებლებს დაეხმარება ქცევით ემოციური სტრატეგიების შემუშავებაში. სწავლის დაწყებიდან 1 თვე გავიდა, ბავშვი პირველი კვირის შემდეგ მეტად ადაპტური გახდა გარემოში, ვინაიდან კლასში ცოტა მოსწავლეა, კლასელები ბავშვის მიმართ დადებითად არიან განწყობილი, ხოლო მასწავლებლების უმრავლესობა ხელშემწყობია. თუმცა, ბავშვისთვის სწავლების სპეციალური გეგმა და პროგრამა ჯერ არ შემუშავებულა, ზოგიერთ მასწავლებელს არ აქვს ბავშვის მდგომარეობაზე საკმარის ინფორმაცია და ბავშვისგან შესაძლებელზე მეტს მოელოს. საბა სკოლაში ბებია დაჰყავს, თუმცა, ბებია ოჯახთან ერთად არ ცხოვრობს. მშობლებს მწირი კონტაქტი აქვთ მასწავლებლებთან, ვერ ახერხებენ მშობელთა კრებაზე დასწრებას, ვინაიდან ამ პერიოდში მამა სამსახურშია, ის დატვირთულად მუშაობს, რადგან ოჯახს მეტი ფინანსური შემოსავალი სჭირდება, ხოლო დედას ახალშობილ ბავშვზე ზრუნვა უწევს. ამის გამო მშობლები თავს გაურკვევლად გრძნობენ, შეგრძნება აქვთ, რომ საბას გარემო არ შეცვლილა და მისი განათლების მიღების მდგომარეობა კვლავ იგივენაირია, რაც უკვე უკმაყოფილებას იწვევს ახალი სკოლის მიმართ. მშობლები ვერ უმკლავდებიან ერთბაშად ამდენ სიახლესა და პრობლემას, შედეგად გარკვეული ოჯახური სირთულეები იქმნება.

დავალება:

1. გამოყავით ნაბიჯები, რომელიც სკოლამ უნდა გადადგას ბავშვისა და მშობელთა ხელშეწყობის მიზნით (იგულისხმება ნაბიჯები სკოლის შიგნით, მშობლის ჩარევის გარეშე);
2. გამოყავით პრიორიტეტები – რა არის ამჟამად/თავდაპირველად პრიორიტეტული და რა მეორეხარისხოვანი: 1. ბავშვთან მიმართებაში, 2. მშობლებთან მიმართებაში;
3. ჩამოთვალეთ სირთულეები და სიახლეები, რომელსაც საბა ამ ორი მნიშვნელოვანი ცვლილების შედეგად აწყდება – სკოლის შეცვლა და დის დაბადება და შემდგომ განსაზღვრეთ, რა შესაძლო წინაღობები შეიძლება ჰქონდეთ მშობლებს;
4. როგორ დასახავდით მშობლებთან კომუნიკაციის გეგმას? – პირველი შეხვედრა/შეხვედრის ხანგრძლივობა, შეხვედრების სტილი, შემდეგი შეხვედრების სიხშირე, განსახილველი საკითხები და მშობელთა მხარდაჭერა;
5. ჩამოწერეთ ის საკითხები, რომლებზეც ინფორმაცია გესაჭიროებათ პირველი შეხვედრის ფარგლებში;
6. ჩამოაყალიბეთ, რა მოთხოვნები გექნებოდათ მშობლებთან, მათგან რა უკუკავშირის მოვლით, განსაზღვრეთ პირველ შეხვედრაზე გააჟღერებთ ამ საკითხს თუ შემდგომ შეხვედრებზე, მიუთითეთ მიზეზი და კომუნიკაციის ფორმა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28 (4):460-486
- Bonis, S.R. (2016) Stress and Parents of Children with Autism: A Review of Literature. *Mental Health Nursing*, 37:3, 153-163
- Bordelon, A.E., Bradley, R.L. (2019) Family Inclusion. In: Rieske, R.D. (ed) *Handbook of interdisciplinary treatments for autism spectrum disorder*.: 445-463. Springer.
- Coleman, M. (2013) *Empowering Family-Teacher Partnerships*.: 23-70; 132-153. Sage Publ.
- Efstratopoulou, M., Sofologi, M., Giannoglou, S., Bonti, E. (2022) Parental Stress and Children's Self-Regulation Problems in Families with Children with Autism Spectrum Disorder (ASD), 10 (4): 1-16
- Harrower, J.K., Denti, L.G., Weber-Olsen, M. (2016) *Educating Students With Autism Spectrum Disorder. A Model for High-Quality Coaching*.: 89-113, Plural Publishing.
- Karst, J. S., Van Hecke, A. V. (2012). Parent and Family Impact of Autism Spectrum Disorders: A Review and Proposed Model for Intervention Evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3): 247-277.
- Miranda, ., Mira, ., Berenguer, C., Rosello, B., Baixauli, I. (2019) Parenting Stress in Mothers of Children With Autism Without Intellectual Disability. Mediation of Behavioral Problems and Coping Strategies. *Frontiers in Psychology*, 10, 464. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00464
- Peacock, G. G., & Collett, B. R. (2010). *Collaborative home-school interventions*.: 1-37. New York; London: The Guilford Press.
- Porter, L. (2008). *Teacher-Parent Collaboration*. Victoria, Australia: ACER Press.
- Priemly, L., Bowen, M. (2006) *Autistic spectrum disorders in the secondary school*., 59-64, Paul Chapman Publishing.
- Sekułowicz M., Kwiatkowski, P., Manor-Binyamini, I., Boron-Krupinska, K., Cieslik B. (2022) The Effect of Personality, Disability, and Family Functioning on Burnout among Mothers of Children with Autism: A Path Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1187. doi. org/10.3390/ijerph19031187

- Spencer, V.G., Simpson C.G. (eds) (2009). Teaching Children with Autism in the General Classroom.:161-189. Prufrock Press Inc. Wako,Texas
- Todd, T.A., Beamer, J., A., Goodreau, J. (2014) Bridging the Gap: Teacher-Parent Partnerships for Students With Autism Spectrum Disorder. *LEARNing Landscapes* 8(1): 287-304
- Unal, Z., Unal, A. (2014) Perspectives of preservice and in-service teachers on their preparation to work with parents in elementary classrooms. *The Educational Forum*, 78(2): 112-126.
- Webster, A., Rowland, S., Cumming J. (2017) Empowering Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. Springer.

Typesetting and Cover Designer

Mariam Ebralidze

კომპიუტერული უზრუნველყოფა და
გარეკანის დიზაინი

მარიამ ებრალიძე



0179, თბილისი, ი. ჭავჭავაძის გამზირი 14
14, Ilia Tchavtchavadze Ave., Tbilisi 0179
Tel: +995 (32) 2250484, # 6284; #6278
www.press.tsu.ge

