

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

საკითხავი მასალა კურსისთვის:

ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა სწავლება

თამარ აბაშიძე

მარინე გურგენიძე

ნინო მიქელაძე

ირინე ჟვანია



უნივერსიტეტის
გამომცემლობა

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“ 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 რედაქტორი: **თეონა ლოდია**

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 978-9941-36-107-4

© ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2023

სარჩევი

თავი 1

ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეები; ემოციური და ქცევითი დარღვევების განმარტება და მახასიათებლები 5

თავი 2

ემოციური და ქცევითი დარღვევების კლასიფიკაცია; ძირითადი ცნებების გაცნობა, განსაზღვრება 22

თავი 3

ემოციური და ქცევითი დარღვევების მიზეზები და ძირითადი ფაქტორები ბიოლოგიური, კულტურული, ოჯახი და სასკოლო გარემო 31

თავი 4

ემოციური და ქცევითი დარღვევების ამხსნელი თეორიული მოდელები ბიოლოგიური, დასწავლის, კოგნიტური, განვითარებისა და ეკოლოგიური 55

თავი 5

EBD მნიშვნელობა განათლებაში ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეები კლასში – ყველაზე გავრცელებული პრობლემები, ემოციური და ქცევითი დარღვევების გავლენა სოციალურ ადაპტაციაზე, კომუნიკაციაზე და სწავლაზე 69

თავი 6

ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების სკრინინგისა და შეფასების მეთოდები 96

თავი 7

ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე პირებში პოზიტიური ქცევის ხელშემწყობი გეგმის შემუშავება / განხორციელება 112

თავი 8

სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ემოციური და ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებისთვის; 129

თავი 9

მხარდამჭერი კომუნიკაციური და სასწავლო გარემოს შექმნა კლასში ემოციური და ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებისათვის 149

თავი 10

სოციალურ-ემოციური და ქცევითი აშლილობის მოსწავლეების აკადემიური უნარების განვითარების სტრატეგიები 172

თავი 11

მასწავლებლისა და მშობლების კომუნიკაცია 187

თავი 12

თანამშრომლობა კოლეგებთან სასკოლო გარემოში,
პროფესიულ ორგანიზაციებთან და საზოგადოებასთან
ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა
სწავლების პირობებისა და ხარისხის
გაუმჯობესების მიზნით 204

თავი 13

სტიგმა და დამოკიდებულებების ცვლილება
ემოციური და ქცევითი დარღვევების
მქონე მოსწავლეთა მიმართ 227

თამარ აბაშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 1

ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეები;
ემოციური და ქცევითი დარღვევების განმარტება და
მასწავლებლები

თავი მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- Kauffman J.M., Landrum T. J.; (2018), *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth; Eleventh edition, NY Pearson;*
- Hallahan D.P., Kauffman J.M., Pullen P.C.; (2014), *Exceptional Learners - An Introduction to Special Education; Twelfth Edition, Pearson.*

სარჩევი

შესავალი.....	7
ძირითადი ტერმინოლოგია.....	7
დეფინიციის სირთულე	8
განსხვავებული კონცეპტუალური მოდელები	9
დეფინიციის განსხვავებული დანიშნულება.....	9
ემოციებისა და ქცევების შეფასების სირთულე	10
ნორმის შესაბამისი და შეუსაბამო ქცევების ფართო სპექტრი და ცვალებადობა	10
სოციოკულტურული ნორმები და მოლოდინები	10
ურთიერთკავშირი სხვა დარღვევებთან	11
ემოციური და ქცევითი პრობლემების დროებითი ხასიათი.....	11
დარღვევის დიაგნოსტირების უარყოფითი მხარეები	12
დეფინიციის მნიშვნელობა.....	12
არსებული ფედერალური დეფინიცია	12
ალტერნატიული დეფინიციის შექმნის მცდელობა.....	13
ემოციური და ქცევითი დარღვევების ტიპები.....	14
ემოციური და ქცევითი დარღვევის გავრცელება.....	15
ნერტილოვანი გავრცელება და ახალ შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირე.....	16
გავრცელების შეფასება და მისი მნიშვნელობა.....	16
მცდარი პოზიტიური და მცდარი ნეგატიური შეფასება.....	17
მოსწავლეთა წილი, რომლებიც იღებენ დახმარებას.....	18
ფაქტორები, რომლებიც მოქმედებს დარღვევების გავრცელებაზე.....	18
ემოციური და ქცევითი დარღვევის იდენტიფიკაციის სურვილის არქონა.....	19
სოციალური პოლიტიკა და ეკონომიკური ფაქტორები.....	19
გავრცელება და სპეციფიკური დარღვევების გამოვლენის სიხშირე.....	20
შეჯამება.....	20
კითხვები რეფლექსიისათვის	21

შესავალი

მოსწავლეები, რომელთაც გარკვეული ქცევითი ან ემოციური დარღვევები აქვთ, გარშემომყოფებზე შეხვედრისთანავე ძლიერ შთაბეჭდილებას ახდენენ. მიუხედავად ამისა, მათი შეზღუდული უნარების ზუსტი დეფინიცია რთულია. ჩვენ შეგვიძლია ინტუიტიურად განვსაზღვროთ, თუ რას ნიშნავს ემოციური და ქცევითი დარღვევა, მაგრამ ძალიან რთულია, ისეთი სახელმძღვანელო პრინციპების, ე.წ. „გაიდლაინების“ შექმნა, რომლებიც შესაძლებლობას მოგვცემს, ზუსტად განვსაზღვროთ, ვის ახასიათებს და ვის არა აღნიშნული დარღვევები.

ზუსტი დეფინიცია მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ასეთი მოსწავლეების შეზღუდული უნარების იდენტიფიცირება რთულია მანამ, სანამ გავიაზრებთ, თუ რასთანაა დაკავშირებული მათი პრობლემები. სხვა ბავშვებისა და მოზარდებისაგან განსხვავებით, ასეთ მოსწავლეებს ყოველდღიური ცხოვრების მნიშვნელოვან ასპექტებში აქვთ შეზღუდვები, რადგან მათი ქცევა პრობლემურია და არ შეესაბამება სოციალური გარემოს მოთხოვნებს. მათ უჭირთ, სიამოვნება მიიღონ სოციალური ინტერაქციით, შეძლონ თვითრეალიზაცია, ახასიათებთ უგუნებობა, დეპრესიული განწყობა და ა.შ.

ყველაზე გავრცელებული დეფინიცია, რომელიც დღეისათვის საგანმანათლებლო კონტექსტში გამოიყენება, არის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების აქტში (IDEA) მოცემული განმარტება. ემოციური დარღვევების დეფინიცია აღწერს და აზუსტებს მოსწავლეებში გამოხატულ და მყარ/პერსონალურად შემდეგ მახასიათებლებს:

- სკოლაში სწავლის პრობლემები;
- არადაამაკმაყოფილებელი ინტერპერსონალური ურთიერთობები;
- შეუსაბამო ქცევები და განცდები;
- დროში გახანგრძლივებული, პერვანიული უკმაყოფილება და დეპრესია;
- ფიზიკური სიმპტომები ან შიში, რომლებიც დაკავშირებულია პირად ან სასკოლო პრობლემებთან.

მოცემულ თავში განვიხილავთ ისეთ საკითხებს, როგორებიცაა: ემოციური და ქცევითი დარღვევის განსაზღვრის სირთულე, ემოციური და ქცევითი დარღვევის დეფინიცია და მისი მნიშვნელობა, კავშირი სხვა დარღვევებთან, ემოციურ-ქცევითი დარღვევების გავრცელება და სტატისტიკური მონაცემების მოპოვების სირთულე.

ძირითადი ტერმინოლოგია

დღეისათვის ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებად (EBD – Emotional and Behavioral Disorders) მოიხსენიებენ სპეციფიკური პრობლემების მქონე მოზარდების საკმაოდ დიდ ჯგუფს. თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ ამ მოსწავლეების დასახასიათებლად სხვადასხვა დროს განსხვავებულ ტერმინოლოგიას იყენებდნენ, რასაც თავისი ობიექტური საფუძველი ჰქონდა. მაგალითად, ტერმინს *ემოციური აშლილობა (Emotionally disturbed)* ხშირად იყენებდნენ აშშ-ის ფედერალურ სპეციალურ საგანმანათლებლო კანონმდებლობასა და რეგულაციებში. თუმცა, სპეციალისტთა დიდი ნაწილი სხვა ტერმინს – *ქცევით დაზარალებულს (Behaviorally disordered)* – ანიჭებს უპირატესობას და მას ბავშვებისა და მოზარდების უფრო ზუსტ დესკრიპტორად მიიჩნევს. გარდა ამისა, ითვლება, რომ ეს ტერმინი ნაკლებად მასტიგმატიზებულია.

პროფესიულ ლიტერატურაში გვხვდება სხვა ტერმინებიც, რომლებიც ერთსა და იმავე თემას ეხება და, უმეტეს შემთხვევაში, ორი სიტყვის კომბინაციას წარმოადგენს. (იხილეთ ცხრილი 1. ტერმინი შესაძლებელია შედგებოდეს A სვეტისა და B სვეტიდან აღებული სიტყვების შეერთებით). მაგალითად, შეიძლება შეგვხვდეს ტერმინი: *emotionally handicapped* ან *emotionally impaired*, ან *behaviorally impaired* და ა.შ. ტერმინების დამაბნეველი კომბინაციები შეიძლება საბოლოოდ ამა თუ იმ კატეგორიის საყოველთაოდ აღიარებულ „იარლიყებადაც“ იქცეს.

Column A	Column B
Emotionally	Disturbed

Behaviorally	Disordered
Socially	Maladjusted
Personally	Handicapped
	Conflicted
	Impaired
	Challenged

ცხიდი 1.

ცნება ემოციური ან/და ქცევითი დარღვევა შემოღებულ იქნა 1980-იანი წლების ბოლოს „ეროვნული მენტალური ჯანმრთელობისა და სპეციალური განათლების კოალიციის“ ჯგუფის მიერ. ეს ორგანიზაცია აშშ-ში დაარსდა 1987 წელს და მიზნად ისახავდა სხვადასხვა საადვოკატო და პროფესიული სერვისების მიმწოდებელი ორგანიზაციების ურთიერთთანამშრომლობას. 1991 წლისათვის უკვე ოცდაათზე მეტი ორგანიზაცია გახდა ამ კოალიციის წევრი. კოალიციამ ტერმინი „ბავშვები და მოზახეები ემოციური და ქცევითი დახლვევებით“ აირჩია იმ მიზეზის გამო, რომ ის უფრო სრულად გამოხატავდა მის არსს; კერძოდ, მოიცავდა ადამიანთა გარკვეულ ასაკობრივ კატეგორიას (მოზარდებსა და ბავშვებს) და მის დამახასიათებელ ქცევას ან ემოციურ მდგომარეობას ან ორივეს ერთად. დროთა განმავლობაში სპეციალისტთა წრეებში დამკვიდრდა ტერმინი „ბავშვები და მოზახეები ემოციური და ქცევითი დახლვევებით“.

ქართული კონტექსტისათვის დღეისათვის რამდენიმე ტერმინია რელევანტური: ემოციური და ქცევითი დარღვევა, ემოციური და ქცევითი აშლილობა, ემოციური და ქცევითი სირთულეები, ემოციური და ქცევითი შეზღუდვა (ეს უკანასკნელი მოძველებულია). ტერმინი ემოციური და ქცევითი აშლილობა უმეტესწილად გვხვდება სამედიცინო ლიტერატურაში (მაგალითად, ICD, DSM), საგანმანათლებლო სივრცეში კი სპეციალისტები უმეტესად იყენებენ ტერმინს ემოციური და ქცევითი დარღვევა.

დეფინიციის სირთულე

როგორც აღვნიშნეთ, ემოციური და ქცევითი დარღვევების ზუსტი განსაზღვრა ძალიან რთულია. მნიშვნელოვანია ისეთი დეფინიციის ჩამოყალიბება, რომელიც შესაძლებლობას მოგვცემს გავიაროთ, თუ რასთანაა დაკავშირებული ასეთი ბავშვებისა და მოზარდების ესა თუ ის პრობლემა. ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებს ყოველდღიური ცხოვრების მნიშვნელოვან ასპექტებში აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობები, მათი ქცევა პრობლემურია და არ შეესაბამება სოციალურ გარემოს, მათ ძალიან უჭირთ, სიამოვნება მიიღონ სოციალური ინტერაქციით ან იყვნენ თვითრეალიზებულები, ექმნებათ აკადემიური პრობლემები.

ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, თუ რატომაა რთული სანდო დეფინიციის ჩამოყალიბება, არის ის, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევების ფენომენი არ არსებობს დამოუკიდებლად, სოციალური კონტექსტის გარეშე. ეს არის მინიჭებული „იარაღი“, რომელიც დაკავშირებულია ამა თუ იმ კულტურის წესებთან. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ დარღვევები არ არსებობს და ის მხოლოდ ჩვენი ფანტაზიის ნაყოფია, ან ის უცხოა ჩვენი კულტურისათვის. უბრალოდ, ემოციურ და ქცევით დარღვევებზე მსჯელობისას არსებითია სოციალური კონტექსტის გათვალისწინება.

პრობლემა ემოციური და ქცევითი დარღვევის დეფინიციის საკითხთან დაკავშირებით, ისევე, როგორც სპეციალური განათლების სხვა ცნებებთან, არის ის, რომ ამ სფეროში გამოყენებული ცნებები და კატეგორიები ძირითადად სოციალური კონსტრუქტებია. თუმცა, ის ფაქტი, რომ რაღაც სოციალური კონსტრუქტია – განსაზღვრული სოციუმის წესებით – არ ამცირებს მის მნიშვნელობას. სოციალურ კონსტრუქტებს წარმოადგენენ ისეთი ცნებებიც, როგორებიცაა: სამართლიანობა, სიღარიბე, ეთიკა, ბავშვობა, ზრდასრულობა, სიყვარული, კულტურა და ოჯახი. ამრიგად, ემოციური და ქცევითი დარღვევაც სოციალური კონსტრუქტია, ისევე, როგორც სხვა მრავალი რამ, რაც სოციალურ გარემოში არსებობს და წარმოსახვის ნაყოფი არ არის. უფრო ზუსტად, ემოციურ-ქცევითი დარღვევა ისეთი ქცევაა, რომელიც ნორმალური სოციუმისთვის არსტანდარტულად და საფრთხის შემცველად აღიქმება.

ემოციური და ქცევითი დარღვევის დეფინიცია გარკვეულწილად სუბიექტურია. რა თქმა უნდა, შესაძლებელია ინდივიდების სპეციფიკური ქმედებების ობიექტურად აღწერა, აგრეთვე, ამა თუ იმ მიუღებელ ქცევასთან დაკავშირებით სოციალური ნორმების, კულტურული წესებისა თუ სოციუმის მოლოდინების ზუსტად განმარტება, მაგრამ უნდა გავიაროთ, რომ შეფასება იმისა, თუ რომელ ინდივიდებს აქვთ ემოციური და ქცევითი სირთულეები, მოითხოვს სუბიექტურ განსჯას.

დეფინიციის პრობლემა კიდევ უფრო მწვავედება ქვემოთ ჩამოთვლილი მიზეზებით. კერძოდ, იმის გამო, რომ ემოციურ და ქცევით დარღვევასთან დაკავშირებით არსებობს

- განსხვავებული კონცეპტუალური მოდელები,
- დეფინიციის განსხვავებული დანიშნულება,
- ემოციებისა და ქცევების შეფასების სირთულე,
- ნორმის შესაბამისი და შეუსაბამო ქცევების ფართო და ცვალებადი სპექტრი,
- სოციოკულტურული ნორმები და მოლოდინები,
- ურთიერთკავშირი სხვა დარღვევებთან,
- მრავალი ემოციური და ქცევითი პრობლემის დროებითი ხასიათი,
- დარღვევის დიაგნოსტიკების უარყოფითი მხარეები და ა.შ.

განსხვავებული კონცეპტუალური მოდელები

სხვადასხვა კონცეპტუალური მოდელი მოიცავს ერთმანეთისაგან განსხვავებულ დაშვებებს, თუ რას ემყარება ბავშვების ქცევა და რა უნდა გაკეთდეს იმისათვის, რომ დაიგეგმოს სწორი ინტერვენცია ამ დარღვევებთან გასამკლავებლად. დეფინიცია, რომელიც ერთ-ერთ კონცეპტუალურ მოდელსა და მის დაშვებას ეფუძნება, შესაძლოა ეწინააღმდეგებოდეს ან არ შეესაბამებოდეს განსხვავებული მოდელის პერსპექტივას. ფაქტობრივად, შეუძლებელია ისეთი დეფინიციის ჩამოყალიბება, რომელსაც ყველა კონცეპტუალური პოზიციის სპეციალისტი ერთნაირად გაიზიარებს.

მაგალითად, ბიოლოგიური მოდელის მიხედვით, ადამიანის ქცევა და ფსიქიკური აქტივობა ნერვული სისტემის ფუნქციონირების თავისებურებებითაა განპირობებული. სპეციალისტები, რომლებიც აღნიშნულ მოდელს იზიარებენ, მიიჩნევენ, რომ ისეთი დარღვევები, როგორებიცაა, მაგალითად: ჰიპერაქტივობა, დეპრესია ან აგრესიული ქცევა გამოწვეულია ადამიანის გენეტიკური პრობლემებით (ტვინის დისფუნქცია, ტვინის სტრუქტურა, ქიმიური დისბალანსი და მისთ.). შესაბამისად, მათი აზრით, ემოციური და ქცევითი დარღვევების მართვა და კონტროლი შესაძლებელია მედიკამენტებით, ოპერაციული ჩარევით და ა.შ.

ეკოლოგიური მოდელი კი მოიაზრებს ურთიერთკავშირს ბავშვებისა და მოზარდების ქცევასა და გარემოს სხვადასხვა ასპექტს შორის. ემოციური და ქცევითი დარღვევები ამ მოდელის მიხედვით უნდა განვიხილოთ არა როგორც უბრალოდ ბავშვის არაორდინალური ქცევა, არამედ როგორც არასასურველი ინტერაქცია, ტრანზაქცია მოზარდსა და სხვა ადამიანებს შორის. მაგალითად, ბავშვის ხასიათის მკვეთრი ცვლილება, ე.წ. ტანტრუმი სკოლაში ხშირად გამოვლენილი პრობლემაა, რომლის მოგვარებისათვის საჭიროა ამგვარ ქცევაზე მასწავლებლების, თანატოლებისა და მშობლების რეაქციებისა და მოლოდინების მოდიფიცირება.

ისიც აღსანიშნავია, რომ არსებობენ ადამიანები, რომლებიც, ზოგადად, არ ეთანხმებიან იმას, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევა, როგორც ასეთი, არსებობს; ისინი არც მის პრაქტიკულ დეფინიციას ეთანხმებიან და, შესაბამისად, არც ემოციურ-ქცევითი დარღვევის პრევენციის გზებზე მსჯელობენ.

დეფინიციის განსხვავებული დანიშნულება

განმარტებები სჭირდებათ მათ, ვინც მათ იყენებს (მაგალითად სასამართლოები, სკოლები, კლინიკები, ოჯახები და სხვ.). თითოეული მათგანი განმარტების განსხვავებულ ასპექტებს აქცევს ყურადღებას, არ უარყოფს სხვა დეფინიციებს, მაგრამ უფრო მეტად ისეთ განმარტებებს ან განმარტების ისეთ ასპექტებს იყენებენ, რომლებიც დაკავშირებულია მათ საქმიანობასთან. მაგალითისათვის: სასამართლოები განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევენ კანონსაწინააღმდეგო ქცევებს; სკოლები ფოკუსირებული არიან აკადემიურ მოსწრებასა და სწავლასთან დაკავშირებულ პრობლემებზე; კლინიკები ითვალისწინებენ მიმართვის მიზეზებს; ოჯახები კი კონცენტრირდებიან ისეთ ქცევებზე, რომლებიც უხეშად არღვევს მათ ერთიანობასა და სიმშვიდეს. შესაბამისად, ერთი უნიკალური დეფინიციის ფორმულირება, რომელიც სასარგებლო იქნება ყველასთვის, ძალზე რთულია.

ჩვენთვის საინტერესოა ისეთი დეფინიციები, რომლებიც განათლების მიზანს ემსახურება. ამიტომ ყურადღების ცენტრში მოხვდება სკოლასთან დაკავშირებული საკითხები. ბავშვებსა და მოზარდებს მოსწავლეებად მოვიხსენიებთ და გამოვიყენებთ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ისეთ განმარტებას, რომელიც სკოლასთან იქნება დაკავშირებული. საგანმანათლებლო ინსტიტუციები იყენებენ დეფინიციებს, რომელშიც ხშირად ემოციური და ქცევითი დარღვევების გამომწვევი სავარაუდო მიზეზებიც არის გათვალისწინებული.

ემოციებისა და ქცევების შეფასების სირთულე

ვერცერთი ტესტი ვერ ზომავს ადამიანის თვისებებს, ადაპტაციის დონეს, შფოთვის ან სხვა რელევანტურ ფსიქოლოგიურ კონსტრუქტებს ისე ზუსტად, რომ შესაძლებელი იყოს ემოციური და ქცევითი დარღვევის სწორად განსაზღვრა. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის განსაზღვრა მხოლოდ ტესტის ქულებით ჩვენ არ შეგვიძლია. ტესტი შეიძლება დაგვეხმაროს მოზარდის ქცევის უკეთ შესწავლაში, მაგრამ ტესტის სანდოობა და ვალიდურობა ემოციური და ქცევითი დარღვევის სწორად განსაზღვრისათვის საკმარისი არ არის.

რამდენად ზუსტად შეუძლია ტესტს, გაზომოს ადამიანის ფსიქოლოგიური მდგომარეობა ან/და მისი პიროვნული მახასიათებლები, ის, რაც უშუალოდ არ ჩანს – ამის განსაზღვრა, ზოგადად, რთულია. უფრო ეფექტური შეიძლება იყოს ქცევაზე უშუალო დაკვირვება და მისი გაზომვა. მასწავლებლისათვის შესაძლოა უფრო სასარგებლო იყოს იმის გათვალისწინება, თუ რა სიხშირით ძალადობს მოსწავლე თანაკლასელებზე, ვიდრე იმის ცოდნა, თუ როგორია მისი ფსიქომეტრული ტესტირების შედეგები. თუმცა, ვერც მხოლოდ ქცევის გამოვლენის სიხშირე იქნება ემოციური და ქცევითი დარღვევის უტყუარი ინდიკატორი. რთულია ერთ კონკრეტულ გარემოში ქცევის განსაზღვრა და იდენტიფიკაცია მხოლოდ მისი გამოვლენის სიხშირის შეფასებით.

მოსწავლეთა ქცევის შეფასების მიზნით საჭიროა მათზე დაკვირვება და გამოვლენილი ქცევის შეფასება სპეციფიკურ გარემო პირობებში, ვინაიდან სოციალური კონტექსტის მიხედვით ქცევა ხშირად იცვლება, მოსწავლეები განსხვავებულ გარემოში სხვადასხვაგვარად იქცევიან. მაგრამ ასეთ შემთხვევაშიც კი ქცევაზე პირდაპირი დაკვირვებისა და შესწავლის შედეგად გავიჭირდება ჩამოვაცალიბოთ დამაკმაყოფილებელი დეფინიცია.

ქცევის ეფექტურობა შეფასებული უნდა იყოს ცვალებად გარემოში, თუ როგორ ახერხებს ადამიანი ცვლილებებთან ადაპტირებას. ქცევითი ადაპტაცია მოწმდება იმით, თუ რამდენად ადეკვატურად უმკლავდება მოზარდი ყოველდღიურ მოთხოვნებს; რაც ხშირად რთული შესამჩნევია. ასეთი შეფასება მოითხოვს „კლინიკურ“ შეფასებას, რომელიც მოიცავს როგორც ზუსტ გაზომვას, ასევე ქცევაზე კულტურული და გარემო ფაქტორების ზემოქმედების გათვალისწინებას.

ნორმის შესაბამისი და შეუსაბამო ქცევების ფართო სპექტრი და ცვალებადობა

ზოგადად, ქცევების ძალიან ფართო სპექტრი შეიძლება ჩაითვალოს ნორმალურად. ნორმალურსა და მიუღებელ ქცევებს შორის განსხვავება ხშირად ძალიან მცირეა და არც მკაფიო ზღვარი არ არსებობს მათ შორის. ბავშვებისა და მოზარდების დიდი ნაწილი აკეთებს ყველაფერს, რასაც ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდები აკეთებენ, მაგრამ ამ ქცევებს ისინი განსხვავებულ პირობებსა და ასაკში განსხვავებული სიხშირით ავლენენ. ტირილი, ყვირილი, ჩხუბი, წუნუნი, ფურთხება და ა.შ. – ეს ის ქცევებია, რომლებიც ყველა მოზარდისაგან არის მოსალოდნელი. მაგრამ ის, რაც განასხვავებს ჩვეულებრივ მოზარდს ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდისგან, არის ამ ქცევების განხორციელების ადგილი, სიტუაცია, ინტენსივობა და ასაკი.

კვლევებმა – მოზარდების და მათი მშობლების არაერთმა გამოკითხვამ – აჩვენა, რომ ბავშვებისა და მოზარდების დიდ ნაწილს, რომლებიც ნორმალურად მიიჩნევიან, განვითარების გარკვეულ ეტაპზე ახასიათებდა შემდეგი სახის ქცევები: გაღიზიანება, დესტრუქციულობა, შიში, ჰიპერაქტიულობა. მიიჩნევა, რომ სკოლაშიც მოსწავლეების დიდ ნაწილს გარკვეულ პერიოდში აქვს ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემები.

თავისთავად მიუღებელ ქცევებშიც დიდია ვარიაცია. მაგალითად, მიუღებელი ქცევა შეიძლება იყოს სხვა ადამიანზე ფიზიკური ძალადობა, რომელიც ინდივიდმა შესაძლოა გამოავლინოს უკიდურესად მძაფრი რეაქციების სახით, მაგრამ სიმძაფრის ხარისხი შეიძლება შეიცვალოს დროთა განმავლობაში გარემოს ცვლილებასთან ერთად. გარდა ამისა, ადამიანს შესაძლოა ჰქონდეს ერთზე მეტი სახის პრობლემა. ამრიგად, რთულია ერთი დეფინიციის შემოღება, რომელიც მკაფიოდ განსაზღვრავს სხვადასხვა სახისა და ხარისხის დარღვევას.

სოციოკულტურული ნორმები და მოლოდინები

ზოგიერთი ქცევა, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებსა და მოზარდებს ახასიათებთ, პრაქტიკულად ყველა კულტურულ ჯგუფსა და სოციალურ ფენაში მიჩნეულია როგორც მი-

ულებელი. თვითდაზიანება, თვითმკვლელობის მცდელობა, ტანტრუმი – მაგალითებია იმ ქცევებისა, რომლებსაც თითქმის ყველა კულტურასა და სუბკულტურაში ვხვდებით. ასეთი ქცევები აშკარად განსხვავდება ნორმალური, უნივერსალურად მიღებული ნორმებისგან. თუმცა, ხშირად ბავშვებისა და მოზარდების ქცევა მიიჩნევა მიუღებელად მხოლოდ და მხოლოდ იმის გამო, რომ ესა თუ ის ქცევა ამოვარდნილია კონკრეტული კულტურისა და გარემოს სტანდარტებიდან. მაგალითად, დაბალი აკადემიური მიღწევები, სხვადასხვა ტიპის აგრესია, სექსუალური ქცევები, უცნაურობა სიტყვების გამოყენება და ა.შ. შეიძლება შეფასდეს იმის გათვალისწინებით, თუ რამდენად ნორმალური ან მიუღებელია კონკრეტულ ჯგუფში აღიარებული სტანდარტების მიხედვით (რელიგია, ოჯახი, სკოლა და ა.შ.)

ამა თუ იმ ქცევის გამოვლინება შესაძლოა ჩაითვალოს დარღვევად ან მიუღებელად ერთ კონკრეტულ სიტუაციასა და კონტექსტში, მაგრამ არ ჩაითვალოს ასეთად სხვაგან, უბრალოდ იმიტომ, რომ იმ გარემოში განსხვავებული მოლოდინები აქვთ ადამიანებს. ამრიგად, ემოციურ-ქცევითი დარღვევა ხშირად განისაზღვრება სოციალური და კულტურული მოლოდინებით და არა უნივერსალური ნორმებით. მაგალითად, წერა-კითხვის პრობლემები შვიდი წლის ასაკში, სხვისი ცემა, სხვისი ნივთების მისაკუთრება, გინება შესაძლოა შეფასდეს ამა თუ იმ ეთნიკური ჯგუფის სტანდარტების მიხედვით. მაგრამ აშკარა აგრესია ან ანთისოციალური ქცევები არა მხოლოდ სპეციფიკური კულტურის ნორმების დარღვევა იქნება, არამედ, შესაძლოა საფრთხის მომასწავლებელი იყოს პრაქტიკულად ყველა კულტურაში.

ხშირ შემთხვევაში ემოციური და ქცევითი დარღვევა იწყება ან უარესდება სოციალური ინტერაქციების დროს. მრავალი დარღვევის დასწავლა ხდება მოდელირებით, ქცევის განმტკიცებისა თუ დასჯის მექანიზმებით. ეს არის მთელი პროცესი, რომელიც აყალიბებს და განამტკიცებს ქცევას, როგორც მიუღებელს, ასევე ნორმალურს. ზრდასრულებმა შეიძლება სრულიად შემთხვევით და გაუცნობიერებლად გამოხატონ შეუსაბამო, მიუღებელი ქცევა, რითიც შეიძლება წაახალისონ ბავშვებში ემოციური და ქცევითი დარღვევის კატეგორიაში შემავალი ქცევები. ასეთ შემთხვევაში ბავშვი ან მოზარდი შეიძლება განსხვავებულად მოიქცეს თუკი ზრდასრულები შეიცვლიან თავის ქცევას ან თუ ბავშვები სხვა სოციალურ გარემოში მოხვდებიან. მსგავსი ქცევების გამომწვევი მიზეზები ხშირად უკავშირდება ბავშვებისა და მოზარდების მეგობრებს, თანატოლებს ან აღმზრდელებს.

თავის მხრივ, ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვის ქცევა გავლენას ახდენს მშობლებზე, მასწავლებლებზე, თანატოლებსა და ყველაზე, ვინც მათთან არის ინტერაქციაში. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ბავშვები „ასწავლიან“ საკუთარ მშობლებს, მასწავლებლებსა და თანატოლებს, თუ როგორ მოექცნენ მათ (ანუ ისე უნდა მოექცნენ, როგორც მას სხვებმა ასწავლეს). სწავლა-სწავლება ინტერაქტიული პროცესია, რომელშიც ბავშვები და პედაგოგები ხშირად ცვლიან როლებს. როდესაც, მოზარდს აქვს პრობლემა მასწავლებლებთან, თანატოლებთან ან მშობლებთან, ამ დროს მნიშვნელოვანია, გავიაზროთ მათი უკუკავშირი მოზარდთა ქცევაზე.

ურთიერთკავშირი სხვა დარღვევებთან

ემოციური და ქცევითი დარღვევის განსაზღვრა ისე, რომ მთლიანად გამოირიცხოს სხვა ტიპის დარღვევები, არარეალისტურია. სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ არის ბევრი მსგავსება იმ მოსწავლეებს შორის, რომლებსაც ახასიათებთ მსუბუქი ხარისხის გონებრივი ჩამორჩენა, დასწავლის უნარის დარღვევა და ემოციური დარღვევა. ემოციურ-ქცევითი დარღვევა ხშირად თავს იჩენს ინდივიდებში, რომლებსაც იმავდროულად აღენიშნებათ ინტელექტუალური უნარების დეფიციტი, რადგან ქცევისა და ემოციური რეგულაციის უნარი ინტელექტუალურ უნარებს მოითხოვს. ასევე, რთულია ემოციური და ქცევითი დარღვევის მოსწავლეების გარჩევა მათგან, ვისაც აქვთ პერვაზიული დარღვევები, მაგალითად, აუტისტური სპექტრის დარღვევა. ასევე, ზოგიერთ შემთხვევაში შესაძლოა რთული იყოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების გამოჩვენა სმენადაქვეითებული, მხედველობადაქვეითებული ან ტვინის სხვა ფიზიკური დაზიანების მქონე ბავშვებისგან. ამრიგად, ემოციურ-ქცევითი დარღვევა ხშირად გვხვდება კომბინაციაში სხვა დარღვევებთან.

ემოციური და ქცევითი პრობლემების დროებითი ხასიათი

ემოციური და ქცევითი დარღვევა ხშირად დროებითია და მისგან გამომწვეული პრობლემები შესაძლოა გარკვეული პერიოდულობით გამომჟღავნდეს. მცდარია მოსაზრება, რომ ამ ტიპის ქცევები მუდმივია. მოზარდმა შესაძლოა გამოავლინოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევა განვითარების ერთ საფე-

ხურზე, მაგრამ აღარ გამოავლინოს სხვა ეტაპზე; ან კიდევ, გამოავლინოს დროის ერთ კონკრეტულ მონაკვეთში, მაგრამ არა სხვა დროს.

მოზარდებში გამოხატული ქცევითი პრობლემები ხშირად რამდენიმე წელიწადში ქრება, თუკი ეს ქცევა არ არის მკვეთრად აგრესიული ან დესტრუქციული. თუმცა, ხშირად გამოვლენილი ძლიერი პრობლემური ქცევა შესაძლოა დროთა განმავლობაში კიდევ უფრო გაუარესდეს და გაგრძელდეს, თუ დროულად არ მოხდება ინტერვენციული ჩარევა. ამრიგად, ემოციური და ქცევითი დარღვევის განსაზღვრისას, შეძლებისდაგვარად, უნდა იყოს გათვალისწინებული ასაკთან დაკავშირებული და „ჩვეულებრივი“ პრობლემები, რომლებიც არ გრძელდება ხანგრძლივად.

დარღვევის დიაგნოსტიკის უარყოფითი მხარეები

მოსწავლის პრობლემის შეფასების ცვლილება შესაძლოა რთული და შეუძლებელიც კი აღმოჩნდეს მას შემდეგ, რაც მოსწავლის პრობლემას შეაფასებენ და განსაზღვრავენ სპეციალისტები. ნებისმიერი „იარლიყის“ მიკუთვნება საფრთხის შემცველია, ვინაიდან ის მოზარდის სტიგმატიზებას უწყობს ხელს, რამაც შეიძლება მნიშვნელოვნად შეცვალოს მისთვის განათლების მიღების, დასაქმებისა და თვითრეალიზაციის შესაძლებლობები.

დეფინიციები უნდა იყოს ფორმულირებული ისე, რომ მინიმუმამდე დავიდეს საფრთხე, რომლის წინაშეც შეიძლება აღმოჩნდეს კონკრეტული დარღვევის მქონე კატეგორიის წევრად იდენტიფიცირებული მოსწავლე. სტიგმის შემცირება დამოკიდებულია სოციალური დამოკიდებულებების (ატიტუდების) ცვლილებაზე და არა „იარლიყის“ ცვლილებაზე, რომელიც არასასურველ მახასიათებლებს ეხება.

დეფინიციის მნიშვნელობა

როდესაც ზრდასრულები აღნიშნავენ, რომ მოსწავლეს აქვს ემოციური ან/და ქცევითი დარღვევა, ხომ არ სჯობს, დავფიქრდეთ ეფექტური მოგვარების და ჩარევის გზებზე, ვიდრე მის ზუსტ დეფინიციას? თუმცა, მსჯელობას მაინც იმ დასკვნამდე მივყავართ, რომ დეფინიციის საკითხი მეტად მნიშვნელოვანია.

დეფინიცია, რომელსაც ვიზიარებთ, ასახავს იმას, თუ როგორ აღვიქვამთ პრობლემას და, შესაბამისად, მოგვარების რომელ გზებს მოვიზიარებთ რელევანტურად. დეფინიცია ლაკონურად გადმოსცემს კონცეპტუალურ ჩარჩოს, რომელსაც პირდაპირი გავლენა აქვს სპეციალისტის მოქმედებაზე. სამედიცინო განმარტებები გამოხატავს სამედიცინო მკურნალობის, საგანმანათლებლო კი – საგანმანათლებლო პრობლემების მოგვარების საჭიროებას და ა.შ. უფრო მეტიც, დეფინიცია განსაზღვრავს პოპულაციასაც, რომელსაც სჭირდება დახმარება და თუ ეს ასეა, მაშინ ის პრობლემის გავრცელების საფუძველს ქმნის. ბუნდოვანი და შეუსაბამო დეფინიციები განაპირობებს არაადეკვატური კანონმდებლობისა და ბუნდოვანი ადმინისტრაციული პოლიტიკის შექმნას, მასწავლებელთა ტრენინგებსა და ინტერვენციებს, რომლებიც არ მუშაობს და არაეფექტურია. დეფინიცია კრიტიკულად მნიშვნელოვანია და განათლების სფეროს წარმომადგენლები უნდა ეცადონ, მაქსიმალურად გამართონ დეფინიციები, რათა უკეთ ამოიცნონ მოსწავლეების პრობლემები და შეზღუდული შესაძლებლობები სკოლაში. ეს კი მნიშვნელოვანია მართებული და ეფექტიანი ინტერვენციების დაგეგმვა-განხორციელებისათვის.

არსებული ფედერალური დეფინიცია

აშშ-ში ფედერალურ დონეზე დამკვიდრებული დეფინიცია ელი ბაუერის (1981) კვლევებს ეფუძნება. ბაუერს ეკუთვნის ემოციური შეზღუდულობის/არასრულყოფილების განმარტება (emotionally handicapped ED or EBD) მოსწავლეების მიმართ. ბაუერის ტერმინი „ემოციური არასრულყოფილება“ (emotionally handicapped) შემდგომ შეიცვალა ტერმინით „ემოციური აშლილობა“ (emotionally disturbed).

ბაუერის დეფინიციამ დიდი გავლენა მოახდინა საჯარო პოლიტიკაზე. მცირედი ცვლილებით ის შეტანილია საჯარო სამართლის წესებსა და რეგულაციებში და ასახულია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების აქტში (IDEA-2004).

ემოციური დარღვევის დეფინიციას შემდეგი სახე აქვს:

1. ემოციური დარღვევის ცნება აღნიშნავს მდგომარეობას, რომლის დროსაც ქვემოთ ჩამოთვლილი ხუთი მახასიათებლიდან ერთი ან რამდენიმე სტაბილურად ვლინდება დროის ხანგრძლივ პერიოდში და უარყოფითად აისახება მოსწავლის აკადემიურ მიღწევაზე:

- 1) სწავლის უუნარობა, რომელიც ვერ აიხსნება ინტელექტუალური, სენსორული ან ჯანმრთელობის ფაქტორებით;
- 2) მასწავლებლებსა და თანატოლებთან არადამაკმაყოფილებელი, არაეფექტიანი ინტერპერსონალური ურთიერთობების დამყარება;
- 3) შეუსაბამო ქცევები ან ემოციები ნორმალურ პირობებში;
- 4) დროში გახანგრძლივებული (პერვაზიული) დაქვეითებული გუნება-განწყობილება ან დეპრესია;
- 5) ფიზიკური სიმპტომების ან შიშის განვითარების ტენდენცია, რომლებიც ასოცირდება პირად ან სასკოლო პრობლემებთან.

2. ემოციური დარღვევის ცნება მოიაზრებს შიზოფრენიასაც.

ცნება არ ვრცელდება ისეთ ბავშვებზე, რომლებსაც აქვთ მხოლოდ სოციალური ადაპტაციის სირთულე მანამ, სანამ დადგინდება, რომ მათ აქვთ ემოციური დარღვევა.

ბაუერის მიერ შემოთავაზებულ დეფინიციას მრავალი დადებითი ასპექტი აქვს, კერძოდ, მასში ქცევის კონკრეტული მახასიათებლებია ჩამოყალიბებული. თუმცა, ეს განმარტებაც ვერ უზრუნველყოფს იმას, რომ ზუსტად განისაზღვროს, აქვს თუ არა მოსწავლეს ემოციურ-ქცევითი დარღვევა. საკმაოდ ფართოა ინტერპრეტირების შესაძლებლობა იმასთან დაკავშირებითაც, რას ნიშნავს, მაგალითად, „დროის ხანგრძლივი პერიოდი“. მოკლედ, მოცემული ხუთი მახასიათებელი ერთმნიშვნელოვნად და ცალსახად განმარტებული არ არის და ბევრ შეკითხვაზე ცალსახა პასუხის გაცემის შესაძლებლობას არ იძლევა.

მაგალითად, როგორ ფიქრობთ, დეფინიციებზე დაყრდნობით, რამდენად ზუსტად შეგიძლიათ, გასცეთ პასუხი ქვემოთ ჩამოთვლილ შეკითხვებს:

- რა არის სწავლის უუნარობა? არის თუ არა ეს ერთნაირი ჩავარდნა? 6-თვიანი? 2-წლიანი? მოიაზრება თუ არა სოციალური ქცევის დასწავლის უუნარობაც თუ ის მხოლოდ აკადემიური უნარ-ჩვევების არქონას გულისხმობს ?
- როგორ ვასკვნით, რომ აშკარა სწავლის უნარის დარღვევები ვერ აიხსნება ინტელექტუალური ან ჯანმრთელობის ფაქტორებით? მოიცავს თუ არა ჯანმრთელობის ფაქტორები მენტალურ ჯანმრთელობასაც?
- კონკრეტულად რა ითვლება თანატოლებთან ნორმალური ურთიერთობის დამყარებად?
- რა ითვლება შეუსაბამო ქცევად და რა იგულისხმება ნორმალურ პირობებში?
- როდის ჩნდება უბედურების განცდა ან დეპრესია პერვაზიული, დროში გახანგრძლივებული? და ა.შ.

რადგან დეფინიციის შეზღუდულობას ბევრი არგუმენტი ამყარებს, მრავალი დარგის სპეციალისტი უკმაყოფილოა არსებული დეფინიციით და იმედს იტოვებს, რომ ის მომავალში დაიხვეწება.

ალტერნატიული დეფინიციის შექმნის მცდელობა

მეოცე საუკუნის დასაწყისში სკოლების წარმომადგენლები სრულად იზიარებდნენ დეფინიციის ფსიქიატრიულ პერსპექტივას. ბაუერის ნაშრომმა და აშშ-ის საჯარო სკოლებში 1950-1960 წლებში სპეციალური განათლების პროგრამების შექმნის მზარდმა ტენდენციამ სათავე დაუდო დეფინიციებს, რომლებიც უფრო მეტად იყო დაკავშირებული მოსწავლეების მიერ კლასებში გამოვლენილ ქცევასთან. დარგის სპეციალისტების უმრავლესობა აცნობიერებს, რომ არ არსებობს უნივერსალური დეფინიცია, რომელიც ყველა მიზნისთვის იქნება შესაბამისი, თუმცა იმასაც აღნიშნავენ, რომ რთულია ბუნდოვანი ტერმინების გამოყენება, როდესაც საუბარია მოზარდებზე, რომლებსაც სჭირდებათ მენტალური ჯანმრთელობის სერვისების მიწოდება ისე, რომ არ გამოგვრჩეს მათი უნიკალური თვისებები და არ გაითვალისწინოთ თითოეული მოსწავლის პრობლემები.

ალტერნატიულ დეფინიციებზე დარგის სპეციალისტები ათწლეულებია მუშაობენ, თუმცა მათ ჯერჯერობით (2017 წლისათვის) ვერ მოახერხეს შტატების კონგრესის დარწმუნება ახალი დეფინიციის შემოღების თაობაზე. „ეროვნული მენტალური ჯანმრთელობისა და სპეციალური განათლების კოალიციამ“, რომელიც ადრეც ვახსენეთ, ჩამოაყალიბა სამუშაო ჯგუფი, რომელიც ახალ განმარტებაზე იმუშავებდა. მათ მიერ შემოთავაზებული დეფინიცია შემდეგია:

1. ემოციური და ქცევითი დარღვევა ნიშნავს შეზღუდვას, რომელიც ხასიათდება გამოხატული ემოციური ან ქცევითი სირთულეებით სასწავლო პროცესში, რაც ნეგატიურად მოქმედებს მოზარდის როგორც კოგნიტურ განვითარებაზე, ასევე აკადემიურ მოსწრებაზე, მოსწავლის სოციალურ და ინდივიდუალურ უნარებზე. ის განსხვავდება ასაკის, კულტურული ჯგუფის, ეთნიკური ნორმების მიხედვით. ასეთი გამოვლინებები

ა) უფრო მეტია, ვიდრე დროებითი მოსალოდნელი პასუხი სტრესულ გარემოზე.

ბ) კონსისტენტურად ვლინდება ორ განსხვავებულ გარემოში, რომელთაგან მინიმუმ ერთი სკოლაა.

გ) განგრძობითია, მიუხედავად ინდივიდუალური ინტერვენციისა სასწავლო პროგრამების მეშვეობით.

ემოციური და ქცევითი დარღვევები შესაძლოა არსებობდეს სხვა დარღვევებთან ერთად.

2. ეს კატეგორია შესაძლოა მოიცავდეს ბავშვებსა და მოზარდებს შიზოფრენიით, აფექტური და შფოთვითი აშლილობებით ან სხვა ქცევით და ადაპტაციური დარღვევებით, რომლებიც უარყოფითად აისახება მათ აკადემიურ მიღწევაზე.

აშკარაა, რომ წარმოდგენილი დეფინიცია იდენტიფიკაციისა და სპეციალური დამხმარე სერვისების მიწოდების ყველა პრობლემას ვერ გადაჭრის. თუმცა, კოალიცია და ბევრი მათი წევრი ორგანიზაცია მიიჩნევს, რომ ალტერნატიული დეფინიცია არსებულის დეფინიციის გაუმჯობესებას ემსახურება, რადგან

1. იყენებს ისეთ ტერმინოლოგიას, რომელიც სტიგმების შემცირებას უწყობს ხელს;

2. თანაბრად მოიცავს როგორც ემოციურ დარღვევას, ასევე ქცევით დარღვევებს;

3. ორიენტირებულია სკოლაზე, მაგრამ აცნობიერებს იმ ფაქტს, რომ გამოხატული დარღვევა მნიშვნელოვანია სკოლის გარეთაც;

4. მგრძობიარეა ეთნიკური და კულტურული განსხვავებების მიმართ;

5. არ მოიცავს უმნიშვნელო ან დროებით პრობლემებს ან ნორმალურ ქცევას, რომელიც, უბრალოდ, სტრესის საპასუხო რეაქციას წარმოადგენს;

6. მოიაზრებს პრერეფერალური ჩარევის მნიშვნელობას, მაგრამ არ მოითხოვს მათ ბრმა გამოყენებას ექსტრემალურ შემთხვევებში;

7. ითვალისწინებს იმ გარემოებას, რომ ბავშვებსა და მოზარდებს შესაძლოა ჰქონდეთ რამდენიმე უნარის შეზღუდვა;

8. მოიცავს ემოციური და ქცევითი დარღვევის ფართო სპექტრს, ყოველგვარი შემთხვევითი გამორიცხვის გარეშე.

ემოციური და ქცევითი დარღვევების ტიპები

ტერმინი ემოციური და/ან ქცევითი დარღვევები გამოიყენება ისეთი ქცევების მიმართ, რომელიც

- საგრძნობლად (და არა უმნიშვნელოდ) განსხვავდება ნორმის შესაბამისი ქცევისაგან;
- ქრონიკულია და სწრაფად არ გაივლის;
- მიუღებელია სოციალური და კულტურული ნორმების მიხედვით.
- გარდა ამისა, ემოციური და ქცევითი დარღვევები შეიძლება აღინეროს ორი ძირითადი განზომილების მიხედვით:
- ექსტერნალური და
- ინტერნალური.

ექსტერნალურია ისეთი ქცევები, რომელიც თვალსაჩინოა, როგორებიცაა მაგალითად, სხვებზე თავდასხმა, აგრესიული პირდაპირ გამოხატული ანტისოციალური ქცევები; ინტერნალური ქცევა კი გულისხმობს მენტალურ ან ემოციურ კონფლიქტებს, როგორიცაა, მაგალითად, დეპრესია ან შიში და შფოთვა. ეს განზომილებები ურთიერთგამომრიცხავი არაა. ადამიანს შეიძლება აღენიშნებოდეს ორივე განზომილების მახასიათებლები. ბავშვის ან მოზარდის სხვადასხვა ქცევა შეიძლება დაკავშირებული იყოს როგორც ინტერნალურ პრობლემებთან (ყურადღების პრობლემები), ისე ექსტერნალურ პრო-

ბლემებთან (ჩხუბი, სხვების მიმართ აგრესია, მოუსვენრობა და სხვების შეწუხება). კომორბიდულობა, ანუ ორი ან მეტი მდგომარეობის თანაარსებობა ერთ ინდივიდში, ძალიან ხშირია.

ემოციური და ქცევითი დარღვევებისათვის დამახასიათებელია დიდი ვარიაცია და იმ ფაქტორების ფართო სპექტრი, რომელმაც შესაძლოა გამოიწვიოს მოზარდების ემოციური და ქცევითი პრობლემები. აღნიშნული პრობლემები შესაძლოა ახასიათებდეთ, როგორც სიღარიბესა და აგრესიულ გარემოში გაზრდილ ბავშვებს, ასევე პრივილეგირებულ ოჯახებსა და მშობლების მზრუნველობის პირობებში გაზრდილ ადამიანებს; ასევე, შესაძლოა ის ეხებოდეს როგორც საშუალოზე დაბალი ინტელექტის ინდივიდებს, ისე მაღალი ინტელექტუალური შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს.

ემოციური და ქცევითი აშლილობების კატეგორიაში თავსდება ისეთი დარღვევები, როგორებიცაა:

- ყურადღების დეფიციტი და ჰიპერაქტიურობა;
- სოციალური ქცევის აშლილობა;
- შფოთვითი აშლილობები;
- დეპრესია;
- აზროვნებისა და კომუნიკაციის დარღვევები და სტერეოტიპული ქცევა;
- მოზარდების სოციალური პრობლემები.

ემოციური და ქცევითი დარღვევის გავრცელება

გამომდინარე იქიდან, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევის განსაზღვრა სირთულეებთანაა დაკავშირებული, არ უნდა იყოს გასაკვირი, რომ ჭირს ზუსტი ინფორმაციის მოპოვება, თუ რამდენ ბავშვს ან მოზარდს აქვს მსგავსი დარღვევები. ემოციური და ქცევითი დარღვევის გავრცელების შეფასება ბევრ პრობლემას უკავშირდება. თითქმის ყველა ბავშვსა და მოზარდს დროის გარკვეულ მონაკვეთში, კონკრეტულ სოციალურ კონტექსტში, შეიძლება აღენიშნებოდეთ ემოციური და ქცევითი დარღვევისთვის დამახასიათებელი ნიშნები, თუმცა ყველა მათგანის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირად მოაზრება არასერიოზული იქნება.

ზუსტი სტატისტიკის პრობლემას ქმნის ისიც, რომ საჯარო და ადმინისტრაციული ორგანოები ხშირად ყურადღებას არ აქცევენ მასწავლებლების შეტყობინებებს ამა თუ იმ ქცევითი პრობლემის თაობაზე. თავად სკოლის მასწავლებლებიც ხშირად ცდებიან, ყურადღებას არ აქცევენ და სათანადოდ ვერ აფასებენ პრობლემურ მოსწავლეებს; ან პირიქით, გადამეტებულად ცდილობენ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების ქცევის მართვას, რაც ჩვეულებრივი ყოფაქცევის დარღვევის დროს გაზვიადებულ ჩივილში გამოიხატება. სპეციალური სერვისებისათვის საჭიროა ემოციური და ქცევითი პრობლემების ისეთი შემთხვევების გამოკვეთა, რომლებიც ნამდვილად დარღვევის მომასწავლებელია, მოსწავლისთვის საზიანოა და მასწავლებლების არაადეკვატური შეფასების შედეგი არ არის.

პასუხები შეკითხვებზე – რამდენად ზღუდავს მოსწავლეების სოციალურ და პიროვნულ განვითარებას მათი ემოციურ-ქცევითი პრობლემები? რამდენად გამოირჩევიან ისინი ჩვეულებრივი მოსწავლეებისგან? – ყოველთვის ბოლომდე ობიექტური ვერ იქნება. ამ შეკითხვაზე სწორი პასუხის გასაცემად, საჭიროა ზუსტი კრიტერიუმების შერჩევა. თავად კრიტერიუმები შესაძლოა იყოს ობიექტური, მაგრამ მათ შერჩევას დასჭირდება სუბიექტური განსჯა. განვიხილოთ ანალოგიური შეკითხვები სხვა სფეროებიდან: როგორ უნდა გამოიყურებოდეს ადამიანი (გამხდარი, მაღალი ან დაბალი) კონკრეტულ ასაკში, რომ ჩაითვალოს ნორმიდან გადახრილად და დადგინდეს სამედიცინო დახმარების საჭიროება? რამდენი უნდა იყოს ადამიანის საშუალო შემოსავალი, რომ ის ჩაითვალოს ღარიბად და გამოეყოს სახელმწიფო დახმარება? ჩვენთვის რელევანტური შეკითხვაა: საშუალო ინტელექტუალურ და სოციალურ უნარებთან შედარებით რამდენად განსხვავებული მონაცემები უნდა ჰქონდეს ადამიანს, რომ ის შშმ პირად (ან განსაკუთრებული ტალანტის მქონედ) ჩაითვალოს და საჭირო გახდეს მისი სპეციალური განათლების პროგრამაში ჩართვა?

თითოეულ შემთხვევაში ადამიანი ნორმიდან უფრო მეტად ან ნაკლებად გადახრილად შეგვიძლია მივიჩნიოთ მხოლოდ და მხოლოდ დეფინიციის შეცვლით, ანუ მივიჩნიოთ ჭარბწონიანად, ღარიბად, ინტელექტუალურად შეზღუდულად ან ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონედ. ექიმებს, სოციალურ მუშაკებს, ფსიქოლოგებსა და განათლების სექტორის წარმომადგენლებს შეუძლიათ „შექმნან“ თავიანთი შემთხვევა, ქეისი მოცემული კრიტერიუმის პირობებში და მათი არგუმენტები იქნება დამაჯერებელი კანონმდებლებისთვის ან მათთვის, ვინც ქმნის საჯარო პოლიტიკას და სტანდარტს. სტანდარტები და პოლიტიკა უბრალო კონსენსუსის შედეგია და შესაძლოა შეიცვალოს გარკვეული განმარტებების საფუძველზე.

ამ ლოგიკაზე დაყრდნობით განისაზღვრება იმ ბავშვებისა და მოზარდების რაოდენობაც, რომლებიც ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონედ მიიჩნევიან. „დარღვეული“ ქცევა არ არის „საგანი“, ობიექტი, რომელიც შეიძლება დამკვირვებლისგან ან სოციალური კონტექსტისგან განყენებულად განვიხილოთ. ემოციური და ქცევითი დარღვევა – როგორც სიღარიბე, სიყვარული ან სამართლიანობა – სოციალური კონსტრუქტია, რომელიც მსჯელობისა და შეთანხმების საფუძველზე ყალიბდება, იმისდა მიხედვით, თუ რა არის მისაღები და რა არის სასურველი კონკრეტულ სოციუმში. ინკლუზიურ განათლებაში სპეციალისტთა მიზანია ისეთი მოსწავლეების იდენტიფიკაცია, რომელთათვისაც იდენტიფიკაციის რისკი, როგორცაა სოციალური სტიგმა, შეიძლება დაიძლიოს ეფექტური ინტერვენციების გზით. ეს ყველაფერი არც თუ ისე მარტივია, მაგრამ სპეციალისტებმა უნდა მიიღონ რთული გადაწყვეტილებები რისკისა და დადებითი შედეგების გაზრდებით იდენტიფიკაციის დროს და იშვიათად უნდა იყვნენ აბსოლუტურად დარწმუნებულნი, რომ მათ მიერ ინდივიდუალური ქეისების შეფასება სწორი და მართებულია.

წერტილოვანი გავრცელება და ახალ შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირე

ემოციური და ქცევითი დარღვევების გავრცელების შეფასებასთან დაკავშირებით ორი ეპიდემიოლოგიური ტერმინი უნდა გამოვყოთ: 1. წერტილოვანი და კუმულაციური გავრცელება (point and cumulative prevalence) და 2. შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირე (incidence).

გავრცელება გულისხმობს იმ ინდივიდთა წილს კონკრეტულ პოპულაციაში, რომლებსაც X დარღვევა ახასიათებთ. დარღვევის გავრცელება შეიძლება გამოითვალოს ან დროის გარკვეულ მომენტში (წერტილოვანი გავრცელება) ან/და გარკვეული პერიოდის მანძილზე, მაგალითად, სკოლის წლებისა ან მთელი სიცოცხლის მანძილზე (კუმულაციური გავრცელება). გავრცელება ხშირად გამოიხატება პროცენტული მაჩვენებლებით გარკვეული პოპულაციიდან, შემთხვევების ჯამური რაოდენობა იყოფა პოპულაციის წევრების საერთო რაოდენობაზე. მაგალითად, თუ 40 მოსწავლე სკოლის საერთო, 2000-იანი პოპულაციიდან დროის გარკვეულ პერიოდში იდენტიფიცირდება როგორც ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონედ, გამოდის, რომ წერტილოვანი გავრცელება არის 2%.

გამოვლენის სიხშირე/ინციდენტურობა ეხება შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირეს – X დარღვევის ახალი შემთხვევების რაოდენობა მოცემულ პოპულაციაში. „ახალი შემთხვევა“ ეხება ინდივიდს ან დარღვევის ეპიზოდებს (რაც გულისხმობს იმას, რომ ინდივიდი შესაძლოა ერთხელ ან მეტჯერ მოხვდეს დათვლაში გარკვეული პერიოდის განმავლობაში, თუკი ის გამოავლენს დარღვევას, შემდგომ აღარ გამოავლენს ან გადავა რემისიის ფაზაში, ხოლო შემდეგ კვლავ გამოავლენს უჩვეულო ქცევას). შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირე, ისევე როგორც გავრცელება, გამოიხატება პოპულაციის პროცენტებში, მაგრამ ეს მაჩვენებელი, როგორც წესი, დამაბნეველია, რადგან მხედველობაში მიღებულია არა ინდივიდები, არამედ ეპიზოდები. შემთხვევათა სიხშირე/ინციდენტურობა გულისხმობს იმას, თუ რა სიხშირით, გვხვდება ესა თუ ის დარღვევა; რამდენად ხშირად იჩენს ესა თუ ის დარღვევა თავს. გავრცელება კი გულისხმობს იმას, თუ რამდენ ინდივიდს აღენიშნება კონკრეტული დარღვევა.

სპეციალური განათლების მიზნებისთვის, გავრცელებას უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირეს. პედაგოგები და სკოლის ადმინისტრატორები უფრო ხშირად ცდილობენ, სწორად გაზომონ და დაადგინონ იმ მოსწავლეების რაოდენობა, რომლებსაც ახასიათებთ ემოციურ-ქცევითი ან სხვა ტიპის დარღვევა სკოლაში სწავლის გარკვეულ პერიოდში.

გავრცელების შეფასება და მისი მნიშვნელობა

როგორც გავრცელების, ისე შემთხვევათა გამოვლენის სიხშირის მონაცემები შესაძლოა ნაკლებად მნიშვნელოვანი იყოს ჩვეულებრივი კლასის პედაგოგისათვის. როდესაც მასწავლებლის პასუხისმგებლობაა, ასწავლოს გარკვეული რაოდენობის ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეს, მაშინ მისთვის არსებითი აღარ არის ეს რაოდენობა 2 პროცენტი იქნება, 5, 10 თუ მეტი.

თუმცა, მათთვის, ვინც გეგმავს და ადმინისტრირებას უწევს სპეციალური განათლების პროგრამებს, გავრცელების და გამოვლენის სიხშირის მაჩვენებლების ცოდნა უაღრესად მნიშვნელოვანია, რადგან ისინი აღნიშნულ მაჩვენებლებს ეყრდნობიან ბიუჯეტის დაგეგმვის, კადრების აყვანისა და პროგრამების შემუშავებისას. სკოლის ადმინისტრაცია გადანყვეტილებას იღებს ბიუჯეტის გაზრდის ან შემცირების თაობაზე, იმისდა მიხედვით, თუ როგორი მოთხოვნა იქნება სპეციალურ სერვისებზე.

ამრიგად, მიუხედავად იმისა, რომ გავრცელება შესაძლოა ერთი კლასის პედაგოგისათვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი არ იყოს, რეალურად, ეს მათ სამუშაო პირობებზეც აისახება.

აშშ-ში სასკოლო პოპულაციაში ემოციური და ქცევითი დარღვევის გავრცელების მაჩვენებელი მერყეობს 0.5-იდან 20 პროცენტამდე და მეტის ფარგლებში. გავრცელების შეფასება ხშირად სხვადასხვაგვარი და დამაბნეველია, იმისდა მიუხედავად, რომელია გათვალისწინებული – ნერტილოვანი თუ კუმულაციური. პირველი მიზეზი ისაა, რომ გავრცელების შეფასება რთულია, რადგან რთულია (ხშირად წარმოუდგენელიც), დათვალო ისეთი რამ, რასაც ზუსტი დეფინიცია არ გააჩნია. თუნდაც მაშინ, როცა დეფინიცია არსებობს, შემთხვევების დათვლა მაინც რთულია. კვლევები აჩვენებს, რომ იდენტიფიკაციის ხარისხი, არსებული დიაგნოსტიკური კრიტერიუმების ხარვეზებზეა დამოკიდებული. აღსანიშნავია, რომ სტანდარტული (ზუსტად განერილი) დეფინიციის გამოყენების შემთხვევაშიც, შემფასებელს თავისი სუბიექტური დეფინიციაც აქვს და დიდია განსხვავება იმაშიც, თუ როგორ უკავშირებს იგი სტანდარტულ, „დანერილ“ დეფინიციას მოსწავლის რეალურ ქცევას.

მეორე მიზეზი არის ის, რომ არსებობს ბევრი გზა, რომლითაც შესაძლოა გაიზომოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა. მეთოდოლოგიებში არსებულმა განსხვავებებმა შესაძლოა რადიკალურად სხვადასხვა შედეგები მოგვცეს. და ბოლოს, შეფასების დაგეგმვისას სოციალური პოლიტიკა და ეკონომიკური ფაქტორები შესაძლოა ამა თუ იმ მეთოდოლოგიაზე უფრო მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს.

მცდარი კოზითიური და მცდარი ნეგატიური შეფასება

გავრცელებისა და გამოვლენის სიხშირე, როგორც წესი, განისაზღვრება პოპულაციიდან გაკეთებული შერჩევით, ვინაიდან წარმოუდგენელია სრულად მთელი პოპულაციის კვლევა (მთელი ქვეყანის ან თუნდაც მთელი სკოლის მასშტაბით). კარგი შეფასების მეთოდოლოგია ეფუძნება სტანდარტულ სკრინინგის პროცედურებს, რომლებიც ფრთხილად უნდა იყოს მორგებული შერჩევასთან. მეთოდოლოგიური პრობლემები აქაც არჩევნების დროს ჩატარებული გამოკითხვების დროს დაშვებული შეცდომების მსგავსია. მონაცემები განსხვავებული შეიძლება იყოს იმისდა მიხედვით, თუ როგორ შეირჩევა ჯგუფი და რა კითხვები იქნება დასმული.

მოსწავლეთა ემოციურ-ქცევითი დარღვევების შეფასებისა და იდენტიფიკაციის პროცესში შეცდომები გარდაუვალია. შეცდომა შეიძლება იყოს მცდარი ნეგატიური (მოსწავლეები, რომლებსაც უნდა ჰქონდეთ ემოციურ-ქცევითი დარღვევა, მაგრამ მათი ამოცნობა ვერ მოხერხდა) ან მცდარი პოზიტიური (მოსწავლეები, რომლებიც დარღვევის მქონედ მიიჩნიეს, მაგრამ, რეალურად, მათ დარღვევა არ აქვთ), ანუ მცდარი ნეგატიური ნიშნავს შეფასებისას გამორჩენას, გამოტოვებას, ხოლო მცდარი პოზიტიური – შეცდომით იდენტიფიცირებას.

ორივე ტიპის შეცდომის შემთხვევაში პრევენციის პროცესი ფერხდება. თუმცა, სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ მცდარი ნეგატიური შეცდომა შესაძლოა უფრო ხშირად შეფასდეს, ვიდრე მცდარი პოზიტიური. აშშ-ის ბავშვებთა მენტალური ჯანმრთელობის გენერალური ანგარიშისა (2001) და სხვა კვლევების მიხედვით, მცდარი ნეგატიური შეფასება მნიშვნელოვნად აღემატებოდა მცდარ პოზიტიურს. მართლაც, მენტალური ჯანმრთელობის სფეროში პრობლემა არის არა ზედმეტი შემთხვევების იდენტიფიცირება, არამედ რეალური ქეისების შეუმჩნეველობა. თავისთავად ცხადია, რომ ანალოგიური შეცდომა პრობლემურია სპეციალური განათლების სფეროში. კვლევების მონაცემების მიხედვით ჩანს, რომ მოზარდების მხოლოდ მცირე ნაწილი, რომელთაც დარღვევა აშკარად აღენიშნებათ, იღებს ფსიქიატრიულ მკურნალობას. განსაკუთრებით დამაფიქრებელია ის გარემოება, რომ ფსიქიატრიული პრობლემები ადრეულ ასაკში ვლინდება და ფსიქიკური დარღვევებიც იმ ბავშვებს აქვთ, რომლებსაც გამოხატული ემოციურ-ქცევითი დარღვევები ადრეულ ასაკშივე გამოუვლინდათ. შესაბამისად, ადრეული მკურნალობა უპირობოდ მნიშვნელოვანია, მაგრამ რეალობა ისეთია, რომ პრობლემების დიდი ნაწილი უგულებელყოფილია.

აშშ-ში სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ სკოლის პოპულაციის ორ პროცენტს აღენიშნება ემოციური და ქცევითი დარღვევა და საჭიროებს სპეციალურ განათლებას. თუმცა, რეალურად ბავშვების პოპულაციის ბევრად უფრო დიდ ნაწილს ესაჭიროება სპეციალური განათლება ემოციურ-ქცევითი დარღვევის გამო. მიუხედავად ამისა, აშშ-ის განათლების დეპარტამენტის ანგარიშებში მითითებულია, რომ სკოლის პოპულაციის 1%-ზე ნაკლები ხვდება „ემოციური დარღვევის“ კატეგორიაში და იღებს სპეციალურ განათლებას. მოკლედ რომ ვთქვათ, იმ მოსწავლეთა რიცხვი, რომელთაც სპეციალური განათლება ესაჭიროება, გაცილებით მეტია, ვიდრე რეალურად ამ სერვისის მიმღებთა რაოდენობაა. ემოციური და ქცევითი დარღვევის დეფინიცია ბუნდოვანი და სუბიექტურია, ამიტომაც, ხშირად ხდება, რომ ესა თუ ის მოსწავლე ხვდება ან ვერ ხვდება აღნიშნულ კატეგორიაში, რასაც შეიძლება სხვადასხვა მიზეზი ჰქონდეს. ყველაზე გულდასაწყვეტი ისაა, რომ ბევრი სკოლისათვის უფრო ხელსაყრელია

დარღვევების „შეუმჩნევლობის“ პოლიტიკა ზედმეტი რისკებისა და სპეციალური სერვისების ხარჯების თავის არიდების მიზნით.

მოსწავლეთა წილი, რომლებიც იღებენ დახმარებას

ყველაზე რელევანტური შეკითხვაა – რა არის ზუსტი, სწორი შეფასება იმ მოსწავლეების რაოდენობისა, რომელთა ქცევა იმდენად პრობლემურია, რომ საჭიროებს სპეციალური განათლების მიწოდებას? ეს მაჩვენებელი, რომელიც ათწლეულების მანძილზე ჩატარებული კვლევების მონაცემებს ეყრდნობა, მერყეობს მოსწავლეთა პოპულაციის 3-იდან 6 პროცენტამდე.

ერთ-ერთ კვლევაში გამოიკვეთა, რომ აშშ-ში ზრდასრულების თითქმის ნახევარს (46 პროცენტი) ერთხელ მაინც ჰქონია მენტალური დარღვევისთვის დამახასიათებელი სიმპტომები ცხოვრების მანძილზე. საშუალო ასაკი იმ ადამიანებისა, რომლებსაც ჰქონდათ შფოთვითი აშლილობა (29% გამოკითხულთა) და იმპულსების კონტროლის დარღვევები (25% გამოკითხულთა) იყო 11 წელი. კიდევ ერთი კვლევა მოწმობს, რომ ბავშვებისა და მოზარდებისა, მინიმუმ 5 პროცენტი, განიცდის სერიოზულ მენტალურ პრობლემებს და მათგან მხოლოდ ერთი მეხუთედი იღებს ჯანმრთელობის სპეციალურ სერვისებს. სხვა კვლევაში, რომელიც ასევე აშშ-ში ჩატარდა, გამოიკვეთა, რომ მოსწავლეების 13-იდან 20 პროცენტში ერთი წლის მანძილზე მოსალოდნელია გამოიკვეთოს მენტალური დარღვევები და ეს სიხშირე მზარდია. ეს და სხვა კვლევები ხშირად ყოფილა გაკრიტიკებული იმ არგუმენტით, რომ მძიმე დარღვევების შემთხვევების რიცხვი, პირიქით, იკლებს და ის დაახლოებით 10-იდან 13 პროცენტს შორის მერყეობს. ასეა თუ ისე, მკვლევრები ასკვნია, რომ ბავშვებისა და მოზარდების მინიმუმ ნახევარს, რომლებსაც მენტალური ჯანმრთელობის სერიოზული პრობლემები აქვთ, სჭირდებათ სპეციალური განათლების სერვისებით სარგებლობა და მათი რაოდენობა 2.5 პროცენტია.

სხვადასხვა კვლევის მონაცემები მოწმობს, რომ ბავშვებისა და მოზარდების უმეტესობას ცხოვრების გარკვეულ ეტაპზე გამოვლენილი აქვს პრობლემური ქცევა. რამდენიმე კვლევის მიხედვით, სკოლის მოსწავლეთა 2 პროცენტზე მეტი, მასწავლებლებისა და ზრდასრულების შეფასებით, ავლენენ მიუღებელ ქცევებს და ხვდებიან ემოციური დარღვევის მქონეთა კატეგორიაში ფედერალური დეფინიციის მიხედვით. მოსწავლეებს, რომლებიც ჩართულნი არიან ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდების პროგრამებში; ასევე, მათ, ვინც არ არიან იდენტიფიცირებულნი, მაგრამ გამოხატული აქვთ მსგავსი მახასიათებლები, სერიოზული პრობლემები ექმნებათ აკადემიურ და სოციალური სირთულეები, რის დაძლევისაც ინტერვენციის გარეშე ვერ მოახერხებენ, ისინი გარკვეული ტიპის დახმარებასა და ჩარევას.

ფაქტორები, რომლებიც მოქმედებს დარღვევების გავრცელებაზე

რა არის ის სხვა, დამატებითი ფაქტორები, რომლებმაც შესაძლოა გაზარდოს ან შეამციროს დარღვევების გავრცელება?

ცნობილია, რომ მრავალი ბიოლოგიური ფაქტორი, აგრეთვე ოჯახი, სასკოლო გარემო, კულტურული პირობები გავლენას ახდენს ემოციურ-ქცევითი დარღვევების გამოვლენის სიხშირეზე. ისეთი რისკფაქტორების გარდა, როგორებიცაა სიღარიბე, უმუშევრობა, არასწორი კვება, საფრთხის შემცველი რეგიონები და მისთ., რომლებიც გავრცელების ვარიაციაზე ახდენს გავლენას, სხვა ფაქტორებიც შესაძლოა მოქმედებდეს.

განსხვავებულ ასაკობრივ ჯგუფებში ემოციურ-ქცევითი დარღვევა არ იდენტიფიცირდება ერთი და იმავე სიხშირით, ნაწილობრივ ეს დაკავშირებულია ამ დარღვევების ბუნებასა და იმ მეთოდებზე, რომლითაც პასუხობს, რეაგირებს სოციუმი მათზე. შედარებით ცოტა ბავშვია იდენტიფიცირებული პირველ კლასებში, უმრავლესობა იდენტიფიცირება ხდება თორმეტიდან თოთხმეტი წლის ასაკში და იდენტიფიკაციის მაჩვენებელი იზრდება შედარებით მცირე ასაკიდან თინეიჯერობის ასაკამდე. შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ასაკობრივი ტენდენციები განპირობებულია იმ გარემოებით, რომ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეები განსაკუთრებულ სოციალურ სირთულეებს განიცდიან, როდესაც მოზარდობის ასაკში გადადიან. ეს პერიოდი ისედაც სტრესულია ყველა მოზარდისათვის. დასწავლის და ინტელექტუალური უნარების შეზღუდულობის მქონე მოსწავლეებს აკადემიურ სფეროში გაცილებით მეტი პრობლემა ექმნებათ სკოლის ადრეულ წლებშივე. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირება კი შედარებით გვიან ხდება, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა მათ წლების მანძილზე აღენიშნებოდათ გარკვეული პრობლემები და სხვადასხვა პერიოდში ენიჭებოდათ სხვადასხვა „იარლიყი“.

ემოციური და ქცევითი დარღვევის იდენტიფიკაციის სურვილის არქონა

დარღვევის მქონე ბავშვების პრობლემები ხშირად უგულებელყოფილია ან არ ექცევა ყურადღება მანამ, სანამ ის იმდენად შემანუხებელი და აშკარა არ ხდება გარშემომყოფთათვის, რომ გარკვეული ზომების მიღება აუცილებელი ხდება. აშშ-ში ჩატარებული კვლევების მიხედვით, ბავშვებთან, რომლებსაც სხვადასხვა დარღვევა აღენიშნებათ, სპეციალურ სერვისებზე მოთხოვნა და მიმართვიანობა მერყეობს ექვსიდან რვა წლამდე, იმ დროისთვის კი, როდესაც ისინი სპეციალურ დახმარებას იღებენ, უკვე მათი ასაკიც შედარებით მეტია და პრობლემებიც – უფრო მძაფრი. ამიტომ, სასურველია, რომ ზრდასრულები სერვისების დროულად მიღებისათვის უფრო მომთხოვნები და კატეგორიულები იყვნენ.

როგორც ცნობილია, აშშ-ში ყველა ეთნიკური ჯგუფი მეტ-ნაკლებად განიცდის სპეციალიზებული სერვისების ნაკლებობას, მაგრამ აშკარაა, რომ ზოგიერთი უფრო მეტად, ზოგიერთი – ნაკლებად. ზოგადად მცდარი ნეგატიური შეფასება უფრო დიდი პრობლემაა, ვიდრე მცდარი დადებითი შეფასება ყველა ეთნიკური ჯგუფის შემთხვევაში; მცდარი ნეგატიური შეფასების პრობლემა კი უფრო მწვავედ დგას იმ ეთნიკურ ჯგუფებში, რომლებიც არ განეკუთვნებიან აფრო-ამერიკელებს.

სოციალური პოლიტიკა და ეკონომიკური ფაქტორები

ინკლუზიური განათლების მიზნების ადეკვატური განხორციელება პირდაპირ არის დაკავშირებული კვალიფიციური კადრებისა და დაფინანსების საკითხებთან. აშშ-ის გამოცდილებაც გვიჩვენებს, როგორ ერგება განათლების პოლიტიკა ახალ ეკონომიკურ რეალობებს. აშშ-ში სოციალურმა პოლიტიკამ დროთა განმავლობაში შეცვალა ფოკუსი ამ საკითხთან დაკავშირებით. თუკი თავდაპირველად შეკითხვა ეხებოდა იმას, თუ „რამდენი მოსწავლეა სკოლაში სხვადასხვა ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე?“, შემდგომ ის იცვლება შეკითხვით: „რამდენი მომსახურებას შეძლებს სკოლა?“ ლოგიკურია, რომ კანონის დაცვისა და ავტორიტეტის შენარჩუნების მიზნით სკოლების პასუხი იქნება ის, რომ მათ ეყოლებათ ზუსტად იმდენი სპეციალური სერვისების მიმღები მოსწავლე, რამდენი ფინანსური შესაძლებლობაც ექნებათ. ბიუჯეტის და დაფინანსების პრობლემების პირობებში, ცხადია, მცირდება იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც იღებენ სპეციალურ დახმარებას.

აშშ-ს გამოცდილება ასეთია: 1990-იან წლებში მოძრაობა, რომელიც ცნობილია, როგორც „სრული ინკლუზია“ სპეციალური და ზოგადი განათლების პროგრამების შერწყმის მომხრე იყო. „სრული ინკლუზიის“ მეხვეურები ამტკიცებენ, რომ მოსწავლეები, რომლებიც შშმ პირად მიიჩნევიან, საერთოდ არ არიან შეზღუდულები ან ახასიათებთ მსუბუქი შეზღუდვები. შეზღუდვის მსუბუქი ფორმის ფონზე მოსალოდნელია, რომ ჩვეულებრივი მასწავლებლებიც მარტივად გაართმევენ თავს მათთან მუშაობას ყოველგვარი დამატებითი, სპეციალური ტრენინგების გარეშე. ეს შეხედულება უკან სწევს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის (აგრეთვე სხვა დარღვევების) იდენტიფიკაციის საკითხს და უგულებელყოფს რეალურად საჭირო სპეციალური განათლების პროგრამების არსებობის აუცილებლობას. სპეციალური პროგრამები მხოლოდ გამოხატული, შედარებით მძიმე დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის უნდა იყოს განკუთვნილი, რომელთა ქცევა რთული სამართავი და, ამასთანავე, დამაზიანებელია სხვებისათვის.

აშშ-ში ჯერ კიდევ 1980-იან წლებში ექსპერტთა ყრილობამ, რომელიც ეძღვნებოდა განსაკუთრებით მძიმე დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის (რომელსაც შემდგომ მოიხსენიებდნენ, როგორც „მძიმე ემოციური დარღვევის“ მოსწავლეებად), სპეციალური განათლების შესაძლებლობების შექმნას, დაასკვნა, რომ აშშ-ში „მძიმე ემოციური დარღვევის“ მქონე მოსწავლეების უმრავლესობაც კი არასდროს არის სათანადოდ იდენტიფიცირებული და არ იღებს შესაბამის დახმარებას. იდენტიფიკაციის ნაკლებობის მიზეზები მრავალია:

- არსებობს სტიგმის საფრთხე, როდესაც ბავშვს განვიხილავთ, როგორც „მძიმე ემოციური დარღვევის“ მქონედ;
- კანონში ვერ ვხვდებით „მძიმე ემოციური დარღვევის“ ზუსტ დეფინიციას. შესაბამისად, საჭირო გახდა დეფინიციის შემუშავება, რამაც შტატებს შორის დიდი განსხვავებები გამოიწვია;
- შტატებსა და ადგილობრივ სისტემებს შორის არ არსებობს იდენტიფიკაციის უნიფიცირებული პროცედურები;
- დაფინანსების შეზღუდულობის გამო შტატებმა დაანესეს ლიმიტი, თუ რამდენი მოსწავლე უნდა ჩაითვალოს მძიმე ემოციური დარღვევის მქონედ;
- ბავშვები შესაძლოა არ იყვნენ იდენტიფიცირებულნი არა მხოლოდ დაფინანსების პრობლემის,

არამედ შესაბამისი სერვისის არარსებობის ან დეფიციტის გამო. შესაბამისი უწყებები არ არიან დარწმუნებულნი, რომ გაუმკლავდებიან შესაბამის პროგრამებსა და სერვისებს პოპულაციის სპეციფიკის ან დაფინანსების სიმცირის გამო;

- კლინიციკებს შორის გაჩენილი აზრთა სხვადასხვაობა დეფინიციებსა და დიაგნოზს შორის, რაც განათლების სექტორის წარმომადგენლებს ურთულეს ბავშვის მძიმე ემოციური დარღვევის მახასიათებლის იდენტიფიკაციას;
- კანონი ექსპლიციტურად გამორიცხავს ბავშვებს, რომლებსაც სოციალური ადაპტაციის პრობლემა აქვთ, სოციალური ადაპტაციის პრობლემისა და ემოციურ-ქცევით დარღვევის დეფინიციებს შორის სხვაობა უშინაარსო და დამაბნეველია, რაც განაპირობებს იმას, რომ ნაკლებად ხდება ზუსტი იდენტიფიკაცია და, შესაბამისად, ნაკლებად ხდება სპეციალური სერვისების მიწოდება. არსებობს ტენდენცია, რომ უფრო ხშირად იმ ბავშვებს გამოყოფენ, რომლებიც მკვეთრად და აშკარად გამოხატავენ გარკვეულ ქცევით მახასიათებლებს, ხოლო დანარჩენები, რომლებიც ექსპლიციტურად არ გამოხატავენ ქცევით თვისებებს, დახმარების გარეშე რჩებიან. საზოგადოების ნაწილში (მაგალითად, აფრო-ამერიკელი მამრობითი სქესის ბავშვებში) შედარებით მარტივია მძიმე ემოციური დარღვევების შემჩნევა, ხოლო, სხვები, მაგალითად, გოგონები (ყველა რასიდან), ზოგადად, განიცდიან იდენტიფიცირების პრობლემას;
- სკოლებსა და საგანმანათლებლო სისტემებში შეზღუდულია ის გზები, რომლითაც მძიმე ემოციური დარღვევის მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირებაა შესაძლებელი;
- განსხვავებებია იმ ბავშვებს შორის, რომლებსაც ახასიათებთ მძიმე ემოციური დარღვევა და რომლებსაც სხვა შეზღუდვა აქვთ. იდენტიფიცირებამდე მძიმე ემოციური დარღვევის მქონე მოსწავლეები უფრო მეტად გამოხატული ქცევითი დარღვევებით გამოირჩევიან; ხოლო ისინი, ვისაც შედარებით მსუბუქი ფორმის დარღვევა აქვთ, შესაძლოა ვერასდროს შეამჩნიონ.

გავრცელება და სპეციფიკური დარღვევების გამოვლენის სიხშირე

დარღვევები მრავალგვარი შეიძლება იყოს, ამიტომ რთულია ზოგიერთი სპეციფიკური პრობლემის გავრცელების ზუსტი შეფასება. სამწუხაროდ, რაც უფრო სპეციფიკურ დარღვევებზე ვსაუბრობთ, მით უფრო მეტი სირთულე იჩენს თავს შეფასების ნაწილში.

ემოციურ-ქცევითი დარღვევის კლასიფიკაცია ისევე პრობლემურია, როგორც ზოგადი დეფინიციის შემოღების საკითხი. მეტიც, შეფასების მეთოდოლოგიაც, მინიმუმ, იმდენივეა, რამდენი სპეციფიკური დარღვევაც შეიძლება არსებობდეს. შედეგად, გავრცელებისა და შემთხვევების გამოვლენის სიხშირის შეფასება სპეციფიკური დარღვევების შემთხვევაში ძალიან ზოგადი და დამაბნეველია.

შეჯამება

ბავშვები და მოზარდები, რომლებსაც ემოციურ-ქცევითი დარღვევა ახასიათებთ, ისეთ ქცევებს გამოხატავენ, რომლებიც მათი გარემომცოფებისთვის, სოციუმისთვის მიუღებელი და გარემოსთვის შეუსაბამოა. ამ დარღვევების დეფინიცია რთულია, რასაც კიდევ უფრო ართულებს განსხვავებები კონცეპტუალურ მოდელებში და სხვადასხვა სოციალური ინსტიტუციის განსხვავებული მიზნები; აგრეთვე, სოციალური ქცევების გაზომვის სირთულე, ნორმალური ქცევის ვარიაციულობა, დამაბნეველი კავშირები ემოციურ-ქცევით დარღვევებსა და სხვა დარღვევებს შორის, ბავშვობის პერიოდის დარღვევების დროებითი ხასიათი და დამამცირებელი „იარლიყების“ მინიჭების პრაქტიკა. არ არსებობს აბსოლუტურად ობიექტური დეფინიცია, არ არსებობს უნივერსალურად მიღებული დეფინიცია. ყველაზე მეტად გავრცელებული დეფინიცია, რომელიც გამოიყენება საგანმანათლებლო კონტექსტში, არის ბაუერის მიერ შემოღებული და შემდგომ აშშ-ის ფედერალურ კანონებში ადაპტირებული განმარტება. აშშ-ის ფედერალურ კანონმდებლობაში გამოიყენება ცნება ემოციური დარღვევა, თუმცა ბევრისთვის სასურველია ეს ტერმინი შეიცვალოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევით. ეს დეფინიცია აზუსტებს გამოხატულ და მყარ, პერსისტენტულ მახასიათებლებს, რომლებიც შემდეგნაირად გამოიყურება:

1. სკოლაში სწავლის პრობლემები;
2. არადაამაკმაყოფილებელი ინტერპერსონალური ურთიერთობები;
3. შეუსაბამო ქცევები და განცდები;
4. პერვაზიული უკმაყოფილება და დეპრესია;

5. ფიზიკური სიმპტომები ან შიშები, რომლებიც დაკავშირებულია პირად ან სასკოლო პრობლემებთან.

აშშ-ის ეროვნული მენტალური ჯანმრთელობისა და სპეციალური განათლების კოალიციამ შეიმუშავა ალტერნატიული დეფინიცია, რომელშიც გამოყენებულია ცნება: ემოციურ-ქცევითი დარღვევა. აღნიშნული დეფინიცია აღიარებულია მრავალი წევრი ორგანიზაციის მიერ, რომელთა სურვილია ალტერნატიული დეფინიციების გათვალისწინება ფედერალურ კანონებსა და რეგულაციებში. შეთავაზებული დეფინიციის ძირითადი ნაწილები შემდეგნაირად გამოიყურება:

1. ემოციური ან ქცევითი რეაქციები სკოლაში;
2. განსხვავებები ასაკობრივ, კულტურულ და ეთნიკურ ნორმებში;
3. საგანმანათლებლო სფეროში წარმოჩენაზე უარყოფითი გავლენა (აკადემიური, სოციალური, პროფესიონალური, ინდივიდუალური);
4. სტრესზე პასუხი, რომელიც არ არის დროებითი და მოსალოდნელი;
5. კონსისტენტური პრობლემები ორ სხვადასხვა გარემოში, სკოლის ჩათვლით;
6. პერსისტენტული დარღვევა, მიუხედავად ინდივიდუალური ჩარევისა;
7. სხვა შეზღუდულ უნარებთან თანაარსებობის შესაძლებლობა;
9. ქცევითი ან ემოციური დარღვევების ფართო სპექტრი;

პრაქტიკულად ყველა ბავშვი და მოზარდი გამოხატავს ქცევის იმ ფორმას, რომელიც პრობლემურად შეიძლება ჩაითვალოს დროის გარკვეულ მომენტებში. ემოციური და ქცევითი პრობლემები ნორმალური განვითარების განუყოფელი ნაწილია. გავრცელების მაჩვენებლები უნდა იყოს მკაფიოდ დასაბუთებული და დამაჯერებელი, რომ იდენტიფიცირებულ მოსწავლეებს ესაჭიროებათ სპეციალური სერვისები, რომ მათი პრობლემები უჩვეულოა და არ არის მასწავლებლის არაადეკვატური მოპყრობის შედეგი. იდენტიფიკაციის კრიტერიუმის შემოღება კი მოითხოვს მსჯელობას იმის შესახებ, თუ რა ხარისხის განსხვავება იქნება მისაღები, აგრეთვე, რა რისკები იქნება დაკავშირებული იდენტიფიცირება-არაიდენტიფიცირებასთან.

პრობლემის წერტილოვანი გავრცელება გულისხმობს იმ ინდივიდების რაოდენობასა და პროცენტულ წილს პოპულაციაში, რომლებსაც აქვთ გამოხატული დარღვევა დროის გარკვეულ მომენტებში. ახალი შემთხვევების გამოვლენის სიხშირე კი გულისხმობს რაოდენობას და ახალი ქეისების სიხშირეს დროის კონკრეტულ ინტერვალში. სპეციალური განათლების წარმომადგენლებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გავრცელებადობის ანალიზი. ეს მაჩვენებლები, შესაძლოა იმდენად მნიშვნელოვანი არ იყოს პედაგოგისათვის, მაგრამ, სამაგიეროდ, მნიშვნელოვანია მათთვის, ვინც მუშაობს და გეგმავს შესაბამის პროგრამებს, რომლებსაც შემდგომ გავლენა აქვთ მასწავლებლების სამუშაო პირობებზე.

გავრცელების შეფასება უფრო რთულდება სტანდარტული დეფინიციის არქონის პირობებში, მეთოდოლოგიური პრობლემებისა და სოციალურ-ეკონომიკური ფაქტორების გამო. თუ სტანდარტული დეფინიცია არ არის მიღებული, მაშინ შემთხვევების დათვლა პრობლემას წარმოადგენს.

გონივრული შეფასებების მიხედვით აშშ-ში 3-იდან 6 პროცენტამდე სასკოლო ასაკის პოპულაციიდან საჭიროებს სპეციალურ განათლებას და მასთან დაკავშირებულ სერვისებს (საუბარია ემოციურ-ქცევით დარღვევაზე). მიუხედავად იმისა, რომ უახლესი მონაცემებით მოსწავლეთა მხოლოდ ერთი პროცენტი იღებს სპეციალურ განათლებას, ნაკლებ მოსალოდნელია, რომ უახლოეს მომავალში ეს პროცენტი გაიზრდება. ეკონომიკური ფაქტორები, აგრეთვე სხვა ისეთი ბარიერები, როგორცაა, მაგალითად, „დარღვევების არაიდენტიფიკაციის პოლიტიკა“, სავარაუდოდ, ხელს შეუშლის მომავალში დარღვევების გავრცელების ობიექტურ შეფასებას.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

- *ხა ახის ემოციური და ქცევითი დახლვევების ყველაზე გავრცელებული დეფინიცია?*
- *ახსენით ხაგომ ახის ხოუდი ემოციური და ქცევითი დახლვევების დეფინიცია?*
- *ხა იგულისხმება ემოციური და ქცევითი დახლვევების ოხ განზომილებაში?*
- *ხას ნიშნავს ემოციური და ქცევითი დახლვევების შეფასება და ხაგომ ახის გავრცელების შეფასების საკითხი მნიშვნელოვანი?*
- *ხა სიხოუდებთან ახის დაკავშირებული ემოციური და ქცევითი დახლვევების ზუსტი შეფასება?*

თამარ აბაშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 2

ეპოქური და ქვეყნური დარღვევების კლასიფიკაცია; ძირითადი
ცნებების გაცნობა, განსაზღვრება

თავი მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- *Kauffman J.M., Landrum T. J.; (2018), Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth; Eleventh edition, NY Pearson;*
- *Hallahan D.P., Kauffman J.M., Pullen P.C.; (2014), Exceptional Learners - An Introduction to Special Education; Twelfth Edition, Pearson.*

სარჩევი

შესავალი.....	24
ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი.....	24
სოციალური ქცევის აშლილობა – გამოხატული აგრესია და არათვალსაჩინო ანტისოციალური ქცევა.....	25
შფოთვითი აშლილობები.....	25
დეპრესია.....	26
აბროვნებისა და კომუნიკაციის დარღვევები და სტერეოტიპული ქცევა.....	27
მოზარდობის ასაკის სოციალური პრობლემები – არასრულწლოვანთა დანაშაული, ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის მოხმარება, სექსუალური აქტივობა.....	27
შეჯამება.....	28
კითხვები რეფლექსიისათვის	29
სავარჯიშო	29
შეკითხვები	30

შესავალი

ემოციური და ქცევითი დარღვევები შეიძლება აღინეროს ორი ძირითადი - ექსტერნალური და ინტერნალური, განზომილების მიხედვით. ექსტერნალურია ისეთი ქცევები, რომელიც თვალსაჩინოა, როგორებიცაა მაგალითად, სხვებზე თავდასხმა, აგრესიული პირდაპირ გამოხატული ანტისოციალური ქცევა; ინტერნალური ქცევა კი გულისხმობს მენტალურ ან ემოციურ კონფლიქტებს, როგორცაა, მაგალითად, დეპრესია ან შიში და შფოთვა. ეს განზომილებები ურთიერთგამომრიცხავი არაა. ბავშვის ან მოზარდის სხვადასხვა ქცევა შეიძლება დაკავშირებული იყოს როგორც ინტერნალურ, ისე ექსტერნალურ პრობლემებთან.

მოცემულ თავში განვიხილავთ იმ აშლილობებს, რომლებიც ემოციური და ქცევითი დარღვევების კატეგორიაში თავსდება. ესენია:

- ყურადღების დეფიციტი და ჰიპერაქტივობის სინდრომი;
- სოციალური ქცევის აშლილობა;
- შფოთვითი აშლილობები;
- დეპრესია;
- აზროვნებისა და კომუნიკაციის დარღვევები და სტერეოტიპული ქცევა;
- მოზარდების სოციალური პრობლემები.

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD) ყველაზე ფართოდ გავრცელებული ტერმინია ყურადღების დარღვევების აღსაწერად. განმარტებებთან დაკავშირებით აქაც აზრთა სხვადასხვაობაა, თუმცა, სპეციალისტთა უმეტესობა თანხმდება, რომ ADHD განვითარებასთან დაკავშირებული ყურადღებისა და აქტივობის დონის დარღვევაა, რომელიც დაახლოებით 7 წლამდე ბავშვებში ვლინდება, გრძელდება მთელი ცხოვრების მანძილზე და ეხება როგორც აკადემიურ, ასევე სოციალურ სფეროებს. ADHD-ს ხშირად თან სდევს სხვა სიმპტომები ან აშლილობები. ADHD-ს შემთხვევაში ძირითად პრობლემას წარმოადგენს ყურადღების რეგულირების, მოტივაციის, კოგნიციისა და სოციალური ქცევის სირთულეები. ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD), დასწავლის უნარის დარღვევა (LD) და ემოციური და ქცევითი დარღვევები (EBD) ერთმანეთთან დაკავშირებული აშლილობებია. სკოლის მოსწავლეთა პოპულაციის 3-იდან 5 პროცენტამდე უდასტურდება ADHD-ს დიაგნოზი; მათ შორის ბიჭები ჭარბობენ გოგონებს.

ADHD-ის ერთ-ერთ გამომწვევ მიზეზად უკვე დიდი ხანია მიიჩნევენ ტვინის დისფუნქციას. სპეციალისტები იკვლევენ როგორც სხვა ბიოლოგიური ფაქტორების (მაგალითად, ტოქსინების, გენეტიკური ფაქტორების, ტემპერამენტის) მოქმედებას, ასევე ცდილობენ ADHD-ის შესაძლო ფსიქოლოგიური მიზეზების დადგენას. თუმცა, ჯერჯერობით ცალსახად არ არის დადგენილი ADHD-ის ბიოლოგიური თუ გარემოსთან დაკავშირებული მიზეზები. კვლევები ცხადყოფს, რომ ნაკლებად შესწავლილი ნევროლოგიური მიზეზები განაპირობებს აღნიშნულ პრობლემას, რომელიც შემდგომში მწვავედება მრავალი ფიზიკური და სოციალური ფაქტორის ზემოქმედების შედეგად. ADHD-ის პრევენცია მისი სიმპტომების გამოვლენის შემდეგ, პირველ რიგში, პრობლემის მართვას გულისხმობს.

ADHD-ის მქონე მოსწავლეთა მედიკამენტოზური მკურნალობა აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს, თუმცა კვლევები აჩვენებს რომ, როდესაც სამედიცინო ჩარევა სათანადოდ არის მართული (განსაკუთრებით, სამედიცინო ჩარევა ქცევით ინტერვენციასთან ერთად), ის საკმაოდ ეფექტიანია. რა თქმა უნდა, ამ გზით მოსწავლეები სათანადო უნარ-ჩვევებს უშუალოდ არ იძენენ, მაგრამ სამედიცინო ჩარევამ შესაძლოა მოზარდებს ხელი შეუწყოს სწავლის პროცესში ჩართვაში. ADHD-ის მქონე მოსწავლეთა სწავლებისა და ინტერვენციის ფართოდ გამოყენებული მიდგომებია მშობლებისა და მასწავლებლების ტრენინგი, რომელიც მოიცავს ქცევის მართვის სწავლებას. მასწავლებლების ტრენინგი მოიცავს ქცევითი ინტერვენციების დანერგვას (მაგალითად: სასურველი ქცევის განმტკიცება, ქცევითი კონტრაქტები) ან კოგნიტური სწავლების სტრატეგიებს (მაგალითად: თვითსწავლება ან თვითმონიტორინგი). მნიშვნელოვანია, რომ საკლასო ქცევის მოდიფიკაცია შეთანხმებული იყოს სახლში სწავლებასა და მშობლების მიერ მოსწავლის ქცევის მართვასთან.

ინტერვენცია ADHD-ს განკურნების საშუალება არ არის, მისი მიზანია მოზარდების პრობლემების მაქსიმალურად წარმატებით მართვა, იმის გაცნობიერება, რომ განკურნება შეუძლებელია და მასწავლებლებისა და მშობლებისათვის ადაპტაციის სტრატეგიების ცოდნა კრიტიკულია ბავშვის ქრონიკული მდგომარეობის სამართავად.

სოციალური ქცევის აშლილობა – გამოხატული აგრესია და არათვალსაჩინო ანთისოციალური ქცევა

სოციალური ქცევის აშლილობა ხასიათდება პერმანენტული ანთისოციალური ქცევით, რომელიც არღვევს სხვების უფლებებს და ასაკის შესაბამის სოციალურ ნორმებს. ის მოიცავს აგრესიას ადამინებისა და ცხოველების მიმართ, ქონების განადგურებას, მოტყუებას, ქურდობას, ცეცხლის წაკიდებას, ვანდალიზმსა და წესების სერიოზულ დარღვევას. სოციალური ქცევის დარღვევის მქონე მოსწავლეები ტიპური განვითარების მოზარდებისაგან განსხვავდებიან იმით, რომ მათი ქცევა განსაკუთრებით მძაფრია და ამგვარ ქცევებს ისეთ ასაკში გამოხატავენ, როდესაც მათი თანატოლები უკვე ნაკლებად ავლენენ აგრესიულ ქცევას. აღნიშნული დარღვევა ხშირად სხვა აშლილობებთან ერთად იჩენს თავს. ის ერთ-ერთი ყველაზე ფართოდ გავრცელებული აშლილობაა მოზარდებსა და ბავშვებში; 18 წლამდე მოსწავლეებს შორის გვხვდება 6-იდან 16 პროცენტამდე ბიჭებსა და 2-იდან 9 პროცენტამდე გოგონებში. სოციალური ქცევის დარღვევის ადრეულ ასაკში გამოვლენის შემთხვევაში აშკარაა უფრო სერიოზული დარღვევა და, მიმდინარეობის თვალსაზრისით, პროგნოზიც შედარებით ნაკლებსაიმედოა.

აგრესიული ქცევის გამოვლენის რისკი იზრდება მრავალი ფაქტორის ზეგავლენით, როგორებიცაა: ოჯახი, სკოლა, თანატოლები და სხვ. ეს ფაქტორები ხშირად კომბინირებულია და შეიძლება თაობიდან თაობასაც გადაეცემოდეს. აგრესიის გამომწვევ მრავალ მიზეზთაგან განათლების სპეციალისტებისათვის განსაკუთრებით საინტერესოა ის, რომ აგრესია ხშირად სოციალური დასწავლის შედეგია. ის შესაძლოა ისწავლებოდეს მოდელირებით, განმტკიცებითა და არაეფექტიანი დასჯით. მასწავლებლები ყველაზე ხშირად სოციალურ დასწავლაზე დაფუძნებულ ინტერვენციულ სტრატეგიებს იყენებენ, როგორებიცაა, მაგალითად, მოსწავლეთათვის კონკრეტული წესების გაცნობა, მათი შექება, ვერბალური უკუკავშირი, არასასურველი ქცევის განმაპირობებელი სტიმულების ცვლილება, მოდელირება, სოციალური უნარების სისტემატური ინსტრუქტირება, მოსწავლეთათვის თვითმონიტორინგისა და თვითკონტროლის სწავლება და სხვ. განსაკუთრებული სიფრთხილე მართებს მასწავლებელს დასჯის სტრატეგიების გამოყენებისას, ზოგადად, უმჯობესია პოზიტიურ სტრატეგიებზე ფოკუსირება. ფართოდ გამოყენებული მიდგომებია მშობლებისა და მასწავლებლების ტრენინგი, რომელიც მოიცავს მათთვის ქცევის მართვის სწავლებას, ოჯახურ და თემზე დაფუძნებულ თერაპიას. ეს ყველაფერი მიმართული უნდა იყოს პრობლემის შემცირებისა ან მოგვარებისაკენ სოციალური დასწავლის პრინციპების გამოყენებით.

შფოთვითი აშლილობები

შფოთვითი აშლილობების განხილვა რთულია, რადგან მისი ქვეკატეგორიები მკაფიოდ გამიჯნული არ არის და შფოთვითი აშლილობები ხშირად სხვა დარღვევებს ახლავს თან.

შფოთვა და შიშები, ჩვეულებრივ, ნორმალური განვითარების ნაწილია, თუმცა ძლიერი შფოთვა და შიში (ფობია) დამაზიანებელია. ამ ტიპის აშლილობები, ზოგადად, უფრო დროებითია და ზრდასრულის ფსიქიატრიული აშლილობებისათვის ნაკლებ რისკს ქმნის, ვიდრე ექსტერნალური ქცევითი აშლილობები. ბავშვებისა და მოზარდების 15-20 პროცენტი განიცდის ამა თუ იმ ტიპის აშლილობას დროის გარკვეულ მომენტში. შფოთვითი აშლილობა პრობლემაა იმ ბავშვების 20-30 პროცენტისათვის, რომლებიც კლინიკაში ხვდებიან პრობლემური ქცევების გამო. ბავშვობის პერიოდში გოგონები ოდნავ უფრო ხშირად განიცდიან მსგავს აშლილობებს, ვიდრე ბიჭები, თუმცა ეს სხვაობა ასაკთან ერთად იზრდება. მოზარდობაში გოგონებს 2-3-ჯერ უფრო მეტად ახასიათებთ შფოთვა, ვიდრე ბიჭებს.

შფოთვით აშლილობებს შესაძლოა ჰქონდეს როგორც ფსიქოლოგიური და სოციალური, ასევე ბიოლოგიური მიზეზები. მათი მკურნალობა/მართვა საკმაოდ ეფექტიანია სოციალური დასწავლის მიდგომებითა და ინტერვენციებით, ხშირად მედიკამენტოზურ მკურნალობასთან ერთად.

შფოთვა მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მრავალ დაკავშირებულ დარღვევაში. **ობსესიურ-კომპულსური** აშლილობა მოიცავს აკვიატებულ რიტუალურ ფიქრებს ან/და ქცევებს, რომლებიც საფრთხისა და საშიში მოვლენებისგან გამონვეული შფოთვისა თუ შიშის შესამცირებლად გამოიყენება. მას მრავალი ფორმა შეიძლება ჰქონდეს და ის პოტენციულად აკადემიურ წარმატებაზე უარყოფითად ისა-

ხება. **პოსტტრავმული** სტრესული აშლილობა (PTSD) გვხვდება როგორც ბავშვებში, ასევე, მოზარდებსა და ზრდასრულებში. შფოთვა და PTSD-ისთან დაკავშირებული სხვა პრობლემები უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლის წარმატებაზე სკოლაში. **სტერეოტიპული აშლილობა** მოიცავს ტურეტის სინდრომს, რომელიც ნევროლოგიურ პრობლემად განიხილება. ის ადამიანებში ე.წ. „ტიკებს“ იწვევს – უნებლიე, განმეორებად მოძრაობებს (მაგალითად, თვალების დახამხამება, მხრის აჩეჩვა) და, ასევე, ვოკალიზაციას (ღიღინი, კონკრეტული სიტყვის ან ფრაზის ყვირილი). თუ ის განსაკუთრებულად მწვავეა, შეიძლება ადამიანს ხელი შეუშალოს ყოველდღიურ საქმიანობაში, კომუნიკაციაში, განათლების მიღებაში და ა.შ. **სელექციური მუტიზმი** ძლიერი, პერსისტენტული შფოთვითი აშლილობაა და გულისხმობს კონკრეტულ ადამიანებთან და კონკრეტულ გარემოში საუბარზე უარის თქმას. ინტერვენცია შემუშავებულია იმგვარად, რომ შეცვირდეს შფოთვა კონკრეტულ სიტუაციებში, სადაც საუბარია საჭირო.

კვებითი აშლილობა მოიცავს ანორექსიას, ბულემიას და უკონტროლო კვებას, რომელსაც საფუძვლად უდევს შფოთვა საქმელზე, კვებასა და სხეულის წონაზე, ასევე, ჭარბწონიანობაზე. **ელიმინაციის** აშლილობები მოიცავს ენურეზის და ენკოპრეზის (Enuresis და Encopresis). ეს აშლილობები განსაკუთრებით პრობლემურია სასკოლო გარემოში და ამიტომაც მნიშვნელოვანია მათი მოგვარება თანატოლებთან კარგი ურთიერთობის დასამყარებლად. მოზარდებში **სექსუალური დარღვევების** განსაზღვრა რთულია, რადგან ამ სახის პრობლემები მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული კულტურულ ფაქტორებსა და საზოგადოებაში არსებულ დამოკიდებულებზე სექსუალური ქცევების მიმართ. თუმცა, ზოგიერთი ტიპის სექსუალური ქცევა (მაგალითად, საჯარო მასტურბაცია) ერთმნიშვნელოვნად ტაბუს ნაწილია.

ბავშვებსა და მოზარდებს ხშირად არ აქვთ სათანადო სოციალური უნარები იმისათვის, რომ ეფექტიანად წარმართონ ორმხრივი ურთიერთობები. ინტერვენცია და პრევენცია გულისხმობს სოციალური უნარების სწავლებას, რომლებიც სოციალური განვითარებისათვის მნიშვნელოვნად არის მიჩნეული. ზოგადად, სოციალური უნარების სწავლება მოიცავს მოდელირებას, რეპეტიციას, მიმართულ პრაქტიკას და უკუკავშირს, გათვლილს როგორც ინდივიდუალურ მოსწავლეზე, ასევე, ჯგუფზე. თანატოლებთან ერთად მიღებული ინტერვენცია, რომელიც ცვლის როგორც სოციალურად იზოლირებული მოზარდის ქცევას, ასევე, იმ თანატოლების ქცევასაც, რომლებიც ბუნებრივად მოხვდნენ ინტერაქციაში, ყველაზე ეფექტიან სტრატეგიად მიიჩნევა.

დეპრესია

დეპრესიული ბავშვები და მოზარდები ისევე, როგორც მოზრდილები, განიცდიან მუდმივ მოწყენილობას, ინტერესის დაკარგვას, ხშირად სხვადასხვა სახის ფიზიკურ და ემოციურ პრობლემებს. დეპრესია გუნება-განწყობილების აშლილობაა, რომლისთვისაც დამახასიათებელია დაქვეითებული გუნება-განწყობა, ინტერესებისა და სიამოვნების მიღების უნარის დაკარგვა, მადის ცვლილება, ძილის პრობლემები, ენერჯის კლება და მუდმივი დაღლილობის შეგრძნება, უმიზნო ფიზიკური აქტივობების ზრდა (ფსიქომოტორული აღზნება) ან მეტყველებისა და მოქმედებების შენელება, უსარგებლობისა და დანაშაულის განცდა, ფიქრის, კონცენტრაციისა და გადაწყვეტილების მიღების პრობლემები, სიკვდილსა და სუიციდზე ფიქრი. დეპრესიის დიაგნოზის დასასმელად ამ სიმპტომებიდან რამდენიმე უნდა ვლინდებოდეს შედარებით ხანგრძლივად და არ უნდა წარმოადგენდეს ჩვეულებრივ, გონივრული რეაქციას ცხოვრებისეულ მოვლენებზე.

დეპრესია შეიძლება იყოს უნიპოლარული და ბიპოლარული. ბიპოლარული აშლილობისთვის დამახასიათებელია კლინიკური დეპრესიისა და მანიაკალური ეპიზოდების მონაცვლეობა, როდესაც ადამიანი აღმაფრენისა და აღტაცების შემდეგ უკიდურეს სასონარკვეთილებაში ვარდება. მანიის ფაზა შეიძლება რამდენიმე დღის ან თვის განმავლობაში გაგრძელდეს. მას ჩვეულებრივ დეპრესიის ფაზა მოსდევს, რომელიც დაახლოებით 3-ჯერ ხანგრძლივია. მანიისა და დეპრესიის ფაზები ხშირად ნათელი, ანუ რემისიული პერიოდით არის გამიჯნული. უნიპოლარული დეპრესია კი არის დეპრესია მანიის გარეშე, ის შეიძლება რემისიის გარეშეც მიმდინარეობდეს.

დეპრესია უფრო მეტად გავრცელებულია უფროსი ასაკის მოზარდებში, ვიდრე მცირეწლოვან ბავშვებში, ხოლო ზრდასრულ ასაკში ორჯერ მეტია ქალებში, ვიდრე მამაკაცებში. მონაცემების მიხედვით, დეპრესია გვხვდება ბავშვთა და მოზარდთა 3-5 პროცენტში, თუმცა მკვლევრები ეჭვობენ, რომ სტატისტიკა მცდარია და ბევრი შემთხვევა გამოვლენილი არ არის.

ბავშვთა და მოზარდთა დეპრესიის შეფასება უნდა იყოს მრავალმხრივი და უნდა მოიცავდეს მოსწავლეთა თვითშეფასებებს, მშობლების, თანატოლების შეფასებებს, დაკვირვებებს და კლინიკურ ინტერვიუებს. უაღრესად მნიშვნელოვანია მასწავლებლების შეფასებები. მასწავლებლები ოთხი

კატეგორიის პრობლემას უნდა დააკვირდნენ: აფექტურს, კოგნიტურს, მოტივაციურს და ფიზიოლოგიურს. მასწავლებლებმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციონ, თუ როგორ შეიძლება იყოს ერთმანეთთან დაკავშირებული დეპრესია და სკოლის წარუმატებლობა. დეპრესიის პრევენცია მნიშვნელოვანია, რადგან მძიმე ქრონიკული დეპრესია ასოცირდება ადაპტაციის პრობლემებთან ზრდასრულობაში და სუიციდურ ქცევასთან. დეპრესიის პრევენცია შეიძლება მოიცავდეს სტრესის შემცირებას, აღმზრდელების ტრენინგს ან მოსწავლეთათვის სპეციფიკური კოგნიტური ან ქცევითი უნარების სწავლებას.

ანტიდეპრესანტები შეიძლება სასარგებლო იყოს დეპრესიის მკურნალობისათვის მხოლოდ ექიმების მკაცრი კონტროლის ქვეშ, რომლებიც სპეციალიზებული არიან ბავშვთა დეპრესიაზე. ქცევითი ან კოგნიტურ-ქცევითი ინტერვენციები ეფუძნება თეორიებს, რომლებიც დეპრესიას მიაწერენ არაადეკვატურ სოციალურ უნარებს, არაადაპტირებად აზროვნებას და თვითკონტროლის ნაკლებობას. ინტერვენციის სტრატეგიების შერჩევა დამოკიდებულია დეპრესიის მქონე მოზარდის სპეციფიკურ კოგნიტურ და სოციალურ მახასიათებლებზე. მასწავლებლებს შეუძლიათ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულონ სოციალური უნარების სწავლებასა და მოსწავლეების ჩართვაში პროდუქტიული აქტივობების შესრულებაში.

სუიციდის პრევენცია უკიდურესად რთულია. პრევენციის პროგრამები, როგორც წესი, მიმართული უნდა იყოს სკოლის მთელ პოპულაციაზე, უნდა მოიცავდეს მასწავლებლების, მოსწავლეებისა და მშობლების სასწავლო პროგრამებს. სუიციდის რისკის შეფასება გულისხმობს საფრთხის სიგნალების ამოცნობას და ინდივიდის უიმედობის განცდის შეფასებას. მასწავლებლებმა და სხვა უფროსებმა სერიოზულად უნდა მიიღონ სუიციდის მუქარა და ეცადონ, აღადგინონ კომუნიკაცია იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც თავს უცხოდ გრძნობენ, უნდა დაეხმარონ მათ კონტაქტის დამყარებაში მათთვის მნიშვნელოვან ადამიანებთან, უნდა უზრუნველყონ მათი ემოციური მხარდაჭერა.

აზროვნებისა და კომუნიკაციის დარღვევები და სტერეოტიპული ქცევა

შიზოფრენია არის ფსიქიატრიული აშლილობა, რომელიც „ფსიქოზური აშლილობების“ კატეგორიას მიეკუთვნება. ეს არის ძლიერი მენტალური აშლილობა, რომლის სიმპტომებია ბოდვები (როდესაც ადამიანს ეჩვენება, რომ ვიღაც მის წინააღმდეგ შეთქმულებას აწყობს) ან ჰალუცინაციები (როდესაც ადამიანი მოჩვენებითად აღიქვამს - ხედავს, ესმის, გრძნობს - რაღაცას, რაც სინამდვილეში არ არის). შიზოფრენია იშვიათად ვლინდება თვრამეტ წლამდე. დასაწყისში მისი იდენტიფიკაცია რთულია, რადგან ის შეიძლება სხვა აშლილობებთან ერთად იჩენდეს თავს. მის გამომწვევ ფაქტორად მიიჩნევენ ბიოლოგიურ მიზეზებს, თუმცა მიზეზები ცალსახად დადგენილი არ არის. შიზოფრენიის დროს ეფექტიანი სწავლება ზედმინევით სტრუქტურირებული და ინდივიდუალიზებულია, ფსიქოფარმაკოლოგიური მკურნალობა აუცილებელია. ზოგიერთი ბავშვი შიზოფრენიისგან იკურნება, თუმცა უმრავლესობას განკურნების ნაკლები შანსი აქვს და ძირითადი სიმპტომები ზრდასრულობაშიც რჩებათ.

შიზოფრენია შესაძლოა კომბინირებული იყოს სხვა აშლილობებთან, როგორებიცაა სოციალური ქცევის დარღვევა, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი, დეპრესია ან ინტელექტუალური დარღვევა.

შიზოფრენიის მქონე ბავშვებსა და მოზარდებს სოციალიზაციის პრობლემების მოგვარებისათვის ინტერვენციის სტრატეგიების ფართო სპექტრი ესაჭიროებათ.

სტერეოტიპული ქცევითი აშლილობები გულისხმობს განმეორებით, სტერეოტიპულ აქტივობებს, რომლებსაც სენსორულ უკუკავშირის ფუნქცია აქვს. სტერეოტიპები შეიძლება თვითმასტიმულირებელი ან თვითდამაზიანებელი იყოს. თვითმასტიმულირებელი სტერეოტიპული ქცევა შეიძლება სწავლას უშლიდეს ხელს. კონტროლის საუკეთესო მეთოდის შერჩევა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა სახისაა სტერეოტიპული ქცევა და რა ფუნქცია აქვს მას. **თვითდამაზიანებელ ქცევას** მრავალი მიზეზი აქვს, როგორც ბიოლოგიური, ასევე სოციალური. ის შესაძლოა ასრულებდეს ყურადღების მიქცევის ფუნქციას ან სხვების მოთხოვნებისგან თავის დაღწევის საშუალებას. კვლევასა და სწავლებაში დღესდღეობით ყურადღებას ამახვილებენ ფუნქციურ ანალიზზე, არაავერსიულ პროცედურებსა და ფსიქოფარმაკოლოგიურ მკურნალობაზე.

მოზარდობის ასაკის სოციალური პრობლემები – არასრულწლოვანთა დანაშაული, ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის მოხმარება, სექსუალური აქტივობა

ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვები და მოზარდები ხშირად ჩადიან დანაშაულს, იღებენ ნარკოტიკებს და ავლენენ ნაადრევ სექსუალურ ქცევას. ეს ქცევები იშვიათად ვლინდება ერთმანეთისგან იზოლირებულად. პირიქით, პრობლემური მოზარდები უფრო ხშირად ავლენენ ურთიერთდაკავშირებული ქცევითი სირთულეების ერთობლიობას.

არასრულწლოვანთა დანაშაული არის იურიდიული ტერმინი, რომელიც მიუთითებს კანონის დარღვევაზე ფიზიკური პირის მიერ, რომელიც ჯერ კიდევ არ არის სრულწლოვანი. დამნაშავე ბავშვებსა და ახალგაზრდებს ხშირად სხვა ემოციური ან ქცევითი აშლილობები აქვთ, განსაკუთრებით სოციალური ქცევის დარღვევა. თუმცა, ყველა დამნაშავე არ არის იდენტიფიცირებული ქცევის დარღვევის მქონედ და ქცევის აშლილობის მქონე ყველა ახალგაზრდა არ არის დამნაშავე.

არასრულწლოვანთა დანაშაულის ასაკი არის თხუთმეტიდან ჩვიდმეტ წლამდე. გასამართლებული დამნაშავეების უმეტესობა მამაკაცია. დანაშაულის გამომწვევი ფაქტორები მრავალრიცხოვანია და მოიცავს ანტისოციალურ ქცევას, ჰიპერაქტიურობას და იმპულსურობას, დაბალი ინტელექტსა და სკოლის დაბალ მიღწევებს, ოჯახურ კონფლიქტებსა და კრიმინალობას, სიღარიბეს და ა.შ., როდესაც დარღვეულია სოციალური ურთიერთობები ახალგაზრდებსა და საზოგადოებაში არსებულ სოციალურ ინსტიტუტებს შორის. ეფექტიანი პრევენცია უნდა ეხებოდეს ყველა იმ პირობას, რომელიც ზრდის დანაშაულის რისკს.

პატიმრობაში მყოფი ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდების საგანმანათლებლო საჭიროებების შეფასება და მათი სწავლება უკიდურესად რთულია, არა მარტო მათი ქცევითი მახასიათებლების გამო, არამედ იმ სოციალური უწყებების გამოც, რომლებიც მათ ემსახურებიან. გამოსასწორებელი დაწესებულებების სისტემაში განათლება უნდა მოიცავდეს მოსწავლეების საჭიროებების ფუნქციურ შეფასებას, საგანგებო კურიკულუმის შემუშავებას, მათ საზოგადოებაში ინტეგრაციის მხარდაჭერ პროგრამებსა და დაკავშირებული სერვისების ურთიერთთანამშრომლობას.

ნარკოტიკების მოხმარების განმარტება ადვილი არ არის. ითვლება, რომ ნივთიერებას ბოროტად იყენებენ, როდესაც მას განზრახ იღებენ ფიზიოლოგიური ან/და ფსიქოლოგიური ეფექტების გამომწვევის მიზნით (და არა თერაპიული მიზნებისთვის), როდესაც მისი გამოყენება ზრდის ფიზიკური და მენტალური ჯანმრთელობის რისკებს, იწვევს არასასურველ სოციალურ შედეგებს ან ყველაფერს ერთად. ყველაზე გავრცელებული პრობლემაა მოზარდებში ალკოჰოლისა და თამბაქოს მოხმარება. ნივთიერებებზე დამოკიდებულება, როგორც წესი, პროგრესირებს და ხშირად ობსესიური დამოკიდებულებით სრულდება. მასწავლებლები, სავარაუდოდ, ამჩნევენ ნარკოტიკების მოხმარების პირველ ნიშნებს. ჩარევა ამ დროს აუცილებელია. ინტერვენციები მოითხოვს მკაფიო სასკოლო პოლიტიკას ნარკოტიკებთან დაკავშირებით, სისტემურ ძალისხმევას ინფორმაციის მიწოდებისთვის, სხვა სააგენტოების, ოჯახებისა და თანატოლების ჩართულობას.

არასრულწლოვანთა სექსუალური აქტივობა შეიძლება იყოს მოტივირებული სხვადასხვა ფაქტორებით, მაგრამ უარყოფითი შედეგების რისკი ყოველთვის მაღალია. მასწავლებლები შეიძლება ჩაერთონ საგანმანათლებლო პროგრამებში, მაგრამ სკოლაში არსებული ინტერვენციული პროგრამები შეიძლება არაეფექტური იყოს.

შეჯამება

ემოციური და ქცევითი დარღვევებისათვის დამახასიათებელია დიდი ვარიაცია, აგრეთვე იმ ფაქტორების ფართო სპექტრი, რომელმაც შესაძლოა გამოიწვიოს ემოციური და ქცევითი პრობლემები მოზარდებში. ემოციური და ქცევითი დარღვევები შესაძლოა ახასიათებდეს ყველას, როგორც სახიფათო გარემოში, ასევე მზრუნველობის პირობებში გაზრდილ ბავშვებს, როგორც საშუალოზე დაბალი ინტელექტის, ისე მაღალი ინტელექტუალური შესაძლებლობის მქონე მოზარდებს. კომორბიდულობა, ანუ ორი ან მეტი მდგომარეობის თანაარსებობა ერთ ინდივიდში, ძალიან ხშირია. ბავშვის ან მოზარდის სხვადასხვა ქცევა შეიძლება დაკავშირებული იყოს როგორც ინტერნალურ პრობლემებთან (ყურადღების პრობლემები), ისე ექსტერნალურ პრობლემებთან (ჩხუბი, სხვების მიმართ აგრესია, მოუსვენრობა და სხვების შეწუხება). ეს განზომილებები ურთიერთგამომრიცხავი არაა, ადამიანს შეიძლება აღენიშნებოდეს ორივე განზომილების მახასიათებლები.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

- ხომელი დახლვევები ეხთანდება ემოციური და ქცევითი დახლვევების ქვეშ?
- ხა იგულისხმება ემოციური და ქცევითი დახლვევების ოხი განზომილების მიხედვით აღწეხაში?
- ხას ნიშნავს კომოხბიდულობა და ხოგოხ ვდინდება ის ემოციური და ქცევითი დახლვევების შემთხვევაში?

სავარჯიშო

გაეცანით ქვემოთ აღწერილ შემთხვევებს. იმსჯელეთ, რამდენად შეესაბამება გოგას და ბაბის დეფინიცია ემოციური და ქცევითი დარღვევას?

გოგა

გოგა 12 წდისაა. ის მეშიდუ კდასშია. იგი ბუეხ პხობდემას ავდენს სკოდაში, ოჯახსა თუ სამეზობდოში. იგი ვეხავისთან პოუდობს საეხთო ენას, თავისებუხად აღიქვამს ყვედაფეხს, ხაც მის გახშემო ხდება. ის ხშირად არვენებს შუა თითს თანაკდასედებს, მაგხამ შემდგომ განმახგავს, ხომ ის ამ თითით თავს ან სახეს იფხანდა. ის ცდირობს თავის გამახთდებას ყვედაფეხის სხვაზე გადაბხადებით, ხომ სხვებს აქვთ „ბინძუხი ფიქეები“ და მას ახაფეხი ცუდი ახ ჩაუდენია. მან შეიძდება ხალაც მომენგში დახიოს წიგნი, მაგხამ შემდგომ ამტკიცოს, ხომ ის უბხადოდ ნაგდუქების მიწებებას ცდირობდა, ხადგან ისინი იყხებოდა. გოგამ შეიძდება ცუდად მოიხსენიოს თანაკდასედები, მაგხამ საკუთახი საქციედი გამამხთროს იმით, ხომ თავდაპიხვედად კდასედებმა მიმახთა მას ცუდად და ახდა იგი უბხადოდ სამაგიეხოს უხდის სხვებს.

გოგა ახასდხოს იღებს პასუხისმგებდობას საკუთახ თავზე, ხოდესაც ის თავადაა ახის ხოდმე უახყოფითი უხთიეხთობების ინიციატოხი და შეუსაბამო ქცევას იწვევს. მისი ყვედა მასწავლებელი აღნიშნავდა, ხომ გოგას პხობდემუხი ქცევები პიხვედი კდასიდან ახასიათებს. თუმცა მას ახასდხოს მიუღია სპეციალუხი განათდების სეხვისი, ხადგანაც მშობდებს ახასდხოს მიუმახთავთ სპეციალისტებისათვის და მასწავლებდებიც მხოლოდ შემდვედი კომენგახით შემოიფახგდებოდნენ, ხომ გოგა მათი „თავის ტკივიდია“. ხოდესაც გოგა ათი წდის იყო, ხამდენიმეწდინი დაძაბუდი უხთიეხთობის შემდვედ მშობდები ეხთმანეთს დაშოხდნენ. გოგა ეხთადეხთი შვიდია და მასწავლებდებისა და ფსიქოლოგების ვახაუდით, ვისაც ეხთხედ მაინც ჰქონია გოგას მშობდებთან უხთიეხთობა, მისი ქცევითი პხობდემები მეტწიდად მისი ოჯახუხი კონფდიქტითაა გამოწვეუდი.

ბაბი

ბაბის სკოდაში სწავდის პეხიოდში პხობდემები ჰქონდა. ბაბის უცნაუხი ქცევები პიხვედად დაწყებით კდასში შეამჩნიეს მასწავლებდებმა და ის დხოთა განმავდობაში უფხო გაუახესდა. თავდაპიხვედად პედაგოგებმა ჩათვადეს, ხომ ბაბი პატახა, უცნაუხი გოგო იყო. მაგხამ, ხოდესაც ბაბი მეოთხე კდასში გადავიდა მასწავლებდები უფხო სეხიოზუდად დაფიქხდნენ მის პხობდემებზე. მას იოდად ეფანტებოდა ყუხადლება და ახასიათებდა ჰიპეხაქტიუდობა, ხის გამოც ბაბი შესაბამის მედიკამენტს იღებდა. თავიდან ეგონათ, ხომ მას ჰქონდა ყუხადლების დეფიცისა და ჰიპეხაქტიუდობის სინდხომი. დხოთა განმავდობაში, სათანადო ინტეხვენციის ფონზე, მისი აკადემიუხი მოსწეხება უახესდებოდა და ახა პიხიქით. მას დაეწყო ჰადუცინაციები, ესმოდა ხმები და საკუთახ თავს ესაუბხებოდა. ბაბის საქციედი იმდენად უცნაუხი იყო, ხომ მეოთხე კდასში ფსიქიატრმა მას შიზოფხენიის დიაგნოზი დაუსვა, ხაც საკმაოდ იშვიათი დაავადებაა და მშობდებს უხჩიეს, ხომ ბაბის ფსიქიატრუდ საავადმყოფოში გადაეყვანათ. ბაბის ეშინოდა ხოგოხც ჰადუცინაციების, ხომდებიც სხუდიად ხუადისტუხი იყო მისთვის ასევე, ეშინოდა ჰოსპიტალიზაციის. იგი გხძნობდა, ხომ საქმე ცუდად იყო, მაგხამ ხმოვანი ჰადუცინაციები ახსად ქხებოდა. საავადმყოფო თავდაპიხვედად საშიშ ადგიდად წახმოედგინა ბაბის, მაგხამ შემდგომ კახგად მოეფხო ახად გახემოს. ხაც მთავახია, ჰადუცინაციებიც ნედ-ნედა უქხებოდა და ის დიდი ყუხადლებისა და ზხუნვის ქვეშ მოხვდა.

ფსიქიატრუდ საავადმყოფოში ბაბი ანტიფსიქოტუხი პეხეპახატებს იღებდა და საავადმყოფოს სკოდაშიც დადიოდა. 3 წდის შემდვედ ბაბის იმდენად მდგომახეობა იმდენად გაუმჯობესდა, ხომ ის გამოიყვანეს საავადმყოფოდან და ჩვეულებიოვ სკოდაში შეიყვანეს. მეშიდუ კდასში იყო, ხოდესაც ბაბი დაუბხუნდა საკუთახ სკოდას, ზუსტად იმ კდასს, ხომედიც მას ასაკობიხვად შეესაბამებოდა.

ბაბი ახდა თავს კახგად გხძნობს, მაგხამ იგი სპეციალისტების მუდმივი კონტოხორისა და მედიკამენტო-

ზუხი მკუხნადობის ქვეშ იმყოფება. *ჩა თქმა უნდა, ყველას და თავად ბაბის აინტეხესებთ, ჩამდენად დხოებითია მისი მდგომარეობის ასეთი პოზიტიური ცვლილებები.*

შეკითხვები:

- *ჩამდენად შეესაბამება აღწეხირ შემთხვევებს IDEA-ს მიეხ შემუშავებული და მენტადუხი ჯანმხთე-ღობისა და სპეციადუხი განათლების კოადიციის მიეხ შემუშავებული დეფინიციები?*
- *შეგვიძღია თუ აჩა გოგა და ბაბი ჩავთვადღოთ ემოციუხი და ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვებად?*
- *გოგასა და ბაბის მიეხ გამოვდენიღი ხომეღი ქცევა მიუთითებს მათ პიობდემებზე? ჩა სახისაა ეს პიობდემები?*

ირინე ჟვანია
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 3

ემოციური და ქცევითი დარღვევების მიზეზები და ძირითადი
ფაქტორები: ბიოლოგიური, კულტურული, ოჯახი და სასკოლო
გარემო

თავი მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- *Kauffman, J.M., Landrum, T. J.; (2018), Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth; Eleventh edition, NY Pearson;*
- *Hallahan D.P, Kauffman J.M, Pullen P.C.; (2014), Exceptional Learners - An Introduction to Special Education; Twelfth Edition, Pearson.*

სარჩევი

შესავალი.....	33
ბიოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობა.....	33
გენეტიკა	34
ტვინის დაზიანება და დისფუნქცია	34
ჯანსაღი კვება და ალერგიები	35
ტემპერამენტი	35
საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის	36
კულტურული ფაქტორები.....	36
ურთიერთსაპირისპირო კულტურული ღირებულებები და სტანდარტები	36
მულტიკულტურული პერსპექტივები	37
კულტურული ფაქტორების შეფასების პრობლემა	37
მასმედია	37
თანატოლთა ჯგუფები და სოციალიზაცია	38
არასასურველი სოციალიზაცია თანატოლებთან	39
სამეზობლო და ურბანიზაცია	39
ეთნიკურობა	39
სოციალური ფენა და სიღარიბე	40
საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის	40
ოჯახი, როგორც ფაქტორი.....	40
ოჯახის დეფინიცია, ოჯახის სტრუქტურა და ოჯახური ინტერაქცია	41
ბავშვის მართვა	42
ბავშვის ჩაგვრა	43
გარეგანი ფაქტორები, რომლებიც ოჯახზე ახდენს გავლენას	44
საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის	44
სასკოლო გარემო.....	44
ინტელექტი	45
ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების ინტელექტი და აკადემიური მიღწევები	45
სოციალური უნარები	45
ქცევები, რომლებიც უკავშირდება სასკოლო წარმატება-წარუმატებლობას	46
წარუმატებლობა სკოლაში და ადაპტაციის პრობლემები ზრდასრულობაში	47
მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებების უგულებელყოფა	47

მოლოდინები მოსწავლეების მიმართ	48
სასკოლო სტანდარტების ეფექტები	48
ქცევის არასათანადო მართვა	49
სოციალური და აკადემიური უნარების არაეფექტური ათვისება	49
ქცევის განმტკიცებასთან დაკავშირებული საფრთხეები	50
სასკოლო ყოფაქცევის არასათანადო მოდელები	51
საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის	51
რა ევალებათ მასწავლებლებს?	52
შეჯამება.....	52
კითხვები რეფლექსიისათვის:	53
სავარჯიშო	53
შეკითხვები	54

შესავალი

ემოციური და ქცევითი დარღვევა რთული პრობლემაა. როდესაც ადამიანი დგება მსგავსი პრობლემის წინაშე, პირველ რიგში, მას ეუფლება გაოცება – რატომ იქცევია ადამიანები ასე? პრობლემის გადაჭრის ტიპური გზა არის კონცეპტუალური მოდელის ძიება, რომელიც დაგვეხმარება, გავიაზროთ უჩვეულო ქცევის შესაძლო მიზეზები. პრობლემის გამოსწორება და მომავალი გამოვლინებების პრევენცია შესაძლებელი იქნება, თუკი დავსვამთ კითხვას – „რატომ?“. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვების შემთხვევაში ამ კითხვაზე პასუხს სპეციალისტები ეძებენ ბიოლოგიური, კულტურული, ოჯახური და სასკოლო ფაქტორები გათვალისწინებით.

აღნიშნული ფაქტორები ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად არ მოქმედებენ, პირიქით, ისინი მჭიდროდ არიან ურთიერთდაკავშირებულნი. ემოციურ-ქცევითი დარღვევა იშვიათად არის გამოწვეული მხოლოდ ერთი ფაქტორით. სპეციალისტებს აინტერესებთ, თუ რომელი ფაქტორები ახდენს გავლენას დარღვევის მიმართ ინდივიდების მოწყვლადობაზე და, პირიქით, რომელი ფაქტორები ზრდის მათ მიმართ გამძლეობას.

ხშირად სპეციალისტები ფიქრობენ, რომ პრობლემური ქცევის გამომწვევი მიზეზების ცოდნა დაეხმარება მათ პრობლემის მოგვარების საუკეთესო გზის პოვნაში. მაგრამ მხოლოდ გარკვეული ფაქტორების დადგენა არ არის საკმარისი ინტერვენციის მკაფიო სტრატეგიის დაგეგმვისათვის. თავის მხრივ, განკურნების ეფექტური გზის პოვნა არ ნიშნავს იმას, რომ ჩვენ უკვე ვიცით პრობლემის მიზეზი. მაგალითად, მოსწავლის შექება კარგი საქციელის გამო ზრდის ყურადღების დონეს, თუმცა ნაკლები ქებაც შეიძლება არ იწვევდეს მოსწავლის უყურადღებობას. გასააზრებელია: რამდენად გვეხმარება გამომწვევი მიზეზის ცოდნა შემდგომი ინტერვენციის დაგეგმვაში? მივაგნებთ თუ არა პრობლემის მოგვარების ეფექტურ გზებს მაშინ, როდესაც არ ვიცით მისი გამომწვევი მიზეზები? ეს პედაგოგთათვის მნიშვნელოვანი შეკითხვებია.

დარღვევების გამომწვევ ფაქტორებსა და პასუხისმგებლობის საკითხთან დაკავშირებული კითხვები განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ემოციური და ქცევით დარღვევების შემთხვევებში. სპეციალური განათლების სპეციალისტებმა ფრთხილად უნდა შეაფასონ (ა) მოსწავლეებს თავად შეუძლიათ საკუთარი ქცევის კონტროლი და სხვებისაგან ჩვეულებრივ მოპყრობას, საჭიროების შემთხვევაში, ბრალის წაყენებასა და დასჯასაც იმსახურებენ თუ (ბ) ისინი გარემო პირობების მსხვერპლნი არიან, ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს ქცევისა და სოციალური ადაპტაციის პრობლემები აქვთ და ნაკლებად მოეთხოვებათ პირადი მორალური პასუხისმგებლობა საკუთარ ქცევაზე. ამ საკითხებს უფრო დეტალურად განვიხილავთ მოცემულ თავში.

1. ბიოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობა

სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ დარღვევების გამომწვევ მიზეზად მხოლოდ ბიოლოგიური საფუძვლების აღიარება მართებული არაა, ისევე, როგორც ის მოსაზრება, რომ დარღვევები მხოლოდ სოციალური და კულტურული გარემოებების შედეგია. ეს ფაქტორები ერთად უნდა განვიხილოთ.

იმის ცოდნა, რომ დარღვევას ბიოლოგიური საფუძვლები აქვს, საკმარისი არაა ეფექტური მკურნალობის დასაგეგმად. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ბიოლოგიური დარღვევები განუკურნებელია; უბრალოდ, რადგან ბიოლოგიური და გარემო პროცესები ინტერაქტიულია, ზოგჯერ ბიოლოგიური დარღვევისათვის საუკეთესო მკურნალობა გარემოს ცვლილებაა. მაგალითად, ტურეტის სინდრომი ნევროლოგიური დარღვევაა, რომელიც ხასიათდება კომპულსურობით, ჰიპერაქტიულობით, გაფანტულობით და იმპულსურობით. ამ დარღვევის მკურნალობის დროს გამოიყენება მედიკამენტები და კოგნიტურ-ქცევითი მიდგომები, რომლებიც სოციალური გარემოს ცვლილებასაც მოიცავს. მედიკამენტოზური მკურნალობა შესაძლოა ეფექტური იყოს ბავშვებისათვის, რომლებსაც ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი და მასთან დაკავშირებული სწავლის უნარის შეზღუდვა აქვთ, მაგრამ მათთვის საუკეთესო საშუალებაა ერთობლივი – მედიკამენტოზური და ფსიქოსოციალური – ინტერვენცია.

ბიოლოგიურ ფაქტორებს მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს ქცევაზე, მაგრამ ხშირად მათი იდენტიფიცირება მარტივად და ცალსახად შეუძლებელია. გარემო პირობების ზემოქმედებით ბიოლოგიური პროცესები ცვლილებას განიცდის. ბიოლოგიური მიზეზების ცოდნას მედიკამენტოზური მკურნალობისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ განათლების სექტორში მომუშავე სპეციალისტებისათვის – შედარებით ნაკლები. განათლების სპეციალისტები გარემო ფაქტორების ანალიზზე მუშაობენ. მათ სჭირდებათ ინფორმაცია ბიოლოგიური ფაქტორების შესახებ, მაგრამ ძირითადად უნდა ფოკუსირდნენ იმაზე, თუ რა გავლენა ექნება მოსწავლის ქცევაზე გარემო ფაქტორების კონტროლს.

გენეტიკა

ბავშვები მშობლებისაგან მრავალ ფიზიკურ მახასიათებელს იღებენ მემკვიდრეობით; ასევე მემკვიდრეობით გადაეცემათ მათ გარკვეული ქცევითი ასპექტების მიმართ მიდრეკილება. კვლევები აჩვენებს, რომ გენეტიკას ძლიერი გავლენა აქვს ყველა ტიპის ქცევის – როგორც სასურველი, ისე არასასურველი - ჩამოყალიბებაზე.

თუმცა, მეცნიერებს იმის საფუძველიც აქვთ, დაასკვნან, რომ ქცევითი მახასიათებლები მხოლოდ გენეტიკით არ არის განსაზღვრული და სოციალური დასწავლა დიდ როლს თამაშობს მემკვიდრეობით მიღებული ემოციური ან ქცევითი მიდრეკილებების მოდიფიკაციაში. მეტიც, სოციალურ დასწავლას უფრო დიდი მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს, ვიდრე გენეტიკას. ქცევისადმი მიდრეკილება არის ზოგიერთი ქცევის გამოვლინების ტენდენცია, რომელიც ზოგ შემთხვევაში შესაძლოა მემკვიდრეობით გადმოგვეცეს და შემდგომ შერბილდეს ან გაძლიერდეს ამა თუ იმ სოციალურ კონტექსტში. გენეტიკური მიდრეკილება საკმაოდ კომპლექსური პროცესის შედეგად იქმნება, რომელიც მრავალ გენს აერთიანებს. ემოციურ-ქცევითი დარღვევა იშვიათად მოიცავს ერთ ან რამდენიმე გენს და ამ შემთხვევაში ადვილი არ არის დარღვევების დადგენა ქრომოსომის დონეზე.

გენეტიკური ფაქტორების არსებობის ფონზე ამა თუ იმ დარღვევის განვითარება გარდაუვალი არ არის. არსებობენ ადამიანები, რომლებსაც, გენეტიკური განწყობის მიუხედავად, არ უვითარდებათ, მაგ., შიზოფრენია. მართალია, სისხლით ნათესაობა საგრძნობლად ზრდის დარღვევის ჩამოყალიბების რისკს, მაგრამ მაღალი რისკის მოზარდებშიც კი (იდენტური ტყუპის ცალის ან ორივე მშობლის დაავადების შემთხვევაში) დარღვევის გამოვლენის ალბათობის მაჩვენებელი 50%-ზე დაბალია.

ტვინის დაზიანება და დისფუნქცია

ტვინი შესაძლოა დაზიანდეს სხვადასხვა გზით, დაბადების მომენტში ან შემდგომ, რასაც შესაძლოა დიდი გავლენა ჰქონდეს პრობლემური ქცევის ჩამოყალიბებაზე. ფიზიკური ტრავმას, ცხელებას, ინფექციურ დაავადებებს და ტოქსიკურ ქიმიურ ნივთიერებებს შეუძლიათ ტვინის დაზიანება. ყველაზე ხშირი მიზეზი ბავშვებში ტვინის დაზიანებისა არის ჰიპოქსია, რომლის დროსაც მნიშვნელოვნად მცირდება ჟანგბადის მიწოდება ტვინში. თუმცა, ხშირად მეცნიერებმა ზუსტად არ იციან, რატომ არ მუშაობს ტვინი ისე, როგორც საჭიროა. მაგალითად, დღემდე უცნობია, რა პროცესები მიმდინარეობს შიზოფრენიის ან ობსესიურ-კომპულსიური დარღვევის მქონე ადამიანის ტვინში.

ცნობილია, რომ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ფართო სპექტრი ტვინის დისფუნქციასთან არის დაკავშირებული. ითვლება, რომ სწავლის უნარის დარღვევა და მასთან დაკავშირებული პრობლემები – ჰიპერაქტიულობა, იმპულსურობა, ყურადღების დეფიციტი – ტვინის ფუნქციონირების დარღვევის შედეგადაა გამოწვეული, თუმცა დაზიანების ზუსტი ანატომია დღემდე უცნობია. პრაქტიკულად, ყველა სერიოზული ემოციური და ქცევითი პრობლემა შესაძლოა განხილულ იქნეს, როგორც ტვინის სტრუქტურული და ქიმიური ცვლილების შედეგი, მაგრამ ამ პრობლემების მართვა განათლების სპე-

ციალისტების მხრიდან, პირველ რიგში, მიმართული უნდა იყოს გარემო პირობების მოდიფიკაციაზე. თუმცა ასეთი მოსწავლეების ეფექტიანი სწავლება და მკურნალობა ხშირად მოითხოვს არა მხოლოდ საკლასო ქცევის მენეჯმენტს, არამედ ოჯახის პირობებში თერაპიას, მედიკამენტოზურ მკურნალობას, კოგნიტურ და კომუნიკაციურ სწავლებას.

ჯანსაღი კვება და ალერგიები

ცნობილია, რომ არაჯანსაღ კვებას შესაძლოა მძიმე გავლენა ჰქონდეს ბავშვის კოგნიტურ და ფიზიკურ განვითარებაზე. ის განსაკუთრებით დამანგრეველია ჩვილის განვითარებაში, მისი საბოლოო შედეგი შეიძლება იყოს ტვინის ზრდის შენელება, მისი შეუქცევადი დაზიანება, ინტელექტუალური უნარების შეზღუდვა ან ყველაფრის კომბინაცია. არასწორი კვების მოსალოდნელი გრძელვადიანი შედეგებია აპათია, ასოციალურობა, წარუმატებლობა სკოლაში. ცნობილია, რომ შიმშილი და კვების არაადეკვატური რეჟიმი აფერხებს კონცენტრაციის უნარს. შესაბამისად, არასწორი კვება ნაკლებად შეძლებულ ოჯახებში შეიძლება ბავშვისთვის სერიოზულ პრობლემად იქცეს. მასწავლებლები საქმის კურსში უნდა იყვნენ ამ სახის პოტენციური რისკების შესახებ.

ტემპერამენტი

ტემპერამენტი ძალიან ზოგადად განისაზღვრება, როგორც „ქცევის სტილი“. გარკვეულ გარემოებებსა თუ მოვლენებთან დაკავშირებით ინდივიდებს აქვთ ტიპური რეაქციები, რომელიც განსაზღვრულია როგორც ფუნდამენტური ბიოლოგიური, ისე გარემო ფაქტორებით. ადამიანს დაბადებისთანავე აქვს ქცევის სტილი, რომელიც, ძირითადად, ბიოლოგიური ფაქტორებითაა განპირობებული. ის, თუ როგორ იქცევა ბავშვი დაბადებიდან პირველი კვირების, თვეების, წლების განმავლობაში, გავლენას იქონიებს სხვების მხრიდან საპასუხო რეაქციებზე. თავის მხრივ, აღზრდა, მიღებული გამოცდილება, გარემო, რომელშიც ბავშვი იზრდება ზემოქმედებს და ცვლის ტემპერამენტს. ამრიგად, ტემპერამენტი თავდაპირველი ქცევის სტილია, რომელიც გარემო ფაქტორების ზეგავლენით შეიძლება შეიცვალოს.

სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ ნებისმიერი ტემპერამენტის ბავშვს შეიძლება განუვითარდეს ემოციური და ქცევითი დარღვევა; ეს დამოკიდებულია ბავშვის აღზრდასა და გარემო პირობებზე. ზოგიერთი ბავშვი შესაძლოა დავახასიათოთ, როგორც „მარტივი“. ასეთი „მარტივი“ ტემპერამენტისთვის დამახასიათებელია რეგულარულობა, ადაპტაციის უნარი და პოზიტიური რეაქცია სტიმულებზე, ასევე, მსუბუქი ინტენსიობის პასუხები და პოზიტიური ხასიათი. უფრო მოსალოდნელია, რომ პრობლემური ქცევა ახასიათებდეს „რთული“ ტემპერამენტის მქონე ბავშვებს. ისინი გამოირჩევიან ბიოლოგიური ფუნქციების არასტაბილურობით, უმეტესად ნეგატიური რეაქციებით ახალ სტიმულებზე, ნელი ადაპტაციით გარემოს ცვლილებებზე, ცუდი ხასიათითა და მწვავე რეაქციებით. ტემპერამენტის სხვადასხვა ასპექტის გათვალისწინებით, ბავშვი შესაძლოა დახასიათდეს როგორც „ფლეგმატური“, „უკონტროლო“, „დამჯერი“, „ჩაკეტილი“, „მარტივად ადაპტირებადი“ და ა.შ.

ბავშვის ტემპერამენტის „სირთულე“ დამოკიდებულია სოციალურ კონტექსტზე – კულტურულ მოლოდინებსა და კონკრეტულ სიტუაციებზე – რომელიც მისი ქცევის ასპარეზია. „რთული“ ტემპერამენტი ხშირად იწვევს უფროსების, ბავშვის აღზრდელების გაღიზიანებას, ნეგატიურ დამოკიდებულებას, რაც შეიძლება გამოიხატოს ბავშვის დასჯასა და მისი ქცევის იგნორირებაში. ბავშვებისა და მშობლების ნეგატიური ინტერაქცია ზრდის იმის ალბათობას, რომ მოზრდილ ასაკში ბავშვს არასათანადო და არასასურველი ქცევები ჩამოუყალიბდება. მკვლევრები მიიჩნევენ, რომ ტემპერამენტი მნიშვნელოვანი ცნებაა ბავშვის ქცევის ახსნისა ან პროგნოზირებისათვის. ადრეულ ასაკში „რთული“ ტემპერამენტი ზრდასრულობაში ქცევითი პრობლემების გამომწვევ ფაქტორადაა მიჩნეული; „მარტივი“ ან პოზიტიური ტემპერამენტი კი დაკავშირებულია ბავშვის რეზისტენტულობასთან სტრესის მიმართ; ბავშვის ტემპერამენტი ინტერაქციაში შედის მშობლის ქცევასთან და ბავშვს ან აშლილობის რისკის წინაშე აყენებს ან უფრო გამძლე პიროვნებად აყალიბებს.

ალსანიშნავია, რომ „რთული“ ტემპერამენტის კონცეფციას ბევრი სპეციალისტი აკრიტიკებს და მიიჩნევს, რომ ის, რასაც მკვლევრები ადგენენ როგორც დაბადებიდან მინიჭებულ ბიოლოგიურ მახასიათებლებს მხოლოდ და მხოლოდ მშობლების მიერ შევსებული კითხვარების სუბიექტური პასუხების ინტერპრეტაციაა. ბავშვი ხშირად მიიჩნევა „რთულად“ დედის აღწერის და არა ობიექტური შეფასებების საფუძველზე.

ასეა თუ ისე, დღესდღეობით აღარავინ დაობს იმაზე, რომ გარემო პირობები და თანდაყოლილი ფაქტორები გავლენას ახდენს ემოციურ-ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბებაზე; ამ ფაქტორების კომბინაცია განსაზღვრავს ტემპერამენტსაც. სოციალური კონტექსტისა და ბავშვის მიერ გამოვლენ-

ნილი ქცევის შეუთანხმებლობის შემთხვევაში ვითარდება „რთული“ ტემპერამენტი. „რთულმა“ ტემპერამენტმა შესაძლოა გაზარდოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის განვითარების რისკი, ეს რისკი კიდევ უფრო გაიზრდება ან შემცირდება იმისდა მიხედვით, თუ როგორ აღზრდიან ბავშვს მშობლები და მასწავლებლები.

საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის

არსებობს მრავალი, კომპლექსური ბიოლოგიური ფაქტორი, რომლებსაც ქცევაზე მნიშვნელოვანი ნეგატიური გავლენა აქვს. პედაგოგებისათვის მნიშვნელოვანია იმის გააზრება, თუ როგორ უკავშირდება გენეტიკა, არასწორი კვება, ნევროლოგიური პრობლემები და მისთ., დაბალ აკადემიურ მოსწრებას, იმპულსურობას ან ანტისოციალურ ქცევებს. ბიოლოგიური და სოციალური რისკფაქტორების კომბინაცია საუკეთესო საშუალებას იძლევა ემოციურ-ქცევითი დარღვევის სხვადასხვა ფორმის ასახსნელად. დასკვნა, რომ ემოციურ-ქცევით დარღვევას ყოველთვის ბიოლოგიური წარმოშობა აქვს და, რომ ყველა ასეთი დარღვევის განკურნება შესაძლებელი იქნება სამედიცინო ჩარევით, არასწორია. პედაგოგებს საერთოდ არ ევალუაბათ მოსწავლეთა სამედიცინო დახმარება და მათ ჯანმრთელობაზე ზრუნვა, მაგრამ მასწავლებლები უნდა იაზრებდნენ ბიოლოგიური ფაქტორების მნიშვნელობას და საჭიროების შემთხვევაში მიმართავდნენ სხვა დარგის სპეციალისტებს. კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლები არ სპეკულირებდნენ ბიოლოგიური ფაქტორებით იმის გასამართლებლად, რომ ვერ შეძლეს მოსწავლის დახმარება.

აშშ-ში მასწავლებლის კომპეტენციაში არ შედის ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის მედიკამენტების გამოწერა და დოზირება, თუმცა მოეთხოვებათ, რომ იცნობდნენ წამლების სახეობებს, რომლებიც შესაძლოა გამოწერილი ჰქონდეთ მოსწავლეებს და უნდა იცოდნენ მათი შესაძლო დადებითი თუ გვერდითი ეფექტები საკლასო გარემოში.

2. კულტურული ფაქტორები

მშობლები და მასწავლებლები აზიარებენ ღირებულებებს და აწესებენ ქცევის სტანდარტებს, მოლოდინებს, რომლებიც მათ კულტურაშია დამკვიდრებული. ბავშვების დამოკიდებულებებსა და ქცევაში მათი ოჯახების, თანატოლებისა და საზოგადოების კულტურული ნორმები აისახება. შესაბამისად, ქცევის შეფასება უნდა ითვალისწინებდეს კულტურულ განსხვავებებსა და სათანადო სოციალურ კონტექსტს. აღზრდის წარმატებული მეთოდები თითქმის დიდად არ განსხვავდება დროისა და კულტურის მიხედვით, მაგრამ ნათელია, რომ სპეციფიკური ქცევა შეიძლება ერთ გარემოში ჩამოყალიბდეს ადამიანს, სხვა გარემოში კი არა (მაგ.: ღარიბი და მდიდარი ქალაქი; მშვიდობიანი და საომარი ტერიტორია; ეკონომიკური კეთილდღეობა და ეკონომიკური სიღუბლე; მშობლების და ბებიების აღზრდა; ერთმშობლიანი და ორმშობლიანი ოჯახი და ა.შ.). ამ ფაქტორების გათვალისწინება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ემოციური და ქცევითი დარღვევების ანალიზისას.

კულტურა მოიცავს ღირებულებებს, ტიპურ ან მისაღებ ქცევებს, ენას, დიალექტს, არავერბალური კომუნიკაციის გზებს, კულტურული იდენტობის ცნობიერებასა და ა.შ. დიდ ერებსა და სოციალურ ერთობებს საერთო, ეროვნული კულტურა გააჩნიათ. დიდ სოციუმში არიან შედარებით პატარა ჯგუფები განსხვავებული ღირებულებებით, ქცევის სტილით, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის გზებით, იდენტობით და ა.შ. ასეთი ჯგუფები მოიხსენიება როგორც სუბკულტურა, არა იმიტომ, რომ ისინი არ დომინირებენ ან ნაკლებად მნიშვნელოვანნი არიან, არამედ, რადგან ისინი მთელის ნაწილს წარმოადგენენ.

როდესაც ბავშვის, ოჯახის, სკოლის ან მასწავლებლის ღირებულებები და მოლოდინები ეწინააღმდეგება დამკვიდრებულ კულტურულ ნორმებს, ბავშვის ემოციური ან ქცევითი განვითარება შეიძლება დაზარალდეს. განსხვავებული კულტურული მოლოდინები მოზარდის ქცევას სხვა მიმართულებით წარმართავს, იქმნება საფუძველი ურთიერთსაწინააღმდეგო მოლოდინებისათვის და იზრდება იმის ალბათობა, რომ ბავშვი დაარღვევს კულტურულ ნორმებს და აღქმული იქნება, როგორც განსხვავებული.

ურთიერთსაპირისპირო კულტურული ღირებულებები და სტანდარტები

ურთიერთსაპირისპირო კულტურული ღირებულებები და სტანდარტები სტრესული ფაქტორებია ბავშვისა და ახალგაზრდებისათვის. ღირებულებები, რომლებსაც ბავშვები ანიჭებენ საგნებს ან ქცე-

ვებს, იმიტომ, რომ ამ ღირებულებებს თანატოლები ან მასწავლებლები იზიარებენ, შესაძლოა მშობლებისთვის გაუგებარი და მიუღებელი იყოს (მაგ., კონკრეტული ნივთის ან ტანსაცმლის ტარება). მშობლებისა და ბავშვების ღირებულებებში სხვაობა შესაძლოა მათ შორის კონფლიქტის მიზეზად გადაიქცეს.

კულტურული ზეგავლენები ქცევაზე ხშირად არაერთმნიშვნელოვანია, რაც განსაკუთრებით დამაბნეველია მოზარდებისათვის. კულტურა ხშირად, ერთი მხრივ, აქვებს კონკრეტული ტიპის ქცევას და, ამავე დროს, მკაცრ „სასჯელსაც“ აწესებს მასზე. მაგალითად, ხშირად სოციუმი ახალისებს ძალადობას მასობრივი მედიის საშუალებებით ძალადობრივი მოდელების დემონსტრირებით, მაგრამ ის, ამავე დროს, შეიმუშავებს სადამსჯელო ღონისძიებებს მოზარდების მიერ იმიტირებული აგრესიის მიმართ. ძალადობა მიუღებელია სოციუმში, თუმცა, ფიზიკური ძალადობა მშობლების მხრიდან აღზრდის პროცესში დღესაც პრობლემად განიხილება. როგორც კვლევები მოწმობს, 95 პროცენტი ამერიკელი მშობლებისა „სცემს“ შვილებს. ცნობილია, რომ სხვადასხვა კულტურული ჯგუფის დამოკიდებულება ფიზიკურ ძალადობის მიმართ განსხვავებულია და დღესაც საკამათო საკითხად რჩება.

მულტიკულტურული პერსპექტივები

ქცევის თითქმის ყველა სტანდარტი, მოლოდინები და წარმოდგენები ქცევითი დარღვევის შესახებ გარკვეულწილად კულტურითაა განპირობებული. კულტურული განსხვავებები, რომლებიც არ აყენებს მოზარდებს რისკის ქვეშ უფრო დიდ სოციუმში, უნდა იყოს მიღებული და გაზიარებული. მასწავლებლებმა და სკოლის ადმინისტრატორებმა უნდა მიიღონ გადაწყვეტილებები იმასთან დაკავშირებით, თუ ქცევის რომელი სტანდარტები შეესაბამება მათ ღირებულებით სისტემას და რამდენად ეხმარება ისინი მოსწავლეებს უფრო დიდ სოციუმთან ადაპტაციაში. მაგალითისთვის, უნდა მოსთხოვონ თუ არა მოსწავლეებს ქუდის მოხდა საკლასო ოთახში? რომელია „ზრდილობიანი“ სალაპარაკო ენა და უნდა გამოიყენონ თუ არა სლენგი მოსწავლეებმა უფროსებთან საუბარში? რა ტიპის ქცევა და ღირებულებები უშლის ხელს მოსწავლეს მიაღწიოს წარმატებასა და ბედნიერებას? რა შემთხვევაშია მოსწავლის დაბალი აკადემიური მოსწრება სკოლის ბრალი? და ა.შ. ამ და მსგავს შეკითხვებზე მზა პასუხები არ არსებობს.

კულტურული ფაქტორების შეფასების პრობლემა

ოჯახისა და სკოლის გარდა, ყველაზე ხშირად გამოკვლეული კულტურული ფაქტორებია მასმედია, თანატოლების ჯგუფი, სამეზობლო, ეთნიკურ წარმომავლობა, სოციალური კლასები, რელიგიური ინსტიტუტები, ურბანიზაცია. ამ ფაქტორების შეფასება ემოციურ-ქცევითი დარღვევასთან მიმართებით განსაკუთრებით რთულია. პირველ რიგში, იმის გამო, რომ სხვადასხვა კულტურული ფაქტორის გავლენა იმდენადაა ურთიერთგადაჯაჭვული, რომ ცალკეული ფაქტორის ეფექტების დადგენა შეუძლებელია. გარდა ამისა, კულტურული ფაქტორები და ტემპერამენტი, როგორც წესი, ერთმანეთს „ედება“, ფარავს, რაც პრობლემურ ქცევაში მათ იდენტიფიკაციას ართულებს.

მიუხედავად კულტურული ფაქტორების შესწავლასთან დაკავშირებული სირთულეებისა, კვლევები ცხადყოფს ურთიერთკავშირს კულტურულ მახასიათებლებსა და ქცევითი დარღვევების განვითარებას შორის. მაგალითად, მედიის მხრიდან ძალადობის გაშუქება და ცეცხლსასროლი იარაღის ხელმისაწვდომობა, რაც ამერიკული კულტურისთვის ესოდენ დამახასიათებელია, მიჩნეულია, რომ დაკავშირებულია მოსწავლეებში აგრესიული ქცევის გამოვლენასთან.

მასმედია

მედიის გავლენა მოზარდების სოციალურ ქცევაზე ზუსტად დადგენილი არაა და ხშირად მწვავე კამათს იწვევს. მკვლევრები ინტერესდებიან იმ საკითხით, თუ რამდენად ან როგორ ზრდის ტელევიზორის ხშირი ყურება ბავშვებში აგრესიას ან პროსოციალურ ქცევას (მაგალითად, გაზიარება, დახმარება, კოოპერაცია). კვლევები ადასტურებს კავშირს ტელევიზორის მოხმარებასა და აგრესიის ზრდას შორის, მაგრამ ეს კავშირი მხოლოდ კორელაციურია - ზოგიერთი აგრესიული ბავშვი საერთოდ არ უყურებს ტელევიზორს და ისინი, ვინც მას აქტიურად უყურებს, არ არიან აგრესიულები. ძალადობრივი მედიის შინაარსი ზოგ შემთხვევაში ანტისოციალურ აქტებს ახალისებს, უკარგავს ბავშვებს მგრძობელობას აგრესიის გამოვლენაზე (მაგ.: ხდებიან უფრო აპათიურები აგრესიის გამოვლინებისას და აღარ უჩინდებად სხვების დახმარების სურვილი), ისინი გარემოს უფრო მეტად აგრესიულად და საშიშ ადგილად

ალიქვამენ. ზოგიერთი ძალადობრივი ვიდეოთამაში ერთგვარი ძალადობრივი აქტების განხორციელებისა და მათ მიმართ ემოციური მზადყოფნის ტრენინგი, ქცევის რეპეტიციაა.

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევებით ცხალსახად ვერ დასტურდება ტელევიზორის ხშირი მოხმარების გავლენა ბავშვის აგრესიული, ძალადობრივი ქცევის ჩამოყალიბებაზე, სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ სატელევიზიო საშუალებებით ნაკლები ძალადობრივი კონტენტის ყურება, სავარაუდოდ, შეამცირებს ძალადობრივი ქცევების გამოვლინების რისკს ბავშვებსა და მოზარდებში. ისიც შესაძლებელია, რომ არასასურველი ქცევების ჩვენების შემცირება და პროსოციალური გადაცემების წახალისება კულტურას ზოგადად უფრო ჰუმანურს გახდის.

თანატოლთა ჯგუფები და სოციალიზაცია

თანატოლების ჯგუფები ემოციური და ქცევითი დარღვევების განვითარებისათვის პოტენციური რისკ-ფაქტორია. თანატოლებთან პოზიტიური ურთიერთობის ჩამოყალიბება აუცილებელია ნორმალური სოციალური განვითარებისათვის. ბავშვები, რომლებსაც არ შეუძლიათ პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბება კლასელებთან ქცევითი დარღვევების შეძენის მაღალი რისკის ქვეშ არიან, რადგან თანატოლების ჯგუფები სოციალური დასწავლისათვის აუცილებელია. მოსალოდნელია, რომ იმ მოზარდებს, რომლებიც ვერ სწავლობენ თანამშრომლობას, ემპათიას და სოციალურ ურთიერთობას, ცხოვრების შემდგომ ეტაპებზე არ ექნებათ ხანგრძლივი და მტკიცე ურთიერთობის ჩამოყალიბებისა და შენარჩუნების უნარი, გაუჭირდებათ ეფექტიანი კომუნიკაციის დამყარება სხვებთან.

ზოგიერთი ბავშვი, რომელსაც აქვს სოციალური უნარები და მაღალი სოციალური სტატუსიც ანუ სასურველი პოზიცია ჯგუფის სტრუქტურაში შესაძლოა თანატოლების ისეთ ჯგუფში მოხვდეს, რომელიც აშკარად უბიძგებს მას ქცევის დარღვევებისაკენ.

მოსაზრება, რომ ანტისოციალური ქცევის მქონე ბავშვები და მოზარდები მუდმივად კონფლიქტში არიან თანატოლებთან და უფროსებთან გადაჭარბებულია, თუმცა მიჩნეულია, რომ ანტისოციალური მოზარდები უფრო მეტად მსგავსი პრობლემების მქონე თანატოლებთან ურთიერთობენ. კვლევების მიხედვით, თანატოლთა ჯგუფებში მაღალი სოციალური სტატუსის მოპოვება სოციალურ აღიარებასთან არის დაკავშირებული და ისეთი ქცევების განხორციელებას გულისხმობს როგორცაა დახმარება, კეთილგანწყობა, ჯგუფის ნორმების და წესების გაზიარება, რათა არ გამოეყო თანატოლებს.

სოციალური უარყოფა კი დაკავშირებულია ქცევის საპირისპირო მახასიათებლებთან – წესების დარღვევა, ჰიპერაქტიურობა, აგრესია, გაღიზიანებადობა. გასათვალისწინებელია, რომ ანტისოციალური ქცევის მახასიათებლები ასაკის მიხედვით იცვლება. მაგალითად, რაც უფრო იზრდება ბავშვი, ის უფრო მეტ ფიზიკურ აგრესიას გამოხატავს. „სოციალური გარიყვა“ ხშირად დაკავშირებულია უარყოფასთან თანატოლების მხრიდან. ცნობილია, რაც უფრო იზრდებიან ბავშვები, გარიყვა უფრო მეტად უკავშირდება უარყოფას, ალბათ, იმიტომ, რომ უარყოფილ ბავშვებს სოციალურ ჯგუფებში შესაძლებელია გამოყენებული წარუმატებელი მცდელობების მთელი ისტორია უგროვდებათ. მოზარდები, რომლებიც რამდენიმე განმეორებითი უარყოფის შედეგად ირიყებიან სოციუმშიდან, შესაძლოა გახდნენ დამცირების და შეურაცხყოფის მსხვერპლნი, რაც მათში თვითდამკვიდრებისათვის აგრესიულ ქცევას, ხოლო სოციუმისაგან შემდგომ უარყოფასა და გარიყვას გამოიწვევს.

შედარებით ნაკლები არის ცნობილი სოციუმის მიერ უგულებელყოფილი ბავშვების ქცევების შესახებ, ვიდრე მათ შესახებ, ვისაც აქტიურად უარყოფს სოციუმი. ალბათ იმიტომ, რომ რთულია ისეთი ბავშვების ქცევაზე დაკვირვება, რომლებიც არ ჩნდებიან თანატოლებთან. ირკვევა, რომ თანატოლები მათ ალიქვამენ, მორცხვ და „გარიყულ“ ინდივიდებად, რადგან ისინი ხშირად საკუთარ თავს ეთამაშებიან, არიან ნაკლებად აგრესიული, წარუმატებელი და არაპოპულარული მოზარდები. საზოგადოებისაგან გარიყული ბავშვები ზოგჯერ ამჟღავნებენ პროსოციალური ქცევის მაღალ ხარისხს და მორჩილებას მასწავლებლებისადმი, მაგრამ, ზოგადად, ნაკლებად თავდაჯერებულები არიან, რადგან თანატოლები მათ სოციალურად კომპეტენტურად არ ალიქვამენ.

სოციალური უნარების ნაკლებობის დადგენა, რომლებიც მოზარდებში თანატოლებთან ურთიერთობის პრობლემებს იწვევს, ძალიან რთულია. თანატოლების უარყოფის გამომწვევი მიზეზები, როგორც წესი, სხვადასხვაგვარია და რთული განსასაზღვრია.

თანატოლების ურთიერთობების ანალიზისას მნიშვნელოვანი ასპექტია მოლოდინების გათვალისწინება, რომლებიც მოზარდების სუბიექტური აღქმების განზოგადებას წარმოადგენს თანატოლების ქცევებთან დაკავშირებით. მაგალითად, თუკი მოზარდი თანატოლებში შეიძენს აგრესიულის ან პოპულარულის რეპუტაციას, სხვებს მის ქცევაზე ამ რეპუტაციის სათანადო რეაქცია ექნებათ. შესაბამისად, ინდივიდის ქცევის ინტერპრეტაცია დამოკიდებული ხდება მის რეპუტაციაზე. მაგალითად, თუკი ბავშვი ისვრის ბურთს და შემთხვევით სხვა ბავშვს თავში მოარტყამს, თანატოლები მისი ქცევის

ინტერპრეტაციას გააკეთებენ იმ წარმოდგენის მიხედვით, რომელიც მის შესახებ აქვთ. თუკი ბავშვი პოპულარულია და არ აქვს აგრესიული ადამიანის რეპუტაცია, ამ შემთხვევის ინტერპრეტაცია მოხდება როგორც გაუთვალისწინებელი შემთხვევა, ხოლო თუკი პირიქით, მაშინ ეს აგრესიულ ქცევად ჩაითვლება. ამრიგად, მხედველობაში უნდა იყოს მიღებული მიკროძოებულ აღქმებსა და რეალურ ქცევებს შორის მიმართება იმის დასადგენად, თუ რატომ უარყოფს სოციუმი ზოგიერთ მოზარდს, ხოლო სხვებს, რომლებიც ანალოგიურად იქცევიან – არა.

ეფექტური სოციალური უნარების განვითარების პროგრამები, მიმართული უნდა იყოს ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდების მიმართ თანატოლთა ჯგუფების მხრიდან უკუკავშირის გაუმჯობესებასა და, იმ უნარების ათვისებაზე, რომლებიც სოციალურ თანხმობას განამტკიცებს; ეს მნიშვნელოვანია ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდების სოციალური სტატუსის გაუმჯობესებისათვის, რადგან მხოლოდ სპეციფიკური უნარების დეფიციტის გაცნობიერება და ამ უნარების სწავლება საკმარისი არ არის, საჭიროა მოზარდების რეპუტაციის, თანატოლების აღქმებისა და დამოკიდებულებების ცვლილება.

არასასურველი სოციალიზაცია თანატოლებთან

ზოგიერთი ემოციურ-ქცევითი დარღვევის გამომწვევი ფაქტორი, (განსაკუთრებით, ასოციალური ქცევა) თანატოლთა მარგინალურ ჯგუფებთან სოციალიზაციაა. ნებისმიერ საზოგადოებაში არსებობს თანატოლების ჯგუფები, რომლებიც გამოხატავენ აგრესიას წარმატებული, მეცადინე და დისციპლინირებული ბავშვების მიმართ. მეტიც, ხშირად თანატოლებს შორის ისეთი მოზარდი ხდება პოპულარული, რომელსაც პრობლემური ქცევა (ჩაგვრა, ბულინგი) ახასიათებს. სასკოლო გარემოში სხვადასხვა რისკფაქტორისა და სტრესორის გავლენით შესაძლოა შეიქმნას ისეთი სასკოლო კულტურა, რომელშიც წესების დარღვევა ტიპურია და თანატოლები უბიძგებენ მოსწავლეებს, რომ არასათანადო ქცევები ნორმად მიიღონ.

მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებმა გაიაზრონ „ქუჩის სუბკულტურის“ საფრთხე და იპოვონ საშუალებები თანატოლების კეთილგანწყობილი კულტურის შესაქმნელად. საკლასო გარემო მნიშვნელოვანი წინაპირობაა ეფექტიანი სწავლებისათვის განსაკუთრებით სათანადო სოციალური ქცევის განსავითარებლად იმ მოზარდებში, რომლებსაც ემოციურ-ქცევითი დარღვევები აღენიშნებათ.

სამეზობლო და ურბანიზაცია

სამეზობლო გარემოს შესახებ ინფორმაციას შეუძლია მნიშვნელოვანი როლი ითამაშოს გარკვეული ტიპის ქცევითი დარღვევების ამოცნობაში. სამეზობლოში, რომელშიც დანაშაულის შემთხვევები მაღალია, რთულად მისაღწევია მორალური კანონების დაცვა, სოციალური კონტროლი, უსაფრთხოება და სოლიდარობა. ინდივიდებზე გათვლილი ინტერვენციები ვერ იქნება წარმატებული, როდესაც დეფიციტურია საზოგადოების მხრიდან მხარდაჭერა და მონიტორინგი. საზოგადოების, სამეზობლოს გაერთიანება და ჯგუფზე ორიენტირებული ინტერვენციები, რომლებიც ახალისებს ერთიან მიდგომებს ქცევით დარღვევებთან გასამკლავებლად, უფრო მოსალოდნელია, რომ შეამცირებს მოზარდებს შორის კრიმინალსა და დევიაციურ ქცევას.

ზოგიერთი სპეციალისტი მიიჩნევს, რომ „განკურნების ძალები“ აგრარულ კულტურებში უნდა ვეძებოთ. თუმცა, არ არის საკმარისი მტკიცებულება იმასთან დაკავშირებით, რომ აგრარულ გარემოში, ურბანულთან შედარებით, ბავშვები უფრო მეტად წარმატებულნი და მენტალურად ჯანმრთელები არიან. ქცევითი დარღვევების ხელშემწყობი ფაქტორები უფრო მეტად დაბალ სოციო-ეკონომიკურ სტატუსთან, ოჯახებისა და სამეზობლოების არამდგრადობასთან და მსგავს პრობლემებთანაა დაკავშირებული.

ეთნიკურობა

ეთნიკური გავლენების განხილვა სხვა ფაქტორებისგან (მაგ., ეკონომიკური მდგომარეობა, სოციალური კლასი) დამოუკიდებლად ძალიან რთულია. ბავშვებსა და მოზარდებში ქცევითი პრობლემების გავრცელებასთან დაკავშირებულ ერთ-ერთ მასშტაბურ კვლევაში დაადგინეს, რომ რასობრივი განსხვავებები ძალზე მცირეა. სამაგიეროდ, გამოვლინდა, რომ ბავშვებს დაბალი სოციალური კლასებიდან ჰქონდათ უფრო მაღალი მაჩვენებლები პრობლემურ ქცევასთან დაკავშირებით და უფრო დაბალი ქულები სოციალურ კომპეტენციაში, ვიდრე მაღალი სოციალური კლასის მოსწავლეებს. მკვლევართათვის ისიც ცნობილია, რომ ნაკლებად დომინირებული ეთნიკური ჯგუფების მიმართ არსებული დამოკიდებულებები და პოლიტიკა განაპირობებს იმას, რომ ეთნიკური უმცირესობის წევრობა (რომელსაც

ხშირად დაბალი პოლიტიკური ან სოციალური სტატუსი აქვს) წარმოადგენს ბარიერს აკადემიური მიღწევების, ეკონომიკური უსაფრთხოებისა და მენტალურ ჯანმრთელობის სფეროებში.

სოციალური ფენა და სიღარიბე

სოციალურ ფენასა და სპეციფიკური ტიპის დარღვევებს (მათ შორის, ემოციურ-ქცევით დარღვევებს) შორის ცალსახა ურთიერთკავშირი დადგენილი არაა. უფრო მეტიც, ცნობილია, რომ ბავშვის ქცევაზე უფრო დიდ გავლენას ახდენს ისეთი ფაქტორები, როგორცაა: ოჯახების დანგრევა, მშობლების დაშორება, მშობლების კრიმინალური წარსული და ცუდი საცხოვრებელი პირობები.

ეკონომიკური მდგომარეობა – სიღარიბე, ყველა თავისი უარყოფითი თვისებით და თანმდევი სტრესით – ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბების ფაქტორად შეიძლება იქცეს, მაგრამ სოციალური ფენა, რომელიც მშობლების საქმიანობით იქნება შეფასებული, ასეთ რისკფაქტორად არ მიიჩნევა. დაბალი სოციო-ეკონომიკური სტატუსი თავისთავად არ იწვევს ადამიანების ქცევის არაადეკვატურობას, არ ანგრევს ოჯახებს, არ იწვევს ემოციურ-ქცევითი დარღვევებს. თუმცა, ცნობილია, რომ მრავალი გარემოება, რომელიც სიღარიბის შედეგია, განსაკუთრებით კი, მძიმე გაჭირვება, დიდ როლს თამაშობს ბავშვის კოგნიტური და სოციალური უნარების განვითარებაში.

საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის

პედაგოგები უნდა აცნობიერებდნენ, თუ რა გავლენას ახდენს კულტურული ფაქტორები ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებზე; ქცევითი პრობლემების ახსნისას მათ უნდა გაითვალისწინონ კულტურული მიკერძოების საფრთხე.

კულტურული ფაქტორების ერთმანეთისაგან განცალკევება და მათი დამოუკიდებლად განხილვა, ფაქტობრივად, შეუძლებელია. თუმცა, სპეციფიკური ფაქტორების დადგენა, რომლებმაც შესაძლოა გამოიწვიოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევა, მნიშვნელოვანია პრევენციული ღონისძიებების დაგეგმვისას, განსაკუთრებით მაშინ, თუკი ინტერვენცია უნდა განხორციელდეს როგორც ინდივიდუალურ, ისე ჯგუფების დონეზე. ინტერვენცია, რომელიც სოციალურ ცვლილებას გულისხმობს, მოითხოვს ფართომასშტაბიან ძალისხმევას, რასაც პედაგოგები მარტო ვერ გაუმკლავდებიან.

პედაგოგებისთვის მნიშვნელოვანია ეფექტიანი ინტერვენციის მეთოდების შემუშავება, რათა გაუმჯობესდეს ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეების სტატუსი და შეიცვალოს მათი სოციალური კავშირები თანატოლთა ჯგუფებსა და კლასებში.

3. ოჯახი, როგორც ფაქტორი

მოზარდების უცნაურ ქცევას, პირველ რიგში, მშობლების არასწორ აღზრდასა და ოჯახურ პრობლემებს უკავშირებენ. ვინაიდან ოჯახური ურთიერთობების როლი ბავშვების განვითარებაში დიდია, ლოგიკურია, რომ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის გამომწვევ მიზეზებს ოჯახის სტრუქტურაში, შემადგენლობასა და ინტერაქციებში ეძებენ. თუმცა, მხოლოდ ამ ფაქტორის არსებობა ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მანიშნებელი არ არის. თავისთავად ოჯახის ფუნქციონირება და ემოციურ-ქცევითი დარღვევების განვითარებაში ის გავლენას ახდენს სხვა ფაქტორებთან კომბინაციაში. ეს ფაქტორები შეიძლება იყოს: სოციო-ეკონომიკური სტატუსი, საზოგადოების დამოკიდებულება, ბავშვის ასაკი, სქესი, ტემპერამენტი და ა.შ. კონკრეტულმა ფაქტორმა შესაძლოა გაზარდოს ან შეამციროს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ალბათობა. როდესაც რისკფაქტორები ერთდროულად მოქმედებს, მაგალითად, მშობლის ასოციალური ქცევა, საზოგადოების მხრიდან ჩაგვრა, ძალადობა და რთული ტემპერამენტი, მოზარდს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ჩამოყალიბების უფრო მაღალი რისკი ექნება, ვიდრე მხოლოდ ერთი ფაქტორის მოქმედების შემთხვევაში. თითოეული ფაქტორის როლიც სხვა ფაქტორების კონტექსტში უნდა განიხილებოდეს.

მაგალითად, მიჩნეულია, რომ განქორწინება ბავშვს რისკის ქვეშ აყენებს. თუმცა, ბავშვის რომელიმე მშობლისგან განცალკევება ყოველთვის უარყოფითად როდი მოქმედებს მის ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაზე. უფრო მოსალოდნელია, რომ ოჯახში, რომელშიც მუდმივად კონფლიქტია ბავშვი მეტ ზიანს მიიღებს, ვიდრე მშობლების გაშორებით. კარგმა ურთიერთობამ ერთ მშობელთან მაინც შესაძლოა გადაარჩინოს ბავშვი, მიუხედავად ოჯახში არსებული უთანხმოებისა. გარდა ამისა, სახლის გარეთ არსებულმა პირობებმა, მაგ., სასკოლო გარემომ შესაძლოა გაზარდოს ან პირიქით, შეამციროს ოჯახის მხრიდან მოქმედი სტრესული ფაქტორები. ერთიანი ოჯახის კონტექსტი არ არის საკმარისი

იმისათვის, რომ ყველა ბავშვმა ერთნაირი გამოცდილება მიიღოს ოჯახში. თითოეულ ბავშვზე ოჯახურ იმ გარემო სპეციფიკურ გავლენას ახდენს.

დღეს კვლევები მიმართულია სპეციფიკური, კონკრეტული ინტერაქციების შესწავლაზე, რომლებიც შესაძლოა გავლენას ახდენდეს ემოციურ-ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბებაზე. არაერთი ემპირიული მტკიცებულება მიგვანიშნებს სოციალური დასწავლის მნიშვნელობაზე, როგორც მრავალი ემოციურ-ქცევითი დარღვევის საფუძვლებზე. ოჯახი, როგორც მოდელი, სპეციფიკური ქცევების გაძლიერება/განმტკიცება და დასჯა ერთგვარი გასაღებია იმისა, როგორ ახდენს ოჯახი გავლენას ბავშვის ქცევით განვითარებაზე. მაგალითად, მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ბავშვები, რომლებსაც შფოთვის მაღალი დონე უფიქსირდებათ, იზრდებიან ისეთ ოჯახებში, რომლებშიც მოდელირებულია გადამტეხული სიფრთხილე და თავის არიდება. ამ შემთხვევებში, მშობლებმა შესაძლოა წაახალისონ რისკის თავიდან არიდება, ნაკლები სოციალური ჩართულობა და ამით გააძლიერონ შიშისა და შფოთვის განვითარება.

მკვლევრები ამტკიცებენ, რომ ოჯახური ფაქტორები კრიტიკულია, მაგრამ არ არის იმდენად ძლიერი დამოუკიდებლად, რომ განსაზღვროს ბავშვის ბედი. ამგვარი მიგნებები მიუთითებს ინტერვენციული პროგრამების საჭიროებაზე, რათა შემუშავდეს დამცავი მექანიზმები რისკის ჯგუფში მყოფი ინდივიდებისათვის. მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია ინფორმაცია ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვების ოჯახების შესახებ.

ოჯახის დეფინიცია, ოჯახის სტრუქტურა და ოჯახური ინტერაქცია

ბევრ კულტურაში ოჯახის ტრადიციული კონფიგურაცია – „დედა-მამა-შვილი“ – რჩება ძირითად კონცეფციად, თუმცა ბევრ თანამედროვე კულტურაში ამ მოდელს ოჯახის ალტერნატიული ფორმები დაემატა. მიუხედავად იმისა, თუ როგორ განსაზღვრავენ საკუთარ თავს ოჯახის წევრები, მნიშვნელოვანია, რომ ინდივიდები ერთმანეთს აღიქვამდნენ ოჯახად და თანხმდებოდნენ ერთმანეთისთვის მზრუნველობისა და დაცვის უზრუნველყოფაზე.

კვლევები ნათლად აჩვენებს, რომ თავად ოჯახის სტრუქტურას ნაკლები გავლენა აქვს ბავშვის ემოციურ და ქცევით განვითარებაზე. უფრო მნიშვნელოვანია ის, თუ რა სიტუაციაა ოჯახში, როგორია ოჯახის წევრების ურთიერთობები. მიუხედავად იმისა, რომ ერთმშობლიან ოჯახში გაზრდილი ბავშვები უფრო მაღალი რისკის ქვეშ არიან, ამ რისკს უფრო მეტად იწვევს არა თავად ოჯახის სტრუქტურა, არამედ მისგან გამოწვეული სხვა პირობები (მაგ., დაბალი ეკონომიკური სტატუსი). აყვანილი შვილის აღზრდა შესაძლოა რისკს ფაქტორი იყოს ბავშვის პრობლემური ქცევის ჩამოყალიბებისათვის, თუმცა ცალსახად ამის მტკიცებაც შეუძლებელია.

ბევრი ბავშვი იზრდება ერთმშობლიან ოჯახში მშობლების დაშორების გამო. მშობლების დაშორება ტრავმატული გამოცდილებაა ბავშვისათვის, მაგრამ არსებობს მტკიცებულებები, რომ ბავშვები დროთა განმავლობაში ეჩვევიან ასეთ ცხოვრებას და ის არ გადაიზრდება ქრონიკულ ემოციურ ან ქცევით პრობლემებში. ის, თუ როგორ ეგუებიან ბავშვები მშობლების დაშორებას, დამოკიდებულია სხვა გარე ფაქტორებზე, როგორცაა მაგალითად, ბავშვის ასაკი მშობლების დაშორების მომენტში, იმ მშობლის მახასიათებლები, რომელთანაც უფრო მეტ დროს ატარებს ბავშვი, ბავშვის კოგნიტური მახასიათებლები, რომელიც სტრესთან გამკლავებაში ეხმარება და ა.შ.

მიჩნეულია, რომ ბავშვებში, რომლებსაც არ ზრდიან ბიოლოგიური მშობლები და ალტერნატიული მზრუნველობის ქვეშ არიან, უფრო დიდია ემოციურ-ქცევითი დარღვევისა და სკოლასთან დაკავშირებული სხვა პრობლემების გაჩენის რისკი. თუმცა, ბავშვის ემოციურ და ქცევით განვითარებაზე აღზრდელ ოჯახებს ისეთივე გავლენა აქვს, როგორც ბიოლოგიურს, და შეუძლებელია ის ცალსახად მივიჩნიოთ დარღვევების განმსაზღვრელ ფაქტორად.

ოჯახის ფაქტორების ანალიზისას ჩნდება კითხვა: „რა ტიპის ოჯახებში ჩნდებიან ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვები?“ თუმცა, ასევე ლოგიკურია, ვიკითხოთ: „როგორი გავლენა აქვთ ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდებს ოჯახებზე?“ მოსაზრება, რომ მშობლების როლი ბავშვის ქცევაზე მნიშვნელოვანია, ხოლო ბავშვებს ნაკლები გავლენა აქვთ მშობლებზე, მოძველებულია. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ნეგატიური საოჯახო ინტერაქციები და მშობლის არასათანადო აღზრდა, გარკვეულწილად, რეაქციაა განსაკუთრებული მოზარდების ქცევებზე. ამ ურთიერთკავშირის გავლენა შესაძლოა გამოვლინდეს ბავშვისა და მშობლის ურთიერთობებში ბავშვის განვითარების ადრეულ ეტაპებზეც, რომელიც სულ უფრო ძლიერდება ყოველი მომდევნო ინტერაქციით.

ბავშვის მართვა

ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვების შესახებ მსჯელობისას ყველაზე მწვავედ დგას მშობლების მიერ ბავშვის ქცევის მართვისა და დისციპლინის საკითხი. რეალურად, უფრო მეტი არის ცნობილი იმ ზომების შესახებ, რომელსაც მშობლები ბავშვების აგრესიული და აშკარად კონფლიქტური ქცევის მიმართ იყენებენ, ვიდრე იმის შესახებ თუ როგორ იქცევიან მშობლები ბავშვების მიერ გამოვლენილი შფოთვისა და შიშის შემთხვევაში. დისციპლინის ტექნიკები კომპლექსურია და ნაკლებად წარმატებულია, თუ არ არის გათვალისწინებული როგორც მშობლების, ისე ბავშვების ქცევითი მახასიათებლები და სტრესის მიზეზები კონკრეტულ ოჯახში. თუმცა, არსებობს ზოგადი ინსტრუქციები თუ სახელმძღვანელო პრინციპები, რომლებიც მეტ-ნაკლებად ყველა შემთხვევას ერგება.

კვლევებში ხშირად გვხვდება დისციპლინის ორი ძირითადი განზომილება: გულისხმიერება/სენსიტიურობა (მგრძობიარობა-responsiveness) და მომთხოვნელობა. პირველი გულისხმობს სიტბოს, ურთიერთპატივისცემას, მიჯაჭვულობას, მეორე კი – მონიტორინგს, კონტროლს და პოზიტიურ/ნეგატიურ რეაქციას ქცევებზე. მშობლები, რომლებიც კარგად მართავენ საკუთარ შვილებს ორივე მათგანს იყენებენ. ისინი შვილების მოთხოვნების მიმართ არიან სენსიტიურები, ემპათიურები და ყურადღებიანები; განსაზღვრავენ საერთო პოზიტიურ გარემოს და ორმხრივ ინტერაქციებს შვილებთან. ამავე დროს, მშობლები მომთხოვნები არიან შვილების მიმართ, აკონტროლებენ მათ ქცევებს და ასაკიდან გამომდინარე შესაბამის მეთვალყურეობას უწევენ მათ; უპირისპირდებიან არასათანადო ქცევებს პირდაპირ და ღიად, არ მანიპულირებენ ბავშვებით; აწვდიან არაორაზროვან ინსტრუქციებსა და მოთხოვნებს; სათანადო და სასურველი ქცევებს პოზიტიურად განმტკიცებენ შექებით, გამხნივებით, წახალისებით. დისციპლინის ამ სახეს, უწოდებენ ავტორიტეტულს (განსხვავებით ავტორიტარულიდან, რომელიც მხოლოდ „მომთხოვნის“ კრიტერიუმს აკმაყოფილებს) და მიჩნეულია, რომ აღზრდის საუკეთესო მეთოდია. კვლევებით დგინდება, რომ ავტორიტეტულ დისციპლინას უკავშირდება მოზარდებში თამბაქოსა და ალკოჰოლის ნაკლები მოხმარება, ძალადობისა და აგრესიის დაბალი დონე და ა.შ. იმ ოჯახებში კი, რომელშიც ბავშვებს ასოციალური ქცევა ახასიათებთ, ნაკლებად დასტურდება აღზრდის ეს სტილი. აღზრდის ავტორიტეტული სტილი აბალანსებს იმას, თუ რას მოითხოვს ბავშვი და რას სთავაზობენ მას, სწორედ ეს ბალანსი არის ძირითადი მახასიათებელი ბავშვის ეფექტიან მართვაში ნებისმიერ კულტურაში.

პატერსონისა და მისი კოლეგების კვლევა, რომელშიც შესწავლილია ინტერაქციები ასოციალური მოზარდების ოჯახებში აჩვენებს, რომ არა მხოლოდ ბავშვების ქცევა არასათანადო და გამაღიზიანებელი, არამედ თავად მშობლების მიერ ბავშვის აღზრდისა და კონტროლის არჩეული მეთოდები მოიცავს ყვირილს, მუქარას, ცემას და ა.შ. შესაბამისად, ბავშვის აგრესია შესაძლოა იწვევდეს მშობლების უკუ-აგრესიას ან იყოს შედეგი მათ მიერ სადამსჯელო ტექნიკების გამოყენებისა.

პატერსონის (1980) კვლევებით დადგინდა, რომ მრავალი არასათანადო ქცევის შენარჩუნება ხდება მისი ნეგატიური განმტკიცების გამო, რაც არასასიამოვნო ქცევის, შემთხვევის თავიდან არიდების გზით მის წახალისებას გულისხმობს. პატერსონი ასეთ ინტერაქციებს უწოდებს „უარყოფითი განმტკიცების ხაფანგს“, ვინაიდან ის მიზეზი ხდება უფრო დიდი კონფლიქტებისა და დაპირისპირებების.

ქვემოთ წარმოდგენილია პატერსონის „უარყოფითი განმტკიცების ხაფანგის“ მაგალითი – ბავშვის ქცევა, რომელსაც არ აქვს დასრულებული საშინაო დავალება, რაც მშობლის გაღიზიანებას იწვევს. დედა სთხოვს ბავშვს, დაასრულოს საშინაო დავალება, პასუხად კი იღებს შვილის წუნუნს დავალების სირთულის გამო, ის ყვირის და ტირის. ეს ყველაფერი იმდენად აღიზიანებს მშობელს, რომ ის წყვეტს მოთხოვნას. დედის მოთხოვნა მტკივნეულია ბავშვისთვის, მაგრამ ის ამავედროულად გრძნობს, რომ წუნუნის შედეგად დედა წყვეტს მოთხოვნებს და ის სწავლობს შემდეგს: „თუკი განვაგრძობ წუნუნს საშინაო დავალებასთან დაკავშირებით, დედაჩემი აღარ მაიძულებს მის გაკეთებას“. მოკლევადიანი შედეგია ის, რომ დედაც და ბავშვიც თავს არიდებენ გაღიზიანებას – ბავშვი წყვეტს წუნუნს, დედა მოთხოვნებს; ხოლო შედეგად, საშინაო დავალება რჩება დაუმთავრებელი. გრძელვადიან პერსპექტივაში, დედა თავს არიდებს ბავშვისთვის საშინაო დავალების შესრულების მოთხოვნას, რადგან ბავშვი ყოველ ჯერზე ეშმაკურად იყენებს წუნუნს, რათა შეაჩეროს დედის მოთხოვნები. დედაც და შვილიც იღებენ ნეგატიურ განმტკიცებას არასასურველი შედეგებისგან თავის დასაღწევად. თუმცა, პრობლემური სიტუაცია კვლავ რჩება (შეუსრულებელი საშინაო დავალება), როგორც მომავალი ნეგატიური ინტერაქციების პოტენციური წყარო. მოსალოდნელია, რომ ეს სცენარი განმეორდება, ვინაიდან, საბოლოოდ, დედა ვერ აიტანს ბავშვის მიერ სისტემატურად შეუსრულებელ დავალებებს და სკოლაში წარუმატებლობას, რაც მას ამ პრობლემაში კიდევ უფრო ჩაითრევს. მსგავსი სცენარი შეიძლება საკლასო გარემოშიც განვითარდეს და მასში მონაწილეობდნენ მოსწავლე და მასწავლებელი.

რეალურად, აგრესიული ბავშვების ოჯახის წევრები ერთმანეთს „წვრთნიან“ აგრესიულობაში და ნეგატიური განმტკიცების გამოყენებაში. ასოციალური მოზარდის ოჯახში დედამამიშვილებს შორის ურთიერთობებიც უფრო აგრესიულია. აგრესიული ბავშვისა და მშობლის კონფლიქტური ინტერაქცია და-ძმასაც ანალოგიური ქცევისაკენ უბიძგებს. არ არის გასაკვირი, რომ ეს ბავშვები შემდგომ უფრო აგრესიულები ხდებიან სხვა სოციალურ გარემოშიც, როგორცაა სკოლა. სასკოლო კონფლიქტი და წარუმატებლობა სკოლაში ხშირადაა ასოცირებული ანტისოციალურ ქცევებთან სახლში.

კვლევები ცხადყოფს, რომ ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბება ხშირად მშობლების მიერ არა-ეფექტური დასჯის მეთოდების გამოყენების შედეგია. არასასურველი ქცევის გამო მშობლები იწყებენ ბავშვის დასჯას, მაგრამ უშედეგოდ. მოვლენები ისე ვითარდება, რომ დროთა განმავლობაში ბავშვებს უკვე მრავალი „ბრძოლა“ აქვთ მოგებული, ხოლო მშობლები განაგრძობენ არაეფექტიან დასჯას და კონფლიქტი ახალ სტადიაზე გადადის. ეს პროცესი ხშირად სხვა ფაქტორებთან ერთად გვხვდება: სოციალურ-ეკონომიკური სიდუხჭირე, არალეგალური მედიკამენტების მიღება და ისეთი სტრესორები, როგორცაა მშობლებს შორის კონფლიქტი ან დაშორება. ასეთ დროს ბავშვი მშობლების მხრიდან იღებს სულ უფრო ნაკლებ სითბოს და ხშირად უარყოფას თანატოლების მხრიდან. სკოლაში წარუმატებლობა კიდევ ერთი შემადგენელი ნაწილია ამ პროცესის. ცხადია, რომ ასეთ ბავშვს ხშირად უყალიბდება საკუთარი თავის აღქმის სახეცვლილი, ნეგატიური ხატი.

სპეციალისტები მიიჩნევენ, რომ საჭიროა ნათელი ლიმიტების დაწესება ბავშვის ქცევაზე, თბილი და მეგობრული გარემოს შექმნა, პოზიტიური ყურადღების გამოხატვა და სასურველ ქცევაზე შექებით რეაგირება; დასჯის მეთოდები კი არ უნდა იყოს აგრესიული და ფიზიკურად გამოხატული. მიუხედავად იმისა, რომ კვლევებით არ დასტურდება პირდაპირი კავშირი „დამსჯელ“, მკაცრ მშობლებსა და ბავშვებში აგრესიის განვითარებას შორის, მიჩნეულია, რომ მშობლების აღზრდის სტილს ზოგიერთ შემთხვევაში შეუძლია ბავშვებში აგრესიული და ანტისოციალური ქცევის გამოწვევა თუ არა, მათი გამოვლენის რისკების გაზრდა.

მშობლები ბავშვების სასკოლო წარმატებაზე რამდენიმე გზით ახდენენ გავლენას. ესენია: მშობლების დამოკიდებულებები განათლების მიმართ, მათი საკუთარი სასკოლო გამოცდილება და დამოკიდებულებები სათანადო სასკოლო ქცევებთან დაკავშირებით, როგორცაა სტაბილური დასწრება სასკოლო აქტივობებზე, საშინაო დავალების შესრულებაში დახმარება, ზოგადად სწავლის პროცესის მხარდაჭერა. თუკი ოჯახი არ არის ორიენტირებული სწავლაზე ან თუკი ოჯახში განათლება მნიშვნელოვნად არ აღიქმება, მოსალოდნელია, რომ ბავშვებს სწავლასთან ან ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემები გაუჩნდებათ. გარდა ამისა, მშობლების დისციპლინის ფორმები, მათი ურთიერთობა შვილებთან, კონტაქტი სკოლასთან დიდ როლს თამაშობს ბავშვის სასკოლო წარმატებასა და წარუმატებლობაში.

ბავშვის ჩაგვრა

ბავშვის ჩაგვრა შეიძლება განიმარტოს, როგორც მშობლების ქცევა, რომელიც სერიოზული საფრთხის ქვეშ აყენებს ან აფერხებს ბავშვის ნორმალურ განვითარებას. საზოგადოება ხშირად ყურადღებას არ ამახვილებს მშობლებისა და შვილების ურთიერთობებზე ძალადობის ქრილში. თუმცა, ბავშვის ჩაგვრა მშობლების აღზრდის პრობლემაა და, მიუხედავად იმისა, რომ მშობლების ძალადობრივი განწყობები ხშირად ბავშვის მხრიდან პროვოცირებულია, ინტერვენციის პროგრამები უნდა მოიცავდეს მთელ ოჯახს და მის სოციალურ კონტექსტს; უნდა ეხებოდეს როგორც უშუალოდ „დაჩაგრული“ ბავშვის არასათანადო ქცევებს, ასევე მშობლების ძალადობრივ რეაქციებს.

მაგალითისთვის, თუკი ბავშვს ახასიათებს ქცევა, რომელიც არ მოსწონს მშობლებს (დავუშვათ წუნნი ბავშვის მხრიდან), მშობელმა შესაძლოა დასაჯოს ბავშვი (დავუშვათ ცემით). თუკი ეს დასჯა იქნება წარმატებული და ბავშვი შეწყვეტს არასათანადო ქცევას, მაშინ მშობლის მიერ ბავშვის დასჯის ქცევა ნეგატიურად განმტკიცდება, რადგან ამით იგი თავიდან აირიდებს ბავშვის არასათანადო ქცევას. შემდგომ, როდესაც ბავშვი კვლავ წაიწუნუნებს, მშობელი კიდევ უფრო ძლიერად დასჯის მას და ამით მიიღებს შვებას. საბოლოო ჯამში, მშობლის დასჯის მეთოდები დამძიმდება ბავშვის გაზრდილ არასასურველ საქციელთან ერთად. მიუხედავად იმისა, რომ „ჩაგვრული“ მშობლები არ არიან წარმატებულნი ბავშვთან ურთიერთობაში, ისინი აგრძელებენ დასჯას. მშობლები თითქოს ვერ აცნობიერებენ სიტუაციას და არ ფიქრობენ ალტერნატიული, უფრო პოზიტიური კონტროლის გამოყენებაზე. მიუხედავად იმისა, რომ „ჩაგვრული“ ბავშვები იტანჯებიან ამ „ვაჭრობაში“, ისინი ხშირად უკან არ იხევენ მშობლებთან დაპირისპირებაში და ჯიუტად არ ემორჩილებიან მათგან მომავალ წნეხს. შედეგად, მშობელი და ბავშვი ერთვებიან ორმხრივი დესტრუქციის საფანგში, რომელიც იწვევს ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ პრობლემებს.

„უარყოფითი განმტკიცების ხაფანგმა“ შესაძლოა არასასურველი ქცევების ესკალაცია გამოიწვიოს. ჩავვარა თაობებზე შეიძლება გადავიდეს, რადგან, როდესაც დარღვევის მქონე ბავშვები თავად ხდებიან მშობლები ისინი ბავშვის აღზრდის ადეკვატურ ტექნიკებს ნაკლებად ფლობენ და თავადაც ასოციალური ქცევა ახასიათებთ. ერთ-ერთ ლონგიტუდურ კვლევაში გამოჩნდა, რომ მშობლები აგრესიულ ბავშვებზე უფრო მეტად აგრესიულები იყვნენ თავიანთ ბავშვობაში.

კვლევებით დადასტურებულია, რომ მშობლებისგან დაჩაგრული ბავშვები მთელი რიგი ემოციურ-ქცევითი დარღვევების რისკის წინაშე დგანან, პრობლემის ინტერნალიზაციის შემთხვევაში ემუქრებათ დეპრესია, ხოლო ექსტერნალიზაციისას – პირდაპირი აგრესია. ბუნებრივია, ქცევითი პრობლემების რისკი უფრო მაღალია ფიზიკური ძალადობის მსხვერპლ ბავშვებში, ვიდრე ჩვეულებრივ მოსწავლეებში. ასეთი ბავშვებისა და მოზარდებისათვის ინტერვენციული პროგრამების შემუშავებისას, მნიშვნელოვანია მათი ქცევის საფუძვლის გაცნობიერება, რომელიც ხშირად პირდაპირ უკავშირდება ოჯახურ ძალადობას. შესაბამისად, მხოლოდ სასკოლო ქცევის გამოსწორების მცდელობა არ იქნება საკმარისი. პედაგოგებმა და სხვა სპეციალისტებმა უნდა ამხილონ საეჭვო ძალადობის შემთხვევები და იმუშაონ მრავალმხრივი სერვისების შემუშავებაზე, რომლებიც ყველა მოსწავლის მოთხოვნილებებზე იქნება მორგებული. მათ შეუძლიათ შეასრულონ მნიშვნელოვანი როლი ძალადობის მსხვერპლი ბავშვების გამძლეობისა და რეზისტენტულობის ჩამოყალიბებაში.

გარეგანი ფაქტორები, რომლებიც ოჯახზე ახდენს გავლენას

სიღარიბე, უმუშევრობა, დასაქმების დაბალი მაჩვენებელი, უსახლკარობა, ძალადობა – ეს ფაქტორები ხელს უშლის მშობლებს შვილების სათანადოდ აღზრდაში, ხოლო ბავშვებს იმაში, რომ ადეკვატურად მოექცნენ სახლსა და სკოლაში. ოჯახის დაბალი შემოსავალი, უმუშევრობის მაღალი დონე, ცვალებადი გარემო, ერთმშობლიანი ოჯახების დიდი კონცენტრაცია და ძალადობის მაღალი მაჩვენებლები – ოჯახების დეზინტეგრაციისა და დისფუნქციის რისკს ზრდის, ასევე, ზრდის ბავშვებში ფსიქოპათოლოგიებისა და აკადემიური წარუმატებლობის ალბათობას. ძალადობრივი დამოკიდებულება ოჯახის წევრების ან სხვების მხრიდან, ბავშვებსა და მოზარდებს ემოციურ-ქცევითი დარღვევების რისკისა და სხვა სასკოლო პრობლემების წინაშე აყენებს.

საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის

პედაგოგებმა უნდა გაითვალისწინონ ოჯახური პირობების გავლენა მოზარდების მიერ სკოლაში გამოვლენილ ქცევებზე. მაგრამ, ბავშვის პრობლემების მხოლოდ მშობლებისთვის დაბრალება გაუმართლებელია. მასწავლებელმა უნდა გაიაზროს, რომ მშობლებმა გამოიარეს იმედგაცრუების ხანგრძლივი პერიოდები და მათაც სურთ, იხილონ თავიანთი შვილების გაუმჯობესებული ქცევა, როგორც სკოლაში ასევე სახლში. განათლების სექტორის წარმომადგენლები და საზოგადოების სხვა წევრებიც ხშირად მხოლოდ მშობლებს სდებენ ბრალს მოზარდებში ემოციურ-ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბებაში. მენტალური ჯანმრთელობისა და სპეციალური განათლების უფრო ეფექტიანი პროგრამების შემუშავებისათვის აუცილებელია, რომ მშობლები განიხილებოდნენ, როგორც პოტენციური დამხმარე რესურსი პრობლემურ ბავშვებთან მუშაობაში და აქტიურად ერთვებოდნენ საკუთარი შვილებისათვის სათანადო სერვისების გაუმჯობესებაში.

4. სასკოლო გარემო

ოჯახის გარდა, სკოლა ბავშვებისა და მოზარდებისათვის ალბათ სოციალიზაციის ყველაზე მნიშვნელოვანი ადგილია. სკოლაში მიღწეული წარმატება ან განცდილი მარცხი ასოცირდება ინდივიდის წარმატებასა და წარუმატებლობასთან, რადგან სკოლაში სიარული ყველა ბავშვისა და მოზარდის ძირითადი საქმიანობაა.

სასკოლო გარემო ის ფაქტორია, რომლის კონტროლიც შეუძლიათ მასწავლებლებსა და მშობლებს. მართალია, ზოგიერთ მოზარდს ქცევითი პრობლემები სკოლაში შესვლამდე ან სკოლისაგან დამოუკიდებელი მიზეზების გამო უვითარდება, მაგრამ მასწავლებლებს შეუძლიათ სკოლის ფაქტორის გათვალისწინება ამ პრობლემების სამართავად. მრავალ მოზარდს ემოციურ-ქცევითი დარღვევა სკოლის პერიოდში უვლინდება, მნიშვნელოვანია, რომ პედაგოგებმა გაიაზრონ სკოლის გამოცდილების როლი ამ პრობლემის პრევენციაში.

ეკოლოგიური მიდგომა ქცევის გასაანალიზებლად ეყრდნობა დაშვებას, რომ მოზარდის გარემოში ყველა ასპექტი ურთიერთდაკავშირებულია და ეკოლოგიის ელემენტებში ცვლილება სხვა კომპო-

ნენტებზეც ახდენს გავლენას. ერთი მხრივ, სკოლის გარეთ მიმდინარე მოვლენები გავლენას ახდენენ მოსწავლის ქცევაზე სკოლაში, ხოლო მეორე მხრივ, სკოლაში მიღებული გამოცდილება, მოქმედებს მის ქცევაზე სკოლის გარეთ – სკოლაში მიღწეული წარმატება ან წარუმატებლობა აისახება ბავშვის ქცევაზე სახლში, სკოლის დისციპლინის ეფექტები მხოლოდ სკოლის ფარგლებში არ რჩება. მიჩნეულია, რომ სანამ მოსწავლისთვის სპეციალური განათლების სერვისების შეთავაზება გადაწყდება, პრობლემის გაუმჯობესებაში ჩვეულებრივი საკლასო გარემო უნდა ჩაერთოს. სპეციალური განათლების სპეციალისტები აცნობიერებენ, რომ, ვიდრე მოსწავლე ჩაითვლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონედ, საჭიროა გამოირიცხოს არასათანადო ქცევაზე სკოლის გარემოს ბუნებრივი გავლენის ეფექტი.

ინტელექტი

ინტელექტის ტესტები განიხილება, როგორც ზოგადი გონიერების შემოწმების საშუალებები, რომლებიც, თავის მხრივ, მნიშვნელოვანია აკადემიური წარმატების პროგნოზირებისათვის. IQ-ს ტესტები მეტ-ნაკლებად კარგი განმსაზღვრელია იმისა, თუ როგორ გაართმევს თავს მოსწავლე აკადემიურ სწავლებას და ყოველდღიური ცხოვრების გამოწვევებს. სტანდარტიზებული ტესტები საუკეთესო საშუალებაა ზოგადი ინტელექტის გასაზომად, მიუხედავად იმისა, რომ ტესტის ქულა, ცალკე აღებული, ინტელექტს სრულად ვერ ზომავს და ვერ ავლენს სპეციფიკურ შესაძლებლობებს, რომლებიც შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

ინტელექტის დეფინიცია, ისევე როგორც მისი გაზომვა, საკამათო საკითხებია, და განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ისეთი ცნებების გამოყენებისას, როგორიცაა მაგ., ინტელექტუალური დარღვევების მქონე და სხვა განსაკუთრებული შემთხვევები, როდესაც სპეციალური განათლება შეიძლება იყოს საჭირო. ფსიქოლოგები თანხმდებიან, რომ ინტელექტი შესაძლებლობების ფართო სპექტრს მოიცავს, როგორც ვერბალურს, ისე არავერბალურს. ყურადღების კონცენტრაციის უნარი, ინფორმაციის გადამუშავება, ლოგიკური აზროვნება, სოციალური გარემოებების ადეკვატური აღქმა და აბსტრაქციების გააზრება – ის ელემენტებია, რომლებიც ადამიანს გონიერ არსებად აქცევს.

ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების ინტელექტი და აკადემიური მიღწევები

არაერთი კვლევა მოწმობს, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების IQ ტესტების საშუალო ქულა ნორმის ქვედა ზღვარზე ანუ 90 ქულამდეა (დაახლოებით 85); როგორც ცნობილია IQ ტესტებში 100 ქულა განისაზღვრება, როგორც საშუალო და აჩვენებს, რომ პოპულაციაში მოსწავლეთა 50% აგროვებს უფრო დაბალ, ხოლო 50% უფრო მაღალ ქულებს. ქულები 90-სა და 110-ს შორის მიჩნეულია „ნორმად“, 120 და მეტი განიხილება, როგორც „მაღალი“ და „უმაღლესი“, ხოლო 75 და უფრო დაბალი მაჩვენებლები უკვე გონებრივი ჩამორჩენილობის ერთ-ერთ კრიტერიუმს შეესაბამება. მაღალი IQ ქულების ფარგლებში ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეთაგან მხოლოდ ერთულები ხვდებიან. თუკი ასეთ მოსწავლის IQ-ს ქულა 70-ზე ქვემოთაა, მას შესაძლოა ჰქონდეს ინტელექტუალური განვითარების დარღვევაც, ემოციური და ქცევითი დარღვევის მისი ძირითადი პრობლემის ფონზე. კვლევები აჩვენებს, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში IQ სოციალური ცხოვრებისა და აკადემიური მიღწევების პროგნოზირებისათვის მნიშვნელოვანი ასპექტია, მაგრამ არა აუცილებელი; ინტელექტსა და დარღვევის დონეს შორის კორელაცია არ გულისხმობს მათ შორის მიზეზშედეგობრივ კავშირს.

ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების დიდი ნაწილი აკადემიური უნარების დეფიციტს განიცდის. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლე აკადემიურ წარმატებას აღწევს, მათი უმრავლესობა მაინც ერთი ან რამდენიმე წლით ჩამორჩება თავიანთ თანატოლებს. ხშირად, არ არის ნათელი, რამდენად იწვევს ქცევითი დარღვევები წარუმატებლობას აკადემიურ სფეროში, ურთიერთკავშირის ზუსტი ბუნების დადგენა რთულია. ლოგიკურია, რომ წარუმატებლობა და ქცევითი დარღვევა ერთმანეთზე ორმხრივად ახდენენ გავლენას. თუმცა ისიც გასათვალისწინებელია, რომ შესაძლოა, ტესტის შევსებას ხელს უშლიდეს ემოციური ან ქცევითი სირთულეები და, შესაბამისად, ტესტის შედეგი ვერ ასახავდეს მათ რეალურ ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს.

სოციალური უნარები

სკოლასთან დაკავშირებული სოციალური უნარების განვითარება ეხმარება მოსწავლეებს პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებასა და შენარჩუნებაში, თანატოლების მხრიდან აღიარებასა და იმაში,

რომ მარტივად მოერგონ უფრო ფართო სოციუმსაც. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებმა ხშირად არ იციან, როგორ შეიძინონ მეგობრები, განსაკუთრებით, ისეთი, რომლებსაც არ აქვთ პრობლემური ქცევა. ისინი ხშირად იქცევიან იმგვარად, რომ მასწავლებლებსა და თანატოლებს იმედს უცრუებენ, მათთვის რთულია და, რაც შემთხვევაში, შეუძლებელიც კი, მოერგონ ცვალებად მოლოდინებს ერთი სოციალური გარემოდან მეორეში გადასვლისას.

მრავალი მნიშვნელოვანი სოციალური უნარი მოიცავს აკადემიური წარმატებისთვის საჭირო ასპექტებს სკოლაში. ასეთია: სხვების მოსმენა, ურთიერთობაში რიგითობის დაცვა, მისალმება, აქტივობებში ჩართვა, შექება, წახალისება, სოციალურად მიღებული გზით სიბრძნის და სხვა ემოციების გამოხატვა, სხვების დახმარება, წესების დაცვა, ორგანიზებულობა და სამუშაოს შესრულება სათანადო ყურადღებით. უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლის ამ უნარების შეფასება კრიტიკულია პრობლემური ქცევების მართვის ეფექტიანობის თვალსაზრისით.

სოციალური უნარების მნიშვნელოვანი ასპექტია ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია – ენის კომპეტენტური გამოყენება. რეალურად, მრავალი ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეს აღენიშნება მეტყველების დარღვევებიც. ასეთ მოსწავლეებს შესაძლოა ნებისმიერი ენობრივი კომპეტენციის დეფიციტი ჰქონდეთ, თუმცა განსაკუთრებულ პრობლემას, როგორც წესი, მათთვის ენის პრაგმატული ასპექტი (ენის პრაქტიკული, სოციალური გამოყენება) წარმოადგენს. მოზარდებმა შესაძლოა ენა ძალიან კარგად გამოიყენონ სხვების გასალიზიანებლად, მაგრამ პოზიტიური, კონსტრუქციული მიზნებისათვის მისი გამოყენება უჭირთ. მათი ენობრივი უნარების ფუნქციური ანალიზი აჩვენებს, რომ სასურველი შედეგების მისაღწევად მათ სჭირდებათ ენის სოციალურად მისაღები ფორმით გამოყენების, ენის პრაგმატული ასპექტების სწავლება.

ქცევები, რომლებიც უკავშირდება სასკოლო წარმატება-წარუმატებლობას

განათლების სპეციალისტები დაინტერესებულნი არიან საკლასო გარემოსთან დაკავშირებული იმ ქცევების იდენტიფიცირებით, რომლებიც აკადემიურ მიღწევებთან ასოცირდება, რათა შემდგომში პედაგოგებმა მოახერხონ მათი სწავლება მოსწავლეებისათვის. მაგალითად, თუკი ყურადღების უნარი წარმატებასთანაა დაკავშირებული, მაშინ მნიშვნელოვანია მოსწავლეების ყურადღების კონცენტრაციის გაუმჯობესებაზე ზრუნვა; თუკი წარმატების მიღწევას ხელს უშლის ზოგიერთი ადიქციური ქცევა, მათი შემცირება დადებით შედეგს გამოიღებს.

საკლასო ქცევასა და აკადემიურ წარმატებას შორის მიზეზ-შედეგობრივი კავშირი აშკარა არ არის. თუმცა, ხშირად მასწავლებლებისა და განათლების სპეციალისტების სტრატეგია სწორედ ქცევის მოდიფიკაციაზე ფოკუსირდება, იმ იმედით, რომ, ამ გზით გაუმჯობესდება აკადემიური აქტივობების შესრულება. აკადემიური უნარების მოდიფიკაცია ყველაზე ეფექტური გზაა წარუმატებლობისა და დეფიციტის გამოსასწორებლად. მართალია, მოსწავლისათვის სწორი აკადემიური უკუკავშირის მიწოდება ეფექტიანია ქცევითი პრობლემების გამოსასწორებლად, თუმცა არა ყოველთვის.

სკოლაში წარმატება-წარუმატებლობა აკადემიური და სოციალური მახასიათებლების ფართო სპექტრს უკავშირდება. მოსწავლეები, რომლებსაც დაბალი აკადემიური მოსწრება აქვთ და სოციალურად წარუმატებლები არიან, ხშირად ავლენენ შემდეგ ნიშნებს:

- ქცევები, რომლებიც საჭიროებს მასწავლებლის ინტერვენციას ან კონტროლს, როგორცაა გაბრაზება, გაღიზიანება, სხვების შეწუხება, ხელის შეშლა;
- მასწავლებელზე დამოკიდებულება მიმართულების მისაცემად;
- ყურადღების კონცენტრაციის სირთულეები;
- სტრესულ ვითარებაში აღელვება, მწყობრიდან გამოსვლა;
- დაუდევრობა, იმპულსურობა, არათანმიმდევრული მუშაობა;
- დაბალი თავდაჯერებულობა.

წარმატებული და პოპულარული მოსწავლეები, კი შემდეგ ნიშნებს ავლენენ:

- ჰარმონიული ურთიერთობა პედაგოგებთან, მათ შორის გულისხმიერი, მეგობრული კომუნიკაცია სკოლაში და სკოლის გარეთ;
- სათანადო ვერბალური ინტერაქცია, რელევანტური კითხვების დასმა, საკლასო დისკუსიებში მონაწილეობა;
- იმაზე მეტის შესრულება, ვიდრე მოეთხოვება, ინსტრუქციების გააზრება/გაგება;
- ორიგინალური მსჯელობა, ახალი ცნებების სწრაფად ათვისება და გამოყენება;

- სხვების განცდების სწორად აღქმა, ემპათია.

წარუმატებლობა სკოლაში და ადაპტაციის პრობლემები ზრდასრულობაში

მოსწავლეების დაბალი IQ და აკადემიური წარუმატებლობა ხშირად რთული ქცევის განვითარების პრედიქტორია. თუმცა, დაბალი IQ და წარუმატებლობა არ გულისხმობს იმას, რომ ინდივიდებს აუცილებლად მძიმე ქცევითი პრობლემები შეექმნებათ ზრდასრულობაში. იგივე შეიძლება ითქვას ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მრავალ ბავშვსა და მოზარდზე - თუ მათ დაბალი IQ და დაბალი აკადემიური მოსწრება აქვთ, ამგვარი პროგნოზი არ არის აუცილებელი. მოზარდი, რომელსაც დაბალი ინტელექტი აქვს, ნაკლებად წარმატებულია და მეტად აგრესიული, ცხადია ცუდ შთაბეჭდილებას ახდენს გარემომყოფებზე. მაგრამ თუკი ცუდ ყოფაქცევას თან ერთვის წარუმატებლობა სკოლაში, ხოლო აკადემიური წარუმატებლობის შესამცირებლად სკოლაში შესაბამისი ინტერვენციული პროგრამები დაინერგება, ამან შესაძლოა შეამციროს ასოციალური ქცევების გამოვლენა.

ასოციალური ქცევა (აგრესია, სახლიდან გაქცევა, სკოლის გაცდენა, ვანდალიზმი ა.შ.), დაბალი ინტელექტი და წარუმატებლობა კომპლექსურადაა დაკავშირებული ერთმანეთთან. საჭიროა დამატებითი ფაქტორების გათვალისწინებაც, რათა განისაზღვროს, მოზარდობის პერიოდში ამა თუ იმ მახასიათებლის კომბინაცია რა გავლენას იქონიებს ზრდასრულობაში. ასოციალური ქცევების სიმძაფრე, მშობლების ქცევითი მახასიათებლები და მშობლების სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობა გავლენას ახდენს ქცევითი პრობლემების გახანგრძლივებაზე ზრდასრულობის პერიოდში. თუმცა, მრავალ ბავშვსა და მოზარდს, რომლებსაც დაბალი ინტელექტი აქვთ, დაბალი აკადემიური მიღწევები, ასოციალური ქცევები ახასიათებთ ან მათი ნებისმიერი კომბინაცია, ზრდასრულობის პერიოდში შეიძლება აღარ გამოუვლინდეთ მსგავსი ქცევითი პრობლემები. ადეკვატური ინტერვენციული პროგრამები ამ შემთხვევაშიც ამცირებს ასოციალური ქცევების გამოვლენის ალბათობას.

სკოლა, ისევე როგორც ოჯახი, და ბიოლოგიური ფაქტორები, სხვა ფაქტორებისაგან დამოუკიდებლად არ მოქმედებს. თუმცა, მაინც შესაძლებელია სპეციფიკური საკლასო პირობებისა და მოსწავლის ქცევაზე მასწავლებელთა იმ რეაქციების იდენტიფიცირება, რომლებიც ქცევითი პრობლემების გამოვლინებას ხელს უწყობს. სკოლა შესაძლოა გახდეს ქცევითი დარღვევებისა და აკადემიური წარუმატებლობის განმაპირობებელი ფაქტორი შემდეგი მიზეზების გამო:

1. მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებების უგულებელყოფა;
2. არასათანადო მოლოდინები მოსწავლეებისადმი;
3. სასკოლო სტანდარტების ეფექტები;
4. ქცევის არასათანადო მართვა;
5. სოციალური და აკადემიური უნარების არაეფექტური ათვისება;
6. ქცევის განმტკიცებასთან დაკავშირებული საფრთხეები;
7. სასკოლო ყოფაქცევის არასათანადო მოდელები.

გარდა ამ ფაქტორებისა, მოსწავლეთა ქცევებზე დადებითად და უარყოფითად მოქმედებს შესაბამისი ფიზიკური გარემო; ისეთი ფაქტორები, როგორიცაა მაგ., გადატვირთული სკოლები და საკლასო ოთახები, რაც აგრესიასა და მსგავს პრობლემებს უკავშირდება.

მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებების უგულებელყოფა

სპეციალური განათლების მასწავლებელი უნდა აცნობიერებდეს მოსწავლეების ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილების აუცილებლობას. სკოლას შეუძლია უბიძგოს მოსწავლეს, რომელიც მხოლოდ უმნიშვნელოდ განსხვავდება უმრავლესობისგან, აკადემიური და სოციალური წარუმატებლობისაკენ, თუკი ყველა მოსწავლისათვის იდენტურ აკადემიურ და ქცევით მოთხოვნებს დააწესებს. ამგვარ წესებსა და ერთგვაროვანი დისციპლინის შემუშავებას ხშირად მოჰყვება მოსწავლეების მხრიდან მტრული დამოკიდებულება, სიძულვილი, „სისტემისადმი“ პასიური რეზისტენტულობა და ა.შ.

ზოგიერთი მოსწავლე, რომელიც უფრო მეტად განსხვავდება თანატოლებისაგან ქცევებითა და სწავლის უნარებით, კლასში მიღებულ ნორმას შეიძლება ასე აღიქვამდეს: იყო ისეთი, როგორც ხარ, ცუდია; შენი ქცევა არაადეკვატური და მიუღებელია. მოსალოდნელია, რომ ასეთი მოსწავლეების თვითაღქმა გახდეს ნეგატიური, მათი აღქმები სოციალურ სიტუაციებზე გაუარესდეს, ხოლო ინტელექტუალური აქტივობის ეფექტიანობა და მოტივაცია კიდევ უფრო შესუსტდეს. ისინი შესაძლოა ნეგატიური გავლენის ქვეშ მოექცნენ და ჩაერთონ უწყვეტი კონფლიქტის ციკლში.

ინდივიდუალური თავისებურებების მიმართ არატოლერანტობა სკოლაში შემთხვევით არ წარმოიშობა. სკოლის ადმინისტრატორებს შეუძლიათ შექმნან ტოლერანტული ან რეპრესიული განწყობები, იმისდა მიხედვით, როგორ მოეპყრობიან მოსწავლეებსა და თანამშრომლებს. მასწავლებლების პასუხისმგებლობა კლასში ემოციური კლიმატის შექმნა, რომელიც შეიძლება აღმოჩნდეს შემზღუდავი ან თავისუფალი, ინდივიდუალური ან ყველასათვის საერთო.

პოზიტიური და პროდუქტიული სასკოლო კლიმატი მხოლოდ მოსწავლეებთან საუბრით არ იქმნება. მოსწავლეთა ქცევის გაუმჯობესების მნიშვნელოვანი საშუალებაა კლასში და სკოლის ფარგლებში ქცევის მართვის თანმიმდევრული გეგმის შემუშავება.

სპეციალისტების აზრით, ემოციური და ქცევითი დარღვევები განპირობებულია იმით, რომ ზრდასრულები ხშირად ვერ ახერხებენ აღზარდონ მოზარდები მათი ინდივიდუალური ტემპერამენტის გათვალისწინებით. კვლევები ცხადყოფს, რომ ემოციურ-ქცევითი დარღვევა ხშირად გამოწვეულია არასენსიტიურობით ზრდასრულთა მხრიდან. არასენსიტიური დამოკიდებულება მოსწავლეების მიმართ და მათი უნიკალურობის დათრგუნვა მოქმედებს ქცევითი პრობლემების აღმოცენებაზე. თუმცა, რასაკვირველია, ყველა წესი, რეგულაცია ან წესების მორჩილება სკოლასა და კლასში მხოლოდ რისკ-ფაქტორად არ უნდა მივიჩნიოთ. ბუნებრივია, რომ წესები დაცული უნდა იყოს ზოგადი უსაფრთხოებისთვის, სოციალური ინსტიტუცია ვერ იარსებებს მოთხოვნებისადმი მორჩილების გარეშე.

მოლოდინები მოსწავლეების მიმართ

მასწავლებელთა მოლოდინებს განსაზღვრავს, ერთი მხრივ, დიაგნოსტიკისა და ადმინისტრაციული „იარლიყების“ ეფექტები და, მეორე მხრივ, მასწავლებლების მიერ კლასებში დანესებული ქცევისა და აკადემიური მოსწრების სტანდარტები. ბევრი სპეციალისტი მიიჩნევს, რომ განსაკუთრებული ბავშვების პრობლემების დიდი ნაწილი იწყება და გრძელდება იმ „იარლიყებით“, რომლებსაც მათ ანიჭებენ. ისეთი „იარლიყი“, როგორცაა „ემოციურად არასტაბილური“, ატარებს დაბალი აკადემიური მოსწრებისა და არასათანადო ქცევის მნიშვნელობას. მასწავლებლებს ასეთი მოსწავლეების მიმართ დაბალი მოლოდინები აქვთ. მოსწავლეები ხშირად განიცდიან იმ სტიგმის გამო, რომელიც „იარლიყის“ მინიჭებას სდევს თან, უყალიბდებათ სათანადო მოლოდინები საკუთარი თავის მიმართ, რაც შესაძლოა გავლენას ახდენდეს მათ ქცევაზე.

გავრცელებული აზრია, რომ საკუთრივ სპეციალური განათლების სერვისების მიღება უარყოფითად მოქმედებს მოსწავლის თვითპატივისცემასა და სოციალურ სტატუსზე. კვლევები მონიშნავენ, რომ მოსწავლეებს, რომლებსაც აქვთ ემოციური და ქცევითი დარღვევები და, ამავდროულად, სპეციალურ განათლებას იღებენ მე-კონცეფციისა და სოციალური სტატუსის უფრო დაბალი დონე ახასიათებთ, ვიდრე იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც გამოხატული ქცევითი ან სწავლის პრობლემები არ აქვთ. თუმცა, არ არის დადგენილი, როგორია იმ მოსწავლეების თვითაღქმა, რომლებსაც აქვთ აკადემიური ან ქცევითი პრობლემები, მაგრამ არ აქვთ ეს „იარლიყი“ ანუ არ იღებენ სპეციალურ სერვისებს.

სასკოლო სტანდარტების ეფექტები

საგანმანათლებლო სისტემები ხასიათდება იმით, რომ ფოკუსირებულია მაღალ აკადემიურ მოსწრებასა და სოციალურ სტანდარტებზე. გადაჭარბებული მოლოდინების არსებობა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების მიმართ, რომლებსაც სერიოზული აკადემიური და სოციალური პრობლემები აქვთ, ხელს უწყობს წარუმატებლობის განცდის გაჩენას, მაშინაც კი, როცა ეფექტური ინტერვენციული პროგრამები ხელმისაწვდომია. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში, საჭიროა, რომ განათლებასთან დაკავშირებული მოლოდინები მათ სწავლებასა და უნარებზე იყოს ადაპტირებული.

რა თქმა უნდა, მხოლოდ ნორმალური ქცევის მოლოდინი არ გააუმჯობესებს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების მდგომარეობას. ნათელია, რომ ასეთი მოსწავლეები იღებენ დაბალ ქულებს ინტელექტის ტესტებში, აქვთ დაბალი აკადემიური წარმატება და სოციალური ადაპტაციის პრობლემები უფრო მეტად, ვიდრე საშუალო მონაცემების მქონე მოსწავლეებს. ბევრი მათგანი შესაძლოა მკვეთრად ჩამორჩებოდეს თანატოლებს განვითარების არაერთ ასპექტში და შესაბამისად, მათი მხრიდან ნორმალური ქცევის მოლოდინი არარეალისტურია.

ბავშვის შესაძლებლობებსა და ზრდასრულთა მოლოდინებს შორის (ქცევასთან დაკავშირებით) შეუსაბამობა გავლენას ახდენს არასათანადო ქცევის განვითარებაზე. თუკი მოლოდინები მეტისმეტად მაღალი ან დაბალია, მოსწავლე შეიძლება გახდეს უფრო ნაკლებად დაინტერესებული, დამწუხრებული და ა.შ. ასევე ცნობილია, რომ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების მოტი-

ვირება ხშირად უარყოფითი განმტკიცებით ხდება, რაც გამოიხატება ისეთი ქცევის განხორციელებაში, რომელიც მათ საშუალებას აძლევს თავი აარიდონ და გაექცნენ ყოფილი ქცევასთან დაკავშირებულ მოთხოვნებსა და მოლოდინებს.

ქცევის გაუმჯობესების მოლოდინი კარგია, თუ მასწავლებელი კარგად იცნობს მოსწავლის მიმდინარე აკადემიური მოსწრების დონესა და მის სოციალურ ქცევას და ადეკვატურად შეუძლია განსაზღვროს გაუმჯობესების სათანადო საფეხური. თუკი მოსწავლე და მასწავლებელი ადეკვატურ დონეს ერთად განსაზღვრავენ, მაშინ მოლოდინები არც განსაკუთრებით მაღალი იქნება და არც დაბალი. კვლევები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლების მოლოდინები და მოთხოვნები ხშირად არ ემთხვევა მოსწავლეთა შესაძლებლობებსა და მახასიათებლებს და ამით დიდ პრობლემებს უქმნის ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებს.

მასწავლებლებისათვის არსებობს მითითებების ჩამონათვალი, რომელთა შესრულებისას მოსწავლეები მოწონებას იმსახურებენ. ესენია:

1. მიჰყევი კლასში დადგენილ წესებს;
2. მოუსმინე ჩემს ინსტრუქციებს და გააკეთე ის, რასაც ვამბობ;
3. შეასრულე საშინაო დავალებები კარგად;
4. არ მოიპარო და არ ჩაიდინო არასათანადო ქცევა;
5. არ გქონდეს ნეგატიური რეაქცია, როდესაც რამეს შეგისწორებენ;
6. არ დააზიანო ნივთები.

ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეები, რომლებიც თავიანთი ქცევით ამ მითითებებს ვერ ასრულებენ ხშირად იმედს უცრუებენ მასწავლებლებს, რაც ალვივებს მათ შორის კონფლიქტსა და დაპირისპირებას.

არ უნდა ჩავთვალოთ, რომ მასწავლებლის მხრიდან მაღალი სტანდარტების დაცვა და არასათანადო ქცევაზე დაბალი ტოლერანტულობა, ზოგადად, არასასურველია. ჩვეულებრივი მასწავლებლებისგან განსხვავებით, სპეციალური განათლების პედაგოგები, როგორც წესი, უფრო ტოლერანტულები არიან არასათანადო ქცევების მიმართ. მასწავლებლების ტოლერანტობა პრობლემურ ქცევებთან დაკავშირებით შესაძლებელია რამდენიმე ფაქტორით იყოს განპირობებული, მაგ., მასწავლებლის მიერ საკუთარი კომპეტენციის აღქმა, ტექნიკური დახმარების ხარისხი და ხელმისაწვდომობა, კონკრეტული ჯგუფების სირთულეების გაცნობიერება და ა.შ. თუმცა შესაძლებელია, რომ იმ მასწავლებლებსაც, რომლებსაც აქვთ მაღალი სტანდარტები და დაბალი ტოლერანტობა რთული ქცევების მიმართ, სწავლების ძალიან ეფექტური სტრატეგიები ჰქონდეთ.

ქცევის არასათანადო მართვა

როდესაც მოზარდებს არ შეუძლიათ საკუთარ ქცევაზე ზრდასრულთა უკუკავშირის განსაზღვრა, ისინი იბნევიან, შფოთავენ და ვეღარ ირჩევენ სათანადო ქცევის ალტერნატიულ შესაძლებლობებს. როდესაც ერთ შემთხვევაში მათ არასათანადო ქცევის გამოვლინების ნებას დართავენ, ხოლო იმავე ტიპის ქცევაზე სხვა კონტექსტში მიიღებენ შენიშვნას და დაისჯებიან, ასეთი არაერთმნიშვნელოვანი რეაქციები უფრო მეტად უბიძგებს მათ, რომ მოექცნენ შეუსაბამოდ. თუკი მოზარდები ვერ შეძლებენ, მიაღწიონ სასურველ შედეგს კარგად მოქცევის შემთხვევაში, მათ კარგად მოქცევის ნაკლები მოტივაცია ექნებათ. არათანმიმდევრულობა მშობლისა და შვილის ურთიერთობებში, ისევე როგორც სკოლაში გამოყენებული ქცევითი მენეჯმენტის არათანმიმდევრული ტექნიკები უარყოფითი შედეგების მომტანია. მართალია, ქცევის მართვის არათანმიმდევრული ტექნიკები ყოველთვის არ იწვევს ემოციურ-ქცევით დარღვევებს, მაგრამ ის აშკარად ახდენს გარკვეულ გავლენას ქცევითი პრობლემების განვითარებაზე.

სოციალური და აკადემიური უნარების არაეფექტური ათვისება

კლასი უნდა იყოს ადგილი, სადაც ყველა წევრი შეიძენს აკადემიურ და სოციალურ უნარებს, რაც ზოგადი განათლების საფეხურზე წარმატების მისაღწევად უკიდურესად მნიშვნელოვანია. არაეფექტური სწავლება ნებისმიერ სფეროში – აკადემიურ თუ სოციალურ – იწვევს მოსწავლეების აკადემიურ ან სოციალურ მარცხს. თუმცა, რეალურად ბევრი კლასი არ წარმოადგენს იმ ადგილს, სადაც მოსწავლეებს ეფექტიანად ასწავლიან; მოსწავლეებს ხშირად უწევთ საკუთარი ძალებით ზრუნვა სწავლაზე და ამა თუ იმ უნარის ჩამოყალიბებაზე შემთხვევითი დასწავლის ან თვითგანვითარების გზით.

სამწუხაროდ, საჯარო სკოლები, როგორც წესი, თავიანთ მოსწავლეებს არ სთავაზობენ ექსპლიციტურ პროგრამებს სოციალური უნარების განვითარებისა და სათანადო ქცევების წასახალისებლად. სასურველია, რომ სპეციფიკური სოციალური უნარების ათვისება და შეფასება სისტემატურად მიმდინარეობდეს, როგორც ინდივიდუალურად, ისე ჯგუფურად, თუკი განათლების სპეციალისტებს სურთ, რომ მოსწავლეებმა შეიძინონ პოზიტიური ურთიერთობებისთვის საჭირო საბაზისო უნარები. მოსაზრება, რომ წახალისება ძირს უთხრის მოტივაციას და პოზიტიური განმტკიცება უკავშირდება „მოსყიდვას“, კიდევ უფრო უშლის ხელს პოზიტიური ქცევითი სტრატეგიების შემუშავებას საკლასო ქცევის მართვაში. ემპირიული მტკიცებულებები კი მოწმობს, რომ წახალისების სწორად გამოყენებული მეთოდები არ ამცირებს მოტივაციას, პირიქით, ისინი საჭიროა ეფექტიანი, პოზიტიური საკლასო მართვისთვის, განსაკუთრებით რთული მოსწავლეების შემთხვევაში.

ქცევის განმტკიცებასთან დაკავშირებული საფრთხეები

ფსიქოლოგები მიიჩნევენ, რომ სკოლას გავლენა აქვს ემოციური და ქცევითი დარღვევების განვითარებაზე, რაც რამდენიმე გზით შეიძლება მოხდეს:

- არასათანადო, არასასურველი ქცევის პოზიტიური განმტკიცება;
- პოზიტიური განმტკიცების შემუშავების პრობლემები სათანადო ქცევისთვის;
- ისეთი ქცევების ნეგატიური განმტკიცება, რომლებიც მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს დავალებებისგან დააღწიონ თავი.

განმტკიცების ცნება სპეციალისტებს ხშირად არასწორად ესმით. ხშირად რთული გასააზრებელია, როგორ მუშაობს პოზიტიური თუ ნეგატიური განმტკიცება ერთად და რა გავლენა აქვს თითოეულს სასურველი ან პრობლემური ქცევების ჩამოყალიბებაზე. ბევრ შემთხვევაში, ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეები არასწორი საქციელისთვის ორმაგ განმტკიცებას იღებენ.

განმტკიცება, პოზიტიური იქნება თუ ნეგატიური, ერთგვარი ჯილდოა, წახალისებაა იმ შედეგისა, რაც უფრო მოსალოდნელს ხდის მის შედეგად ჩამოყალიბებული ქცევის გამეორებას. „ჯილდო“ შესაძლოა იყოს ის, რასაც ინდივიდი მიიღებს (პოზიტიური განმტკიცება), ან პირიქით, რასაც თავს აარიდებს (ნეგატიური განმტკიცება). მაგალითად, ადამიანების დიდი ნაწილი მუშაობს ფულადი, ანაზღაურების მისაღებად და ამავე დროს, ვალების გასასტუმრებლად ან სამსახურის დაკარგვისგან თავის არიდების მიზნით. სტუდენტების დიდი ნაწილი სწავლობს კრედიტების დასაგროვებლად და, იმავდროულად, დაბალი ნიშნების თავიდან არიდების მიზნით. რეალურად, ბევრ შემთხვევაში ჩვენი ქცევა მოტივირებულია ორი ერთდროული შედეგით: 1) ის, რასაც ვიღებთ და 2) ის, რასაც თავს ვარიდებთ.

ორივე ტიპის განმტკიცება მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ქცევის ჩამოყალიბებაში. პოზიტიური და ნეგატიური განმტკიცება ხელის შემშლელი ხდება, როდესაც ის არასათანადოდაა გამოყენებული. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს:

არასწორი იდენტიფიკაცია – მასწავლებელს შეიძლება ეგონოს, რომ კრიტიკა და მოთხოვნები ნეგატიური განმტკიცებაა, რეალურად კი იგი პოზიტიურ განმტკიცებას აძლევს მას, რადგან საყვედური ისაა, რის მიღებასაც ცდილობს მოსწავლე, რითაც იპყრობს პედაგოგებისა და თანატოლების ყურადღებას. მასწავლებელმა შესაძლოა ასევე ვერ გაიაზროს, რომ მოსწავლე, რომელსაც არასათანადო საკლასო ქცევა ახასიათებს, საგანგებოდ მოიქცევა ცუდად, რათა თავი აარიდოს საქმის გაკეთებას. ყველა ის ქცევა, რომელიც მისცემს მოსწავლეს საშუალებას, რომ დავალების შესრულება თავიდან აირიდოს ასევე იქნება უარყოფითად განმტკიცებული;

გაუთვალისწინებელი გარემოებები, ხომლებიც შესაძლოა იწვევდეს პოზიტიურ ან ნეგატიურ განმტკიცებას – კლასში არსებული გარემოებები დესტრუქციულად ითვლება, თუკი ისინი არასასურველი ქცევის პოზიტიურ ან ნეგატიურ განმტკიცებას იწვევს. მოსწავლემ შესაძლოა ისწავლოს შემდეგი: „მე ყურადღების ცენტრში ვარ, როდესაც ცუდად ვიქცევი“ (ეს არის პოზიტიური განმტკიცება, მაშინაც კი, როცა ეს ყურადღება გამოიხატება დასჯაში, საყვედურის მიცემაში); მეტიც, „მე თავს ვარიდებ დავალების შესრულებას“ (ეს არის ნეგატიური განმტკიცება). პოზიტიური და ნეგატიური განმტკიცების „დინამიკური დუეტი“ შესაძლებელია ისე ჩამოყალიბდეს, რომ პრობლემური ქცევა კიდევ უფრო გახშირდეს.

მოსწავლეები, რომელთა ქცევა პრობლემურია, სკოლაში ხშირად იღებენ ზედმეტ ყურადღებას არასათანადო ქცევისთვის, მაგრამ იშვიათად ან საერთოდ არ იმსახურებენ ყურადღებას სათანადო, ადეკვატური ქცევისათვის. კვლევები ცხადყოფს, რომ განმტკიცებების გამოყენება შესაძლებელია ისე, რომ ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეების სწავლება ეფექტიანი იყოს. ცნობილია, რომ

მასწავლებლის მხრიდან ყურადღების მიქცევა სათანადო ქცევაზე და არასათანადო ქცევის უყურადღებოდ დატოვება მოსწავლეთა ადევკატური ქცევის გაუმჯობესებაზე აისახება. თანატოლების ტუტორობა ერთ-ერთი სტრატეგიაა, რომელიც ჩვეულებრივ კლასში პოზიტიური განმტკიცების ანუ სასურველი ქცევების ნახალისებისათვისაა შემუშავებული. ეს შეიძლება იყოს მოსწავლეების სპეციფიკურ წყვილებში სწავლება (როდესაც ერთი მეორეს ასწავლის), ან კლასის მასშტაბით ტუტორინგი (როდესაც კლასის ყველა წევრი ჩართულია ერთმანეთის ტუტორინგში). აღნიშნული სტრატეგია წაადგება პრობლემური ქცევის მოსწავლეებს, რადგან გაზრდის მათ ჩართულობას აკადემიურ სწავლებაში და ამავდროულად გაუმჯობესებს ურთიერთობებს თანატოლებთან. მეტიც, კარგად შედგენილი თანატოლების ტუტორინგის პროგრამები შესაძლოა გახდეს ძირითადი სტრატეგია სოციალური უნარების სწავლებაში.

სასკოლო ყოფაქცევის არასათანადო მოდელები

ბავშვებისა და მოზარდების დასწავლის დიდი ნაწილი სხვაზე დაკვირვებისა და მათი ქცევის გამეორების შედეგია. მოზარდები მოსალოდნელია, რომ იმეორებდნენ იმ ქცევის მოდელებს, რომლებიც სოციალურ და ფიზიკურად ძლიერ, მომხიბვლელ და მაღალი სტატუსის მქონე ადამიანებს ახასიათებთ. თუ მოდელების პროცესი არ იქნება გაკონტროლებული, მოსალოდნელია, რომ განსაკუთრებული ქცევის მქონე მოსწავლეები, რომლებიც უარყოფითად მოქმედებენ საკლასო გარემოზე, მისაბაძ მაგალითებად იქცევიან.

მასწავლებლის მხრიდან სამაგალითო ქცევა ხელს უწყობს მოსწავლის ქცევის პოზიტიურ განვითარებას. მასწავლებლები, რომელთა დამოკიდებულება საკუთარი საქმისადმი ზერელე და არასერიოზულია, მსგავს დაუდევარ და არაორგანიზებულ დამოკიდებულებებს გააღვივებს მოსწავლეებში. მტრული, არაკეთილგანწყობილი ურთიერთობები, აგრეთვე ფიზიკური დასჯა მაგალითია აგრესიული ქცევისა ზრდასრულების მხრიდან, რომელიც შესაძლოა მოსწავლეებმა სხვებთან ურთიერთობისას გაიმეორონ.

თანატოლების მხრიდან სოციალურ წნეხს სკოლაში მოსწავლეთა დიდი ნაწილი განიცდის, განსაკუთრებით უფროს კლასებში. მოსალოდნელია, რომ თუ მაღალი სტატუსის მქონე მოსწავლე უარს ამბობს დავალებების შესრულებაზე ან გამოხატავს არასათანადო ქცევებს ყოველგვარი სასჯელისა და შენიშვნის მიღების გარეშე, სხვა მოსწავლეებიც მიბაძავენ მას და შემდგომ აკადემიური და სოციალური პრობლემების წინაშე აღმოჩნდებიან.

საკითხები განათლების სპეციალისტებისათვის

ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლის პედაგოგი მზად უნდა იყოს, რომ იმუშაოს საშუალოზე დაბალი ინტელექტუალური და აკადემიური მოსწავლის მქონე მოსწავლეებთან, ასევე სოციუმისთვის „მიუღებელ“ ბავშვებთან. ზოგიერთი ასეთი მოსწავლე ინტელექტუალურ და აკადემიურ ასპექტში საკმაოდ მაღალ საფეხურზე დგას, თუმცა არა უმრავლესობა. მათთვის სწავლება მოითხოვს საგანგებო ხელშეწყობას არა მარტო ინტელექტუალურ და აკადემიურ აქტივობებში, არამედ სოციალური და სხვა არაკადემიური უნარების განვითარებაში, როგორცაა, კარგი ჩვევები, ყურადღების კონცენტრაციის სტრატეგიები და დამოუკიდებლობა. ყველაზე მნიშვნელოვანი ამოცანა მასწავლებლისთვის არის აკადემიური წარმატების მხარდაჭერა და მოსწავლის შეუსაბამო სოციალური ქცევის შემცირება.

მასწავლებლის პირველადი ამოცანაა სასკოლო გარემოს იმგვარი დაგეგმვა, რომ ის ეხმარებოდეს ადაპტური, პროსოციალური ქცევების განვითარებასა და აკადემიურ ზრდას. მიზანი არის ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების განათლება და მათთვის სათანადო აკადემიური თუ სოციალური უნარების სწავლება. ყველა კლასში მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ სტრატეგიები, რომლებიც ეფექტიანი იქნება დისციპლინასთან დაკავშირებული პრობლემების შემცირებისა და თვითკონტროლის განვითარებისათვის. სამწუხაროდ, ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა პედაგოგები არ არიან ყოველთვის სათანადოდ მზად, გაუმკლავდნენ ამ გამოწვევებს. გარდა ამისა, სპეციალური განათლების პროგრამების ეფექტიანობა სუსტდება ადმინისტრაციისა და მშობლების ნაკლები ჩართულობის გამო. დიდ გამოწვევად რჩება, არა მხოლოდ უკეთესი და უფრო მეტი მასწავლებლის მომზადების პრობლემა, არამედ ისეთი ხელშემწყობი მექანიზმების არარსებობა, რომელიც, ერთი მხრივ, ხელს შეუწყობს მასწავლებლების განვითარებას, მეორე მხრივ კი, ხელს შეუშლის საუკეთესო კადრების გადინებას.

რა ევალუბათ მასწავლებლებს?

- შესთავაზონ მოსწავლეებს თვითკონტროლის ეფექტიანი მოდელები;
- გამოხატონ ინტერესი მოსწავლეთა ოჯახებისა და მათი პრობლემების მიმართ;
- შექმნან კლასში სასიამოვნო, მეგობრული გარემოს; ორგანიზებული, პროგნოზირებადი და კარგი სამუშაო ადგილი;
- მოეპყრან მოსწავლეებს ერთნაირად პატივისცემით და ხელი შეუწყონ თანატოლების დამეგობრებას;
- ყურადღება გაამახვილონ მოსწავლეთა სათანადო/კარგ ქცევაზე და შეამცირონ დასჯის ალბათობა;
- თავი აარიდონ მოსწავლეთა შეურაცხყოფასა და დასჯას შეუსაბამო/არასათანადო ქცევისათვის;
- შეიმუშაონ მარტივი/ გასაგები საკლასო წესები და წაახალისონ მოსწავლეები, წესების დაცვის შემთხვევაში.

შეჯამება

ემოციური და ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბების ფაქტორები მრავალგვარი და კომპლექსურია. მრავალი ბიოლოგიური ფაქტორიდან, რომლებიც გავლენას ახდენს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ჩამოყალიბებაზე, აღსანიშნავია გენეტიკა, ტვინის დაზიანება და დისფუნქცია, სწორი კვება ან ალერგიები და ტემპერამენტი. მიუხედავად იმისა, რომ ტემპერამენტს შესაძლოა ბიოლოგიური საფუძველი ჰქონდეს, ის ფორმირდება გარემო ფაქტორების გავლენით. მშობლების და მასწავლებლების აღზრდის სტილმა შესაძლოა შეამციროს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ის რისკები, რომლებიც ტემპერამენტს უკავშირდება. აღიარებული მოსაზრებაა, რომ ბიოლოგიურ და გარემო ფაქტორებს ერთმანეთთან ურთიერთქმედებით შეუძლიათ გამოიწვიონ დარღვევა. ბიოლოგიური ფაქტორები არსებობს როგორც უფრო სუსტი, ისე ძლიერი, ასეთივეა ემოციურ-ქცევითი დარღვევის გამოვლინებებიც. ბიოლოგიური ფაქტორების როლი მასწავლებელთა ყოველდღიურ საქმიანობაში ზოგ შემთხვევაში შესაძლოა უმნიშვნელო იყოს, მაგრამ სასურველია, რომ ისინი აცნობიერებდნენ ბიოლოგიური მიზეზების არსებობას და, საჭიროების შემთხვევაში, მიმართავდნენ სხვა დარგის სპეციალისტებს.

ბავშვები, ოჯახები და მასწავლებლები იმ დიდი კულტურის გავლენის ქვეშ ექცვიან, რომელშიც მათ უნევთ ცხოვრება. კულტურებს შორის კონფლიქტი, ისევე როგორც კულტურის შიგნით არაერთმნიშვნელოვანი დამოკიდებულებები შესაძლოა მოქმედებდეს მოზარდის ქცევაზე. კულტურული განსხვავებები მულტიკულტურულ გარემოში, რომლებიც უარყოფით გავლენას არ ახდენს ბავშვისა და მოზარდის ქცევაზე, მიღებულ უნდა იყოს. მასწავლებლები უნდა შეეცადონ, შეცვალონ მხოლოდ ის ქცევები, რომლებიც განათლების ფართო მიზნებისთვის არის შეუსაბამო. მასწავლებლები და სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლები უნდა ცდილობდნენ, განსაზღვრონ, რომელი ქცევა აყენებს ბავშვს სოციალურ გარემოში რისკების წინაშე და რომელი არა. სირთულე ისაა, რომ ამის მკაფიო წესები არ არსებობს.

ზოგიერთი ოჯახის ფაქტორი (კონფლიქტი, თავისუფლების შეზღუდვა) მიჩნეულია, რომ ზრდის მოზარდის ემოციურ-ქცევითი დარღვევების განვითარების რისკებს, საკუთრივ ოჯახის სტრუქტურა კი ნაკლებად ახდენს გავლენის ბავშვის ქცევაზე. სპეციალისტები დაბეჭითებით ვერ

ამტკიცებენ, თუ რატომ არის ზოგიერთი ბავშვი უფრო მგრძობიარე ან უფრო რეზისტენტული რისკ-ფაქტორების მიმართ, ვიდრე სხვები. ბავშვებისა და მშობლების გავლენა ურთიერთობის პროცესში ორმხრივია. ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა შემთხვევაში ბავშვი და მშობელი ხშირად ერთვებიან ურთიერთგანმტკიცების არასასურველ ციკლში, რომელიც ხასიათდება არასასურველი ქცევების გახშირებითა და იძულებით მოპოვებული „განმტკიცებით“. უაღრესად მნიშვნელოვანია დისციპლინა და აღზრდის სტილი, რომელსაც მშობელი ბავშვთან ურთიერთობისას იყენებს. ბავშვის სასკოლო წარმატებაზე გავლენას ახდენს მშობლების დამოკიდებულებები სწავლის მიმართ; ბავშვებს ემოციური და ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბების რისკის წინაშე აყენებს ისეთი გარეგანი ფაქტორები, როგორიცაა სიღარიბე, უმუშევრობა, ძალადობა ა.შ.

სკოლამ ბევრი მიზეზის გამო შეიძლება გავლენა მოახდინოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ჩამოყალიბებაზე. მაგალითად, სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები და სხვა მოსწავლეები შესაძლოა არ იყვნენ სენსიტიურები, არ ითვალისწინებდნენ განსხვავებული მოსწავლეების ინდივიდუალობას; მასწავლებლებს შესაძლოა ჰქონდეთ არასათანადო, შეუსაბამო მოლოდინები ასეთი მოსწავლეების მიმართ ან არ იყვნენ თანმიმდევრულნი მოსწავლის ქცევის მართვაში; სწავლება შესაძლოა ფოკუსირდეს და წარიმართოს ნაკლებად ფუნქციონირებად უნარებზე; სკოლაში შესაძლოა შეიქმნას განმტკიცების არახელსაყრელი პირობები; თანატოლებმა და მასწავლებლებმა შესაძლოა შეიმუშაონ ყოფაქცევის არასათანადო მოდელები და ა.შ. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეები ხშირად სოციალური უნარების დეფიციტს განიცდიან და აკადემიურ სფეროშიც არ არიან წარმატებულნი. ქცევითი დარღვევები და წარუმატებლობა სკოლაში გავლენას ახდენს ერთმანეთზე.

სხვა **კულტურული ფაქტორებია** მასმედია, თანატოლების ჯგუფები, სამეზობლო, ურბანიზაცია, ეთნიკურობა და სოციალური კლასი. სირთულეს კულტურული ფაქტორების შეფასებაში ქმნის მათი ურთიერთგადაჯახულობა. არ არის ნათელი ამ ფაქტორებს ცალ-ცალკე რამდენად და რა დოზის შეუძლიათ ემოციური და ქცევითი დარღვევების გამომწვევა.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

- *ია იგულისხმება ბიოლოგიური ფაქტორების ქვეშ და ხატომ აჩის მნიშვნელოვანი მათი გათვალისწინება მასწავლებლებისათვის?*
- *ია იგულისხმება გახემო ფაქტორების ქვეშ და ხატომ აჩის მნიშვნელოვანი მათი გათვალისწინება მასწავლებლებისათვის?*
- *ხატომ უნდა განვიხილოთ კუდგუხა ემოციური და ქცევითი დახლვევების ხისკფაქტოხად?*
- *ხოგოხ აისახება კუდგუხებს შოხის კონფიდიქტი და კუდგუხის შიგნით ახაეხთმნიშვნელოვანი დამოკიდებულებები მოზახდის ქცევაზე ?*
- *ხომედი ქცევა უნდა მიიჩნიოს მასწავლებდმა პხობდემუხად და ხომედი ქცევების შეცვლას უნდა შეეცადოს და ხატომ?*
- *ოჯახისა და სკოდის გახდა, ხომედი კუდგუხუდი ფაქტოხები მოქმედებს ქცევაზე და ხოგოხ ?*
- *ია ქმნის სიხთუდეს კუდგუხუდი ფაქტოხების შეფასებაში ?*
- *ია ხოდს თამაშობს სკოდა მოსწავდეთა ემოციური და ქცევითი დახლვევის ჩამოყადიბებაში?*
- *ოჯახის ხომედი ასპექტები ახდენს გავდენას მოსწავდეთა ემოციური და ქცევითი დახლვევის ჩამოყადიბებაზე და ხატომ?*
- *ია აჩის ქცევის განმტკიცება, პოზიტიური და ნეგატიური განმტკიცება?*
- *ია გავდენა აქვთ ტემპეხამენგსა და აღზხდის სტიდს ემოციური და ქცევითი დახლვევის ჩამოყადიბებაზე?*

სავარჯიშო

გაეცანით ქვემოთ აღწერილ შემთხვევას. იმსჯელეთ, რატომ არის ტატო ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოზარდი?

ტატო

ტატო თეხთმეგი წდისაა და ის მეხუთე კლასშია. მას აქვს ასაკობიივი ნოხმის შესაბამისი IQ. მას ახ ახასიათებს ფიზიკური შესაძდებდობების შეზლუდვა ან მეტყვედების პხობდემები. მეოთხე კლასამდე მას ახც აკადემიური მოსწეების პხობდემები ჰქონდა. მაგხამ შემდგომ მისი ქუდები ხადიკადუხად გაუაჟესდა.

გასუდი წდიდან მოყოდებუდი მასწავდებდებს ახ მოსწონთ ტატოს ქცევა. ყვედა მასწავდებედი, ხომედიც ტატოს შეხვედხია ბოდო თვხამეგი თვის განმავდობაში, აღნიშნავს მის ურვეუდო ქცევებს. მასწავდებდები მახტივად ვეხ იგეხიებენ ტატოს, ხადგან ის ხშიხად ფიზიკუხ შეუხაცხყოფას აყენებს თანატოდებს, საუბოხობს, დგება საკუთაიხი მეხხიდან და საკლასო ოთახში დადის. ის ხშიხად კამათობს თანატოდებსა და უფხოსებთან. მასწავდებდები ამჩნევენ, ხომ დხოთა განმავდობაში ტატოს მდგომაიეობა

უახესდება. მისი ავტონომიური განწყობილება იმდენად მძაფრია, რომ ხშირად ეჩივება ჩხუბში. ერთ-ერთი ჩხუბის შედეგად სხვა ბავშვი იმდენად დააზიანა, რომ სამედიცინო ჩაჩევა გახდა საჭირო. ორი კვირის წინ ტატო მაღაზიის ქუჩობაში იყო შემჩნეული, მან ტკბილეული მოიპაჩა. პედაგოგები კი აღნიშნავენ, რომ ტატოს პირობებში ქცევის სინთეზი მისი თანაკლასელების მიერ გამოვლენილი მსგავსი ქცევების სინთეზის 90%-ით აღემატება.

ტატოს ხედავს ახ ჰყავს ახლო მეგობარი, მაგამ ის ბიჭები, რომლებიც ტატოს მსგავსად იქცევიან, ხშირად ტოლერანტულები არიან ტატოს მიმართ და უწონებენ საქციელს. ტატო და მისი ორი უფროსი ძმა დედასა და მამინაცვადთან ერთად ცხოვრობენ. მშობლების მხრიდან ბავშვებს ნაკლები კონტროლი და ყურადღება აქვთ. მის მშობლებს ახასტოს დაინტერესებულან ტატოს აკადემიური მიღწევებით და ახ აღიარებენ მისი ქცევების პირობებში.

ტატოს მასწავლებლები კი ხამდენიმე მიზეზით არიან შეწუხებულნი. ის, პრაქტიკულად, ახასტოს ასხულებს დავალებებს და საგნების უმრავლესობაში იჭიბა. ტატო ხშირად უჩვეს კლასს, უჩვეამს ან უყვირის თანაკლასელებს და წუწუნებს მასწავლებლების მიერ მიცემულ დავალებებზე. ის დიდ დროს ატარებს კლასში და საკუთარ ტანზე თავისით იხატავს ტატებს. მათ უმრავლესობას დადამოუკიდებელი შინაარსი აქვს. ვე-ხცეხთმა მასწავლებლებმა ვეი შეძლო ტატოსთან ახლო ურთიერთობის რამოყადებება და მისი ქცევებიც ახ უმჯობესდება.

შეკითხვები:

1. გააანალიზეთ ტატოს შემთხვევა. დაასაბუთეთ, რომ ტატო ემოციური და ქცევითი დახლვევის მქონე ბავშვია;
2. შემთხვევის განხილვისას იმსჯელეთ ემოციური და ქცევითი დახლვევის ბიოლოგიური და გახემო ფაქტორების შესახებ.

ირინე ჯვანია
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 4

ემოციური და ქცევითი დარღვევების ამხანაღი თეორიული
მოდელები: ბიოლოგიური, დასნავლის, კოგნიტური,
განვითარებისა და ეკოლოგიური

თავი მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- James M. Kauffman, Timothy J. Landrum; (2018), *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth; Eleventh edition, NY Pearson ;*
- Y.Blumenthal, G.Casale, B. Hartke, Th. Hennemann, Cl. Hillenbrand, M.Vierbuchen; (2020); *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen; Verlag W. Kohlhammer.*

სარჩევი

შესავალი.....	57
ბიოლოგიური მოდელი.....	57
ქცევითი მოდელები.....	58
კოგნიტური მოდელი.....	59
განვითარების ფსიქოლოგიის მოდელები.....	61
რეზილენტურობა/ ფსიქოლოგიური მდგრადობა და მოწყვლადობა	61
ეკოლოგიური მოდელი	62
მოდელის შერჩევა.....	62
მოლოდინი.....	63
ქცევის გამომწვევი მიზეზები	64
ქცევის განსაზღვრება, გაზომვა და შეფასება.....	64
შრომა, თამაში, სიყვარული და გართობა.....	65
პირდაპირი, გულახდილი კომუნიკაცია.....	66
შეჯამება.....	66
კითხვები რეფლექსიისათვის:	67
სავარჯიშო	67
შეკითხვები	68

შესავალი

ძალიან ზოგადი განმარტებით ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეები არიან ბავშვები და მოზარდები, რომელთა ქცევა ადამიანებში ხშირად იწვევს ნეგატიურ დამოკიდებულებას, მძაფრი პასუხის გაცემისა და სწრაფად გარიდების სურვილს. სხვადასხვა ტიპის ემოციური და ქცევითი პრობლემა ურთიერთკავშირშია. მოზარდების ძალიან მცირე რაოდენობას აღენიშნება მხოლოდ ერთი სახის დარღვევა, როგორც წესი, მათ ერთდროულად რამდენიმე ტიპის დარღვევა აქვთ. სამწუხაროდ, ასეთ ბავშვებს საკმაოდ კარგად შეუძლიათ ნეგატიურად იმოქმედონ სხვებზე და წყობიდან გამოიყვანონ ისინი, ბევრი მათგანი აგრესიული და კონფლიქტური ქცევით გამოირჩევა. გარდა სოციალური ჩავარდნისა, მათთვის აკადემიური განვითარებაც საკმაოდ რთულია. აღნიშნული პრობლემის გამოვლენა ბავშვებში სკოლაში სწავლის დაწყებამდეა შესაძლებელი, თუმცა ხშირად ასე არ ხდება. როგორც წესი, ქცევის დარღვევის აღმოჩენა უფრო გვიანდელ პერიოდში, მწვავე აკადემიური პრობლემების დადგომისას ხდება. ხშირად წლების მანძილზე ვერ ხერხდება ზუსტი დიაგნოსტიკა და მოზარდის უჩვეულო ქცევის ახსნას გარშემომყოფები სულ სხვა მიზეზებით ცდილობენ.

ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას მასწავლებლების წინაშე ბევრი კითხვა წამოიჭრება, მაგალითად:

- როგორ შეიძლება დარღვევის გამოვლენა ?
- როგორ არის შესაძლებელი მათთვის დახმარების განევა ?
- რა ტიპის საბაზისო ცოდნა უნდა ჰქონდეს მასწავლებელს მათთან ურთიერთობისა და სწავლების პროცესში?
- სწავლისა და კომუნიკაციის რომელი სტრატეგიები იქნება ყველაზე ეფექტიანი?
- როგორი უნდა იყოს მასწავლებლების მოლოდინი მათ მიმართ?

მუშაობის დაწყებამდე, მასწავლებლები ვალდებული არიან გააცნობიერონ ის ამოცანები, რომელთა შესრულებაც მოუწევთ ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში. მასწავლებლებს, როგორც წესი, აქვთ ზოგადი წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რამ შეიძლება გამოიწვიოს ემოციური თუ ქცევითი დარღვევა. ისინი ცდილობენ პრობლემები დაუკავშირონ ისეთ მოდელებს, რომლებიც მათ კონკრეტული დარღვევის მოგვარების შესაძლებლობას მისცემს.

სპეციალისტები კონცეპტუალური მოდელების ფარგლებში ცდილობენ შეინახონ ადამიანის ბიოლოგიურ, ფსიქოლოგიურ და სოციალურ დონეებზე, მათი ქცევის გაანალიზებისა და კონტროლის მიზნით. ქცევის ალტერნატიულ კონცეპტუალურ მოდელებში წარმოდგენილია განსხვავებული მიდგომები ადამიანის ქცევის ახსნისა და მასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრის გზების შესახებ. ქვემოთ მოკლედ განვიხილავთ რამდენიმე მათგანს. წარმოდგენილი მოდელების გარდა სხვა მოდელებიც არსებობს (მაგალითად, ფროიდის ფსიქოდინამიკური მოდელი) თუმცა, ჩვენ მხოლოდ იმ მოდელებს შევეხებით, რომლებიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება ბავშვებსა და მოზარდებში ემოციური და ქცევითი დარღვევების ასახსნელად.

ბიოლოგიური მოდელი

ამ მოდელის მიხედვით, ადამიანის ქცევა ეფუძნება ნეიროფსიქოლოგიურ მექანიზმებს; ადამიანის ფსიქიკური აქტივობა ნერვული სისტემის აქტივობითაა განპირობებული.

ზოგიერთი მკვლევარი მიიჩნევს, რომ ისეთი დარღვევები როგორცაა მაგალითად: ჰიპერაქტივობა, დეპრესია ან აგრესია გამოწვეულია ადამიანის გენეტიკური პრობლემებით (ტვინის დისფუნქცია, ტვინის სტრუქტურა, ქიმიური დისბალანსი და მისთ.). შესაბამისად, არსებობს მოსაზრება, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევების მართვა და კონტროლი შესაძლებელია მედიკამენტებითა და ოპერაციული ჩარევით. ბიოლოგიური საფუძვლების გათვალისწინება ემოციური და ქცევითი დარღვევების შემთხვევაში უაღრესად მნიშვნელოვანია, თუმცა ძალიან ხშირად რთულია მოიძებნოს საშუალება ან გზა, რომლითაც შესაძლებელი იქნება დაზიანებული ტვინის, გენეტიკური თუ მეტაბოლიზმის დარღვევის მკურნალობა.

სამედიცინო მოდელის მიხედვით, რომელიც ცალსახად ბიოლოგიურ მოდელს ეყრდნობა, სამედიცინო დაიგნოზი, ფსიქოთერაპიული ჩარევა და მედიკამენტოზური მკურნალობა დარღვევებთან

გამკლავების ძირითად სტრატეგიად არის მიჩნეული. თუმცა, ამ მოდელის გამოყენება სასკოლო გარემოში გარკვეულ შეზღუდვებთანაა დაკავშირებული. ამ მიდგომის საფრთხეს წარმოადგენს ის, რომ, მაგალითად, მოსწავლეებს ხშირად აძლევენ მედიკამენტებს შიზოფრენიისა და ჰიპერაქტივობის სამკურნალოდ თანმხლები ქცევითი პრობლემების ცოდნის გარეშე. მაგალითად, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში სედატიური პრეპარატების გამოყენება არ არის ეფექტიანი, რადგან ამგვარი პრეპარატების ზემოქმედებით კიდევ უფრო ქვეითდება თავის ტვინის ქერქის აქტიურობის დონე, რაც ქცევის გამოვლენის ინტენსიურობას ზრდის. ასეთ შემთხვევაში ხშირად მედიკამენტოზური მკურნალობა, ისევე როგორც არასწორი დიეტა, სამედიცინო ჩარევა და მისთ. კიდევ უფრო ამწვავებს ფსიქოლოგიურ პრობლემებს.

სამედიცინო მოდელის ახალი ვერსია, რომელიც ფრონესმა და კავალემ (2001) შეიმუშავეს გულისხმობს ქცევის შესახებ სამეცნიერო მიდგომებისა და ცოდნის შერწყმას სამედიცინო მეთოდებთან, კერძოდ მედიკამენტოზურ მკურნალობასთან. ამ მიდგომის მიზანი არის არა მედიკამენტოზური მკურნალობით ჩანაცვლება, არამედ ქცევითი მოდელის გამრავალფეროვნება. სხვა სიტყვებით, ეს არის ქცევის მართვისა და მედიცინის შერწყმის მცდელობა, როდესაც ორივე სამეცნიერო კვლევასა და ანალიზს ეფუძნება.

ამრიგად, ახალი სამედიცინო მოდელი უფრო კომპლექსურია და მოითხოვს დეტალურ ანალიზს. თუმცა მისი გამოყენება ყოველთვის მიზანშეწონილი არაა. მაგალითად, სასკოლო გარემოში მასწავლებელი მოსწავლეებს ჩვეულებრივ ვერც ოპერაციას გაუკეთებს, ვერც გენეტიკურ ანალიზს, ვერც დიეტას დაუნიშნავს და ვერც ფსიქოთერაპიის კურსს ჩაუტარებს. თუმცა, მასწავლებელს აქვს ძალიან დიდი გავლენა კლასში არსებულ სოციალურ გარემოზე და შესაძლებლობა, რომ აკონტროლოს ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა ქცევა. ასეთ შემთხვევებში მიიჩნევენ, რომ პრობლემა წარმატებულად გადაიჭრა, თუ მოხერხდა მისი გამომწვევი მიზეზების დადგენა და შემდგომ სოციალური გარემოს ცვლილება იმგვარად, რომ მცირედით მაინც გაუმჯობესდეს მოზარდის მდგომარეობა. ყოველივე ეს შესაძლებელია შესრულდეს მეცნიერულ დონეზე თანამედროვე სამედიცინო მოდელთან შერწყმით. ამ მოდელი მომხრეები მიიჩნევენ, რომ აუცილებელია მასწავლებელი ფლობდეს ფსიქიატრიულ ტერმინოლოგიას, ელემენტარულ ცოდნას დარღვევების ბიოლოგიური მიზეზებისა და მათთან გამკლავების გზების შესახებ.

ქცევითი მოდელები

დასწავლისა და ქცევის სხვადასხვა თეორიის არსი იმის დაშვებაა, რომ ქცევის დასწავლა ეფუძნება სიტუაციურ გამღიზიანებლებსა და ქცევის შედეგებს. ცნობილია, რომ დასწავლის პროცესზე ერთდროულად გავლენას ახდენს გენეტიკური მიდრეკილება, გარემო ფაქტორები და კოგნიტური პროცესები.

ჰილენბრანდის (2008) მიხედვით, ქცევის დარღვევების განმარტებისათვის დასწავლის სამ თეორიას განსაკუთრებულად დიდი მნიშვნელობა აქვს – პავლოვის, სკინერისა და ბანდურას თეორიებს. პავლოვის კლასიკური განპირობებულობის თეორიის თანახმად, ნეიტრალური სიტუაციური გამღიზიანებელი (მაგ. სკოლაში შესვენების მანიშნებელი ზარი) იწვევს უკვე დასწავლილ ქცევას (მაგალითად, კლასიდან თავქუდმოგლეჯით ეზოში გავარდნას).

სკინერის ოპერანტული განპირობებულობის თეორიის თანახმად შედეგებმა, რომლებიც თან სდევს გარკვეულ ქცევას, შეიძლება გამოიწვიოს ქცევის შეცვლა. არსებობს ოპერანტული განპირობების ოთხი მექანიზმი: *პოზიტიური განმგვიცება* (მაგალითად, თუ მასწავლებელი შეაქებს მოსწავლეს, რადგან ის თავქუდმოგლეჯით კი არ გავარდა გარეთ, არამედ მშვიდად ჩაალაგა ჩანთა და მშვიდად დატოვა კლასი), *ნეგატიური განმგვიცება* (მაგალითად, თუ მოსწავლემ კლასი მშვიდად დატოვა და ამით თავი აარიდა დერეფანში მიმდინარე კინკლაობასა და დავიდარებას), *პოზიტიური დასჯა* (თუკი მოსწავლეს, რომელიც თავქუდმოგლეჯით კლასიდან გავარდა შემდეგ შესვენებაზე კლასში დატოვებენ) და *ნეგატიური დასჯა* (თავქუდმოგლეჯით კლასიდან გავარდნის გამო, მოსწავლეს კლასის ექსკურსიაში მონაწილეობის მიღება აუკრძალეს). მოსწავლის ქცევის შემდგომ პოზიტიური ან/და ნეგატიური გამღიზიანებლების გამოყენებამ ან გამოუყენებლობამ შეიძლება გავლენა იქონიოს მომავალში მოსწავლის ქცევის ცვლილებაზე.

ბანდურას (2000) დაკვირვებით დასწავლის თეორიის მიხედვით, ინდივიდი ბაძავს მის გარემოცვაში მიღებულ ქცევის მოდელებს და გადმოაქვს ისინი ქცევის საკუთარ რეპერტუარში. ასე მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება გამოავლინოს პრობლემური ქცევა (კლასიდან თავქუდმოგლეჯით გავარდნა ეზოში), რადგან მისი უშუალო გარემოცვა იცნობს ქცევის ამგვარ მოდელს (ასე იქცევა მისი

საუკეთესო მეგობარი), და თანაც მოსწავლემ ამ ქცევის დახმარებით მიაღწია თავის სოციალურ მიზანს (მაგალითად, პირველმა მიიღობინა ებოში ასაცოცებელ კედელთან ან საქანელასთან). მოდელის წარმატება – ემოციური და სოციალური მიზნების მიღწევა – მნიშვნელოვან კრიტერიუმს წარმოადგენს და გავლენას ახდენს იმაზე, მიბაძვას თუ არა და რა ინტენსივობით მიბაძვას მოსწავლე მოცემულ ქცევას.

დასწავლის თეორიებზე დაფუძნებული ინტერვენციები, რომლებიც ქცევის დარღვევის კორექციაზე მიმართული აღნიშნულ თეორიებს ეყრდნობა, მათი მიზანია: პრობლემური ქცევის მოდიფიკაცია. ქცევის მოდიფიკაცია მიმართულია სასწავლო პროცესზე გავლენის მქონე ფაქტორების ეფექტიან მართვაზე, რათა მოსწავლის ქცევა სასურველი მიმართულებით წარმართოს. მაგალითად, ოპერანტული განპირობებულობის მოდელში ლაპარაკია სასურველი ქცევის შემთხვევაში პოზიტიური გამლიზიანებლების თანმიმდევრულ გამოყენებასა და ნეგატიური გამლიზიანებლების თანმიმდევრულ შემცირებაზე, ანდა პირიქით, არასასურველი ქცევისას ლაპარაკია ნეგატიური გამლიზიანებლების (პოზიტიური დასჯა) თანმიმდევრულ გამოყენებაზე ან პოზიტიური გამლიზიანებლების (ნეგატიური დასჯა) თანმიმდევრულ შემცირებაზე (მოშორებაზე). დაკვირვებით სწავლაზე დაფუძნებული ინტერვენციული მოდელები მიმართულია ბავშვის გარემოცვაში პოზიტიური მოდელების შექმნისაკენ.

ქცევის მოდიფიკაციის მიზნით დასწავლის თეორიის პრინციპებს ხშირად იყენებენ პრაქტიკაში, მაგალითად, ფსიქოთერაპიის კურსზე ან სკოლაში. ქცევის მოდიფიკაცია რამდენიმე საფეხურს მოიცავს: პრობლემის იდენტიფიკაცია და ანალიზი (რომელი ქცევა და რა მოცულობით არის პრობლემური?), პრობლემის გადაჭრის დაგეგმვა (რა სახის ინტერვენცია გამოასწორებს ქცევას?), დაგეგმილი ღონისძიებების გატარება და ცალკეული შემთხვევის ეფექტიანობის შეფასება. ამასთან, ქცევის მოდიფიკაციისას (ა) პრობლემის იდენტიფიკაციისა და ანალიზის საფეხურზე გათვალისწინებულ უნდა იქნას, როგორც ინდივიდუალური ქცევა, ასევე გარემო ფაქტორები, რომლებმაც შეიძლება ქცევაზე გავლენა მოახდინოს და (ბ) გამოყენებული ინტერვენცია უნდა ეფუძნებოდეს დასწავლის თეორიის პრინციპებს.

სტრატეგიები, რომლებიც გამოიყენება ქცევის მოდიფიკაციის ფარგლებში მრავალფეროვანია და მუდმივად ვითარდება. მათ რიგში აღსანიშნავია: განპირობებულების ტექნიკები (Token-System, Response-Cost-Behaviour და სხვ.), ასევე კოგნიციის განვითარებაზე მიმართული ღონისძიებები (თვითინსტრუქტირების ტექნიკები, როლური თამაშები და სხვ.). დადასტურებულია, რომ ეს ტექნიკები საშუალოდ კარგ შედეგამდე აუმჯობესებს ამოცანაზე/მიზანზე მიმართულ (On-Task) ქცევას და აკადემიურ კომპეტენციას, და ამცირებს აგრესიულ და გაკვეთილზე ხელისშემშლელ ქცევას.

ბოლოს დასახელებული ღონისძიებები ქცევის მოდიფიკაციის ოპერანტული განპირობებულობის პრინციპების გარდა, ასევე ეყრდნობა კოგნიტურ-ფსიქოლოგიურ პრინციპებს.

კოგნიტური მოდელი

დასწავლის თეორიების მიდგომებს ავსებს კოგნიტური მოდელი, რომელიც განსაკუთრებულ ყურადღებას იმ ფსიქოლოგიურ მოვლენებსა და პროცესებზე ამახვილებს, რომლებიც გამლიზიანებლის აღქმასა და შემდგომ განცდასა და ქცევას შორის მიმდინარეობს. კოგნიტური მოდელისათვის განსაკუთრებით საინტერესოა ინტუიციისა და რეფლექსიის მუდმივი ურთიერთმონაცვლეობა და ასევე ქცევის დაგეგმვის პროცესები.

ქცევის დარღვევის წარმოშობის გასააზრებლად ძალიან მნიშვნელოვანია სოციალურ-კოგნიტური თეორიები, რომლებიც სოციალურ განვითარებაში წინ წამოსწვევენ კოგნიტურ პროცესებს. ზიგლერისა და სხვების (2016) მიხედვით, სოციალურ-კოგნიტურ თეორიებში ხაზი ესმება ბავშვის „თვითსოციალიზაციის პროცესს“, როდესაც ბავშვი ჩართულია საკუთარი განვითარების მართვასა და აქტიურ სტრუქტურირებაში; ანუ, როდესაც საკუთარ თავსა და სხვა ადამიანებზე შემუშავებული ვარაუდები ბავშვებს უბიძგებს გარკვეული მიზნებისა და ნორმების ათვისებისაკენ, რომლებიც შემდგომ მათ ქცევას წარმართავს. კოგნიტურ-ფსიქოლოგიური ასპექტების გათვალისწინებით უკანასკნელ ათწლეულებში შემუშავდა ბევრი პედაგოგიურად რელევანტური კონსტრუქტი, მოდელი და თეორია, რომლებიც მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს მასწავლებლებს ქცევისა და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობაში. მაგალითად, თვითეფექტურობის კონცეფციის მნიშვნელობა მოტივაციის ამაღლებისთვის, თვითეფექტურობის განცდა სოციალურ და შემოქმედებით სიტუაციებში, მეხსიერების ფსიქოლოგიის მიღწევები და აქედან გამომდინარე ის თეორიები, რომლებშიც სწავლა წარმოდგენილია როგორც ინფორმაციის გადამუშავების პროცესი, რომელშიც ჩართულია მუშა და ხანგრძლივი მეხსიერება. საინტერესო მოდელად, რომელიც კარგად ხსნის ემოციურ და სოციალურ გამოცდილებას მიიჩნევა ინფორმაციის სოციალურ-კოგნიტური გადამუშავების მოდელი. კოგნიტურ-ფ-

სიქოლოგიურ მიდგომებზე ორიენტირება იძლევა ემოციურ და ქცევით დარღვევებთან მეცნიერულად დასაბუთებული ინტერვენციული მუშაობის შესაძლებლობას. მაგალითად, შიშებისა და აგრესიული ქცევის კოგნიტურ-ფსიქოლოგიური განმარტებები და ქცევის მოდელები ავსებს კოგნიციაზე დაფუძნებულ სოციალური დასწავლის მოდელებს.

კრიკი და დოფჯის (1994) ინფორმაციის სოციალურ-კოგნიტური გადამუშავების მოდელი (SKI) კოგნიტური ფსიქოლოგიური თეორიაა, რომელიც განმარტავს ემოციური განვითარებისა და ქცევის დარღვევებს. სოციალური ინფორმაციის სათანადო კოგნიტური დამუშავება უმჯობესდება ასაკთან ერთად. დიოფენერს (1989) სოციალური ინფორმაციის გადამუშავება (სოციალურ-კოგნიტური პრობლემის გადაჭრა) ესმის, როგორც ინფორმაციის დამუშავების ისეთი პროცესი, რომელიც სოციალური სიტუაციის აღქმასა და ქცევის განხორციელებას შორის მიმდინარეობს. სოციალური ინფორმაციის ეფექტიანი გადამუშავება არის სოციალური კომპეტენციის ელემენტი. (იხ. ცხ #1)

ცხიდი #1 – სოციალურ-კოგნიტური ინფორმაციის გადამუშავების მოდელი

ინფორმაციის გადამუშავების საფეხურები	განმარტება
საფეხური 1: კოდირება	ვერ ამჩნევენ მნიშვნელოვან სოციალურ მინიშნებებს. ახალი ინფორმაციის სტრუქტურირებას ძველი აგრესიული ინტერაქციის გამოცდილების საფუძველზე ახდენენ.
საფეხური 2 გამღიზიანებლის ინტერპრეტაცია	ნეიტრალურ გამღიზიანებელს/სიტუაციას მტრულად აღიქვამენ.
საფეხური 3 მიზნის გაცნობიერება	ისახავენ მიზნებს, რომლებიც აზიანებს გარშემომყოფებს, ვერ ითვალისწინებენ საკუთარი ქცევის გრძელვადიან შედეგებს.
საფეხური 4 რეაქციის მოძებნა	პრობლემის გადასაჭრელად აქვთ ქცევის შებლუდული რეპერტუარი. მტრული დამოკიდებულებების გათვალისწინებით ირჩევენ კონფლიქტის გადაჭრის აგრესიულ გზებს.
საფეხური 5: გადაწყვეტილების მიღება	აგრესიული ქცევით სასურველის მიღწევის გამოცდილება ქცევის ამ ფორმის სასარგებლოდ გადაწყვეტილების მიღებას აადვილებს.
საფეხური 6: ქცევის განხორციელება	უპირატესობას ანიჭებენ პრობლემის გადაჭრის დასწავლილ აგრესიულ გზას და არ გამოსდით პროსოციალური გადაჭრის გზის პოვნა. გრძელვადიან პერსპექტივაში აგრესიული ქცევის ფორმები კიდევ უფრო მტკიცდება და პოზიტიური სოციალური უნარების ჩამოყალიბებას უშლის ხელს.

ლემერიზემ და არსენიომ (2000) განავითარეს ინფორმაციის სოციალურ-კოგნიტური გადამუშავების მოდელი (SKI) და ექსპლიციტურად გამოჰყვეს ემოციის მნიშვნელობა ინფორმაციის სოციალურ-კოგნიტურ გადამუშავებაში. მათ სწორედ ემოციას მიაკუთვნეს გადამწყვეტი, ყველა სხვა თანამონაწილე პროცესის განმსაზღვრელი მნიშვნელობა, რაც ეფუძნება ინდივიდუალურ ემოციურობასა და ტემპერამენტს, ემოციების რეგულირების უნარსა და ინდივიდის ემოციურ განწყობებს. ამ მოდელის (SKI) თანახმად, თითოეული თანამონაწილე პროცესი ინტერქციაშია პიროვნების „მონაცემთა ბანკთან“, რომელიც შედგება ნასწავლი წესების ერთობლიობის, სოციალური სქემების, სოციალური ვითარებების გააზრებისა და აფექტური განცდებისაგან. ერთდროულად მიმდინარე პროცესებსა და „მონაცემთა ბანკს“ შორის ინტერაქცია მიმდინარეობს სპეციფიკური ემოციური პროცესების ფილტრის გავლით, რომელიც ამ პროცესების განხორციელებაზე გადამწყვეტ გავლენას ახდენს. ემოციების რეგულაციის ცუდად განვითარებულ უნარს შეუძლია გამოიწვიოს ინფორმაციის სოციალურ-კოგნიტური გადამუშავების დეფიციტი და შესაბამისად, ის კავშირშია დისოციალურ პრობლემურ ქცევასთან. სოციალური ინფორმაციის დამუშავების პრობლემები მიიჩნევა მნიშვნელოვან პროქსიმალურ რისკ-ფაქტორად ბავშვის აგრესიული ქცევითი პრობლემების განვითარების, სტაბილიზირების და ავტომატიზირების კუთხით.

სოციალურ-კოგნიტური ინფორმაციის ადეკვატურ დამუშავებას აქვს ფსიქო-სოციალური რისკ-ფაქტორებისგან დაცვითი ეფექტი. შესაბამისად, პედაგოგიურ ინსტიტუტებს უნდა აქვთ ამოცანა, შეიმუშაონ

შაონ ისეთი ღონისძიებები, რომლებიც ინტერვენციის პროგრამებში სისტემატურად ითვალისწინებს აღნიშნულ (SKI) მოდელს. ლემერიზესა და არსენიოს გაფართოებული მოდელის მიხედვით, გამოიკვეთა ბავშვთა დახმარებისა და მხარდაჭერის შემდეგი საკვანძო საკითხები, რომლებიც უნდა გაითვალისწინოს სასკოლო ინტერვენციულმა პროგრამებმაც: (1) სოციალური აღქმის დიფერენცირება, (2) ემოციების გაცნობიერება და სათანადო გარემოში ვარჯიში, (3) ემოციების მართვის რეპერტუარის გაზრდა, (4) მიზნების ჩამოყალიბება, (5) პროსოციალური ქცევის ალტერნატიული ფორმების სწავლა (7) და მათ კონკრეტულ გამოყენებაში ვარჯიში.

განვითარების ფსიქოლოგიის მოდელები

რეზილენტურობა/ ფსიქოლოგიური მდგრადობა და მოწყვლადობა

განვითარების ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიმართულების, რეზილენტურობის (ფსიქოლოგიური მდგრადობის) მრავალწლიანი კვლევები, მიუთითებს სპეციფიკური ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და სოციალური ფაქტორების პროტექტულ ანუ დაცვით მნიშვნელობაზე.

ცნობილია, რომ ბავშვებსა და მოზარდებში ემოციური და ქცევითი დარღვევების წარმოშობაში შესაძლებელია ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური და სოციალურ-ეკოლოგიური რისკფაქტორების იდენტიფიცირება.

ბიოლოგიური რისკფაქტორებია: სქესი (ბიჭებში რისკი 3-4 ჯერ უფრო მაღალია ვიდრე გოგონებში), პრენატალური რისკები (ფეხმძიმობისას მიღებული ნიკოტინი, ნარკოტიკები, ალკოჰოლი), გენეტიკური განპირობებულობა, ჰორმონალური თავისებურებები (ტესტოსტერონის მაღალი დონე, კორტიზოლის დაბალი დონე), ცენტრალური ნერვული სისტემის სტრუქტურული თავისებურებები (ტვინის შუბლის წილის ფუნქციონირების დეფიციტი ან დარღვევები) და ასევე ავტონომიური ფუნქციების თავისებურებები (სუსტი გულისცემა, კანის დაბალი რეზისტენტულობა).

ფსიქოლოგიური ფაქტორებია: ყურადღების, ჰიპერაქტივობის და იმპულსურობის პრობლემები, იმპულსების არასაკმარისი კონტროლი და ემოციების დაბალი რეგულაცია, რაც აფერხებს ადეკვატური სოციალური ქცევის განვითარებას, სოციალურ-კოგნიტური ინფორმაციის დამახინჯებული გადამუშავება, გადაჭარბებული თვითშეფასება და თანაგრძნობის არასაკმარისი უნარი.

სოციალურ-ეკოლოგიური რისკფაქტორებია: მცირე ასაკში არამყარი კავშირი მშობლებთან, ზედმეტად მკაცრი, არათანმიმდევრული აღზრდა, ბავშვისადმი გაცემული ემოციური სითბოსა და მხარდაჭერის ნაკლებობა, თანატოლების მხრიდან სოციალური იგნორირება.

რისკისა და დაცვითი ფაქტორების რეზილენტურობის კვლევები ხელს უწყობს ტრანსაქციულ (მონაცვლეობითი) განვითარების არსის უკეთ გააზრებას. ბელმანისა და რააბეს (2007) დისოციალური ქცევის ტრანსაქციული განვითარების მოდელი წარმოაჩენს ემპირიულად დამტკიცებული რისკ-ფაქტორების გავლენას ბიოლოგიურ, ფსიქიკურ და სოციალურ დონეზე, განვითარების მთელი პროცესის განმავლობაში – დაბადებიდან ადრეულ ბავშვობასა და მოზარდობამდე.

განვითარების ტრანსაქციული გააზრების არსებით ნიშნად შეიძლება მივიჩნიოთ განვითარების მიმდინარეობის პლასტიკურობა, რომელიც განვითარების პოზიტიური გამლიზიანებლებით (სხვა კლასში გადაყვანა, ან ემოციურ-სოციალური კომპეტენციის მიზანმიმართული მხარდაჭერა) პოზიტიურად შეიძლება განმტკიცდეს. ამასთან, ტრანსაქციული განვითარების მოდელების ძირითადი დაშვებები ცხადყოფს, რომ რისკფაქტორების ეს სამი საფეხური ასაკთან ერთად გარკვეულ ცვლილებებს განიცდის. მაგალითად, განვითარების ფარგლებში, თვითმართვის რეგულაციის კომპეტენციის სისტემატური განვითარება მნიშვნელოვნად ამცირებს სოციალურად და ბიოლოგიურად მართულ პროცესებს. განვითარება არის კომპლექსური რეგულატორული პროცესების შედეგი და თავადაც არის ახალი განვითარებისათვის ბიძგის მიმცემი.

აღწერილი ფაქტორების გარდა, რეზილენტურობის მრავალრიცხოვანი კვლევების საფუძველზე გამოიყო კიდევ სხვა დაცვითი ფაქტორები, რომლებიც ლაუხტისა და კოლეგების (1997) მიხედვით, ორ ნაწილად – ბავშვის პიროვნულ და სოციალურ რესურსებად – შეიძლება დავყოთ. პედაგოგიურ კონტექსტში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვის პიროვნულ რესურსებზე ყურადღების გამახვილება, რომლებსაც მაღალი დაცვითი პოტენციალი აქვთ, მაგალითად, პოზიტიური თვითშეფასება (მაღალი თვითშეფასების მოლოდინი), პოზიტიური სოციალური ქცევა და სტრესის აქტიური დაძლევის კარგი უნარი. სასკოლო პრევენციული პროგრამები სწორედ დასახელებულ დამცველ (პროტექტულ) ფაქტორებზე არის კონცენტრირებული. ბავშვის განკარგულებაში არსებული სოციალური რესურსე-

ბის დონეზე გამოიკვეთება პედაგოგიური სამუშაოსათვის ღირებული კონკრეტული ასპექტები. ასე მაგალითად, სოციალური მხარდაჭერის ზოგადი კლიმატი, პოზიტიური მეგობრობა თანატოლებთან, პოზიტიურად აღქმული სასკოლო გამოცდილება, მასწავლებელი, როგორც ემოციურად სანდო, დამფასებელი საკონტაქტო პირი და როგორც პოზიტიური მოდელი პროტექტული, დაცვითი ფაქტორების როლს ასრულებენ ბავშვის განვითარებაში ხელს უწყობს, განმტკიცებას.

აქედან გამომდინარე, ბავშვების ტრენინგის სამიზნეობად შეიძლება იქცეს სათანადო სოციალურ-კოგნიტური ინფორმაციის დამუშავება, იმპულსების უკეთესი კონტროლი, ასევე პოზიტიური სოციალური ქცევა. გარდა ამისა, შესაძლებელია გაიხსნას ტრანსაქციული განვითარების გააზრებაზე ორიენტირებული „შესაძლებლობების ფანჯარა“, რომელიც ხელს შეუწყობს ემოციურ-სოციალური კომპეტენციის განვითარებას, რასაც კომპენსატორული, პრევენციული ფუნქცია აქვს. პედაგოგიურ კონტექსტში, პირველ რიგში, გამოიყენება დასახელებული რისკფაქტორების შემცირებაზე მიმართული და სისტემატური პრევენციული ღონისძიებები ფსიქიკურ და სოციალურ დონეზე, რომელთა მიზანია დაცვითი ფაქტორების შემუშავება.

რეზილენტურობის კვლევის მიგნებების გათვალისწინებით, ქცევის თანმიმდევრული პრევენციისთვის ძირითადი ინტერვენცია მიმართულია ემოციური და სოციალური უნარების კომპეტენციის შემუშავებაზე, ემოციების რეგულირების ინტერპერსონალურ და ინტრაპერსონალურ განვითარებაზე, ბავშვობისა და ყმაწვილობის ასაკში განვითარების ამოცანების დაძლევის მხარდაჭერასა და ასევე სათანადო სოციალურ-კოგნიტური ინფორმაციის გადამუშავების გაუმჯობესებაზე.

ეკოლოგიური მოდელი

ეკოლოგიური მოდელი ძირითადად თემისა და ეკოლოგიურ ფსიქოლოგიაში არსებულ კონცეფციებს ეფუძნება. ეს მოდელი ევროპული საგანმანათლებლო მოდელიდან მომდინარეობს, რომელიც მოზარდებთან მუშაობას გულისხმობდა როგორც სახლებში, ისე სკოლებსა და სხვა სასწავლო დაწესებულებებში. ამ მოდელში მოსწავლე წარმოდგენილია როგორც რთული სოციალური სისტემის ნაწილი, იგი ერთდროულად ინფორმაციის მიმღებიც არის და გამცემიც. ამ მოდელის მიხედვით, მთავარია მოზარდის სოციალიზაციის ხელშეწყობა გარემოს ყველა ასპექტის გათვალისწინებით. ეკოლოგიური მიდგომის ფარგლებში გამოყენებული კონკრეტული სტრატეგიები სოციალურ და ქცევით კონცეფციებს ეფუძნება და მათი მართებულად გამოყენების გზებზეა ორიენტირებული. ემოციური და ქცევითი დარღვევები ამ მოდელის მიხედვით უნდა განვიხილოთ არა როგორც უბრალოდ ბავშვის არაორდინალური ქცევა, არამედ როგორც არასასურველი ინტერაქცია, ტრანზაქცია მოზარდსა და სხვა ადამიანებს შორის. მაგალითად, ბავშვის ხასიათის მკვეთრი ცვლილება, ე.წ. ტანტრუმი სკოლაში ხშირად გამოვლენილი პრობლემაა, რომლის მოგვარებისათვის საჭიროა ამგვარ ქცევაზე მასწავლებლების, თანატოლებისა და მშობლების რეაქციებისა და მოლოდინების მოდიფიცირება.

1980-90 წლებში ეკოლოგიური კონცეფციებისა და სოციალური სწავლების შერწყმას უწოდეს ეკოქცევითი ანალიზი. ეკოქცევითი მოდელი ფუნქციური და ბუნებრივი მოვლენების გამოყენებით ცდილობს ქცევის მართვის პროცესის გაუმჯობესებას. იმ შემთხვევაში თუ ბუნებრივი ტექნიკა(მაგალითად, მოზარდების სწავლება და ა.შ.) ეფექტურ ინსტრუმენტად ჩაითვლება და მისი ხშირი გამოყენება მოხერხდება, შესაძლოა უფრო უმტკივნეულოდ, ნაკლები დანახარჯით მოხდეს მოზარდების სოციალური სისტემის გაუმჯობესება.

მოდელის შერჩევა

განხილულ კონცეპტუალურ მოდელებს ხანგრძლივი ისტორია აქვს და თითოეული მოდელის ფარგლებში შემუშავებული მეთოდები გამოიყენება ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოზარდებთან მუშაობის პროცესში.

კონცეპტუალური მოდელების შესახებ ბევრი განსხვავებული აზრი არსებობს. გამართული მსჯელობისათვის ყველაზე მარტივია რომელიმე ერთი მოდელის არჩევა და მისი გამოყენება ჰიპოთეზებისა და კვლევების შესაფასებლად. თუმცა ამ გზას დადებითი გარდა უარყოფითი მხარეც აქვს; კერძოდ ის, რომ მნიშვნელოვანი საკითხების განხილვა და შეფასება მხოლოდ ერთი პერსპექტივიდან არახელსაყრელია, ზოგჯერ შეუძლებელიც კი არის. ამრიგად, ყველა მოდელს აქვს როგორც ძლიერი, ასევე სუსტი მხარე და გარკვეულ ფარგლებში თითოეული შეიძლება ძალიან მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს.

მაგალითად, ბიოლოგიური მოდელი იძლევა საკმაოდ სანდო ინფორმაციას ფსიქოლოგიური პროცესების შესახებ, თუმცა მასწავლებლები, როგორც წესი, არ არიან კარგად გათვითცნობიერებულები ფსიქოლოგიური პროცესების ბიოლოგიური საფუძვლების შესახებ. ქცევითი მოდელი ითვალისწინე-

ბს საკლასო გარემოში მიმდინარე სწავლების პროცესებს, თუმცა მხოლოდ გამოვლენილი ქცევების შესწავლას ახერხებს და ვერ ითვალისწინებს პრობლემური ქცევის პრედისპოზიციულ ფაქტორებს. განვითარების ფსიქოლოგიის მოდელები ძირითადად რისკფაქტორების იდენტიფიცირებას ცდილობენ და ნაკლებად მსჯელობენ ქცევის ჩამოყალიბების მექანიზმების შესახებ. ეკოლოგიური მოდელი ეფუძნება ქცევისა და სოციალური კონტექსტის ურთიერთგავლენას, თუმცა პრაქტიკაში ვერ ითვალისწინებს ყველა ასპექტს გარემოს კონტროლისათვის.

ამრიგად, არ არსებობს რაიმეს დადგენისა თუ ცოდნის მიღების ერთი კონკრეტული გზა, თუმცა არსებობს მეთოდები, რომლებიც სხვა მეთოდებზე უფრო უკეთესია. მასწავლებლებისათვის, რომლებიც პრობლემების მქონე მოზარდებთან მუშაობენ, საკმაოდ ეფექტიანად ითვლება მეცნიერულ კვლევებზე დაფუძნებული სხვადასხვა ტექტიკის გამოყენება. ყველაზე ღირებული ინფორმაცია ექსპერიმენტული კვლევის მონაცემებია, თუმცა ყველა პრობლემის მეცნიერულ მონაცემებზე დაყრდნობით განხილვა და მოგვარება მასწავლებლისათვის შეუძლებელია. ხშირად მასწავლებელს მხოლოდ გამოცდილების გათვალისწინება და ლოგიკურ მსჯელობაზე დაყრდნობა თუ შეუძლია.

მოლოდინი

სწავლებისას ძალიან მნიშვნელოვანი და, იმავდროულად, რთულია სწორი მოლოდინის შექმნა. აუცილებელია ზუსტად ვიცოდეთ, თუ რას უნდა ველოდეთ მოსწავლეებისაგან. სწორედ ადეკვატური მოლოდინი განსაზღვრავს დიდწილად სწავლების შედეგს.

ფრაზა – „ყველა ბავშვს შეუძლია სწავლა“, ძალიან აბსტრაქტულია. გაუგებარია რისი სწავლა შეუძლია ყველა ბავშვს? რა რაოდენობით? რა მიზნით? რა რესურსებით და ა.შ. ასევე ზედაპირულია მოსაზრება, რომ ყველა მოსწავლესთან ერთნაირი მიდგომით შეიძლება მუშაობა. სინამდვილეში მოსწავლეებს შორის დიდი განსხვავება არსებობს და თითოეული ინდივიდუალურ მიდგომას, დიფერენცირებულ სწავლებას საჭიროებს.

ადეკვატური მოლოდინების შექმნა რთული გამოწვევაა მასწავლებლისათვის. აუცილებელია მოსწავლეთა შეფასება მოხდეს სწორად, მათი აქტივობისა და წარსული შედეგების გათვალისწინებით. რთულ მოზარდებთან მუშაობისას მოლოდინები მათ მიმართ, როგორც წესი, დაბალია. ამ მოლოდინის ხელოვნურად, მიამიტურად გაზრდა, პოზიტიური განწყობის შესაქმნელად არასწორია.

ადეკვატური მოლოდინების შექმნისათვის ყურადღება უნდა მიექცეს როგორც მოსწავლეთა პრობლემებს ინდივიდუალურ დონეზე და პრობლემასთან დაკავშირებით არსებულ სტატისტიკურ მონაცემებს.

მასწავლებელმა უნდა გააცნობიეროს, თუ რას უნდა ელოდოს საკუთარი თავისა და სხვებისგან. ემოციური ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვებთან მუშაობის დაწყება აუცილებელია შემდეგი შეკითხვების დასმით:

- შეიძლება თუ არა პრობლემა გამომწვეული იყოს არასწორი და შეუსაბამო სწავლებით?
- რისი მოთხოვნისა და აკრძალვის უფლება მაქვს?
- რატომ მანუხებს კონკრეტული ქცევა და როგორ შეიძლება ამ დროს მოვიქცე?
- რამდენად მნიშვნელოვანია ქცევითი დარღვევა განვითარებასთან მიმართებაში?
- რა უფრო საყურადღებოა ჭარბი აქტიურობა თუ პირიქით?
- ერთი პრობლემის გადაჭრა სხვა პრობლემებსაც მოაგვარებს ?
- როგორია მოლოდინების შექმნის პროცესი?

სწორი მოლოდინის შექმნით მასწავლებელი ხელს უწყობს მოსწავლის როგორც კოგნიტურ, ასევე, პიროვნულ განვითარებას და ეხმარება მას წარუმატებლობის დაძლევაში. გარდა ამისა, იგი ხელს უწყობს მშობლებთან და სხვა მასწავლებლებთან პოზიტიური განწყობის ჩამოყალიბებას.

მასწავლებლების მოლოდინები როგორც საკუთარი თავის, ასევე მოსწავლეების მიმართ დიდწილად კულტურით არის განპირობებული. ძალიან მნიშვნელოვანია თუ როგორ აფასებს საზოგადოება მასწავლებლის პროფესიას და როგორია მისი მოლოდინი მასწავლებლის მიმართ. ნეგატიური დამოკიდებულება სახიფათოა, რადგან ის უარყოფითად აისახება მასწავლებელთა თავდაჯერებულობასა და საკუთარ ძალების მიმართ რწმენაზე, შესაბამისად, მათ მუშაობაზე.

ქცევის გამომწვევი მიზეზები

ემოციური და ქცევითი დარღვევების გამომწვევი მიზეზების ზუსტად დადგენა მასწავლებლისათვის თითქმის შეუძლებელია. დარღვევების გამომწვევი ფაქტორები შეიძლება იყოს როგორც პრედისპო-

ზიციური, ასევე სიტუაციური ანუ ემოციური და ქცევითი დარღვევა შეიძლება კონკრეტულ სიტუაციაში წარმოიშვას.

მონყვლად ინდივიდებს გაცილებით მეტი შანსი აქვთ, რომ განუვითარდეთ ემოციური და ქცევითი დარღვევა. ძლიერი პიროვნების შემთხვევაში კი, პირიქით ნაკლებია იმის ალბათობა, რომ ანალოგიური ფაქტორების ზემოქმედებისას ქცევითი დარღვევა ჩამოუყალიბდეს.

მასწავლებელმა უნდა დაადგინოს დარღვევის გამომწვევი ფაქტორები, რათა შემდგომ ეს ინფორმაცია, მოსწავლეების ქცევის გასაუმჯობესებლად გამოიყენოს. ცნობილია, რომ ბიოლოგიური მიზეზები საკმაოდ მნიშვნელოვანია, თუმცა ქცევითი დარღვევაზე არანაკლები გავლენა შეიძლება ჰქონდეს სხვადასხვა გამოცდილებას.

მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს იმ ფაქტორების გამოკვეთას, რისი იდენტიფიცირებაც შესაძლებელია. ემოციური და ქცევითი დარღვევის მოსწავლეებთან მუშაობისას მასწავლებელი ორი გამოწვევის წინაშეა: ერთი, რომ კიდევ უფრო არ გაართულოს მოსწავლის მდგომარეობა და მეორე, მიიღოს მაქსიმალური ინფორმაცია, რის საფუძველზეც შეძლებს დადებითი გავლენა იქონიოს მოსწავლის ქცევაზე მომავალში. სწავლების პროცესი და საკლასო გარემო მაქსიმალურად უნდა ქმნიდეს კარგ და პოზიტიურ განწყობას ასეთი ტიპის მოზარდებისათვის.

გარდა ამისა, არსებობს სხვადასხვა მექანიზმი, რითიც მასწავლებლებს შეუძლიათ გარკვეული გავლენა იქონიონ გარემოზე, რომელიც საკლასო ოთახის ფარგლებს სცილდება: მშობლებთან აქტიური მუშაობა, სპეციფიკური საშინაო დავალებების მიცემა. თუმცა, პირველ რიგში, მასწავლებლის მხრიდან სიტუაციის მართვა და გაუმჯობესება საკლასო გარემოში უნდა მოხდეს.

სპეციალურ მასწავლებლებს უნდა შეეძლოთ ქცევის კონტროლი და წინასწარმეტყველება; და უნდა ჰქონდეთ რწმენა იმისა, რომ საკლასო ოთახში სწორად შერჩეულ ატმოსფეროს შეუძლია დადებითი გავლენა იქონიოს მოზარდის ქცევაზე.

ქცევის განსაზღვრება, გაზომვა და შეფასება

მასწავლებლები მნიშვნელოვან როლს უნდა ასრულებდნენ გადაწყვეტილების მიღებაში იმასთან დაკავშირებით უნდა მიიღოს თუ არა მოსწავლემ სპეციალური განათლება. მათ უნდა შეეძლოთ სიტუაციის შეფასება, რათა განსაზღვრონ სწავლების მიმართულება. ამისათვის საჭიროა მოსწავლეთა ქცევის ანალიზის ცოდნა, რათა სწორად მოხდეს იმ მოსწავლეთა შერჩევა, ვისაც შესაბამისი სწავლება სჭირდება.

მასწავლებლებს უნდა შეეძლოთ იმ ქცევის შეფასება და გაზომვა, რომელიც კონფლიქტისა და თავდაცვის სიტუაციითაა გამოწვეული. თუ აღმზრდელი მოსწავლეთა კონკრეტული ქცევითი ასპექტების სწორ ინდენტიფიკაციას ვერ ახერხებს, მისი მუშაობა დიდი ალბათობით არაეფექტური იქნება. ემოციური ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებს დახმარება სჭირდებათ, რადგან ისინი ქცევითი აქტივობის მატებით ან პირიქით, შემცირებით იტანჯებიან. ამის დადგენა ევალება მასწავლებელს.

მასწავლებლებმა უნდა იზრუნონ როგორც აკადემიური, ისე სოციალური ქცევის გაუმჯობესებაზე. ამ ქცევის შეფასებისას არ არის აუცილებელი ულტრათანამედროვე მეთოდების გამოყენება. აკადემიური და სოციალური ქცევის გაზომვის ტექნოლოგიების გამოყენებას ხანგრძლივი ისტორია აქვს და ხელმისაწვდომიცაა. მაგ., მოსწავლეებისათვის შეიძლება იმის სწავლება, თუ როგორ უნდა შეაფასონ მათ საკუთარი ქცევა, რათა ზოგადად ცხოვრების უკეთ გაკონტროლება შეძლონ.

არ არის აუცილებელი, რომ ყველა მოსწავლის ქცევის გაზომვა და შეფასება მუდმივად ხდებოდეს მასწავლებლის მიერ. თუმცა, თუკი მოსწავლის ქცევითი პრობლემებისა და გაუმჯობესების შეფასება და აღწერა საერთოდ არ ხდება, მასწავლებლისათვის რთულია სწავლების პროცესის მართვა.

მხოლოდ ზედაპირული შეფასება – მაგალითად, „ახლა ის ბევრად უკეთესად იქცევა, ვიდრე წინა კვირას“ – არასაკმარისია ქცევის შესაფასებლად. თუმცა ისიც გასათვალისწინებელია, რომ სწავლებისა და მისი შედეგების ყველა ასპექტის ანალიზი და გაზომვა შეუძლებელია. მოსწავლის სოციალური და აკადემიური ქცევის შესწავლა საჭიროა მიზნის მისაღწევად და არა მიზნისაგან განყენებულად იმის დადგენა, თუ რას აკეთებს და რას ვერ აკეთებს კონკრეტულ სიტუაციაში.

ქცევის ობიექტური შეფასების გარეშე მასწავლებელი შესაძლოა შეცდეს სუბიექტური განწყობების გავლენით. სწავლების პროცესში აუცილებელია დოკუმენტირებული მონაცემების გამოყენება და მათზე დაყრდნობით ობიექტური დასკვნების გაკეთება. მასწავლებელმა ქცევის შეფასებისას უნდა ჩაინეროს: რა უსწრებდა წინ კონკრეტულ არასასურველ ქცევას? რა სიხშირით/ინტენსივობით, ხანგრძლივობით ვლინდებოდა არასასურველი ქცევა? რა მოჰყვა ამ ქცევას შედეგად? და ა.შ.

შეფასებისა და გაზომვის მიზანი, განურჩევლად გამოყენებული მეთოდისა, არის იმის დადგენა, თუ რა სურს და რა სჭირდება მოსწავლეს. კარგი შეფასება ეფექტურ სწავლებას განსაზღვრავს.

სოციალური და აკადემიური ქცევის გაზომვისა და შეფასების აუცილებლობა დღესდღეობით საკმაოდ აღარ არის, თუმცა მასწავლებელთა ნაწილი მას მაინც არ იყენებს; რადგან, მაგალითად:

- არ თვლიან ქცევის შეფასებას აუცილებლად და მიიჩნევენ რომ ამგვარი ქცევა ფსიქოპათოლოგიის უმნიშვნელო ასპექტია;
- მშობლები ხშირად ზედაპირულ პასუხებს ითხოვენ მათგან;
- უბრალოდ არ აქვთ შესაბამისი ცოდნა და გამოცდილება;
- ქცევა ხშირად ისე იცვლება, რომ მისი გაზომვა ან შეფასება შეუძლებელია;
- მასწავლებელთა ნაწილს უბრალოდ ეზარება ამის გაკეთება და ა.შ.

შრომა, თამაში, სიყვარული და გართობა

ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოზარდების უმრავლესობას არ შეუძლია თამაში, ემოციების მიღება და გაცემა, გართობა. არადა, შრომა, თამაში, სიყვარული და გართობა უმნიშვნელოვანესი ასპექტებია ადამიანის ცხოვრებაში. პრობლემურ მოსწავლეებთან მუშაობისას აქცენტი უნდა გაკეთდეს ამ უნარების განვითარებაზე. თუმცა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ აღნიშნული უნარები მოსწავლეებს საგანგებოდ უნდა ვასწავლოთ. ამ ემოციების მიღება უბრალო სწავლებით ძალიან რთულია.

მასწავლებელმა უნდა შექმნას ისეთი გარემო, რომელშიც ნათლად იქნება ნაჩვენები, რომ შრომით მიზნის მიღწევა შესაძლებელია, თამაში დასვენებასთან ასოცირდება, სიყვარული ემოციაა, რომელიც თავისით მოდის და რომ გართობა აქტივობაა. პრობლემურ მოსწავლეებს სწავლების პროცესში არ ეძლევათ სრული თავისუფლება არჩევანში, რადგან ამ ტიპის მოზარდებს უჭირთ მართებული გადაწყვეტილებების მიღება. ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებისათვის ძალიან მნიშვნელოვანია წერა-კითხვის, ლაპარაკის, არითმეტიკის სწავლება. თუმცა ამ უნარების გარდა მათ უნდა იცოდნენ ბურთით თამაში, გიტარაზე დაკვრა, დამოუკიდებლად მგზავრობა ავტობუსით და ა.შ.

მასწავლებელმა ყოველთვის დამოუკიდებლად არ უნდა გადაწყვიტოს, თუ რა უნარების სწავლება არის აუცილებელი მოსწავლეებისათვის. ამგვარი გადაწყვეტილებების მიღების პროცესში საჭიროა, რომ მოსწავლეებიც ჩაერთონ, რათა საბოლოოდ შეძლონ ეფექტიანად მოქმედება.

ყველა სხვა მნიშვნელოვან საკითხთან ერთად მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს სწავლების ინსტრუმენტები და მიმართულება. არსებობს ინსტრუმენტების ჩამოყალიბების ორი მნიშვნელოვანი პრინციპი: მოსწავლეებისათვის შესაბამისი დავალების მიცემა და ლოგიკური შედეგისათვის მზადყოფნა. შრომის, თამაშის, სიყვარულისა და გართობის სწავლება ხდება არა ჩავარდნებზე ყურადღების გამახვილებით, არამედ, პირიქით, მათი წარმატებისა და მიღწეული ოსტატობის გაცნობიერებით.

მოსწავლისათვის ძალიან რთულია, დამოუკიდებლად გაიაროს სწავლების კომპლექსური პროცესი. მასწავლებელმა მოსწავლეს მისთვის შესაფერისი, დაძლევადი ამოცანები უნდა დაუსახოს და შემდეგ, როდესაც მოზარდი საკუთარ ძალებში დარწმუნდება თანდათან მიზნების თავისუფალი არჩევანის შესაძლებლობა მისცეს. კარგი მასწავლებელი აცნობიერებს იმასაც, რომ რაც ერთი მოსწავლისთვის მარტივია სხვისთვის შესაძლოა რთული იყოს.

სპეციალისტები აღარ კამათობენ იმასთან დაკავშირებით, რომ ისეთ აქტივობებს, როგორცაა თამაში და შრომა, და მოსწავლეებისათვის ამ აქტივობების სწორი თანმიმდევრობით მიწოდებას გავლენა აქვს სწავლის პროცესზე. მოლოდინი და ცოდნა იმისა, რომ თამაში შრომის დასრულების შემდეგ შეიძლება ძალიან მნიშვნელოვანია.

ემოციურად განონასწორებული ადამიანისათვის შრომა, თამაში, სიყვარული და გართობა ჯანსაღი ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია. თუმცა ქცევითი დარღვევების მქონე მოზარდებისათვის ეს ასპექტები უცხოა. ქცევითი პრობლემების შემთხვევაში მისი დაძლევის ყველაზე მართებული გზა ინდივიდისათვის შრომის დაწყება და აქტივობის სწორი მიმართულებით წარმართვაა. შრომა, თამაში, სიყვარული და გართობა ღირებული მიზნის მიღწევის საშუალება უნდა იყოს.

პირდაპირი, გულახდილი კომუნიკაცია

მნიშვნელოვანი გავლენა მოზარდის ქცევაზე აქვს იმას, თუ როგორ ესაუბრებიან და უსმენენ გარემომყოფები მათ. ქცევის შედეგების განხილვისას მასწავლებელს შეუძლია ხაზის გაუსვას ქცევის, როგორც პოზიტიურ, ისე ნეგატიურ ასპექტებს. მაგალითად, მას შეუძლია უთხრას მოსწავლეს: „ვერ იხარგებლებ ინტერნეტით, სანამ არ დაასრულებ მათემატიკის მეცადინეობას“. ეს აზრი სხვაგვარადაც შეიძლება ფორმულირდეს: „როგორც კი დაასრულებ მათემატიკის მეცადინეობას, შეგიძლია იხარგებლო ინტერნეტით“. ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივე აზრი გამოთქმულია სხვადასხვა წინადადებით: მეორე წინადადება უფრო პოზიტიურია, ვიდრე პირველი. მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს, რომელ ფორმულირებას მიანიჭოს უპირატესობა. მხოლოდ რბილი და პოზიტიური დამოკიდებულებით სასურველი შედეგის მიღება ყოველთვის შეუძლებელია, მასწავლებლებმა პერიოდულად უნდა გამოიჩინონ სიმკაცრეც.

სწავლების პროცესში არანაკლებ მნიშვნელოვანია მოსწავლეებთან სწორი არავერბალური კომუნიკაცია.

კომუნიკაცია ორმხრივი პროცესია, მნიშვნელოვანია მოსწავლეების მოსმენა და გაგება, რა სურთ მათ. აქაც, ყურადღება უნდა მიექცეს კომუნიკაციის როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალურ მხარეს. როდესაც მოზარდები გრძნობენ, რომ მათ არ უსმენენ, ამან შესაძლოა კიდევ უფრო მეტად დაამძიმოს მათი პრობლემები.

მოზარდებთან პირდაპირი, გულახდილი საუბარი ახალ შესაძლებლობებს აჩენს. მშობლები და მასწავლებლები ხშირად ირიბად და ზედაპირულად ურთიერთობენ ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან, რადგან მიაჩნიათ, რომ ასეთი სტრატეგია უკეთესია. ეს მიდგომა არ არის სწორი, რადგან პრობლემების მქონე მოსწავლისათვის დამატებით ფიქრი იმაზე, თუ ზუსტად რა იგულისხმა თანამოსაუბრემ ამა თუ იმ ფრაზაში, მის ისედაც რთულ მდგომარეობას კიდევ უფრო ართულებს. კარგი სწავლების პროცესი მასწავლებელმა უნდა აკონტროლოს და არა მოსწავლემ.

კვლევებზე დაყრდნობით ცნობილია, რომ ბავშვები სხვის ქცევაზე დაკვირვებით სწავლობენ. შესაბამისად, იმისათვის, რომ სწავლების პროცესი ეფექტიანი იყოს მასწავლებლის ქცევაც უნდა იყოს მისაღები და კარგი. ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობა ფსიქოლოგიურად გაუნონასწორებელი ადამიანების საქმე არ არის.

შეჯამება

ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოზარდების სწავლება არ ეფუძნება ერთ კონკრეტულ მოდელსა და მეთოდოლოგიას; სპეციალისტები თითქმის არასდროს იყენებენ მხოლოდ ერთ კონცეპტუალურ მოდელს. მოდელები ბევრია და ყველა თანხმდება, რომ ამ ტიპის პრობლემებზე მუშაობისას განსხვავებული გზებისა და პერსპექტივების გათვალისწინება არის საჭირო. თუმცა ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ სხვადასხვა მეთოდის ერთობლივად, მექანიკურად გამოყენებას აქვს თავისი საფრთხე: ასეთმა მიდგომამ შესაძლოა საკითხის გართულება ან ზედმეტად გამარტივება გამოიწვიოს, ისიც შესაძლებელია, რომ ზოგიერთი მოდელი საერთოდ არ ერგებოდეს კონკრეტულ პრობლემას და ვერ გვთავაზობდეს მისი გადაჭრის გზებს.

არსებობს ბევრი კონცეპტუალური მოდელი, რომელსაც სწავლების სტრატეგიები ეფუძნება, ეს მოდელები ქცევის ტიპებსა და სხვადასხვა აქტივობებს შორის მიზეზშედეგობრივ კავშირებზე ამახვილებს ყურადღებას. ჩვენ მიერ განხილულია რამდენიმე მიდგომა, რომელიც ყველაზე ხშირად გამოიყენება ემოციური და ქცევითი პრობლემის გასაანალიზებლად. სპეციალისტთა დიდი ნაწილი თანხმდება, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოზარდების სწავლებისათვის კოგნიტიური და ქცევითი მოდელები გვთავაზობენ იმ მეთოდების ერთობლიობას, რომლებიც ყველაზე კარგად, ეფექტურად ერგება ამ სფეროში არსებულ პრობლემებს.

განწყობას ძალიან დიდი გავლენა აქვს იმაზე, თუ როგორ იმუშავებს მასწავლებელი ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან. მუშაობის დაწყებამდე, მასწავლებლები ვალდებული არიან გააცნობიერონ ის ამოცანები, რომელთა შესრულებაც მოუწევთ ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში:

- მასწავლებლებმა თვალი უნდა ადევნონ თითოეული მოსწავლის ქცევის დინამიკას, რათა შესაძლებელი იყოს პროგრესის გამოვლენა და ამ გამოცდილების გაზიარება სხვებისათვის;

- მასწავლებლებმა უნდა აჩვენონ მოსწავლეებს ადეკვატური და კორექტული/სწორი გამოცდილებები;
- მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ ეფექტური კომუნიკაცია მოსწავლეებთან მათ ქცევასთან დაკავშირებით;
- მასწავლებლებმა უნდა ასწავლონ მოსწავლეებს საკუთარი ემოციების კონტროლი, პირადი მაგალითითა და მართებული მითითებების მიცემით.
- მასწავლებლებმა უნდა აჩვენონ მოსწავლეებს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია კულტურული ღირებულებებისა და განსხვავებების პატივისცემა;
- მასწავლებლებმა ფოკუსირება უნდა მოახდინონ იმ ინსტრუქციებზე, რომლებიც ყველაზე მნიშვნელოვანი კომპონენტია სპეციალური სწავლებისას – მოსწავლეებისათვის მიცემული ინსტრუქციები მაქსიმალურად უნდა იყოს მორგებული მათზე.

განსაკუთრებული გამოცდილებისა და ცოდნის გარეშეც ცხადია, თუ რაოდენ დატვირთულია მობარდების ცხოვრება ფსიქოლოგიური პრობლემებით. თუმცა, შესაბამისი სწავლებითა და ტრენინგით ადამიანებს უგროვდებათ გარკვეული ცოდნა ამ ტიპის პრობლემების შესახებ და უყალიბდებათ მოლოდინი მათი მოგვარების შესაძლებლობების შესახებ; ადამიანის ქცევის ასხნა და კორექცია შესაძლებელია მისი შესწავლითა და გააანალიზებით.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

- *ჩაგომ ახის მნიშვნელოვანი სპეციალისტებისათვის კონცეპტუალური მოდელების ცოდნა?*
- *რომელი კონცეპტუალური მოდელები გამოიყენება ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეთა ქცევის ასხნისა და კონტროლისათვის?*
- *შეაძლებს ეხთმანეთს თქვენთვის ცნობილი კონცეპტუალური მოდელები, განიხილეთ თითოეულის ძირითადი და სუსტი მხარე ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის კონტექსტში.*

სავარჯიშო

გაეცანით ქვემოთ აღწერილ შემთხვევას. გააანალიზეთ მარიამის შემთხვევა სხვადასხვა კონცეპტუალური მოდელების პერსპექტივიდან.

მაჩიამი

მაჩიამი, 4 წლისაა. იგი ცხოვრობს დედასა და ბებიათაგან ერთად. მამა და დედა 4 წელია დაშორებული არიან. დედა ბავშვზე 1,5 თვის ოხსური იყო, ხოცა ბავშვის მამა დააპატიმრეს 4 წლით ნაჩოვრების მოხმარებისა და ჰეაღიზიანების გამო. დედა მაჩიომ უკიდრად შვირს, ბებია მუშაობდა. ბავშვი სურ ქიხვეულობდა. მამა საპატიმროდან გაათავისუფრეს მაშინ, ხოცა მაჩიამი 3 წლის იყო. 2 თვეში დედ-მამა და ბავშვი გაემგზავრენ საფხანგეთში, ხათა დღოვრირის სტატუსი მიელოთ. 3.5 თვე მაჩიამი და დედა მამის მხიდან ფიზიკური დარღობას განიცდიდნენ. ბავშვი ცდილობდა გამოქომაგებოდა დედას, მამა მის მიმართაც გამოხატავდა ფიზიკური აგხესიას. საბოლოოდ, ჟანდახმეხიამ მამა გააჩიდა ოჯახს დხოებითი იზოდაციის მიზნით. 1,5 თვე დედა და მაჩიამი მაჩიომ ცხოვრობდნენ საფხანგეთში.

ბავშვი საქართველოში დაბრუნდა 3.5 წლისა, ბებიას გადმოცემით, თოჯინას უყვებოდა გადაგანიდი სტეხის შესახებ, ცუდად ეძინა, შფოთავდა, გიხოდა, აღენიშნებოდა ლამის კომმახები (ახდაღრამოსურმა ბებიას მიმართ სიციყვებით: „ჩაგომ გამიშვი?“). 4 წლიდან მიიყვანეს საბავშვო ბაღში, გაუჭიხდა შეგუება, გიხოდა ბებიათაგან განშოხებისას, ბავშვების მიმართ გამოხატავდა სიციყვიე და ფიზიკური აგხესიას. აღნიშნურის გამო, გამოიყვანეს ბაღიდან. ბაღის აქტივობებში ნაკლებად მონაწილეობდა. სკოლაში მიიყვანეს 6 წლის. ამ ასაკში კვდავ გამოეხატა ადაპტაციის სიხთუდეები, გახანგძივებულ კდასში დატოვებისას გიხოდა, ბავშვების მიმართ სიციყვიე და ფიზიკური გამოხატავდა აგხესიას. ქცევის სიხთუდეები აღენიშნებოდა ხოგოხც სკოლაში, ასევე, სახღში სტუმხების მიმართ. აგხესიას გამოხატავდა ხოგოხც უფხოსების, ასევე, ბავშვების მიმართ. მასწავდებებისა და ბებიის თქმით, მაჩიამი გამოხატავს აგხესიას და ფიზიკური ეხრის თანატოლებს, ხედს კხავს, ხოგოხც სახღის, ასევე, სკოლის გახემოში; უძნედება ყუხადლებს კონცენტრაცია მეცადინეობისას; იმპულსუხია: ვეხ ელოდება თავის ხიგს; მოუსვენაჩია: გაკვეთიღზე დგება, იწყებს სიახურს, სიმღეხას, სტვენას; თანატოლებთან

ვერს ახეხებებს კომუნიკაციას: თამაშის წესებს ვერ იცავს; უჭირს სწავლა: მათემატიკა ძლიერ უჭირს, ქათულის სწავლა ახ უძნელებს, დექსებს იმახსოვრებს, თხრობა ახ გამოსდის (ამჟამად მეოცე კლასშია).

შეკითხვები:

- გააანალიზეთ მახიაშის ქცევა დასწავლისა და ეკოლოგიური მოდელების ფაჩვებში.
- გამოყავით მისი პირობეში ქცევა და ის გახეშო ფაქტორები, რომლებსაც შეეძლო გავლენა მოეხდინა ამ ქცევის ჩამოყალიბებაზე.
- ხამდენად განსხვავებული იქნება თითოეული მოდელის კონტექსტში გამოყენებული ინტეჩვენცია?

მარინე გურგენიძე
ბათუმის შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 5

EBD მნიშვნელობა განათლებაში: ემოციური და ქცევითი
დარღვევების მქონე მოსწავლეები კლასში – ყველაზე
გავრცელებული პრობლემები, ემოციური და ქცევითი დარღვევების
გავლენა სოციალურ ადაპტაციაზე, კომუნიკაციაზე და სწავლაზე

სარჩევი

შესავალი.....	71
ემოციური და ქცევითი აშლილობები (EBD) - კლასიფიკაცია	71
ემოციური და ქცევითი აშლილობები (ICD – 10).....	72
დარღვევები განთავსებულია F90 - F98 კოდებში.....	73
ემოციური და ქცევითი სირთულეები.....	81
ანთისოციალური ქცევა.....	84
ქცევითი და ემოციური აშლილობების მქონე მოსწავლეების სწავლებასთან დაკავშირებული მოსაზრებები.....	84
ინტეგრირებული სერვისების მნიშვნელობა.....	84
მოქმედი სტრატეგიები.....	86
სოციალური უნარების სწავლების საჭიროება.....	86
დისციპლინის საკითხები.....	87
პროგრესის შეფასება.....	90
ადრეული ჩარევა.....	90
ემოციურ ან ქცევით აშლილობებთან დაკავშირებული ძირითადი საგანმანათლებლო მოსაზრებები.....	91
მასწავლებელთა თანამშრომლობა.....	92
რას ნიშნავს იყო ემოციური და ქცევის დარღვევების მქონე მოსწავლეების მასწავლებელი.....	92
ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოზარდები.....	92
დასკვნები.....	94
ტერმინთა განმარტებები.....	94
შემაჯამებელი კითხვები	95
დავლება სტუდენტებისთვის	95
გამოყენებული ლიტერატურა.....	95

შესავალი

უმნიშვნელოვანესია სკოლის როლი ბავშვის ცხოვრებისა და პიროვნული თუ სოციალური განვითარების პროცესში. დღესდღეობით, უმჯობესდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლება/სწავლის ხარისხი.

კვლევები ცხადყოფს, რომ ამ ბავშვებისა და მოზარდების ფსიქოემოციური მდგომარეობა ხშირ შემთხვევაში არც თუ სახარბიელოა. სკოლასა თუ კლასში მრავალგვარი ქცევითი სირთულეები შეიძლება შეგვხვდეს. რთულ ქცევად მიიჩნევა მოქმედება, რომელიც ზიანს აყენებს გამომვლენს ან ირგლივმყოფებს, გარემოს, ხელს უშლის საგანმანათლებლო პროცესს, ქცევა არ შეეფერება ინდივიდის ასაკისა თუ განვითარების ეტაპს და იგი ხელს უშლის თავად ბავშვს ასაკობრივი სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებაში. შესაბამისად, დიდი მნიშვნელობა აქვს მოსწავლეთა ისეთი პრობლემების პრევენციასა და რეაგირებას, როგორებიცაა: ანთისოციალური ქცევა, ბულინგი, ქცევით და ემოციურ სირთულეები (შფოთვა, შიში, დეპრესია, სუიციდის მცდელობა).

მასწავლებლის უპირობოდ შესასრულებელი ვალდებულებაა, მიიღოს მონაწილეობა პრევენციაში, გამოიყენოს თითოეულ ინდივიდზე მორგებული მეთოდები, სტრატეგიები აკადემიური და სოციალურ-ემოციური განვითარების უზრუნველსაყოფად, შექმნას ეფექტური გარემო მოსწავლეთა ხარისხიანი განათლებისათვის.

მასალაში წარმოგიდგენთ:

- ემოციური და ქცევითი აშლილობების კლასიფიკაცია;
- ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების ყველაზე თვალსაჩინო მახასიათებლებს;
- ემოციური და ქცევითი დარღვევების გავლენას სოციალურ ადაპტაციაზე, კომუნიკაცია და სწავლაზე;
- ემოციური და ქცევითი აშლილობების მქონე მოსწავლეების განათლებასთან დაკავშირებული მოსაზრებები.

ემოციური და ქცევითი აშლილობები (EBD) - კლასიფიკაცია

იგი ასევე ცნობილია როგორც ქცევითი და ემოციური დარღვევები (ICD-10). კლასიფიკაცია გამოიყენება საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, რაც საშუალებას აძლევს სპეციალისტებს სპეციალური განათლება და მასთან დაკავშირებული მომსახურებები უზრუნველყონ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც აღენიშნებათ სოციალური და/ან აკადემიური პროგრესის პრობლემები. (World Health Organization, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10, 2016; Behavioural and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence (F90–F98)", 2018.; World Health Organization, The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines (PDF); "EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDER (EBD)" (PDF)).

კლასიფიკაციაში შედიან ის მოსწავლეები, რომლებსაც ფუნქციური ქცევის ანალიზის ჩატარების შემდეგ დაუდგინდებათ ინდივიდუალური ქცევითი მხარდაჭერის საჭიროება, კერძოდ, ქცევის ჩარევის გეგმას.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ კანონის თანახმად, EBD კლასიფიცირება საჭიროა, თუ მოსწავლეებში მნიშვნელოვანი დროის განმავლობაში შეინიშნება ერთი ან მეტი შემდეგი მახასიათებლიდან:

- სწავლაში გამონვევები, რომელთა ახსნა შეუძლებელია ინტელექტუალური, სენსორული ან ჯანმრთელობის ფაქტორებით;
- პრობლემები, რომლებიც ვლინდება თანატოლებთან და მასწავლებლებთან დამაკმაყოფილებელი ურთიერთობების შენარჩუნების ან დამყარების პროცესში;
- არასათანადო ქცევა (საკუთარი თავის ან სხვების წინააღმდეგ) ან ემოციები (აქვს სხვებისთვის ზიანის მიყენების მოთხოვნილება, დაბალი თვითშეფასება), რომლებიც ფიქსირდება ნორმალურ პირობებში უკიდურესი ჩაკეტილობა ან დეპრესია;

- ფიზიკური სიმპტომების ან შიშის განვითარების ტენდენცია, რომელიც დაკავშირებულია ინდივიდუალურ ან სასკოლო საკითხებთან.

შევნიშნავთ, რომ ტერმინი "EBD" მოიაზრებს შიზოფრენიის დიაგნოზის მქონე მოსწავლეებსაც, მაგრამ ისინი ამ კლასიფიკაციაში ვერ მოხვდებიან, თუ არ დააკმაყოფილებენ ზემოაღნიშნულ კრიტერიუმებს.

EBD კლასიფიკაციის შეთავაზების დროს შეიძლება სადავო იყოს გარკვეულ საკითხები. კერძოდ, IDEA არ განმარტავს, რომელი ბავშვები შეიძლება ჩაითვალოს სოციალურად არაადაპტირებულად. ქცევის აშლილობის ფსიქიატრიული დიაგნოზის მქონე მოსწავლეებს დამატებითი საგანმანათლებლო მომსახურების მიღება EBD კლასიფიკაციით არ აქვთ გარანტირებული. EBD კლასიფიკაციის პირებს, რომლებიც გამოვლენილი კრიტერიუმებით უდასტურდებათ ქცევის სხვადასხვა დარღვევა, მათ შორის, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD), ოპოზიციურ დევიანტური აშლილობა (ODD) ან ქცევის აშლილობა (CD), არ აქვთ უფლება ავტომატურად მიიღონ IEP- ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმა ("Students with Emotional Disturbance: Eligibility and Characteristics", 18 October 2015, Retrieved 22 October 2015).

მოსწავლე, რომელსაც სოციალურად არაადაპტირებულად თვლიან, მაგრამ არ მიიჩნევენ EBD კლასიფიკაციის შესაფერისად, ხშირად იღებს უკეთეს საგანმანათლებლო მომსახურებას სპეციალური საკლასო ოთახებში ან ალტერნატიულ სკოლებში მაღალი სტრუქტურით, მკაფიო წესებით და თანმიმდევრული შედეგებით ("Social Maladjustment", Retrieved 22 October 2015).

EBD-ს მქონე მოსწავლეები მრავალფეროვანი მოსახლეობაა, ინტელექტუალური და აკადემიური შესაძლებლობების ფართო სპექტრით. კვლევებით, EBD-ის მქონე ინდივიდთა ჯგუფში მეტი წილი მოდის ვაჟებსა და ეკონომიკურად დაუცველი მოსწავლეებზე. მათთვის დამახასიათებელია საგანმანათლებლო გარემოში თანატოლებთან პოზიტიური სოციალური ურთიერთობის ნაკლებობა (Wehby et al., 1995).

EBD-ს მქონე მოსწავლეებს ხშირად ყოფენ კატეგორიებად: ინტერნალიზებული (შინაგანი) სიმპტომებით (მაგალითად, აქვთ ცუდი თვითშეფასება, შფოთვითი აშლილობა ან გუნებ-განწყობილების აშლილობა) ან ექსტერნალიზებული (გარეგანი) გამოვლინებებით (მაგალითად, არღვევს საკლასო წესებს, აქვს დესტრუქციული ქცევითი აშლილობები: ოპოზიციური დევიანტური აშლილობა და ქცევის აშლილობა).

ბიჭები შეიძლება ზედმეტად იყვნენ წარმოდგენილი EBD-ს პოპულაციაში, რადგან ისინი მეტად ავლენენ კლასში სწავლების ხელშემშლელ დესტრუქციული ექსტერიორიზებულ ქცევას. გოგონებისთვის კი მეტად არის დამახასიათებელი ინტერნალიზირებული ქცევა, რომელიც ნაკლებად ახდენს გავლენას კლასში წესრიგსა და სწავლებაზე. მიუხედავად ამისა მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ შინაგანი და გარეგანი ქცევა შეიძლება შეგვხვდეს ნებისმიერ სქესში.

EBD-ს მქონე მოსწავლეები დგანან დასწავლის უნარის დარღვევის, სკოლის მითვების, ნივთიერებათა ბოროტად გამოყენების და არასრულწლოვანთა დანაშაულის ჩადენის რისკის წინაშე (Danielson et al., 2018-03-04).

ემოციური და ქცევითი აშლილობები (ICD – 10)

ICD-10 არის დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაცია. ჩამოყალიბებულია მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციის მიერ (WHO), წარმოადგენს გლობალურად გამოყენებულ დიაგნოსტიკურ ინსტრუმენტს. მისი გადასინჯვა ხდება სისტემატურად, რამდენიმე წელიწადში ერთხელ. ICD-10 რიგით მეათე გამოცემაა.

აქვე შევნიშნავთ, რომ არსებობს დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელო (DSM). პირველად იგი გამოსცა ამერიკის ფსიქიატრიულმა ასოციაციამ 1952 წელს (DSM -I), დღეისათვის ფუნქციონირებაშია DSM-IV. ICD-10 და DSM-IV ერთმანეთის პარალელურად ჩამოყალიბდა და ზედმეტი განსხვავებების თავიდან ასაცილებლად დოკუმენტებზე მომუშავე გუნდები ხშირ ურთიერთკონსულტაციას ახორციელებდნენ. მართალია, სისტემები უმთავრეს ცნებებსა და კატეგორიებს იზიარებენ, მაგრამ მათ შორის განსხვავებაც არსებობს, რომელიც წარმოდგენილია ცხრილში.

	ICD-10	DSM-IV
ნარმოშობა	საერთაშორისო (WHO)	ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაცია
პრეზენტაცია	სხვადასხვა ვარიანტი კლინიკური მუშაობისათვის, კვლევისა და პირველადი ჯანდაცვისათვის	ერთი დოკუმენტი
ენები	ხელმისაწვდომია ყველა ფართოდ გავრცელებულ ენაზე	ხელმისაწვდომია მხოლოდ ინგლისურ ენაზე
სტრუქტურა	მოქცეულია ICD-ის ერთიანი სტრუქტურის ფარგლებში; ერთფერძიანია V თავში; არსებობს დამოუკიდებელი მრავალფერძული სისტემა	მრავალფერძულია
შინაარსი	სახელმძღვანელო პრინციპები და კრიტერიუმები არ მოიცავს აშლილობების სოციალურ შედეგებს	დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები, როგორც წესი, მოიცავს სოციალური ფუნქციების მნიშვნელოვან გაუარესებას

ნარმოვიდგენთ ქცევითი და ემოციური დარღვევებს ICD-10-ის მიხედვით.

დარღვევები განთავსებულია F90 - F98 კოდებში

F90 - ჰიპერკინეტიკური დასრულებები

დარღვევების ამ ჯგუფს ახასიათებს: ადრეული დასაწყისი; ზედმეტად აქტიური, ცუდად მოდულირებული ქცევის კომბინაცია გამოხატული უყურადღებობითა და ნებისყოფის ნაკლებობით დავალებების შესრულებისას. ეს ქცევითი მახასიათებლები ვლინდება ყველა სიტუაციაში და აჩვენებს სტაბილურობას დროთა განმავლობაში.

დარღვევათა ამ ჯგუფს არ მიეკუთვნება:

- ფსიქიკური განვითარების ზოგადი დარღვევები (F84.-);
- შფოთვითი აშლილობები (F40.- ან F41.x);
- განშორებით გამოწვეული შფოთვითი აშლილობა ბავშვებში (F93.0);
- აფექტური აშლილობები (F30 - F39);
- შიზოფრენია (F20.-).

მიეკუთვნება:

F90.0 - აქტივობისა და ყურადღების დარღვევები.

მოიცავს:

- ყურადღების დარღვევა ჰიპერაქტიურობით;
- ყურადღების დეფიციტის სინდრომი ჰიპერაქტიურობით. ეს ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული ქცევითი დარღვევაა ბავშვობასა და მოზარდობაში. დამახასიათებელია ქარბი აქტივობა და აგზნებადობა. მეტწილად ვლინდება უმცროს სასკოლო ასაკში. მაგრამ ხშირად სიმპტომები შეინიშნება უკვე ცხოვრების მესამე ან მეოთხე წელს. სასკოლო ასაკში ბავშვს არ შეუძლია კონცენტრირება მოახდინოს ნებისმიერ საგანზე, ახასიათებს ყურადღების გაფანტვა, დიდხანს ვერ უსმენს მასწავლებელს. აღენიშნება მეხსიერების დაქვეითება. არის იმპულსური. უჭირს რიგის დაცვა. არის გულმავინი. ხშირად რჩება ნივთები, აღინიშნება ძილის დარღვევა;
- ჰიპერაქტიური დარღვევა ყურადღების დეფიციტის გამორიცხვით:
- F90.1 - ჰიპერკინეტიკური ქცევის დარღვევა - არის რთული ქცევითი აშლილობის ჯგუფი, რომლებიც ხასიათდებიან ჰიპერაქტიურობის, იმპულსურობის, ყურადღების მიქცევის, სოციალური ქცევის აშლილობის ნიშნებით, ინტელექტუალური განვითარება ასაკის შესაბამისი აქვთ, აღენიშნებათ მოტორული მოუქნელობა (ვერ ატარებენ ორბორბლიან ველოსიპედს, კარგად ვერ სარგებლობენ მაკრატლით, უჭირთ თასების შეკვრა და ა. შ), დამახასიათებელია დისლექსია, დისგრაფია, დისკალკულია.

ჯგუფში შედის:

- ჰიპერკინეტიკური აშლილობა, რომელიც დაკავშირებულია ქცევის აშლილობასთან;

- მოტორული დეზინჰიბირების სინდრომი ქცევის აშლილობით;
- ჰიპერკინეტიკური სინდრომი ქცევის აშლილობით.

F90.8 - სხვა ჰიპერკინეტიკური დაზღვევები

ამ ტიპის აშლილობის დროს ადამიანს ხშირად უჭირს ლოდინი, მოქმედებს სპონტანურად და დაუფიქრებლად. უჭირს მშვიდად ჯდომა და მუდმივად მოძრაობას ამჯობინებს. მისი განწყობა შეიძლება ხშირად შეიცვალოს. აშლილობა იწყება ბავშვობაში. მოზარდობასა და ზრდასრულობაშიც ადამიანი ხშირად გრძნობს მოუსვენრობას ამ აშლილობის გამო, მაგრამ ისე აღარ მოძრაობს, როგორც ბავშვობაში. შესაძლოა რაღაცის დაკონცხების ტენდენცია დაფიქსირდეს. ვლინდება ყოველდღიური საქმეების დაგეგმვისა და ორგანიზების სირთულეები.

F90.9 - ჰიპერკინეტიკური აშლილობა, დაუზუსტებელი. ეს კოდი გამოიყენება ყურადღების დეფიციტის და ჰიპერაქტივობის დარღვევის დაუზუსტებელი ტიპისთვის. ეს არის ქცევის აშლილობა, რომელიც წარმოიშობა ბავშვობაში. მისი ძირითადი ნიშნებია განვითარებისათვის შეუსაბამო უყურადღებობა, იმპულსურობა და ჰიპერაქტიურობა. მას შეუძლია მნიშვნელოვნად შეაფერხოს აკადემიური, სოციალური და სამუშაოს შესრულების უნარები.

მოიცავს:

- ბავშვთა ჰიპერკინეტიკური რეაქციას;
- მოზარდობის ჰიპერკინეტიკურ რეაქციას;
- ბავშვთა NOS ჰიპერკინეტიკურ სინდრომს;
- მოზარდის ჰიპერკინეტიკურ სინდრომს

დამახასიათებელია კიდურების აქტიური მოძრაობები; ჰიპერგრძნობელობა სინათლის მიმართ; შესტების ცვლილება; იმპულსურობა; სახის მანჭვა; კიდურების უნებლიე მოძრაობები; შეუწყნარებლობა; დისბალანსი; თავში თრთოლვის შეგრძნება; სახის კუნთების კრუნჩხვა; კისრის ვენების პულსაცია; ხმაურის მგრძნობელობა. ჰიპერკინეტიკური სინდრომი ეს არის აშლილობა, რომელსაც ახასიათებს უყურადღებობა, იმპულსურობა, ჰიპერაქტიურობა და სხეულის გარკვეულ ნაწილებში ძალადობრივი, უნებლიე მოძრაობები. ეს აშლილობა შეიძლება გამოვლინდეს ბავშვში დაბადებიდან 14-15 წლამდე, ახასიათებს ყურადღების მიქცევა, მოუსვენრობა, იმპულსური მოქმედებები, ცუდი აკადემიური მოსწრება, გაღიზიანებადობა და უარყოფითად მოქმედებს სოციალიზაციაზე. ასეთი ბავშვებს, პრაქტიკულად, არ ჰყავთ მეგობრები.

/ F91 / ქცევითი აშლილობა

ქცევით აშლილობებს ახასიათებს მუდმივი ტიპის დისოციალური, აგრესიული ან რთული ქცევა. ასეთი ქცევა მნიშვნელოვნად უნდა არღვევდეს მოსალოდნელ ასაკობრივ სოციალურ ნორმებს, ამის გამო, მისი გამოვლინებები უფრო მძიმეა, ვიდრე ჩვეულებრივი ბავშვური ქირვეულობა ან მოზარდთა მემბოხეობა; ანომალური ქცევისთვის დამახასიათებელია ურჩობა, გამომწვევი, აგრესიული და ანტისოციალური ქმედებები (ქცევის ხანგრძლივობა 6 თვე ან მეტი). ქცევის აშლილობათა ნიშნები შესაძლოა სხვა ფსიქიკური დაავადებების სიმპტომებსაც ასახავდეს. ამ დიაგნოზის დასასმელი კრიტერიუმებია: ჩხუბისა და ხულიგნობისადმი მიდრეკილება; სხვა ადამიანების ან ცხოველების მიმართ სისასტიკე; ქურდობისადმი მიდრეკილება; საკუთრების განადგურება; ცეცხლის წაკიდებისადმი მიდრეკილება; სიცრუე; სახლიდან გაქცევა; დაუჯერებლობა; რისხვის ანომალურად ხშირი და მძიმე გამოვლინებები; სასკოლო მეცადინეობების გაცდენა.

ჯგუფში არ შედის:

- განწყობის დარღვევები (აფექტური აშლილობები) (F30 -F39);
- ფსიქიკური განვითარების დარღვევები (F84.-);
- შიზოფრენია (F20.-);
- ქცევისა და ემოციების შერეული დარღვევები (F92.x);
- ჰიპერკინეტიკური ქცევის აშლილობა (F90.1)

/F91/ ქცევითი აშლილობების ჯგუფში შედის:

F91.0 ქცევითი აშლილობა ოჯახურ გარემოში

ეს ჯგუფი შეიცავს ქცევის დარღვევებს, მათ შორის, ანტი სოციალურ ან აგრესიულ ქცევას (არა მხოლოდ ოპოზიციურ, გამომწვევ, სასტიკ ქცევას), რომელიც ვლინდება სახლში და/ან უახლოეს ნათესავებთან ან ოჯახის წევრებთან ურთიერთობის დროს.

F91.1 არასოციალიზებული ქცევითი აშლილობა

ამ ტიპის ქცევის აშლილობა ხასიათდება ჯიუტი დისოციალური ან აგრესიული ქცევის კომბინაციით, ბავშვის თანატოლებთან ურთიერთობის მნიშვნელოვანი პრობლემებით. ამ დიაგნოზით ბავშვი ძალადობრივად და/ან აგრესიულად იქცევა სხვა ინდივიდების მიმართ. აგრესია ხშირად სხვებისთვის გაუგებარია. ამ დარღვევის მქონე ბავშვისთვის პრობლემაა კომუნიკაცია ან კონფლიქტური სიტუაციიდან გამოსვლა. მისი ინტერესების დარღვევის შემთხვევაში, იგი სიტყვიერი ან თუნდაც ფიზიკური აგრესიის დახმარებით იწყებს სიმართლის ძებნას. დიაგნოზის დასმისას აუცილებელია სიფიზიზლის გამოჩენა, რადგან მოზარდები ხშირად ავლენენ აგრესიას (ზოგჯერ ის თავდაცვის როლს ასრულებს).

ჯგუფში შედის:

- არასოციალიზებული აგრესიული ქცევა;
- დევიანტური ქცევის პათოლოგიური ფორმები. Deviant არის უჩვეულო, სტაბილური გადახრა სტატისტიკური ნორმებიდან. დევიანტური ქცევა განიხილება როგორც სტაბილური ქცევა, ან ისეთი, რომელიც არ არის დამახასიათებელი ზოგადი პოპულაციისთვის. დევიანტური ქცევა (ინგლისურიდან deviation – გადახრა) არის ქმედებები, რომლებიც არ შეესაბამება ამა თუ იმ საზოგადოებაში დადგენილ მორალურ თუ სამართლებრივ ნორმებს და მიჰყავს დამნაშავე იზოლაციამდე, მკურნალობამდე ან დასჯამდე. დევიანტური ქცევის სახეებია: ალკოჰოლიზმი, დანაშაული, თვითმკვლელობა, ნარკომანია, სექსუალური გადახრები, პროსტიტუცია.
- სკოლის (სახლის) დატოვება და მართობა;
- მომატებული აფექტური აგზნებადობის სინდრომი;
- აგრესიული ტიპი.

F91.2 სოციალიზებული ქცევითი აშლილობა

ეს კატეგორია ვრცელდება ქცევის დარღვევებზე, რომლებიც მოიცავს მუდმივ დისოციალურ ან აგრესიულ ქცევას და გვხვდება ბავშვებში, რომლებიც, როგორც წესი, კარგად არიან ინტეგრირებული თანატოლთა ჯგუფში. მოზარდი ან ბავშვი, რომელსაც აქვს სოციალიზებული ქცევის აშლილობა, იქცევა აგრესიულად და მკაცრად. თუმცა მას შეუძლია თანატოლებთან ურთიერთობა. მას შეუძლია ინტეგრირდეს ბავშვთა ჯგუფებში (კლასი, კომპანია ეზოში და ა.შ.).

ჯგუფში შედის:

- ქცევის აშლილობა, ჯგუფური ტიპი;
- ჯგუფური დანაშაულის ჩადენა;
- ბანდის წევრობა;
- სხვებთან ერთად ქურდობა;
- სკოლის (სახლის) დატოვება და ჯგუფში წანწალი;
- აფექტური აგზნებადობის მომატებული სინდრომი, ჯგუფური ტიპი;
- სკოლის მანკირება, გაცდენა.

გამორიცხულია:

- საქმიანობა ბანდაში აშკარა ფსიქიკური აშლილობის გარეშე (Z03.2).

F91.3 ოპოზიციური-გამომწვევი ქცევითი აშლილობა

ამ ტიპის ქცევის აშლილობა ხშირია 9-10 წლამდე ასაკის ბავშვებში. იგი განისაზღვრება აშკარად გამომწვევი, მემამობზე, პროვოკაციული ქცევის არსებობით და უფრო მკაცრი დისოციალური ან აგრესიული ისეთი ქმედებების (ქურდობა, სისასტიკე, ჩხუბი, თავდასხმა და დესტრუქციულობა) არარსებობით, რომლებიც არღვევს კანონს ან სხვის უფლებებს. აშლილობის მთავარი სიმპტომია მუდმივად ნეგატივისტური, მტრული, გამომწვევი, პროვოკაციული და სასტიკი საქციელი.

F91.8 სხვა ქცევითი დარღვევები

F91.9 ქცევითი აშლილობა, დაუზუსტებელი – ბავშვთა ქცევითი აშლილობა, რომელიც სხვაგვარად არ არის დაზუსტებული

/ F92 / შეხეუდი ქცევითი და ემოციური აშლილობა

დარღვევების ამ ჯგუფს ახასიათებს აგრესიული დისოციალური ან გამომწვევი ქცევის კომბინაცია დეპრესიის, შფოთვის ან სხვა ემოციური აშლილობის აშკარა და თვალსაჩინო სიმპტომებთან. მასში შედის ბავშვთა ქცევითი აშლილობები (F91.-), ბავშვთა ემოციური აშლილობები (F93.-), მოზარდთა სხვადასხვა სახის ნევროზული მდგომარეობანი (F40-F48), აფექტური აშლილობა (F30-F39).

დიაგნოსტიკური ინსტრუქციები:

მდგომარეობის სიმძიმე უნდა იყოს საკმარისი იმისათვის, რომ დააკმაყოფილოს ბავშვობაში: ქცევითი დარღვევები (F91.x) და ემოციური დარღვევები (F93.x) ან ზრდასრულობისათვის დამახასიათებელი ნევროტული დარღვევები (F40 - F49) ან განწყობის დარღვევები (F30 - F39).

F92.0 დეპრესიული ქცევითი აშლილობა

ამ კატეგორიაში შედის დარღვევები, რომელთა დროსაც ადგილი აქვს ბავშვთა ქცევითი აშლილობის კომბინაციას (F91.x) მუდმივ მძიმე დეპრესიასთან, რაც გამოიხატება ასეთი სიმპტომებით, როგორცაა რაიმე უბედურების გადაჭარბებულად განცდა, ჩვეული საქმიანობისადმი ინტერესისა და სიამოვნების განცდის დაკარგვა, თვითგვემა და უიმედობა. შეიძლება ასევე დაირღვეს ძილი ან მადა. შეიცავს ქცევის აშლილობის (F91.-) კომბინაციას ხანგრძლივ და გამობატულ დეპრესიულ აშლილობასთან (F32.-),

F92.8 სხვა შერეული ქცევითი და ემოციური აშლილობა

ამ კატეგორიაში თვალსაჩინოა ბავშვთა ქცევითი აშლილობის კომბინაცია (F91.x) უდმივად გამობატულ ისეთ ემოციურ სიმპტომებთან, როგორცაა შფოთვა, შიში, აკვიატებული ან იძულებითი მოქმედებები, დეპერსონალიზაცია ან დერეალიზაცია, ფობიები ან ჰიპოქონდრია.

მოიცავს:

- F91.x- ში გადმოცემულ ქცევის აშლილობას, F93.x-ში არსებულ ემოციურ აშლილობასთან ერთად;
- F91.x ჯგუფში შემავალ ქცევის დარღვევას, F40 - F48 ჯგუფებში ჩამოთვლილ ნევროზულ დარღვევებთან ერთად.

F92.9 ქცევისა და ემოციების შერეული აშლილობა, დაუზუსტებელი.

F93 / ბავშვობის ასაკის ემოციური აშლილობა

ამ ჯგუფში შემავალი აშლილობები უფრო გადახრაა ნორმალური განვითარების პროცესიდან, ვიდრე გამობატული ხარისხობრივი ან თვისობრივი ცვლილება. განვითარების ნიშნები წარმოადგენს ბავშვის ემოციურ აშლილობას (სპეციფიკური დასაწყისით) და ნევროზულ აშლილობას (F40-F48) შორის განსხვავების განსაზღვრის ძირითად საფუძველს დიაგნოზის დასასმელად.

F93.0 ბავშვთა ასაკში შფოთვითი აშლილობა, რომელიც დაკავშირებულია განშორების შიშთან

ეს დიაგნოზი უნდა დაისვას მაშინ, თუ კი განშორების შიში არის შფოთვის ძირითადი მიზეზი და პირველად მჟღავნდება ადრეულ ასაკში. იგი განსხვავდება განშორების ნორმალური რეაქციისაგან სიმწვავის ხარისხით და დაკავშირებულია სოციალური ფუნქციონირების მნიშვნელოვან პრობლემებთან.

შედის

- გარდამავალი მუტიზმი, როგორც მცირეწლოვან ბავშვებში განშორების შიშის გამოვლინება.

არ შედის:

- აფექტური დარღვევები (F30 - F39);
- განწყობის დარღვევები (F30 - F39);
- ნევროზული დარღვევები (F40 - F48);
- ბავშვობის ფობიური შფოთვითი აშლილობა (F93.1);
- ბავშვთა სოციალური შფოთვითი აშლილობა (F93.2).

F93.1 ბავშვთა ასაკის ფობიური-შფოთვითი აშლილობა

ბავშვებს, მოზრდილების მსგავსად, შეიძლება აღენიშნოთ ფართო დიაპაზონის შიშები, რომლებიც მიმართულია საგნებისა და სიტუაციების მიმართ. ამ შიშთაგან ზოგიერთი არ წარმოადგენს ნორმალური ფსიქოსოციალური განვითარების ნაწილს, მაგალითად: აგორაფობია (ბერძნ. *αγοραφοβία* – „სივრცის შიში“, – *αγορά* აგოჩა – „სივრცე“, „ბაზარი“ და *φόβος* ფობოს – „შიში“) არის შიში გახსნილი სივრცის მიმართ. აგორაფობიით შეპყრობილი ხალხი განიცდის შიშს დიდ მოედნებში, ცარიელ ქუჩებში ან გახსნილ მდელიში. გახსნილი სივრცის გარდა, აგორაფობიკებს ასევე ეშინიათ ხალხმრავალი ადგილების, როდესაც ასეთი შიშები გვხვდება ბავშვებში, იგი უნდა იყოს კოდირებული შესაბამისი კატეგორიით (F40-F48). თუმცა ზოგიერთი ფობია მიუთითებს განვითარების განსაზღვრული ფაზის თავისებურებაზე და ვითარდება ბავშვთა უმეტესობაში რაღაც ხარისხით, მაგალითად: ცხოველების შიში სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში.

არ იგულისხმება: გენერალიზებული შფოთვითი აშლილობა (F41.1)

F93.2 ბავშვთა ასაკის სოციალური შფოთვითი აშლილობა

აღინიშნება შიში უცნობების მიმართ. შფოთვა ან დაძაბულობა უცნობ ან სოციალურად საშიშ სიტუაციაში მოხვედრისას. დიაგნოზი დგინდება მხოლოდ მაშინ, როდესაც შიშები ვლინდება სიცოცხლის ადრეულ წლებში და უჩვეულოდაა გამოხატული და იწვევს სოციალური ფუნქციონირების პრობლემებს.

შედის:

- ბავშვებში უცხო ადამიანებთან კომუნიკაციის დარღვევა;
- მოზარდებში უცხო ადამიანებთან კომუნიკაციის დარღვევა;
- ევაზიური აშლილობა ბავშვთა ასაკში;
- მოზარდის ევაზიური აშლილობა.

F93.3 სიბლინგთა კონკურენცია (და-ძმის კონკურენციული აშლილობა)

ემოციური აშლილობა, რომელიც იწყება ბავშვებში ღვიძლი დის ან ძმის გაჩენის შემდეგ. მცირეწლოვან ბავშვთა უმრავლესობა ავლენს გარკვეულ შფოთვას მცირეწლოვანი რიგით შემდეგი და-ძმის დაბადების შემდეგ. სიბლინგთა კონკურენციის დიაგნოზი უნდა დაისვას მაშინ, როცა დაპირისპირება გრძელდება ხანგრძლივად, არ წყდება ასაკის მატებასთან ერთად, რაც პოპულაციაში სტატისტიკურად უჩვეულოა.

F93.8 ბავშვთა ასაკის სხვა ემოციური აშლილობა

შედის:

- თვითიდენტობის აშლილობა;
- ჰიპერ შფოთვითი აშლილობა;
- კონკურენცია თანატოლებთან

არ შედის:

- გენდერული იდენტობის აშლილობა ბავშვობაში (F64.2x).

F93.9 ბავშვთა ასაკის დაუზუსტებელი ემოციური აშლილობა

/ F94 / სოციალური ფუნქციონირების დაზღვევა, ხომელიც ბავშვობის ასაკში იწყება

აშლილობების საკმაოდ ჰეტეროგენული ჯგუფია, რომლის დროსაც განვითარების პროცესში იწყება სოციალური ფუნქციონირების დარღვევები, მაგრამ განვითარების ქრონიკული აშლილობებისაგან განსხვავებით, მკვეთრად გამოხატული სოციალურ ურთიერთობათა უუნარობა ან დეფიციტი არ წარმოადგენს ძირითად დამახასიათებელ ნიშანს. ბევრ შემთხვევაში გარემო პირობების გაუარესებამ შესაძლებელია ითამაშოს გადამწყვეტი როლი ამ პათოლოგიის წარმოშობაში.

F94.0 ელექტიური მუტიზმი, სელექციური მუტიზმი

კონკრეტულ სოციალურ სიტუაციებში საუბრის შეუძლებლობა, თუმცა ინდივიდს მეტყველების უნარი აქვს და სხვა სიტუაციებში შეუძლია ლაპარაკი. ყველაზე ხშირად, ეს აშლილობა პირველად გვხვდება ადრეულ ბავშვობაში (ჩვეულებრივ 5 წლამდე). ჩვეულებრივ, დაკავშირებულია ისეთ პი-

როვნულ მახასიათებლებთან, როგორცაა, სოციალური შფოთვა, შემოფარგულობა, მგრძობელობა და რეზისტენტობა.

არ მიეკუთვნება:

- ფსიქიკური განვითარების ზოგადი დარღვევები (F84);
- შიზოფრენია (F20);
- მეტყველებისა და ენის განვითარების სპეციფიკური დარღვევები (F80);
- გარდამავალი მუტიზმი, როგორც ადრეული ასაკის ბავშვების განშორების შიშის შემადგენელი ნაწილი (F93.0).

F94.1 - ბავშვთა ასაკის მიჯაჭვულობის რეაქტიული აშლილობა

ეს აშლილობა, რომელიც ჩვილებსა და მცირეწლოვან ბავშვებში გვხვდება, ხასიათდება ბავშვის სოციალური ურთიერთობების მუდმივი დარღვევებით, რომლებიც შერწყმულია ემოციურ დარღვევებთან და არის გარემო პირობების ცვლილებებზე პასუხი; დამახასიათებელია შიშები, თანატოლებთან ცუდი სოციალური ურთიერთობა, აგრესია საკუთარი თავის და სხვების მიმართ და, ზოგიერთ შემთხვევაში, ზრდის შეფერხება. ეს სინდრომი შესაძლებელია იყოს პირდაპირი შედეგი მშობლების მხრიდან უგულებელყოფის, ცუდად მოპყრობის და ფიზიკური შეურაცხყოფის.

F94.2 ბავშვთა ასაკში მიჯაჭვულობათა განმუხრუჭება

არანორმალური მიჯაჭვულობის განსაკუთრებული გამოვლინებაა, რომელიც იწყება სიცოცხლის პირველ წლებში და აჩვენებს მდგრადობას, მიუხედავად გარემოში შესამჩნევი ცვლილებებისა. მაგალითად, დიფუზური, არასელექციური ფოკუსირებული მიჯაჭვულობანი, მიჯაჭვულობა მეგობრულ ურთიერთობებში, დამახასიათებელი განურჩევლობა თანატოლებთან ურთიერთობისას და ა.შ. ემოციური და ქცევითი დარღვევების თანხვედრა შეიძლება იყოს განპირობებული გარემო სიტუაციით.

შედის:

- "შეუმჩნეველი ფსიქოპათია";
- ფსიქოპათია მიჯაჭვულობის არარსებობისგან;
- ბავშვთა დახურული დანესებულების სინდრომი;
- ინსტიტუციური (დანესებულების) სინდრომი.

არ შედის:

- ჰიპერკინეტიკური აშლილობა ან ყურადღების დეფიციტის დარღვევა (F90.-);
- ბავშვობის რეაქტიული აშლილობა (F94.1);
- ასპერგერის სინდრომი (F84.5);
- ჰოსპიტალიზმი ბავშვებში (F43.2x).

F94.8 - ბავშვობის ასაკის სხვა სოციალური ფუნქციონირების დარღვევები

შედის:

- აუტიზმთან და მორცხვობასთან დაკავშირებული სოციალური ფუნქციონირების დარღვევა, გამონვეული სოციალური კომპეტენციის ნაკლებობით.

F94.9 დაუზუსტებელი ბავშვთა ასაკის სოციალური ფუნქციონირების დარღვევა

/ F95 / ტიკები

ტიკი არის უნებლიე, სწრაფი, განმეორებადი, არარეგულარული კუნთოვანი მოძრაობა (ჩვეულებრივ მოიცავს კუნთების შეზღუდულ ჯგუფებს) ან ხმის გამოცემა, რომელიც იწყება მოულოდნელად და ამკარად უმიზნოა.

როგორც მოძრაობითი, ისე ხმოვანი ტიკები არსებობს მარტივი ან რთული სახის. მარტივ მორთულ ტიკებს მიეკუთვნება სხეულის რყევა, კისრის რყევა, მხრების შექანება და გრიმირება. მარტივ ხმოვან ტიკებს მიეკუთვნება თვალების ხამხამი, კისრის უნებლიე მოძრაობა, მხრების ჩეჩვა, სახის მანჭვა, ყელის ჩანმუნდა, ჩახველება, ფრუტუნი, სტვენა, შიშინი, ხვრინვა. რთულ მორთულ ტიკებში შედის რწევა, ხტუნვა და გადახტომა. ხმოვანი ტიკების ვლინდება კონკრეტული სიტყვების გამეორე-

ბით და ზოგჯერ სოციალურად მიუღებელი (ხშირად უხამსი) სიტყვების (კოპროლალია) გამოყენებით და საკუთარი ბგერების ან სიტყვების გამეორებით (პალილალია).

F95.0 გარდამავალი (ტრანზიტორული) ტიკები

გამოვლენილია ტიკის აშლილობის საერთო კრიტერიუმები, მაგრამ ტიკები არ ნარჩუნდება 12 თვეზე მეტი ხნის განმავლობაში. უპირატესად ვლინდება თვალის ხამხამით, სახის მანჭვით ან თავის უნებლიე მოძრაობებით.

F95.1 ქრონიკული მოტორული ან ხმოვანი ტიკები - ძირითადი ნიშნებია მოტორული ან ვოკალური ტიკები (არა ორივე ერთად), რომელიც შეიძლება იყოს ან ერთეული ან მრავლობითი (უპირატესად, უფრო მრავლობითი). გრძელდება ერთ წელზე უფრო მეტი ხნის განმავლობაში.

F95.2 ხმოვანი და მრავალი მოტორული ტიკის კომბინაცია – ტიკების ისეთი ფორმაა, რომლის დროსაც ადგილი აქვს მრავლობით მოტორულ ტიკებს და ერთ (ან მეტ) ვოკალურ ტიკს. ტიკები შესაძლებელია არაერთდროულად აღმოცენდეს. აშლილობა ჩვეულებრივ, მწვავედება მოზარდთა ასაკში და შეიძლება გაგრძელდეს მოზრდილებშიც. ვოკალური ტიკები უპირატესად მრავლობითია და სხვადასხვაგვარი: ფეთქებადი, განმეორებადი ვოკალიზაციით, ყელის ჩანმენდით, „ღრუტუნით“, ჩახველებებით და ზოგჯერ გვხვდება უხამსი სიტყვებისა თუ ფრაზების განმეორებებით. ზოგჯერ თან ახლავს ექოპრაქსიული ჟესტიკულაცია, იგი შესაძლებელია უხამსიც იყოს (კოპროპრაქსია) (ჟილდე ლა ტორეტის სინდრომი).

F95.8 სხვა ტიკები

F95.9 ტიკის აშლილობა, დაუზუსტებელი

/ F98 / ქცევითი და ემოციური სხვა აშლილობები ბავშვობისა და მოზარდობის ასაკში დასაწყისით

ეს სათაური მოიცავს აშლილობების ჰეტეროგენულ ჯგუფს, რომლებსაც საერთო აქვთ ის, რომ იწყებიან ბავშვობის ასაკში, მაგრამ განსხვავდებიან მრავალი სხვა თვალსაზრისით. ზოგი მათგანი კარგად დადგენილ სინდრომს წარმოადგენს, მაგრამ სხვები მხოლოდ სიმპტომთა კომპლექსს წარმოადგენს, გარკვეული დამოუკიდებელი ნოზოლოგიური კუთვნილების გარეშე. მაგრამ ამ კოდში შედის სიხშირისა და ფსიქოსოციალურ პრობლემებთან თანხვედრის გამო, ამასთანავე, იმიტომაც, რომ მათი სხვა სინდრომებთან გაერთიანება არ შეიძლება.

F98.0 არაორგანული წარმოშობის ენურეზი – აშლილობას ახასიათებს შარდის უნებლიე გამოყოფა დღისა და/ან ღამის განმავლობაში, რომელიც არ არის ასაკობრივი და არ არის გამოწვეული ნევროლოგიური აშლილობის გამო საშარდე ბუშტის ფუნქციის კონტროლის უნარის დაკარგვით, ეპელეფსიური შეტევით, ან საშარდე ტრაქტის სხვა სტრუქტურული პათოლოგიით. ენურეზი ბავშვს შესაძლებელია დაბადებიდან დაჰყვეს და /ან დაიწყოს საშარდე ბუშტის კონტროლის ჩვევის ჩამოყალიბების შემდეგ. იგი შესაძლებელია დაკავშირებული იყოს ემოციურ და ქცევით აშლილობასთან.

მასში შედის:

პირველადი ან მეორადი ენურეზი, არაორგანული წარმოშობისა:

ფუნქციონალური ენურეზი;

ფსიქოგენური ენურეზი;

არაორგანული წარმოშობის შარდის შეუკავებლობა;

არ იგულისხმება:

ენურეზი, რომელიც სხვაგვარად არ არის დაზუსტებული.

F98.02 პირველადი დღის (და ღამის) ენურეზი;

F98.03 მეორადი ენურეზი, დაუზუსტებელი;

F98.04 მეორადი ღამის ენურეზი;

F98.05 მეორადი დღის (და ღამის) ენურეზი.

F98.1 არაორგანული წარმოშობის ენკოპრეზი – შეუფერებელ სოციალურ-კულტურულ გარემოში განავლის განმეორებითი, ნებაყოფლობითი ან უნებლიე გამოყოფა. ეს მდგომარეობა შეიძლება წარმოადგენდეს ჩვილი ბავშვის დეფეკაციის ნორმალური შეუკავებლობის პათოლოგიურ გაგრძელებას ან მისი შეკავების ჩვევის დაკარგვას ან ადგილებში ფეკალური მასის წინასწარგანზრახულ გამოყოფას, მიუხედავად ნაწლავების ნორმალური ფიზიოლოგიური კონტროლისა. ენკოპრეზი შეიძლება შეგვხვდეს როგორც მონოსიმპტომური აშლილობა ან ისეთი აშლილობის ფარგლებში,

როგორცაა ემოციური აშლილობა (F93) ან ქცევის აშლილობა (F91).

შედის:

- ფუნქციური ენკოპრეზი;
- ფეკალური მასის შეუკავებლობა, არაორგანული წარმოშობისა;
- ფსიქოგენური ენკოპრეზი;

არ იგულისხმება:

- ენკოპრეზი, რომელიც სხვაგვარად არ არის დაზუსტებული.
- **F98.2 ბავშვობისა და მოზარდობის კვების აშლილობა** – სპეციფიკურია ჩვილთა და ადრეული ბავშვობის ასაკისათვის. ამ აშლილობისას ჩვეულებრივ ვხვდებით საკვების მიღების აკრძალვას და ჟინიანობას საკმაო რაოდენობის მაღალი ხარისხის საკვების არსებობისა და ადეკვატური მზრუნველობის პირობებში, თანაც გამოხატული ორგანული დაავადების არარსებობის ფონზე. შესაძლებელია გამოხატული იყოს განმეორებადი რეგურგიტაცია, პირღებინების ან კუჭ-ნაწლავის ტრაქტის აშლილობათა არსებობის გარეშე.

არ იგულისხმება:

- ნევროზული ანორექსია და კვებასთან დაკავშირებული სხვა აშლილობები (F50);
- კვების სიძნელეები და მოუგვარებლობა (R63.3);
- ახალშობილთან დაკავშირებული კვების პრობლემები (F92);
- პიკა ჩვილებსა და ბავშვებში (F98.3).

F98.3 ბავშვობისა და მოზარდობის არასაკვები ნივთიერებების მიღების აშლილობა (პიკა) - ჩვილებსა და ბავშვებში საკვებად გამოუსადეგარი ნივთიერებების (მინა, საღებავი) გამუდმებული მიღება. შეიძლება გამოვლინდეს როგორც ერთ-ერთი სიმპტომი რომელიმე ფსიქიკური აშლილობისა (მაგალითად, აუტიზმი) ან გვხვდება, როგორც შედარებით იზოლირებული პათოლოგიური ქცევა. პიკა, უპირატესად, დამახასიათებელია გონებრივი განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის.

F98.4 სტერეოტიპული მოძრაობითი აშლილობა – არის უნებლიე, განმეორებადი, არაფუნქციონალური (ხშირად რითმული) მოძრაობები, რომელიც ფსიქიატრიულ და ნევროლოგიურ მდგომარეობას არ უკავშირდება. მოძრაობები, რომლებიც არ იწვევს თვითდაზიანებას მოიცავს: სხეულის რხევას, თავის ქნევას, თმის ქაჩვას, თმის ხელზე ხვევას, თითების ტკაცუნს, ხელის აქნევას. სტერეოტიპული თვითდაზიანების ქცევებია: თავის განმეორებადი მირტყმა, სახეში ხელის ცემა, თვალში თითის ტაკება, ხელებზე ან სხეულის სხვა ნაწილებზე კბენა. სტერეოტიპული მოძრაობითი აშლილობები უპირატესად, გონებრივი განვითარების დარღვევასთან კომბინაციაში ვლინდება და საჭიროა ორივე დიაგნოზის კოდირება. თუ სუსტი მხედველობის მქონე ბავშვი თვალში თითს იკრავს, უნდა იქნეს კოდირებული ორივე: როგორც თვალში თითის კვრის სტერეოტიპი, ასევე მისი მხედველობის მდგომარეობა შესაფერისი სომატური დარღვევის კოდით. ისმება ორივე დიაგნოზი.

არ იგულისხმება:

- პათოლოგიური უნებლიე მოძრაობები (R25.-);
- ორგანული წარმოშობის მოძრაობის აშლილობა (G20-G25);
- ფრჩხილების კვნეტა (F98.8);
- ხელით ცხვირის წვალება (F98.8).
- სტერეოტიპიები, როგორც რომელიმე ფსიქიატრიული მდგომარეობის (F00-F95) ნაწილი:
- ცერა თითის წოვა (F98.8);
- ტიკები (F95);
- ტრიქოტილომანია (F63.3).

F98.5 ენაბორძიკობა – სიტყვის, ბგერებისა ან მარცვლების ხშირი განმეორებები ან გაგრძელებები, ყოყმანი ან პაუზები, რაც რითმულ და თავისუფალ მეტყველებას უშლის ხელს. ის შეიძლება იყოს კლასიფიცირებული როგორც აშლილობა მხოლოდ მაშინ, თუ მნიშვნელოვნად აფერხებს თავისუფალ მეტყველებას.

არ იგულისხმება:

- ტიკის აშლილობები (F95.-);

– სულმოუთქმელი მეტყველება (F98.6).

F98.6 უნესრიგო მეტყველება – სულმოუთქმელი მეტყველება. მეტყველების უეცარი აჩქარება დინების ტემპის აშლით, რაც არ არის გამონვეული განმეორებებითა და ყოყმანით და მეტყველების გაგებას აძნელებს. მეტყველება არამყარია და დიზრიტმული, უეცარი წყვეტილობითი, რაც ფრაზების ჩამოყალიბების დარღვევას იწვევს.

არ იგულისხმება:

– ენაბლუობა (F98.5);

– ტიკური აშლილობები (F95.-)

F98.8 ბავშვობისა და მოზარდობის სხვა დაზუსტებული ქცევითი და ემოციური აშლილობები (მასტურბაცია, ფრჩხილების კვნეტა, ცხვირში თითით ჩიჩქნა, თითის წოვა).

F98.9 ბავშვობისა და მოზარდობის დაზუსტებული ქცევითი და ემოციური აშლილობები.

(ფსიქიკური და ქცევითი აშლილობები; თავი V; F00-F99).

ემოციური და ქცევითი სირთულეები

ემოციური ან ქცევითი აშლილობების მქონე ბავშვებისა და მოზარდების მახასიათებლების აღწერა მნიშვნელოვანი გამოწვევაა, რადგან ემოციების და ქცევის დარღვევები მეტად მრავალფეროვანია. ინდივიდები შეიძლება მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდეს ემოციური და ქცევითი მახასიათებლებით, ინტელექტით, მიღწევებით, ცხოვრებისეული გარემოებებით.

რას ავლენენ ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეები? გარეგანი გამოვლინება არის აგრესიული ქმედება. შინაგანად კი ისინი ხასიათდებიან შფოთვით და დეპრესიით.

ჩაკეტილობა და დეპრესია – არის დარღვევები, რომლებსაც ინდივიდებისათვის არა მხოლოდ ბავშვობის ასაკში მოაქვს სერიოზული უარყოფითი შედეგები, მოზრდილობაშიც მათი ფსიქიკური ჯანმრთელობის შესახებ ძალიან ცუდი პროგნოზი კეთდება. ბავშვი, რომლის ქცევა შეესაბამება უკიდურეს ჩაკეტილობას ან დეპრესიას, ვერ განავითარებს მჭიდრო და დამაკმაყოფილებელ ადამიანურ ურთიერთობებს. ასეთ ბავშვს გაუჭირდება ყოველდღიური ცხოვრების მოთხოვნების დაკმაყოფილება. სასკოლო გარემო კი არის გარემო, სადაც შფოთანი და ჩაკეტილი ბავშვები განიცდიან სტრესს.

დეპრესია (ლათ. depressio – „დათრგუნული“) – ფართოდ გავრცელებული, სერიოზული პრობლემა ბავშვებსა და მოზარდებში. იგი იწვევს განწყობის ან გრძნობების, ფიქრის, კონცენტრირების, მოტივაციის ნაკლებობას და ფიზიკური კეთილდღეობის დაქვეითებას. დეპრესიული ბავშვი ან ახალგაზრდა შეიძლება იყოს მოწყვნილი, მარტოხელა და აპათიური; ავლენდეს დაბალ თვითშეფასებას, გადაჭარბებული დანაშაულის გრძნობას და პესიმიზმს; თავს არიდებდეს სოციალურ ურთიერთობებს, ჰქონდეს პრობლემები ძილის, კვების მხრივ. ზოგჯერ დეპრესიას თან ახლავს ისეთი პრობლემები, როგორცაა ღამის ენურეზი (შარდის შეუკავებლობა), ენკოპრეზია (უნებზე დეფეკაცია), უკიდურესი შიში ან სკოლაში სიარულზე უარის თქმა, სკოლაში მარცხი, ან თვითმკვლელობაზე საუბარი, თვითმკვლელობის მცდელობები.

დეპრესიას ხშირად ახლავს ქცევის აშლილობაც – თვითმკვლელობა და თვითმკვლელობის მცდელობები. ეს ხდება მაშინ, როცა დეპრესია მწვავედ მიმდინარეობს და უიმედობის ძლიერი გრძნობას ახლავს თან. ყველა ადამიანს, ვინც ახალგაზრდებთან მუშაობს, უნდა შეეძლოს დეპრესიის ნიშნების ამოცნობა.

მის გამოწვევად მიიჩნევა ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური, სოციალური და ცხოვრების წესთან დაკავშირებული ფაქტორები, რომლებიც ზემოქმედებს ადამიანის ფიქრებზე, გრძნობებსა და ქცევებზე.

დეპრესია შეიძლება განიმარტოს სხვადასხვა თეორიული მიდგომის მიხედვით. ფსიქონალიტიკური მიდგომის მომხრეები კონფლიქტებს და არაცნობიერ მოტივაციებს მიიჩნევენ გამოწვევი მიზეზებად.

სოციალური დასწავლის თეორიის მიმდევრების მიხედვით, ჩაკეტილობა არაადეკვატურ გარემოსთანაა დაკავშირებული. მიზეზობრივ ფაქტორებში შეიძლება შევიდეს მშობელთა ზედმეტად მკაცრი დისციპლინა, დასჯის ხშირი გამოყენება, ჯილდო განმარტოებულად ყოფნისთვის, სწავლის შესაძლებლობის არარსებობა, სოციალური უნარების პრაქტიკულად არ ან ვერ გამოყენება და მშობლების მიერ განხორციელებული შეუსაბამო ქცევის მოდელები. ჩაკეტილ ან დეპრესიულ ბავშვებში შესაძლებელია მდგომარეობის გაუმჯობესება, მაგრამ ხელშემშლელია ის, რომ მათთან არ ხორციელდება სწორი ქცევის მოდელირება და დაჯილდოვება გაუმჯობესებული ქცევისთვის.

ფსიქოტროპული ნივთიერებების ბოროტად გამოყენება უმნიშვნელოვანესი პრობლემაა ბავშვებისა თუ თინეიჯერებისთვის და შეიძლება დაკავშირებული იყოს დეპრესიასთან.

დეპრესიას ყოველთვის აქვს ბიოლოგიური საფუძველი. თანამედროვე მიდგომის მიდგომის მიხედვით დეპრესია ბიოფსიქოსოციალური ფაქტორების ჭრილში განიხილება. ასეთ ვითარებაში ანტიდეპრესანტული მედიკამენტები შესაძლოა წარმატებული დარჩეს დეპრესიული ბავშვებისა და ახალგაზრდების პრობლემების გადალახვისთვის. ხშირ შემთხვევაში, ბიოლოგიური მიზეზის პოვნა შეუძლებელია.

დეპრესია შეიძლება გამოწვეული იყოს გარემოთი ან ფსიქოლოგიური ფაქტორებით, მაგალითად, იგი შესაძლოა განვითარდეს საყვარელი ადამიანის გარდაცვალების, მშობლების დაშორების, სკოლაში წარუმატებლობის, თანატოლებისგან გარიყვის ან ქაოტური და სადამსჯელო საშინაო გარემოს შედეგად.

განვიხილოთ მაგალითი. ბიჭი გვიყვება: ერთ საშინელ დილას ჩემს სახლში, დედაჩემმა გაიღვიძა მამაჩემის გვერდით, რომელიც ძილში გარდაცვლილიყო. ეს მოხდა 1989 წლის 5 დეკემბერს, ჩემი მეოთხე დაბადების დღის წინა დღეს. . . .

მამაჩემის სიკვდილი ძლიერი დარტყმა იყო. დედა მართო დარჩა ორ ენერგიულ პატარა ბიჭთან. იგი ცდილობდა, რომ ყოფილიყო მხიარული, მაგრამ მე ვიცოდი, რომ ყოველდღე ტირიდა და მე ძალიან მინდოდა, სახლის მეურვე ვყოფილიყავი. რამდენიმე წლის შემდეგ ღრმა დეპრესიაში ჩავვარდი. არ მსურდა ცხოვრება. საწოლიდან ვერ ვდგებოდი და ჭამა და თამაში შევაჩერე. წინ ჰოსპიტალიზაცია და ხანგრძლივი გამოჯანმრთელება მელოდა (Colvin, 2004, გვ. C10)

ხშირად დეპრესიისგან განკურნების მნიშვნელოვანი გასაღები შეიძლება იყოს მხოლოდ ის, ვისთანაც მჭიდრო ურთიერთობის დამყარება არის შესაძლებელი. აღწერილ შემთხვევაში მთხრობელს დაეხმარა მოხალისე „უფროსი ძმა“. წარმატებები მოაქვს ასევე სოციალური სწავლების თეორიაზე დაფუძნებულ ინტერვენციებს. ეს ჩარევები მოიცავს ბავშვებსა და ახალგაზრდებში სოციალური ინტერაქციის უნარებისა და თვითკონტროლის ტექნიკის ინსტრუქტაჟს (მათ ასწავლიან მეტად პოზიტიურ აზროვნებას).

აგრესია - ქცევითი და ემოციური აშლილობის მქონე მოსწავლეების გარეგანი გამოვლინებაა. ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების დიდი ნაწილი თანატოლებისგან უარყოფილია და მოგვიანებით სოციალურ პრობლემებს ავლენენ. ზოგჯერ ემოციური დარღვევებისა და აგრესიის მიზეზი სწორედ თანატოლების უარყოფაა. ასეთ შემთხვევებს ვაწყდებით მაშინ, როცა პირი სოციალურად დაუცველია და ამის გამო თანატოლები არ ღებულობს მას. არის შემთხვევები, როცა მოსწავლის აგრესიულ ქმედებას განაპირობებს სხვა აგრესიული ინდივიდები. კავშირი ემოციურ ან ქცევის დარღვევებსა და კომუნიკაციის დარღვევებს შორის სულ უფრო მკაფიოა, რადგან ბევრ ბავშვსა და ახალგაზრდას ემოციური ან ქცევითი აშლილობით აქვთ დიდი სირთულეები სოციალურ სიტუაციებში ენის გაგებასა და გამოყენებაში.

აგრესიული ქცევა (გარეგანი), როგორც ადრე აღვნიშნეთ, არის ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების ყველაზე გავრცელებული პრობლემა. დარტყმა, ჩხუბი, სიცვლექე, ყვირილი, თხოვნაზე უარის თქმა, ტირილი, დესტრუქციულობა, ვანდალიზმი, გამოძალვა - ეს ის ქცევებია, რომლებიც ხშირად ვლინდება. ყურადღებას ვამახვილებთ იმაზე, რომ ტიპური ბავშვებიც ტირიან, ყვირიან, ურტყამენ, იბრძვიან, ნეგატიურები ხდებიან, მაგრამ ამას ახორციელებენ არა იმპულსურად და არც ისე ხშირად.

ემოციური და ქცევითი აშლილობების მქონე აღსაზრდელები მოზარდების ყურადღების მიქცევას ცდილობენ. თუ სოციალიზებული არ არიან, თანატოლებში ნაკლები პოპულარობით სარგებლობენ. ნაკლებად რეაგირებენ დადებითად კეთილგანწყობილ იმ მოზარდილებზე, რომლებიც ზრუნავენ და ცდილობენ მათი ქცევის შეცვლას.

აგრესია მრავალი თვალსაზრისით არის გაანალიზებული. ყველაზე ძლიერი მხარდაჭერა აქვს სოციალური დასწავლის თეორიასა და ბიჰევიორიზმს (Colvin, 2004), (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004). მათი კვლევებით, ბავშვის გამოცდილება და მოტივაცია, ემყარება აგრესიული ქცევის მოსალოდნელ შედეგებს. ეს მკვლევრები აგრესიას განიხილავენ, როგორც დასწავლილ ქცევას და თვლიან, რომ შესაძლებელია იმის დადგენა, თუ რა პირობებში ხდება ამ ქცევის დასწავლა.

ბავშვები აგრესიულ ქცევას სწავლობენ მშობლებზე, და-ძმებზე, თანაგუნდელებზე დაკვირვებით, ტელევიზიასა და ფილმებში. მეტად იღებენ მაგალითებს იმ აგრესორი ადამიანებისგან, რომლებსაც მაღალი სოციალური სტატუსი აქვთ, შეუძლიათ აირიდონ დასჯა, მსხვერპლზე ძალმომრეობისთვის ღებულობენ ჯილდოს.

აგრესიის ზრდას ხელს უწყობს გარე ჯილდოები (სოციალური სტატუსი, ძალა, მსხვერპლის ტანჯვა, სასურველი ნივთების მოპოვება); არაპირდაპირი ჯილდოები (აკვირდებიან სხვებს, როდესაც იღებენ აგრესიის სასურველ შედეგებს); გადამეტებული თვითშეფასება. სიტუაციას ართულებს შემთხვევები, როცა ბავშვებს, სხვა ადამიანების ქცევასთან შედარებით ან მათი მსხვერპლის დეჰუმანიზაციის გამო, შეუძლიათ გაამართლონ აგრესია საკუთარ გონებაში.

ზოგ ვითარებაში დასჯაც იწვევს აგრესიის გაზრდას. კერძოდ, მაშინ, როცა:

- დასჯა არათანმიმდევრული ან შეფერხებულია;
- მას არ აქვს დადებითი ალტერნატივა;
- ის აგრესიის მაგალითს იძლევა;
- კონტრშეტევა დამსჯელის წინააღმდეგ წარმატებულია.

აგრესიულ ბავშვებში აგრესიის შემცირება არ არის მარტივი საკითხი, მაგრამ სოციალური დასწავლის თეორიისა და ბიჰევიორისტული მიდგომის ფარგლებში ჩატარებული კვლევები ნამდვილად გვთავაზობს მეტად საინტერესო ზოგადი სახის სახელმძღვანელო მითითებებს. მკვლევარები მხარს არ უჭერს მოსაზრებას, რომ გონივრულია, მიეცეს ბავშვებს აგრესიის თავისუფლად გამოვლენის საშუალება. ყველაზე გამოსადეგი მეთოდები გვთავაზობს აგრესიის გამომწვევ გარემოებებში არააგრესიული ქცევის მაგალითების მიწოდებას (მოდელირებას), რაც უხმარება ბავშვს როლურად ითამაშოს არააგრესიული ქცევა. ამასთან, მნიშვნელოვნად მიიჩნევა არააგრესიული ქცევის განმტკიცება (იგულისხმება მიწოდება სტიმულისა, რომელიც ინდივიდში ზრდის ქცევის განმეორების ალბათობას).

საყურადღებოა აგრესიაზე საპასუხო რეაქციის სწორად განსაზღვრა/გამოყენება - იგი არ უნდა იყოს აგრესიული ხასიათის (მაგალითად, უფრო სასარგებლოა ტაიმაუტის ან მოკლე სოციალური იზოლაციის გამოყენება, ვიდრე ყვირილის).

არ შეიძლება ბოლომდე არ შეფასდეს კარგად არ გააანალიზდეს მოსწავლეთა ისეთი აგრესიული ქცევები, როგორებიცაა ბულინგი და ძალადობრივი ანტისოციალური ქმედებები, რადგან მათი განხორციელების შემთხვევები საკმაოდ ხშირია სკოლებში.

ბულინგი - აგრესიული ქცევის ერთ-ერთი სახე არის. იგი ადამიანის ან ადამიანთა ჯგუფის მიმართ წინასწარგანზრახული დაშინება, დატერორება, ჩაგვრა, სოციალური გარიყვა, ფიზიკური თუ ფსიქოლოგიური დევნაა, განპირობებულია ძალთა უთანასწორობით და მიზნად ისახავს ადამიანებში შიშისა და მორჩილების გამოწვევას.

ბოლოდროინდელი სასკოლო ტრავმები პირდაპირ თუ ირიბად უკავშირდება ბულინგს. შესაბამისად, სკოლის ხელმძღვანელების, მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მხრიდან გაიზარდა ყურადღება სკოლებში ბულინგის საკითხის, მისი აღკვეთისა და პრევენციისადმი.

ბულინგი აზიანებს როგორც მსხვერპლს, ასევე ჩამდენს, რადგან ბულინგის განმახორციელებლები შესაძლოა დარჩნენ სკოლის მიღმა ან ჩაერთონ დანაშაულებრივ ქმედებებში, ბულინგის მსხვერპლ ინდივიდებს კი აწუხებთ შიშები, დეპრესია, სუიციდის სურვილი. უმნიშვნელოვანესია მისი ამოცნობა და დროული პრევენცია.

გამოყოფენ ბულინგის შემდეგ ტიპებს:

- ვერბალური ბულინგი - მოიაზრება სიტყვიერი შეურაცხყოფა, დაცინვა ადამიანის გარეგნულ მახასიათებლების, სექსუალურ ორიენტაციის, რელიგიური თუ ეთნიკური წარმომადგენლობის, გენდერულ იდენტობის, შეზღუდულ შესაძლებლობის და ა.შ. გამო.

- სოციალური ბულინგი - იგულისხმება ცილისწამება, ადამიანის რეპუტაციის შელახვა, დამცირება, სოციალური ჯგუფიდან გარიყვა, იგნორირება, საჯაროდ შერცხვენა და ა. შ.;

- ფიზიკური ბულინგი - მოიაზრება ადამიანისთვის ფიზიკური ზიანის მიყენება (დარტყმა; ცემა; ხელის ან წიხლის კვრა და სხვა მსგავსი) ან მისი საკუთრების დაზიანება (პირადი ნივთების მოპარვა, დაზიანება/დამტვრევა/გადაყირავება და ა.შ.);

- სექსუალური ბულინგი - იგი არსებობს ფიზიკური (არასასურველი შეხება) და ვერბალური ფორმის (სექსუალური ბუნების კომენტარები, სექსუალური ფოტოების/ვიდეოების/ჭორების გავრცელება და ა.შ.);-

- კიბერბულინგი - ციფრული ტექნოლოგიებით ფარულად ან ცხადად ადამიანის დაშინებაა. მასში მოიაზრება: სოციალურ ქსელებში შეურაცხყოფელი მასალის/ჭორის განთავსება, სექსუალური შეტყობინებების გაგზავნა, სხვების სახელით ანგარიშების შექმნა და ა.შ.

ბულინგი ხშირად მიიჩნევა ფსიქოლოგიური ან ფიზიკური ძალადობის ერთ-ერთ სახედ. თუმცა მისგან განსხვავდება შემდეგით:

- ძალადობა კანონსაწინააღმდეგო ქმედებაა, ყველა სახის ბულინგის შემთხვევაში იგივეს ვერ ვიტყვი, რადგან მხოლოდ ის ბულინგია კანონსაწინააღმდეგო, რომელიც არღვევს კანონს;
- ადამიანებისთვის ძალადობა მიუღებელი ქცევაა, ბულინგი კი სამწუხაროდ, ბევრისთვის მისაღებია;
- სკოლაში, ძალადობა ხშირად დაკავშირებულია ფსიქოტროპული და ტოქსიკური ნივთიერებების მოხმარებასთან, კრიმინალურ დაჯგუფებებთან, ბრაზის მართვის პრობლემებთან, დაბალ აკადემიურ მოსწრებასა და სხვა მსგავსთან. შესაბამისად, **სკოლებში ძალადობასთან ბრძოლა სწორედ ამ მიმართულებებით ხორციელდება. ბულინგის აღკვეთისა თუ პრევენციისათვის კი საჭიროა ყველა მოსწავლის განათლება ცნობიერების ამაღლების მიზნით;**
- როგორც ბულინგის, ასევე ძალადობის მაპროვოცირებელი ფაქტორებია ოჯახში, სკოლაში, სხვა სოციალურ გარემოში დასჯის ძალადობრივი ფორმების გამოყენება, მშობლების/მეურვეების ნაკლები ჩართულობა და ქცევის მართვის პოზიტიური მიდგომების შესახებ ცოდნის ნაკლებობა და უნარების დეფიციტი.

სკოლებში ხშირია შემთხვევები მოსწავლის დაცინვა/დამცირების, გარიყვის, ჭორების გავრცელების, ფიზიკური შეურაცხყოფის, პირადი ნივთების ხელყოფის, კიბერბულინგის.

ბულინგის მსხვერპლი შესაძლოა ყველა ტიპის ბავშვი გახდეს, თუმცა მეტწილად ჩაგრულთა შორის ხვდებიან ფსიქოლოგიური ან ფიზიკური ნიშანთვისებით განსხვავებული, ეთნიკური თუ რელიგიური უმცირესობას მიკუთვნებული, შშმ, დეპრესიისკენ მიდრეკილი დაბალი თვითშეფასების მქონე, კლასში ნაკლებად პოპულარული და კომუნიკაციის სირთულეების მქონე ბავშვები.

ბულინგის მსხვერპლი ბავშვისთვის დამახასიათებელია შემდეგი სახის ქცევითი და ემოციური მახასიათებლები: შფოთიანობა, გუნება-განწყობის ცვლილებები, გულმავიწყობა, შიშები, აკადემიური მოსწრების გაუარესება, საგაკვეთილო პროცესის მიმართ ინტერესის ჩაქრობა, თანატოლებისგან გარიყულობა, კომუნიკაციის სურვილის ნაკლებობა, დაბალი თვითშეფასება, სკოლაში წასვლის სურვილის დაკარგვა.

ბულინგის განმახორციელებელი აღსაზრდელები კი არიან იმპულსურები, აგრესიულები, ფეთქებადები, აქვთ წესების დაცვის სირთულეები, სარგებლობენ პოპულარობით და აქვთ სოციალური სხვა წევრებზე ზეგავლენის მოხდენის უნარი - აკონტროლებენ და მართავენ მათ. თამაშის დროს, ნახატებში, საუბრის დროს ავლენენ ძალადობრივი მოქმედებების მიმართ პოზიტიურ დამოკიდებულებას. მათთვის დამახასიათებელია მსხვერპლის მიმართ ემპათიის ნაკლებობა ან არარსებობა (Stop Bullying Government Website).

არ უნდა მოხდეს ბულინგის აღრევა ბავშვის სიცელქესთან, ბულინგი წინასწარ განზრახული ქმედებაა და ჩამდენს არ აქვს დანაშაულის შეგრძნება, არ ნანობს და თანაგრძნობ მსხვერპლს, ხოლო სიცელქის დროს ბავშვები ერთმანეთს შემთხვევით აზიანებენ, მათ აქვთ სინანულისა და ურთიერთთანაგრძნობის განცდები.

ანტისოციალური ქცევა

ანტისოციალური ქცევა საზოგადოებრივი ნორმებისა და წესების საწინააღმდეგო მოქმედებაა. შეიძლება გამოვლინდეს ძალადობით, აგრესიით, კანონდაუმორჩილებლობით, საზოგადოების უმრავლესობის მიერ აღიარებულ წესების დარღვევით (დევიაციური ქცევა).

ანტისოციალური და ძალადობრივი ქმედებას მაპროვოცირებელია შინაგანი და გარეგანი ფაქტორები. შიდა ფაქტორები უკავშირდება მოზარდის ანტისოციალური განწყობებსა და მენტალობის საკითხებს. კერძოდ, ჩაკეტილობას, ჰიპერაქტიურობას, ბრაზს, აგრესიას, მავნე ნივთიერების (ალკოჰოლი, ნარკოტიკი) მოხმარებას, ფსიქიკური ჯანმრთელობის პრობლემებს, იმპულსურ ქცევას, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში დაბალ ჩაბმულობას. გარე ფაქტორები შესაძლებელია მომდინარეობდეს მოზარდის ოჯახიდან (ძალადობა, სიღარიბე, კონფლიქტი, მშობლის/მეურვის უყურადღებობა და სხვა), სკოლიდან (ბულინგი, დაბალი აკადემიური მოსწრება, დისკრიმინაცია და სხვა), თანატოლებიდან (კრიმინალური გარემო), საზოგადოებიდან (ძალადობა მაღიაში, იარაღის, ალკოჰოლის, ნარკოტიკული ნივთიერებების ხელმისაწვდომობა).

მკვლევარები ასაბუთებენ, რომ ბავშვობაში აგრესიული და ანტისოციალური ქცევა მჭიდრო კავშირშია სკოლაში და მის შემდგომ პერიოდში წარუმატებლობასთან. შესაბამისად, დროული და მიზანმიმართული რეაგირება მეტად მნიშვნელოვანი და საჭიროა.

ქცევითი და ემოციური აშლილობების მქონე მოსწავლეების სწავლებასთან დაკავშირებული მოსაზრებები

კვლევებმა ნათლად აჩვენა, რომ ემოციური ან ქცევითი აშლილობის დარღვევის მქონე მოსწავლეების გარკვეულ ნაწილს ინტელექტის კოეფიციენტი ასაკობრივი ნორმის შესაბამისი აქვთ (დაახლოებით 90), უფრო მეტ ნაწილს კი ინტელექტუალური შესაძლებლობების მსუბუქი დარღვევა აღენიშნება. მოსწავლეთა ინტელექტის კოეფიციენტი დგინდება კვლევით, რომლის შედეგებში ბევრი მაჩვენებელი ზუსტად ვერ ასახავს მოსწავლის ინტელექტუალურ განვითარებას, რადგან ინტელექტუალური კოეფიციენტის შასაფასებელი ტესტები იდეალურად ვერ ზომავს ყველაფერს, რაც ინტელექტში მოიაზრება (იხილეთ მაგალითად დავალებების შესრულების უნარები და ნაკლებად სოციალური უნარები).

მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ ემოციური ან ქცევითი აშლილობა, ხშირად, ვერ აღწევენ თავიანთი გონებრივი ასაკის შესაბამის მოსალოდნელ დონეს; თუმცა იშვიათად, მაგრამ გვხვდება აკადემიურად წარმატებული ინდივიდებიც. მძიმე დარღვევების მქონე ბევრ მოსწავლეს არ გააჩნია კითხვისა და მათემატიკის უნარები. არიან ისეთებიც, რომლებმაც კითხვა ან მათემატიკა იციან, მაგრამ ვერ იყენებენ თავიანთ უნარ-ჩვევებს ყოველდღიური პრობლემების მოსაგვარებლად.

კვლევების მიხედვით, ემოციური და ქცევითი აშლილობების მქონე მოსწავლეები ღებულობენ დაბალ შეფასებებს და აქვთ არაადაპტაციული უნარები აკადემიური შედეგები. მათგან უმეტესობა ვერ ასრულებს სწავლას. მოსწავლეებს ზოგჯერ ძლიერ შემზღვევად გარემოში უწევთ არსებობა. უფრო მეტიც, ეს მოსწავლეები არიან ღარიბი და ეთნიკური უმცირესობების ოჯახებიდან და ხშირად უწევთ ურთიერთობა არასრულწლოვანთა მართლმსაჯულების სისტემასთან. შესაბამისად, მათი წარმატებული განათლება ძალზე მნიშვნელოვანი გამოწვევაა, რომელიც დღეს ინკლუზიური განათლების წინაშე დგას (Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003).

სამწუხაროდ, სოციალური პედაგოგები ვერ მივიდნენ ერთიან ხედვამდე იმასთან დაკავშირებით, როგორ უნდა მოგვარდეს ქცევითი და ემოციური დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების პრობლემა. არსებობს ამ მოსწავლეთა მომსახურების გაუმჯობესების ნაციონალური პროგრამა, მაგრამ ბუნდოვნად არის ფორმულირებული და ჩარევის გეგმის შემუშავებისთვის ნაკლებად არის გამოსაყენებელი.

ქცევის კონტროლისა და აკადემიური და სოციალური უნარების განვითარების ბაღანსი

ზოგი მკვლევარის ვარაუდით, ემოციური ან ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა სასწავლო პროგრამების ხარისხი ხშირად სავალალოა, რადგან აქცენტი კეთდება მოსწავლეთა ქცევის კონტროლზე, აკადემიური სწავლება და სოციალური სწავლება კი მეორეხარისხოდ მიიჩნევა ან თითქმის უგულებელყოფილია (Coleman & Vaughn, 2000). ბევრ პროგრამაში შესაძლებელია ქცევით და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეების აკადემიური და სოციალური უნარების სწავლების მაგალითების პოვნა, მაგრამ სწავლება/სწავლის პროცესის ხელშემწყობი ინსტრუქციების რაოდენობა მეტად მცირეა (Lane & Menzies, 2010).

მოსწავლეების ქცევის კონტროლის სტრატეგიები საგანმანათლებლო პროგრამების მნიშვნელოვანი ნაწილია (Colvin, 2004). დესტრუქციული ქცევის კონტროლის ეფექტური საშუალებების გარეშე, ძალზე ნაკლებად სავარაუდოა, რომ მოხდეს აკადემიური და სოციალური სწავლება.

კარგი აკადემიური განათლება, რა თქმა უნდა, აკადემიური უნარების სწავლებასთან ერთად ამცირებს ქცევის ბევრ პრობლემას (Kauffman, Pullen, Mostert, & Trent, 2011). ამის მიუხედავად, საუკეთესო სასწავლო პროგრამებიც კი სრულად ვერ გამოიციხავს ყველა მოსწავლის დესტრუქციულ ქცევას. ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების მასწავლებლები უნდა იყვნენ დაუფლებულები ქცევის ეფექტური კონტროლის სტრატეგიებს. გარდა ამისა, მასწავლებლებმა უნდა განახორციელონ აკადემიური და სოციალური უნარების ეფექტური სწავლება. ეს საშუალებას მისცემს მათ მოსწავლეებს იცხოვრონ, ისწავლონ და იმუშაონ სხვებთან ერთად.

ინტეგრირებული სერვისების მნიშვნელობა

ბავშვებსა და მოზარდებს ემოციური ან ქცევითი აშლილობებით აქვთ მრავალი საჭიროება. სკოლაში არსებული პრობლემების გარდა, მათ, როგორც წესი, აქვთ ოჯახური პრობლემები და სხვადასხვა სირთულე საზოგადოებაში (მაგალითად, უკანონო საქმიანობა, სასურველი ურთიერთობის არარსებობა თანატოლებთან და მოზრდილებთან, ფსიქოპათიურ ნივთიერებათა ბოროტად გამოყენება, სირთუ-

ლები სამსახურის პოვნასა და შენარჩუნებაში). შესაბამისად, ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე ბავშვებსა თუ მოზარდებს, ინკლუზიური განათლების გარდა, შეიძლება დასჭირდეთ სხვადასხვა მომსახურება, ფსიქოთერაპია, კონსულტაცია, საზოგადოების ზედამხედველობა, დასაქმებასთან დაკავშირებული ტრენინგი და ა.შ.. არცერთ სერვისსააგენტოს არ შეუძლია დააკმაყოფილოს ამ ბავშვებისა და ახალგაზრდების უმეტესობის საჭიროებები, მაგრამ აშკარაა, რომ სკოლა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს.

მოქმედი სტრატეგიები

წარმატებული სტრატეგიები ყველა დონეზე, დაწყებული ადრეული ჩარევიდან დასრულებული გარდამავალი პერიოდის ჩათვლით, აბალანსებს აკადემიურ და სოციალურ უნარ-ჩვევებს და ქმნის კომპლექსურ მომსახურებას.

ეს სტრატეგიები მოიცავს შემდეგ ელემენტებს:

- ძირითად მონაცემთა ბაზაში სისტემატური ჩარევა. ინტერვენციების სისტემატურად გამოყენება, თანმიმდევრული და საიმედო კვლევის საფუძველზე;
- უწყვეტი შეფასება და მონიტორინგი. ამ მონიტორინგის საფუძველზე ატარებენ ყოველდღიური მოსწრების შეფასებას დაგეგმვით;
- ახალი უნარების პრაქტიკა. უნარ-ჩვევები არ ისწავლება იზოლირებულად, მაგრამ გამოიყენება უშუალოდ ყოველდღიური სიტუაციები მოდელირების, რეპეტიციებისა და მართვითი პრაქტიკის საშუალებით;
- პრობლემის შესაბამისი მკურნალობა. ინტერვენციები შექმნილია ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებებისა და მათი ცხოვრებისეული სპეციფიკური გარემოებების დასაკმაყოფილებლად. აქ არ გვხვდება ზოგადი სახის ფორმულები, რომლებიც უგულებელყოფენ პრობლემის ხასიათს, სირთულეს, კულტურულ კონტექსტს და სიმძიმეს;
- მრავალკომპონენტური მკურნალობა. მასწავლებლები და სხვა პროფესიონალები იყენებენ ისევე ბევრ სხვადასხვა ჩარევას, რომლებიც საჭიროა მოსწავლეთა მრავალჯერადი საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად (მაგალითად, სოციალური უნარების ტრენინგი, აკადემიური რეაბილიტაცია, მედიკამენტები, კონსულტაცია ან ფსიქოთერაპია და ოჯახში მშობლების მკურნალობა ან განათლება). მათ შეიძლება მოითხოვონ დეტალური და ინტენსიური ტრენინგი სოციალურ უნარებში, მათ შორის, როდის, სად და როგორ გამოავლინოთ გარკვეული ტიპის ქცევა (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004)

აკადემიური პროგრამები ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე ბევრი მოსწავლისთვის არის სხვა (ტიპური) ბავშვების პროგრამის ანალოგიური. ნებისმიერს ადამიანს საზოგადოებაში თანაარსებობისათვის სჭირდება საბაზისო უნარები. თუ მოსწავლეს არ აქვს ძირითადი არითმეტიკის, კითხვის, წერის უნარები, ის კარგავს შანსს, გაუმკლავდეს და მოერგოს ყოველდღიურ ცხოვრებისეულ მოთხოვნებს. ბავშვები, რომლებიც არ იძენენ აკადემიურ უნარებს, უფრო მეტად უარყოფილი იქნებიან საზოგადოებაში (Kauffman J. M., 2009b).

სოციალური უნარების სწავლების საჭიროება

ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე სტუდენტების უმეტესობას ესაჭიროება სოციალური უნარების სწავლება. აუცილებელია ორი მნიშვნელოვანი ასპექტის გააზრება:

1. სწავლებისთვის საჭიროა ეფექტური მეთოდები ძირითადი აკადემიური უნარების დაუფლებისათვის;
2. სოციალური უნარები და ემოციური გამოცდილება ისეთივე მნიშვნელოვანია, როგორც აკადემიური.

ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მრავალი მოსწავლისთვის სასწავლო გეგმის მნიშვნელოვანი ელემენტებია მოსწავლეს დაასწავლოს, როგორ მართოს თავისი გრძნობები და ქცევა, როგორ გაერთოს სხვა ადამიანებთან. არ უნდა იყოს იმის მოლოდინი, რომ ეს ბავშვები ამ უნარებს დაუფლებიან ინსტრუქტაჟის გარეშე (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004).

აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ შიზოფრენიისა და სხვა სერიოზული ფსიქიკური აშლილობის მქონე მოსწავლეები მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ქცევით და სწავლის პრობლემე-

ბით. ზოგიერთს შეიძლება ჰოსპიტალიზაცია და ინტენსიური თერაპია დასჭირდეს; სხვები შეიძლება დარჩნენ სახლში და იარონ საჯარო სკოლებში. ზოგიერთ შემთხვევაში, ფსიქიკური ჯანმრთელობის სერიოზული პრობლემების მქონე ინდივიდები რეგულარულად დადიან სკოლებში და ირიცხებიან სპეციალურ კლასებში.

ახასხუდწლოვან სამართალდამრღვევების საჭიროებები

არასრულწლოვან სამართალდამრღვეველთათვის სასწავლო-აღმზრდელობითი ღონისძიებების სერო-ტო მონახაზების აღწერა რთულია, არა იმიტომ, რომ ზოგადად დანაშაული იურიდიული ტერმინია. ამის მიზეზია ის, რომ ახალგაზრდები აღნიშნული პრობლემებით მკვეთრად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან.

ზოგჯერ სპეციალური კლასები ან სკოლები გათვალისწინებულია ახალგაზრდებისთვის, რომლებსაც აქვთ ძალადობრივი ან დესტრუქციული ქცევის ისტორიები. ამ კლასებიდან და სკოლებიდან ზოგიერთში განათლების პროცესი რეგულირდება სპეციალური განათლების შესახებ კანონით, ზოგიერთში კი არა. ციხეებში, გამოსასწორებელ სკოლებში, თავისუფლების აღკვეთის სხვა დაწესებულებებში, სადაც ბავშვები და მოზარდები ცხოვრობენ, საგანმანათლებლო პრაქტიკა საკმაოდ განსხვავდება. ბევრი პატიმარი ბავშვი ვერ იღებს განათლებას საჭიროებების შესაბამისად რესურსების ნაკლებობის, სააგენტოებს შორის ცუდი თანამშრომლობისა და დამოკიდებულების გამო. მიიჩნევენ, რომ დამნაშავეებს და კრიმინალებს არ აქვთ იგივე საგანმანათლებლო შესაძლებლობები, როგორც კანონმორჩილ მოქალაქეებს (Kauffman J. M., 2009b).

ძირითად გამოწვევას მასწავლებლებისთვის წარმოადგენს იმის გათვალისწინება, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებმა უნდა შეძლონ ბევრი უსიამოვნებების, აგრესიუობის და ჩაკეტილობის დაძლევა. მასწავლებელმა აუცილებელია, განსაკუთრებული ყურადღებით და სითბოთი მოეპყროს ასეთ მოსწავლეებს. არ უნდა ჰქონდეს იმის მოლოდინი, რომ მზრუნველობა აუცილებლად გამოიღებს შედეგს და თითოეული მოსწავლე ქცევითი და ემოციური დარღვევებით აუცილებლად დაუბრუნდება წესიერ ცხოვრებას. იგი დარწმუნებული უნდა იყოს საკუთარ ღირებულებებში, სწავლებასა და სწავლის ხარისხში. მან უნდა შეძლოს და სურვილი უნდა ჰქონდეს, ყოველთვის განახორციელოს ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის სარგებლობის მომტანი გონივრული ქმედებები.

დისციპლინის საკითხები

ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეები ქცევის მართვას ვერ ახერხებენ. შესაბამისად, კლასის მართვა და დისციპლინა ზოგადი თუ სპეციალური განათლების პედაგოგებისთვის ურთულეს პრობლემას წარმოადგენს (Evertson & Weinstein, 2006; Kauffman et al., 2011). პედაგოგებმა დიდი ყურადღება უნდა მიაქციონ ქცევის პოზიტიურ მხარდაჭერას და შექმან ქცევის ჩარევის გეგმები ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის. მკვლევარები მიუთითებენ, რომ პრობლემური ქცევა საკლასო ოთახში უფრო იშვიათება, თუ მასწავლებელი იყენებს ეფექტურ ინსტრუქციას. თუმცა, ხშირად კარგი ინსტრუქცია არ არის საკმარისი ქცევის პრობლემების გადასაჭრელად.

დისციპლინა სადავო თემაა, განსაკუთრებით ქცევის პრობლემების მქონე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისთვის. ბევრი პედაგოგი და სკოლის ხელმძღვანელი ვერ არკვევს, შშმ პირის შემთხვევაში რომელი ქმედება შეიძლება ჩაითვალოს კანონდარღვევად და კონკრეტულ შემთხვევაში რამდენად არის შესაძლებელი სკოლაში მოქმედი ტიპური სასკოლო წესებში გათვალისწინებული აღმკვეთი ღონისძიებების გამოყენება. ეს საკითხები განსაკუთრებით საკამათოა ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის, რადგან, არასწორი ქცევის მიზეზი შესაძლოა იყოს ქცევის შედეგების გაუაზრებლობა და გაუცნობიერებლობა შესაბამისი უნარების დეფიციტის გამო.

სერიოზული სამართალდამრღვევისადმი ნულოვანი ტოლერანტობა არის დისციპლინასთან დაკავშირებული ერთი ყველაზე დრამატული და სადავო ზომა (Skiba & Rausch, 2006). სკოლის ხელმძღვანელები და მასწავლებლები ბოროტად სარგებლობენ თავიანთი შეხედულებებით, როცა საზღვრავენ სასჯელს განსაზღვრული სერიოზული სამართალდარღვევისათვის (მაგალითად ცივი იარაღის მოტანა სკოლაში). მაგალითად მოსწავლე, რომელმაც შემთხვევით საუზმის ყუთით სკოლაში სამზარეულოს დანა მოიტანა, სკოლიდან გაირიცხება. შესაძლოა სკოლიდან გაირიცხოს სხსმ უფროსკლასელი, რომელმაც სკოლაში სათამაშო პისტოლეთი მოიტანა და მისი გამოყენება არც კი იცის. ნულოვანი ტოლერანტობა არ უშვებს სიტუაციის შესარბილებელ გამოწვევებს. პედაგოგებმა და სკოლის ხელ-

მძღვანელებმა ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკის დროს ხშირად არ იციან, რის ნებას აძლევს მათ კანონი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა დისციპლინის რეგულირების დროს და რის არაა. მათ უნდა შეძლონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა უფლებების და უსაფრთხო, მოწესრიგებული სასკოლო გარემოს შენარჩუნების დაბალანსება, რადგან IDEA დისციპლინის სახელმძღვანელოში მითითებები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისთვის შემდეგნაირად არის ფორმულირებული: შენარჩუნდეს უსაფრთხო სასკოლო გარემო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეების უფლებების დარღვევის გარეშე სამართლიანი დისციპლინის მისაღებად.

ძალადობა, უნესრიგობა და ნარკოტიკები სკოლებში სერიოზული პრობლემებია, რომელთა მოგვარებაც აუცილებელია. მოცემული ქცევისთვის დადგენილი ჯარიმა რაიმე გარემოების ან მოსწავლის მახასიათებლის გათვალისწინების გარეშე წარმოადგენს განსაკუთრებული პრობლემას განათლებაში. ყველა პედაგოგი აცნობიერებს ერთიანი სასკოლო გონივრული დისციპლინის საჭიროებას. ამის მიუხედავად, სპეციალური პედაგოგები ასევე ამტკიცებენ, რომ გამონაკლისებს, რომლებიც ემყარება მოსწავლის უნაშვლედულობას, აუცილებლად უნდა გათვალისწინება და აღნიშნავენ, რომ ნულოვანი ტოლერანტობა სკოლებში ვერ ქმნის ისეთ უსაფრთხო გარემოს, სადაც ყველას შესაძლებლობები და უფლებები არის დაცული.

კრიტიკული განსჯის საგნად არის ქცეული ის, რომ სერიოზული დანაშაულის დაფიქსირების დროს ხშირად ხელმძღვანელები სკოლიდან უშვებენ დანაშაულის ჩამდენ ნებისმიერ ბავშვს. სკოლიდან მოსწავლის გაშვება არ არის კარგი გამოსავალი, რადგან ასეთი გზით ბავშვს მისაღებ ქცევას ვერ ვასწავლით. ამასთანავე სამართლიანობა ირღვევა, როცა აღმკვეთი ღონისძიებების გამოყენების დროს არ ხდება გათვალისწინება იმისა, ვის მიერ არის ჩადენილი დანაშაული. აუცილებელია განისაზღვროს, არის თუ არა ამა თუ იმ ქმედების განმახორციელებელი პირი რაიმე სახის დარღვევის მქონე (მაგალითად, ინტელექტუალური უნარების განვითარების ან ქცევითი და ემოციური დარღვევის მქონე). ასეთი პირები ხშირად ვერ აკონტროლებენ ქცევას და მოსდით უნებური შეცდომები, რომლებსაც ვერ აანალიზებენ. თუ კი ინდივიდის სკოლიდან დროებით გაშვება აუცილებელია, უნდა განისაზღვროს მისი განათლებისთვის ალტერნატიული ადგილი და აუცილებელია, შემუშავდეს პოზიტიური ჩარევის გეგმა.

მეტად მნიშვნელოვანია ქცევის ფუნქციური შეფასება. IDEA ქცევის ფუნქციური შეფასებას (FBA) ითხოვს მაშინ, როცა მოსწავლის ქცევა მუდმივად წარმოადგენს პრობლემას. ქცევის ფუნქციური შეფასება ეხმარება პედაგოგებს განსაზღვრონ იმ ფაქტორების ცვლილებები, რომლებიც იწვევენ მოსწავლის არასათანადო საქციელს და შეარჩიონ ჩარევის ეფექტური სტრატეგიები.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეების დისციპლინის დარეგულირების დროს აუცილებელია:

1. დადგინდეს, არის თუ არა ქცევა მოსწავლის შშ-ს გამოვლინება;
2. სკოლიდან მოსწავლის დროებით გაშვების შემთხვევაში უზრუნველყოფილი იქნეს მოსწავლის განათლების ალტერნატიული ადგილი შუალედური ვადით;
3. შემუშავდეს პოზიტიური, პროაქტიული ქცევის ინტერვენციის გეგმები.

სასუხვედი ქცევის მხახდაჭეხა

IDEA-ს სადისციპლინო დებულებების ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია მოთხოვნა – იმ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებისთვის, რომლებსაც აქვთ ქცევის პრობლემები, სკოლებმა შეიმუშაონ ქცევის პოზიტიური ჩარევის გეგმა (BIP). აქცენტი კეთდება პოზიტიური ჩარევაზე და დასჯის თავიდან აცილებაზე.

ბოლო კვლევებმა დაადასტურა პოზიტიური ქცევის გამოყენების მნიშვნელობა (PBS) ქრონიკული რთული ქცევის მქონე სტუდენტებისთვის.

დადებითი ქცევის მხარდაჭერა არის ქცევაზე დაფუძნებული სისტემური მიდგომა, გამიზნულია სკოლების, ოჯახებისა და თემების შესაძლებლობების გაძლიერებისკენ ეფექტური გარემოს შესაქმნელად, აუჭოხებს ცხოვრების წესს (პირადი, ჯანმრთელობა, სოციალური, ოჯახი, სამუშაო, დასვენება) ყველა ბავშვისა და მოზარდისთვის.

Lewis (2000) პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის ექვს საფეხურს განსაზღვრავს:

- **ნაბიჯი 1.** ქცევის განსაზღვრა. მასწავლებელმა უკუკავშირი მიაწოდოს სხვებს, რათა ზუსტად დაადგინოს, რას აკეთებს მოსწავლე კლასში.
- **ნაბიჯი 2.** ქცევის ფუნქციონალური ანალიზის ჩატარება (FBA). იგი შრომატევადია და მოიცავს

ქცევაზე დაკვირვებას, ანალიზს და ჰიპოთეზის შემუშავებას არასასურველი ქცევის განმაპირობებელი ფაქტორების შესახებ. ერთად მომუშავე ორ (ან მეტ) მასწავლებელს შეუძლია დაკვირვება მოსწავლეზე სხვადასხვა დროსა და სიტუაციაში, როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური დაკვირვების გამოყენებით.

- **ნაბიჯი 3.** ჰიპოთეზის შემუშავება იმის შესახებ, თუ რატომ ახორციელებს მოსწავლე ქცევას.
- **ნაბიჯი 4.** ჩამანაცვლებელი ქცევის განსაზღვრა. მასწავლებლებმა უნდა განსაზღვრონ, არასასურველი ქცევის ნაცვლად რა გააკეთოს მოსწავლემ?
- **ნაბიჯი 5.** მასწავლებლები ერთად მუშაობენ, რათა ასწავლონ მოსწავლეს ახალი ქცევა, განამტკიცონ ის კლასში და დაადასტურონ, რომ ის აღწევს მიზნებს როგორც მოსწავლისთვის, ასევე მასწავლებლისთვის.
- **ნაბიჯი 6.** გარემოს საკმარისად შეცვლა, რათა წინა არასათანადო ქცევამ არ გამოიწვიოს იგივე შედეგი. ეს შეიძლება იყოს ყველაზე რთული ნაწილი და მოითხოვს ყველაზე დიდ გუნდურ მუშაობას. მოსწავლე ალბათ მაინც ეცდება ძველი ქცევის განხორციელებას. მასწავლებელი შეიძლება იმედაცრუებული დარჩეს ასეთ შემთხვევაში. სწორედ ამ ეტაპზე, მასწავლებლები, რომლებიც ერთად მუშაობენ, უნდა დაეხმარონ და მხარი დაუჭირონ ერთმანეთს. საჭირო ხდება სხვა თანამშრომლების მოწვევა, როგორცაა ადმინისტრატორები, მშობლები და სხვა მასწავლებლები.

სკოლამ უნდა შეაფასოს მოსწავლე და რამდენადაც შესაძლებელია, შეეცადოს გაუმკლავდეს პრობლემის გამომწვევ ქცევას დადებითი (არა სადამსჯელო) საშუალებების გამოყენებით. აუცილებელია ყველა ნაცადი პრაქტიკის გადახედვა და იმ გარემოსთან მორგება, რომელშიც მიმდინარეობს სწავლა-აღზრდის პროცესი. ასეთი მიდგომა ზრდის სკოლების, ოჯახების და საზოგადოების შესაძლებლობებს, გაზარდონ ეფექტური პირობები იმ უნარების სწავლებისა, რომლებიც ყველა ბავშვისა და ახალგაზრდისთვის აუწყობებს ცხოვრების წესს (პირადი, სოციალური, საოჯახო, მუშაობის, დასვენების და ა. შ). საყურადღებოა, კონტექსტურად და კულტურულად მიზნობრივი ისეთი ინტერვენციების გამოყენება, რომლებიც პრობლემურ ქცევას ნაკლებად ეფექტურს გახდიან, ხოლო სასურველი ქცევას - მეტად ეფექციონირებადს.

იმ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლის დისციპლინის რეგულირებისათვის, რომლის მენეჯმენტი ვერ ხერხდება ზოგადი განათლების კლასში, სკოლებმა, მოსწავლის გარიცხვის ნაცვლად, შესაძლებელია გამოიყენონ შუალედური ალტერნატიული საგანმანათლებლო გარემო. მისი როლი შეიძლება შეასრულოს სპეციალურმა სკოლამ, რომელიც მოემსახურება მოსწავლეებს ქცევის პრობლემებით ან სკოლის შიგნით არსებულმა სპეციალურმა კლასმა. შუალედურ ალტერნატიულ საგანმანათლებლო გარემოში უნდა განხორციელდეს დასჯის მიზნით გაკვეთილებიდან დროებით დათხოვნილი ბავშვის განათლების გაგრძელება ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო პროგრამის შესაბამისად (IEP). სწავლების პროცესში აუცილებელია ზრუნვა არასასურველი ქცევის ჩაქრობასა და სასურველი ქცევის განმტკიცებაზე. მიუხედავად იმისა, რა გარემო პირობებში იმყოფება ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლე, მასწავლებლებმა უნდა შეეცადონ მოსწავლისთვის შეთავაზებული ქცევებიდან უფრო პოზიტიური და ეფექციონალური ქცევის მხარდაჭერას.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებთან დაკავშირებული დისციპლინური საკითხების გადაჭრის გზებსა და საშუალებებზე დავა დღემდე მიმდინარეობს. სკოლის ხელმძღვანელებს სურთ, სკოლაში ყველა მოსწავლისათვის დისციპლინასთან დაკავშირებული მიდგომები ერთნაირი იყოს. მეორეს მხრივ, სპეციალური პედაგოგები და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე სტუდენტების სხვა ადვოკატები მიიჩნევენ, რომ აუცილებელია მოსწავლეთა ინდივიდუალური შესაძლებლობებისა და საჭიროებების გათვალისწინება. კანონი კი ითხოვს, ზოგიერთი მეტად სერიოზული არასასურველი ქცევის აღკვეთას. პრობლემად რჩება განისაზღვროს, რა გზებით არის შესაძლებელი შშმ პირთა შემთხვევაში მიღწეული იქნას აღნიშნული, აგრეთვე ისიც, განისაზღვროს - ცუდი ქცევა ბავშვის დარღვევიდან გამომდინარეობს თუ არა და რამდენად არის შესაძლებელი, გაგრძელდეს და განმეორდეს იგი; შეუძლიათ თუ არა კლასის მასწავლებლებს ფუნქციონალური ქცევის შეფასების (FBA) ჩატარება სხვების დახმარების გარეშე (ზოგი ფიქრობს, რომ ფუნქციონალური ქცევის შეფასება (FBA) გაცილებით რთულია, რადგან მასწავლებელმა შესაძლოა გაცილებით გვიან დადოს შეფასების შედეგი, კანონი (IDEA) კი სწრაფ რეაგირებას ითხოვს); ყოველთვის შეიძლება თუ არა ქცევის განმაპირობებელი დარღვევის გამოვლინება; რა უნდა გააკეთოთ, თუ ვერ ხერხდება დაარღვევის გამოვლენა; რა პირობებში შეუძლიათ პედაგოგებს უზრუნველყონ საჭირო მხარდაჭერა პოზიტიური ქცევისთვის; სათანადო ქცევითი მხარდაჭერით შეუძლია თუ არა ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეს მიაღწიოს წარმატებას

ზოგადი განათლების გარემოში. ეს და სხვა საკითხები მრავალი ათწლეულის განმავლობაში გამოწვევად რჩება მასწავლებლებისა და მკვლევარებისათვის.

პროგრესის შეფასება

ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების შეფასების პროგრამა აზუსტებს ქცევითი და ემოციური დარღვევის მქონე მოსწავლის ინტერპერსონალურ უნარებს, სასწავლო უნარებს, მოტივაციას და ჩართულობას (DiPerna, 2006). იმისათვის, რომ ინტერვენციის დროს დადგინდეს მოსწავლეების პროგრესი, მასწავლებლები იყენებენ შეფასების სკალებს და პირდაპირ დაკვირვებას.

ემოციური ან ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეების შეფასების პროგრამა უნდა ეხებოდეს სოციალურ-ემოციური ქცევის რამდენიმე სფეროს, რომლებიც გავლენას ახდენენ აკადემიური უნარების სწავლებაზე, ინტერპერსონალურ უნარებზე, მოტივაციასა და ჩართულობაზე. სტუდენტების სოციალური უნარების შესაფასებლად ხელმისაწვდომია რამდენიმე სარეიტინგო სკალა. **სკოლის სოციალური ქცევის სკალები (SSBS-2)** - აფასებს სოციალურ კომპეტენციას და ანტისოციალურ ქცევას და უნდა შეავსონ მასწავლებლებმა ან სკოლის სხვა პერსონალმა. ორი სკალიდან თითოეული მოიცავს 32 ელემენტს და იყოფა შემდეგ ქვესკალებად: თანატოლებთან ურთიერთობა, თვითმართვა-შეთანხმება, აკადემიური ქცევა, მტრული-გაღიზიანებული, ანტისოციალურ-აგრესიული და გამომწვევი – დესტრუქციული ქცევა. **სწავლისა და სწავლების სტრატეგიები არის თვითშეფასების ინსტრუმენტი**, რომელიც შესაფერისია საშუალო სკოლის (LASSI-HS) და კოლეჯის მოსწავლეების (LASSI) სწავლისა და სწავლის სტრატეგიების შესაფასებლად. LASSI სკალები მოიცავს დამოკიდებულების, მოტივაციის, დროის მენეჯმენტის, შფოთვის, კონცენტრაციის, სასწავლო დამხმარე საშუალებების და ტესტირების სტრატეგიებს.

აკადემიური კომპეტენციის შეფასების სკალა (ACES) არის საზომი, რომელიც აფასებს როგორც აკადემიურ უნარებს, ასევე იმ სოციალურ და ქცევითი უნარებს, რომლებიც იწვევს აკადემიურ წარმატებას. ACES-ის აკადემიური კომპონენტებია კითხვა და მეტყველება, მათემატიკა და კრიტიკული აზროვნება. აკადემიური უნარების გარდა, ACES ზომავს მოტივაციას, ჩართულობას, სწავლის უნარებს და ინტერპერსონალურ უნარებს. მიზნის მიღწევის სკალა კონკრეტულად ზომავს სტუდენტების პროგრესს და აფასებს ინტერვენციის ეფექტს.

ადრეული ჩარევა

დარღვევათა ნებისმიერი კატეგორიისთვის ადრეული იდენტიფიკაცია და პრევენცია არის მეტად მნიშვნელოვანი. ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის აღნიშნული განსაკუთრებულ სირთულეს წარმოადგენს (Dunlap, et al., 2006). სირთულეები უკავშირდება ემოციური ან ქცევითი აშლილობების განსაზღვრას და გაზომვას, განსაკუთრებით მცირეწლოვან ბავშვებში, მაგრამ რაკი მცირეწლოვანი ბავშვების სოციალურ-ემოციური ქცევა საკმაოდ მოქნილია და მისი ცვლილება ჩარევით შესაძლებელია, პრევენციული საშუალებების ადრეული გამოყენება წარმატებისთვის კარგი შანსს იძლევა. შესაბამისად, სირთულის მიუხედავად საჭიროა პრობლემის დროული იდენტიფიკაცია.

სად იჩენს თავს პრობლემა? როგორც თომასმა და გუსკინმა აღნიშნეს, ქცევის დარღვევის დიაგნოზი ძალიან პატარა ასაკის ბავშვებში რთულია, რადგან ისინი, როგორც ჩანს, რეაგირებენ სხვადასხვა რისკფაქტორზე დარღვევის მსგავსი ჰიპერაქტიური, აგრესიული და გამომწვევი ქცევით. ამის მიუხედავად, ემოციური ან ქცევითი აშლილობების ადრეული იდენტიფიკაცია და პრევენცია შესაძლებელია.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვის პრობლემურ ქცევაზე მიგვანიშნებს ის, რომ ინდივიდი ხშირად არის კონფლიქტში მშობლებთან/მზრუნველებთან, და-ძმასა და თანატოლებთან ან შორს იჭერს მათგან თავს. ქცევის პრობლემების მკაფიო ნიშნები შესამჩნევია 3 წლამდე ასაკშიც. მაგალითად, „რთული ხასიათის“ ბავშვები ჩვილობაში ავლენენ გაღიზიანებას; აქვთ ძილის, კვების არარეგულარული რეჟიმი, ძალიან ინტენსიური რეაგირება მრავალ სტიმულზე, ნეგატიური რეაქცია ახალ სიტუაციებზე და მშობელი ვერ არეგულირებს აღნიშნულს. ასეთი ბავშვები პრობლემურ ქცევას ახორციელებენ სკოლამდელ ასაკშივე.

ქცევის შეფასების დროს მხედველობაში უნდა მივიღოთ ბავშვის ასაკი, რადგან ქცევა ზოგჯერ კონკრეტული ასაკის ბევრი ბავშვისთვის არის დამახასიათებელი. მაგალითად ხშირია ბავშვები, რომლებიც არასათანადო აღზრდის გამო დაუკითხავად იღებენ საგნებს, ისვრიან ნივთებს, ყვირიან, როცა რაღაც არ უსრულდებათ. გადამეტებული დიაგნოსტიკის თავიდან ასაცილებლად აუცილებელია, თანატოლებთან მოხდეს შედარება და განისაზღვროს რამდენად მეტია გამოვლენილი ქმედების სი-

მძაფრე, აგრესიულობა ან ჩაკეტილობა სხვა ბავშვებთან შედარებით. ზოგჯერ გადამეტებული დიაგნოსტიკა ხდება მაშინაც, როცა მშობელი ან მასწავლებელი გამოიყენებს არაეფექტურ სტრატეგიებს ბავშვთან და სასურველ შედეგს ვერ ღებულობს. რეალურად კი კარგი სტრატეგია და მიდგომა შედეგის მომცემი იქნებოდა.

ბავშვების ქცევა მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული სოციალურ გარემოში არსებულ პირობებზე და იმ ინდივიდების ქმედებებზე, რომელთა გარემოცვაშიც ის იმყოფება. შესაბამისად, სერიოზული ქცევის პრობლემების თავიდან ასაცილებელი პირველადი პრევენცია მოიაზრებს მშობლების და მასწავლებლების მიერ ბავშვის ქცევის მართვის უნარების გამომუშავებას ბავშვზე კარგად მორგებულ გარემოში სწორად შერჩეული სტრატეგიებით. როცა პირველადი პროფილაქტიკა დაგვიანებულია, აუცილებელი ხდება მეორადი პროფილაქტიკის განხორციელება, ანუ არასასურველი ქცევის წარმოშობის შესამცირებელი გზების და საშუალებების გამოყენება, თუ მშობლებს და მასწავლებლებს აქვთ ასეთი უნარები.

პროფესიონალები ხშირად ვერ თანხმდებიან იმაზე, თუ ქცევის რა სახეები უნდა იქნას აცილებული და როგორ შეიძლება თავიდან აირიდონ არასასურველი ქცევის განვითარება; თუ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში გამოვლენილია ზედმეტად აგრესიული ქცევა ან სოციალური იზოლაცია, რა სახის ინტერვენციის პროგრამა არის ყველაზე სასურველი; მაგრამ ყველა თანხმდება იმაზე, რომ ქცევითი ჩარევა ეფექტურია. ქცევითი მიდგომა მოიაზრებს ბავშვის ქცევის განსაზღვრას, გაზომვას და გარემოს შეცვლას (მოიაზრება მოზრდილებისა და სხვა ბავშვების რეაქციების ცვლილება პრობლემურ ქცევაზე). აგრესიული ბავშვების შემთხვევაში, თავიდან უნდა იქნას აცილებული სოციალური ჯილდოები აგრესიისთვის (მაგალითად, აგრესიის პასუხად თანატოლების მხრიდან აღიარების მოპოვება).

ამრიგად, ადრეულ ასაკში შესაძლებელია იმ ბავშვების ამოცნობა, რომლებსაც მაღალი აქვთ ემოციური ან ქცევითი დარღვევების გამოვლენის რისკი. ეს ბავშვები ავლენენ უკიდურეს აგრესიას ან სოციალურ იზოლაციას. მნიშვნელოვანია მათი დროული იდენტიფიცირება და აღსაზრდელთა ძირითადი სოციალური უნარებისა და პრობლემური ქცევის პოზიტიურად მართვის უნარების გამომუშავება მასწავლებლებისა და მშობლების მიერ.

თუ ბავშვები ქცევითი და ემოციური დარღვევებით გამოვლენილი იქნებიან ძალიან ადრეულ ეტაპზე და ჩარევა იქნება ყოვლისმომცველი, ინტენსიური და მყარი, არსებობს შანსი იმისა, რომ ბავშვები გამოჯანმრთელდებიან და გამოავლენენ ნორმალური ქცევის მოდელს. ამის მიუხედავად, კვლევები აჩვენებენ, რომ ადრეული ჩარევა პრაქტიკულად არ ხორციელდება. ადრეული, ინკლუზიური, ინტენსიური და მდგრადი ჩარევის სიმცირის ძირითადი მიზეზებია: იარლიყის მიკერების და სტიგმის შიში; ოპტიმიზმი იმისა, რომ ბავშვის გაიზრდება და განვითარდება, რესურსების ნაკლებობა, რომელიც აუცილებელია ნებისმიერი და მათ შორის პრობლემური ბავშვების მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად და ემოციური ან ქცევითი პრობლემების ადრეული ნიშნების არცოდნა.

აუცილებელია ყურადღების გამახვილება შემდეგზე:

1. ბავშვებს, რომლებსაც კარგად ავითარებენ გონებრივად და ფიზიკურად, ნაკლებად აქვთ ქცევითი და სოციალური პრობლემები;
2. პოზიტიური აღზრდა ასოცირდება ბავშვებთან, რომლებსაც აქვთ ჯანსაღი ურთიერთობები და შემცირებული რთული ქცევა;
3. ხარისხიანი ადრეული განათლების გარემოში აღმზრდელებთან ურთიერთობა დაკავშირებულია ქცევის ნაკლებ პრობლემებთან და სოციალური კომპეტენციის განვითარებასთან.

(P., Kauffman/Paige , & Kauffman/Paige , 2014)

ემოციურ ან ქცევით აშლილობებთან დაკავშირებული ძირითადი საგანგანათლებლო მოსაზრებები

- ქცევის კონტროლსა და აკადემიურ ინსტრუქციას შორის ბალანსი აუცილებელია.
- მნიშვნელოვანია ინტეგრირებული მომსახურება.

vsაუკეთესო სტრატეგიებია:

- პროგრესის უწყვეტი შეფასება და პროგრესის მონიტორინგი;
- ახალი უნარების გამომუშავების პირობები;
- პრობლემის შესაბამისი მკურნალობა;

- მრავალკომპონენტური მკურნალობა;
- მუდმივი ჩარევის ვალდებულება.
- ინსტრუქცია უნდა იყოს სტრუქტურირებული და მოსწავლის ცხოვრების შესაბამისი.
- დისციპლინის უზრუნველყოფისათვის აუცილებელია ფუნქციური ქცევის შეფასება (FBA), პოზიტიური ქცევითი ინტერვენცია და დახმარება (PBIS).

მასწავლებელთა თანამშრომლობა

სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებელი სახელმწიფო სტანდარტები და სკოლის უსაფრთხოების გასაძლიერებელი ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკა ზენოლას ახორციელებენ ყველა მასწავლებელზე. მათგან ბევრი ვერ ღებულობს გადაწყვეტილებას, ითანამშრომლოს სპეციალურ პედაგოგთან. დისციპლინური პრობლემების გაზრდა, სინამდვილეში შესანიშნავი მიზეზია ზოგადსაგანმანათლებლო კლასის პედაგოგებისათვის, იქონიოს კავშირი მასწავლებელთან, რომელიც ფლობს ქცევის შეფასებისა და მართვის უნარ-ჩვევებს.

რას ნიშნავს იყო ემოციური და ქცევის დარღვევების მქონე მოსწავლეთა მასწავლებელი

ემოციური და ქცევის დარღვევების მქონე მოსწავლეთა მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს გაგების, შეფასებისა და ქცევის მართვის გამოცდილება, რათა ხელი შეუწყოს სწავლის პროცესს. კერძოდ, დადგინილია, რა უნდა შეძლოს ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა დამწყებმა მასწავლებელმა:

1. უნდა იცოდეს და შეარჩიოს ემოციური და ქცევის დარღვევის რისკის ჯგუფში შემავალი პირების პროფილაქტიკისა და ჩარევის ეფექტური სტრატეგიები;
2. გამოიყენოს მეთოდები ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა მიზნობრივი ქცევის კონტროლისა და ყურადღების შენარჩუნებისთვის;
3. უნდა დაადგინოს მუდმივი განრიგი და გამოიყენოს უნარები პრობლემებისა და კონფლიქტების მოსაგვარებლად;
4. დაგეგმოს და დანერგოს ინდივიდუალიზირებული სისტემები გარემოს გაუმჯობესებისა და მოდიფიკაციისთვის;
5. გაიაზროს და გაანალიზოს ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე ცალკეული პირების სწავლების მეთოდებისა და სტრატეგიების ძლიერი და სუსტი მხარეები;
6. შეაფასოს პრობლემური სოციალური ქცევა.

ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოზარდები

პროგრამები, რომლებიც შექმნილია ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოზარდებისათვის, ძალიან განსხვავდება მიზნებითა და სტრუქტურით. ნელსონი და კაუფმანი (1977) აღწერენ ჩარევის შემდეგ ძირითად ვარიანტებს:

- საჯარო სკოლების რეგულარული გაკვეთილები;
- კონსულტანტ მასწავლებელთა მომსახურეობის სერვისი, ისინი ზოგადი განათლების მასწავლებლებთან მუშაობენ ინდივიდუალური აკადემიური მუშაობისა და ქცევის მართვის უზრუნველსაყოფად;
- რესურს ოთახები და სპეციალური კლასები, რომლებითაც სარგებლობენ მოსწავლეები მთლიანი ან ნაწილობრივი სასწავლო დღის განმავლობაში;
- სამუშაო და სასწავლო პროგრამები, რომლებშიც შერწყმულია პროფესიული განათლება სამუშაო გამოცდილების მიღებასთან;
- სპეციალური კერძო ან საჯარო სკოლები, რომლებიც გვთავაზობენ ჩვეულებრივი სკოლის პროგრამას სხვა გარემოში;

- ალტერნატიული სკოლები, რომლებიც გვთავაზობენ მაღალ დონის ინდივიდუალურ პროგრამებს. ისინი შინაარსითაც და მოწყობითაც არიან არატრადიციული;
- კერძო ან საჯარო სკოლა-ინტერნატები.

პატიმრობაში მყოფი ახალგაზრდები ემოციური ან ქცევითი აშლილობით განსაკუთრებით უგულვებელყოფილი ჯგუფია სპეციალურ განათლებაში (ნელსონი და სხვ., 2004). ბევრი ან უმეტესობა ციხეში მყოფი თინეიჯერების სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები იგნორირებულია, რადგან რაკი პატიმრობაში მყოფი ახალგაზრდები არიან, ითვლებიან სოციალურად არაადაპტირებულად და არა ემოციური დარღვევების მქონე პირებად. ამჟამინდელი მოთხოვნები სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურების უარყოფის საშუალებას იძლევა ახალგაზრდების იმ დიდ ნაწილზეც, რომლებიც ძალიან სერიოზულ პრობლემურ ქცევას ავლენენ და დიდი ხანია არ სწავლობენ სკოლაში.

რთულია საშუალო საფეხურის სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავება ემოციური ან ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის, რადგან ახალგაზრდობის ეს კატეგორია მეტად მრავალფეროვანია. მათი ქცევა ვარირებს უკიდურესი ჩაკეტილობიდან აგრესიულ სამართალდარღვევამდე, აკადემიური უნარები - მძიმე ინტელექტუალური დარღვევიდან ნიჭიერებამდე, განვითარება - სკოლამდელი საფეხურის შესაბამისობიდან კოლეჯის დონემდე. ნაკლებად რეალურია იმის დაშვება, რომ ნებისმიერი ტიპის პროგრამა ან მოდელი იქნება შესაფერისი ყველა ასეთი ახალგაზრდისთვის. ემოციური ან ქცევითი აშლილობების მქონე ახალგაზრდებს სჭირდებათ მეტად ინდივიდუალური, შემოქმედებითი და მოქნილი განათლება. ისინი საჭიროებენ ყოველდღიური ცხოვრების უნარების სწავლებას სხვადასხვა გარემოში, დაწყებული თავშესაფრიდან კოლეჯის გარემომდე, სწავლების დროს შესაძლოა გამოსაყენებელი დარჩეს სხვადასხვა დონის სასწავლო გეგმა, დაწყებული ტრადიციულიდან დასრულებული უჩვეულო და სპეციალიზირებულ პროფესიულ ტრენინგ-პროგრამებამდე.

ემოციური ან ქცევითი დარღვევების მქონე მოზარდებისათვის განსაკუთრებით რთულია სკოლიდან სამსახურში გადასვლა და ზრდასრულის ცხოვრების დაწყება. ბევრ მათგანს არ გააჩნია ძირითადი აკადემიური უნარები, რაც აუცილებელია წარმატებული დასაქმებისთვის. გარდა ამისა, ისინი ხშირად იქცევიან ისე, რომ თანაკლასელებს, დამსაქმებლებს, თანამშრომლებს და მეზობლებს არ უჩნდებათ დახმარების სურვილი. გასაკვირი არ არის, რომ ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეებად შეიძლება იქცნენ პირები, რომლებმაც მიატოვეს სკოლა ან გარდამავალ პერიოდში ვერ აითვისეს პროგრამით გათვალისწინებული მასალა.

ბროლინი და ლოიდი (2004) წარმოგვიდგენენ „ემოციური /ქცევის დარღვევის“ ერთ-ერთ მაგალითს:

„სტეფანე 16 წლის ბიჭია, რომელსაც უჭირს თანატოლებსა და მოსწავლეებთან დამაკმაყოფილებელი ურთიერთობების დამყარება და შენარჩუნება. ზოგადი განათლების უმეტეს კლასებში გაკვეთილებზე ის არის უყურადღებოდ და ვერ ასრულებს საკლასო დავალებებს. შედეგად, მისი აკადემიური წინსვლა ვერ განხორციელდა. სტეფანეს კითხვისა და წერის უნარები მხოლოდ მერვე კლასის დონის შესაბამისი აქვს. ზოგჯერ სტეფანე დეპრესიული და უბედური ჩანს. მისი ქცევა კლასში და არა-აკადემიურ გარემოში ხშირად შეუსაბამო და გაუაზრებელია“ (Brolin & Loyd, R. J., 2004)

ემოციური ან ქცევითი აშლილობის მქონე მრავალი ბავშვი და მოზარდი იზრდება და ყალიბდება ისეთ პიროვნებად, რომელსაც რეალური სირთულებები ექმნება დამოუკიდებელი, პროდუქტიული ცხოვრების წარმართვაში.

გავრცელებული აზრის თანახმად, რთული ქცევის ბავშვებს ასაკის მატებისას ფსიქიატრიული დაავადებები უფიქსირდებათ. ამ შეხედულების საწინააღმდეგოდ, ბავშვს ან მოზარდს, რომელიც მორცხვი, მაღალი შფოთვის მქონე ან ნევროტულია, ზრდასრულ ასაკში სავარაუდოდ არ ექნება ფსიქიატრიული პრობლემები. ასეთი ბავშვი ან მოზარდი უფრო ქცევის აშლილობის (ჰიპერაგრესიული) მქონეა და მოწიფულობაში ავლენს სოციალურად მოუმიფებლობას ან სოციალური კომპეტენციების არქონას (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004). ჰიპერაგრესიული ბავშვების მხოლოდ დაახლოებით ნახევარს ექნება პრობლემები, რომლებიც საჭიროებს იურიდიულ ჩარევას ან ფსიქიატრიულ დახმარებას. ზრდასრულ ცხოვრებაში წარმატებულ გადასვლას აფერხებს უარყოფითი, სასტიკი ან არაადეკვატური ოჯახური ურთიერთობები. ქცევის დარღვევის მქონე მოზარდების დიდ ნაწილს სწორედ ასეთი ხასიათის ოჯახური ურთიერთობები აქვს. ამასთან, სასჯელისა და თავისუფლების აღკვეთაზე აქცენტი, კონტრპროდუქტიულია. სასჯელის ხაზგასმა ხელს უწყობს ოჯახის მდგომარეობის გაუარესებას და იწვევს არასასურველი ქცევის გახანგრძლივებას.

დღეისათვის ხელმისაწვდომია შედარებით წარმატებული საშუალო სკოლისა და გარდამავალი პროგრამების მაგალითები, რომელთა უმეტესობა იყენებს ქცევით მიდგომას. მიზანი ყველაზე ეფექტური პროგრამისა არის ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე პირთა დახმარება, რათა მო-

ერგონ თავიანთ შესაძლებლობებს და დაეუფლონ უნარებს, რომლებიც მათ სჭირდებათ სკოლისა და საზოგადოების მოთხოვნებთან გამკლავებაში, სამუშაოს დაწყებასა და პროფესიულ განვითარებაში.

დასკვნები:

- რა ძირითადი საგანმანათლებლო მოსაზრებები არსებობს ემოციური ან ქცევითი დარღვევების შესახებ?
 - აუცილებელია ბალანსი ქცევის კონტროლსა და აკადემიურს შორის;
 - მნიშვნელოვანია ინტეგრირებული სერვისები;
 - სტრატეგიები, რომლებიც საუკეთესოდ მუშაობს, მოიცავს შემდეგს:
 - სისტემური, მონაცემებზე დაფუძნებული ინტერვენციები;
 - პროგრესის მუდმივი შეფასება და მონიტორინგი;
 - ახალი უნარების პრაქტიკის უზრუნველყოფა;
 - პრობლემასთან შესაბამისი თერაპია;
 - მრავალკომპონენტური თერაპია;
 - მდგრადი ჩარევის ვალდებულება;
 - ინსტრუქცია უნდა იყოს უაღრესად სტრუქტურირებული;
 - სპეციალური დისციპლინასთან დაკავშირებული მოსაზრებები მოიცავს ფუნქციურ ქცევითი შეფასებას (FBA), პოზიტიური ქცევით ინტერვენციას და მხარდაჭერას (PBIS).
- როგორ აფასებენ პროფესიონალები ემოციური ან ქცევითი აშლილობების მქონე მოსწავლეების პროგრესს?

ქცევის შესაფასებლად პროფესიონალებს შეუძლიათ გამოიყენონ სხვადასხვა სტანდარტიზებული სკალა და დაკვირვება; აკადემიური პროგრესი შეფასებისათვის რეკომენდირებულია გაზომვის სასწავლო გეგმაზე დაფუძნება. ადაპტაციისთვის დაშვებულია ცვლილებების (დროის გაზრდა ან პრეზენტაციის გამოყენება და სხვა.) შეტანა გეგმაში.
- რა არის გასათვალისწინებელი ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა ადრეული ჩარევის დროს?

ადრეული ჩარევა რეკომენდირებულია, მაგრამ პრაქტიკულად ნაკლებად არის ნაცადი.
- რა არის გასათვალისწინებელი ქცევითი და ემოციური დარღვევების მქონე მოსწავლეთა ზრდასრულთა ცხოვრებაში გადასვლის დროს?

გადასვლა რთულია, და შესაბამისად, საყურადღებო, რადგან დასაქმების შედეგები უმეტესობისთვის არ არის კარგი.

(P., Kauffman/Paige , & Kauffman/Paige , 2014, pp. 257-270)
(Walker & Gresham, pp. 263-354)

ტერმინთა განმარტებები:

სოციალური სტიგმა (ინგლ. Social stigma) – ადამიანის დისკრიმინაცია ან პიროვნული უკმაყოფილება მისი უნიკალური თავისებურებით, რომლითაც იგი განსხვავდება სოციალური გარემოსგან.

ბულინგი – ადამიანის ან ადამიანთა ჯგუფის მიმართ წინასწარგანზრახული დაშინება, დატერორება, ჩაგვრა, აგრესიული ქმედება, სოციალური გარიყვა, ფიზიკური თუ ფსიქოლოგიური დევნაა. იგი განპირობებულია ძალთა უთანასწორობით და მიზანად ისახავს ადამიანებში შიშისა და მორჩილების გამოიწვევს.

ენურები – შარდის შეუკავებლობა.

სუიციდი - თვითმკვლელობა.

ემპათია - სხვა ადამიანის თვალთახედვის, მისი ემოციური მდგომარეობის გაგებისა და გაზიარების უნარი.

შემაჯამებელი კითხვები:

- რა სახის კლასიფიკაციები არსებობს ემოციური და ქცევითი აშლილობების იდენტიფიცირებისათვის?
- რა სახის ქცევითი სირთულეები ასასიათებთ ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებს?
- რა ძირითადი საგანმანათლებლო მოსაზრებები არსებობს ემოციური ან ქცევითი დარღვევების შესახებ?
- დაასაბუთეთ, რატომ არის მნიშვნელოვანი ქცევის კონტროლისა და აკადემიური და სოციალური უნარების განვითარების ბალანსი;
- დაახასიათეთ აკადემიურ და სოციალურ უნარ-ჩვევების დამაბალანსებელი სტრატეგიები;
- განსაზღვრეთ არასრულწლოვან სამართალდამრღვევთა საჭიროებები;
- შშმ პირის შემთხვევაში რომელი ქმედება შეიძლება ჩაითვალოს კანონდარღვევად და კონკრეტულ შემთხვევაში რამდენად არის შესაძლებელი სკოლაში მოქმედი ტიპური სასკოლო წესებში გათვალისწინებული აღმკვეთი ღონისძიებების გამოყენება?
- ჩამოთვალეთ სკოლამდელი ასაკის ბავშვის პრობლემურ ქცევის მიმანიშნებლები;
- რას უნდა მიექცეს ყურადღება სკოლამდელ ასაკში ემოციური და ქცევითი აშლილობის იდენტიფიცირების დროს?
- დაასაბუთეთ ადრეული ჩარევის მნიშვნელობა;
- როგორ ხდება პროგრესის შეფასება?
- რას ნიშნავს იყო ემოციური და ქცევის დარღვევების მქონე მოსწავლეების მასწავლებელი?

დავალება სტუდენტებისთვის:

ძირითად და დამატებით ლიტერატურულ წყაროებზე დაყრდნობით ცოდნის შექმნა-გაღრმავება და პრეზენტაციის მომზადება;

სადისკუსიო კითხვების მომზადება თემაზე „რას ნიშნავს იყო ემოციური და ქცევის დარღვევების მქონე მოსწავლეების მასწავლებელი“.

გამოყენებული ლიტერატურა:

Brolin, D. E., & Loyd, R. J. (2004). *Career development and transition services: A functional life-skills approach (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall;

Colvin, G. (2004). *Managing the cycle of acting-out*. Eugene, OR: Behavior Associates;

DiPerna, J. C. (2006). Academic enablers and student. *Psychology in the schools*, 43, 7–17, doi:10.1002/pits.20125

Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., & ol., e. (2006). *Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge Behavioral Disorder*;

Kauffman, J. M. (2009b). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (9th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson;

Kauffman, J. M., Pullen, P., Mostert, M., & Trent, S. C. (2011). *Managing classroom behavior: A reflective case-based approach (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson;

P., D., Kauffman/Paige, C., & Kauffman/Paige, C. (2014). *Exceptional Learners An Introduction to Special Education Hallahan Kauffman Pullen Twelfth Edition*. Printed in the United States of America: © Pearson Education Limited. Retrieved from ISBN 10: 1-292-02258-2 ISBN 13: 978-1-292-02258-1;

Walker, H. M., & Gresham, F. (n.d.). *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders, Applications in Schools*. New York London: THE GUILFORD PRESS;

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices (2nd ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole;

(თ. გ.). ფსიქიკური და ქცევითი აშლილობები; თავი V; F00-F99. http://www.medportal.ge/journal/icd/Chapter_V_F00_F99.pdf.

მარინე გურგენიძე
ბათუმი შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 6

ემოციური და ქცევითი აზლილობის გქონე მოსწავლეების
სკრინინგისა და შეფასების მეთოდები

ქცვის შეფასება: წინაპირობა, ქცევა და შედეგი. ქცვის
მახასიათებლები – სიხშირე

სარჩევი

შესავალი.....	98
სკრინინგის ინსტრუმენტები.....	99
ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგი.....	99
ადრეული სკრინინგის პროექტი.....	100
სოციალური უნარების გაუმჯობესების სისტემა.....	103
უნარების სკრინინგის სახელმძღვანელო	103
როდის უნდა განხორციელდეს სკრინინგი.....	104
სოციალური უნარების შეფასების სტრატეგიები	105
ქცევის შეფასება: წინაპირობა, ქცევა და შედეგი.....	106
დასკვნა.....	109
შემაჯამებელი კითხვები	109
ინიციალების განმარტებები	109
დავალეა სტუდენტებისთვის	109
გამოყენებული ლიტერატურა.....	110

შესავალი

ქცევით და ემოციურ დარღვევებს აქვთ ფართო სპექტრი. ამ დარღვევების მქონე მოსწავლეებს ახასიათებთ ქცევის ექსტრენალიზაცია (გარეგნული გამოვლინება) და ინტერნალიზაცია (შინაგანი გამოვლინება). ექსტრენალიზებული ქცევებია: სიტყვიერი და ფიზიკური აგრესია, ძალადობა, სამართალდარღვევები, ინტერნალიზებული კი – დეპრესია, შფოთვა, სოციალური იზოლაცია, სომატური ჩივილები და აკვიატებული ქმედებები (Eisenberg et al., 2009).

EBD-ს მქონე ადამიანს, რომელსაც აქვს „ინტერნალიზებული“ ქცევა, შეიძლება ჰქონდეს დაბალი თვითშეფასება, განიცდიან დეპრესიას, ავლენენ დაბალ ინტერესს სოციალური, აკადემიური და სხვა ცხოვრებისეული საქმიანობის მიმართ. მათში ფიქსირდება თვითდაზიანების ან ფსიქოტროპული ნივთიერების ბოროტად გამოყენების შემთხვევები. ინტერნალიზებული ქცევის მქონე მოსწავლეებს შეიძლება დაუსვან დიაგნოზები: სხვადასხვა შფოთვითი აშლილობა, პოსტტრავმული სტრესული აშლილობა (PTSD), სპეციფიკური ან სოციალური ფობია, ობსესიურ-კომპულსიური აშლილობა, პანიკური აშლილობა და/ან კვებითი აშლილობა. სკრინინგის საშუალებები, რომლებიც გამოიყენება „ინტერნალიზებული“ ქცევის მაღალი დონის მქონე მოსწავლეების დასადგენად, მგრძობიარე არ არის და იშვიათად გამოიყენება პრაქტიკაში.

EBD-ის მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ „ექსტრენალიზებული“ ქცევა, შეიძლება იყვნენ აგრესიულები, მემამობეები, ექსტრავერტები ან დესტრუქციულები. ამ ჯგუფში შედიან ინდივიდები, რომლებსაც აქვთ: ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD), ოპოზიციური დევიაციური აშლილობა (ODD), ქცევის დარღვევა და/ან ბიპოლარული აშლილობა; ამასთან, ამ პოპულაციაში ასევე შეიძლება მოხვდნენ ტიპური განვითარების ბავშვები, რომლებმაც დაისწავლეს პრობლემური ქცევის ექსტრენალიზება და ახორციელებენ მას სხვადასხვა მიზნით (მაგალითად, აკადემიური მოთხოვნისთვის თავის დაღწევის ან ყურადღების მიქცევის მიზნით). ამ სტუდენტებს ხშირად უჭირთ აღშფოთების, ფრუსტრაციისა და იმედგაცრუების დროს მათში წარმოქმნილი ემოციური რეაქციების დათრგუნვა. მოსწავლეები ავლენენ ისეთ ქცევებს, როგორებიცაა შეურაცხყოფა, პროვოკაცია, მუქარა, ბულინგი, წყევლა, ჩხუბი და აგრესიის სხვა ფორმები. (Wells, Erica L et al., 2018-11-26).

ODD და ADHD მქონე ბავშვებსა და მოზარდებს უნდა ჩაუტარდეთ მედიკამენტური მკურნალობა ან უნდა გაიარონ ქცევითი თერაპია. სერიოზული ADHD-ს მქონე მოზარდები, სავარაუდოდ, ყველაზე მეტ სარგებელს მიიღებენ, თუ ჩაიტარებენ როგორც მედიკამენტებით, ასევე ქცევით თერაპიას.

მასწავლებლები ექსტრენალიზებულ ქცევას მეტ ყურადღებას აქცევენ, ვიდრე ინტერნალიზებულს, რადგან გარეგანი ქცევა არღვევს საკლასო გარემოს და სასწავლო პროცესს. აუცილებელია აღინიშნოს, რომ ინტერნალიზებული ქცევა არანაკლებ საზიანოა მოსწავლეებისთვის. ასეთი მოსწავლეები კი ნაკლებად იდენტიფიცირდებიან და შესაბამისად, ნაკლებად იღებენ დახმარებასა და მხარდაჭერას. კვლევების მიხედვით, ინტერნალიზირებული ქცევის სიმპტომების პროცენტული მაჩვენებლები საკმაოდ მაღალია (Lane, Oakes, et al., 2012), მაგალითად, სასკოლო ასაკის მოზარდებიდან შფოთვითი აშლილობები აქვს 5.8%-დან 17.5%-მდე ინდივიდს (Breton et al., 1999). არსებობს ვარაუდი, რომ მოსახლეობის მხოლოდ 46,6% ავლენს ინტერნალიზირებულ ქცევით დარღვევებს (Kessler, Berglund, Demler, Jin, & Walters, 2005), შესაბამისად საფიქრებელია, რომ ინტერნალიზებული ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეების რიცხვი გაცილებით მაღალია გამოვლენილ რაოდენობაზე.

შევნიშნავთ, რომ სხვა ნიშან-თვისებებთან ერთად ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე აღსაზრდელებს ხშირად უჭირთ მოლაპარაკება და ურთიერთობა თანატოლებთან და მასწავლებლებთან, რაც იწვევს სოციალური ურთიერთობების დეფიციტს, აკადემიური ჩართულობისა და მოსწრების დაბალ მაჩვენებლებს. უყურადღებოდ დარჩენილი სოციალური და ქცევითი პრობლემები კი სკოლის შემდგომ პერიოდში ნაკლებად უმჯობესდება და ცუდად აისახება ზრდასრულობის პერიოდის ცხოვრებასა და დასაქმებაზე. შესაბამისად, ძალზე მნიშვნელოვანია, მოსწავლეები, რომლებიც ავლენენ EBD-ს ან მიეკუთვნებიან რისკის ჯგუფს, დროულად იყვნენ იდენტიფიცირებულები, გაანალიზდეს თითოეულის ქცევა და დაიგეგმოს მიზანმიმართული ინტერვენცია, რათა, წინააღმდეგ შემთხვევაში, გრძელვადიან პერსპექტივაში, შესაძლოა მნიშვნელოვან გამოწვევებისა და ხარჯების წინაშე აღმოჩნდეს საგანმანათლებლო სისტემა და, ზოგადად, საზოგადოება.

წინამდებარე თავში გადმოცემულია ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების სკრინინგისა და შეფასების მეთოდები, ქცევის შეფასების მეთოდი (წინაპირობა, ქცევა და შედეგი) და ქცევის მახასიათებლები (სიხშირე, ხანგრძლივობა, ინტენსივობა).

სკრინინგის ინსტრუმენტი

EBD-ს მქონე მოსწავლეების გამოვლენისათვის გამოიყენება სკრინინგის სხვადასხვა ინსტრუმენტი. მათი დაუფლება არა მარტო იმ სპეციალისტებისათვის არის მნიშვნელოვანი, ვინც უშუალოდ არის ჩართული ქცევითი და ემოციური დარღვევის მქონე ინდივიდების თერაპიის პროცესში, არამედ ზოგადსაგანმანათლებლო კლასის მასწავლებლებისა და სკოლის ხელმძღვანელებისთვისაც, რათა შეძლონ მოსწავლეთა იდენტიფიცირება და მხარდაჭერა.

ჩვენ წარმოგიდგენთ სკრინინგის რამდენიმე ინსტრუმენტს, რომლებიც კარგად არის გამოსაყენებელი საკლასო მენეჯმენტის დროს გადაწყვეტილების მისაღებად. ეს ინსტრუმენტები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან მთელი რიგი განზომილებებით, და მათი გამოყენება დამოკიდებულია ქცევის შინაარსზე, მოსწავლის ასაკსა და/ან კლასზე, მასწავლებლის დროზე და სხვა. უმნიშვნელოვანესია, ინსტრუმენტი იძლეოდეს მოსწავლის ზუსტი იდენტიფიცირების საშუალებას.

სკრინინგის დროს შესაძლოა ორი ტიპის არასწორი დასკვნა დაიდოს: ცრუ დადებითი პასუხი (მოსწავლე ჩაითვალოს ქცევითი და ემოციური დარღვევის მქონედ და სინამდვილეში ეს გადამეტებული დიაგნოსტიკის შედეგი იყოს) და ცრუ უარყოფითი პასუხი (მოსწავლე იყოს EBD-ის მქონედ და არ დადასტურდეს). უკანასკნელი შეცდომა არის უფრო სერიოზული, რადგან ინდივიდს ასეთ ვითარებაში რეალურად სჭირდება დახმარება და ვერ ღებულობს მას. ამ ყოველივეს გათვალისწინებით, დიდ მნიშვნელობას იძენს მოსწავლეთა სკრინინგისათვის იმ ინსტრუმენტების გამოყენება, რომლებიც მეტად არის კვლევებით გამოცდილი, აქვს კარგი მგრძობელობა, სანდოობა და ვალიდობა (Hill et al., 2014).

ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგი

ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგი (Systematic Screening for Behavior Disorders – SSBDD) არის დაბალფასიანი, ემპირიულად დადასტურებული, მრავალჯერადი სადიაგნოსტიკო სისტემა, რომელიც უკავშირდება ვოლკერისა და სევერსონის სახელებს (1990), გამოიყენება დაწყებითი სასკოლო ასაკის მოსწავლეებში ექსტერნალიზებული ან ინტერნალიზებული პრობლემების შესაფასებლად.

შეფასება მიმდინარეობს სამ ეტაპად: ნომინირება და რანჟირება; მასწავლებლების რეიტინგები და შეფასების ბოლო ეტაპზე მოსწავლეთა პირდაპირი დაკვირვებები სტრუქტურირებულ და არასტრუქტურირებულ (სათამაშო მოედნის) გარემოში სხვადასხვა აქტივობის განხორციელების დროს.

თითოეულ მასწავლებელს ეძლევა სკრინინგისათვის პაკეტი, რომელშიც შედის: შეფასების კრებული პირველი (გამოვლენის) ეტაპისათვის; მეორე ეტაპის შესაფასებლად სამი კრებული ქცევის ინტერნალიზირებული პრობლემის მქონე მოსწავლეებისთვის და სამი – ქცევის ექსტერნალიზებული პრობლემის მქონე ბავშვებისთვის; მესამე ეტაპის დაკვირვების პროცედურაში მასწავლებელი არ მონაწილეობს, რადგან მას წარმართავენ სპეციალისტები (მაგალითად ქცევითი თერაპევტი).

პირველი ეტაპი: ნომინირება და რანჟირება – მასწავლებელი ეცნობა ქცევის გამოვლენის სახეებს და მათ გამოვლინებებს. იგი ჩამოთვლის იმ 10 მოსწავლის სახელს, რომელთა ქცევა ყველაზე მეტად ჰგავს შინაგან ქცევას. ქმნის სიას და თავში წერს იმ აღსაზრდელს, რომელიც ყველაზე მეტად მოსწონს (1 ქულა), ბოლოში კი – იმ ბავშვს, რომელიც ყველაზე ნაკლებად მოსწონს (10 ქულა). ეს პროცესი მეორდება ექსტერნალიზებული ქცევის მქონე მოსწავლეებისთვისაც. კეთდება ორი სია. 6 ყველაზე მაღალი რეიტინგის მოსწავლე (3 ინტერნალიზირებული და 3 ექსტერნალიზირებული ქცევით) გადადის მეორე ეტაპზე.

ეტაპი 2: მასწავლებლის რეიტინგი. მე-2 ეტაპზე მასწავლებლები აწარმოებენ ორ შეფასებას კრიტიკული შემთხვევების ინდექსის (Critical Events Index – CEI) და სიხშირის კომბინირებული ინდექსის (Combined Frequency Index – CFI) სკალებით.

სიხშირის კრიტიკული შემთხვევების ინდექსის (Critical Events Index – CEI) სკალაში აღწუსებულია 33 მაღალი ინტენსივობის და დაბალი სიხშირის ქცევა (მაგალითად, ქურდობა, პირღებინება ჭამის შემდეგ, თვითდაზიანება). პედაგოგები აღრიცხავენ Critical Events Index – CEI-ში ჩამოთვლილი ქცევებიდან კონკრეტულმა მოსწავლემ ბოლო 6 თვის განმავლობაში რომელი განახორციელა. მათ აქვთ შესაძლებლობა, დაწერონ ორამდე დამატებითი სერიოზული ქცევა, რომელიც არ არის გათვალისწინებული 33-ში.

სიხშირის კომბინირებული ინდექსი (Combined Frequency Index – CFI) არის ქცევის რეიტინგული სკალა და ფასდება კლასში არსებული მდგომარეობა. მასწავლებელი აფასებს ადაპტაციური ქცევის სიხშირეს (ქცევა, რომელიც ხელს უწყობს კლასში წესრიგს და მოსწრებას) და არასასურველი ქცევის

სიხშირეს (ქცევა, რომელიც კლასში წესრიგის დარღვევას იწვევს და აუარესებს მოსწრების მაჩვენებლებს). სიხშირის კომბინირებული ინდექსი (Combined Frequency Index – CFI) შეიცავს ქვესკალებს – 12 პოზიტიურად ადაპტაციური ქცევის ქვესკალას (მაგალითად, იცავს კლასის წესებს) და 11 უარყოფითი ქცევის ქვესკალას (მაგალითად, ზედმეტად არის მომთხოვნი). ქცევის შეფასება ხდება მასწავლებლის მიერ 5 ბალიანი სისტემით. 1 გულისხმობს „არასოდეს“, 5 – „სშირად“. კეთდება ჯამი და იწყება მესამე ეტაპის დაკვირვება.

ეტაპი 3: პირდაპირი დაკვირვება. ამ ეტაპზე, კლასის მასწავლებლის გარდა, სხვა პროფესიონალი (მაგალითად, ქცევის სპეციალისტი) ახორციელებს სამიზნე ობიექტებზე სისტემურ დაკვირვებებს და დასტურდება, მასწავლებლის მიერ გაკეთებული მოსწავლეთა რეიტინგი რამდენად შეესაბამება რეალობას.

პირდაპირი დაკვირვება ხდება ორ გარემოში: საკლასო ოთახში (აკვირდებიან აკადემიურ ჩართულობას (academic engaged time – AET) და სათამაშო მოედანზე (აკვირდებიან თანატოლებზე ორიენტირებული სოციალური ქცევის (peer-directed social behavior – PSB) გამოვლენის სიხშირესა – ინტენსიობას და ხარისხს. ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგის (Systematic Screening for Behavior Disorders – SSB) სახელმძღვანელო მოიცავს პროცედურებს ამ სტრუქტურირებული დაკვირვების ჩასატარებლად. ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგის (Systematic Screening for Behavior Disorders – SSB) დამკვირვებლის სახელმძღვანელო გთავაზობს მაგალითებს, რათა პროფესიონალებს დაეხმარონ განმარტებების ათვისებაში, წესებსა და ქულების გამოთვლებაში.

ქცევის დარღვევების სისტემატური სკრინინგის (Systematic Screening for Behavior Disorders – SSB) სავლელე ცდები და კვლევები გთავაზობთ ამ ინსტრუმენტის სანდოობის, ვალიდობისა და მიზანშეწონილობის დადასტურებას, რაც მიუთითებს იმაზე, რომ იგი მგრძობიარეა მოსწავლის დიფერენცირებისას (Hill et al., 2014).

ადრეული სკრინინგის პროექტი

ადრეული სკრინინგის პროექტი (Early Screening Project – ESP) შემუშავდა სკოლამდელი აღზრდის საფეხურის აღსაზრდელო (3-5 წლის) ქცევის პრობლემების გასაუმჯობესებლად. ადრეული სკრინინგის პროექტი ემპირიულად შემომნებული ინსტრუმენტია ექსტერნალიზებული და ინტერნალიზებული ქცევის პრობლემათა ადრეული გამოვლენისა და ჩარევისათვის (Feil, Severson, & Walker, 1998; Walker et al., 1995).

ადრეული სკრინინგის პროექტი შედგება 3 ეტაპისაგან:

- ნომინირება და რანჟირება;
- მასწავლებელთა რეიტინგი;
- სპეციალისტის პირდაპირი დაკვირვება და მშობლების მიერ ანკეტების შევსება.

ეტაპი 1: ნომინირება და რანჟირება

ამ ეტაპზე მასწავლებლები ქცევის ექსტერნალიზებულ და ინტერნალიზებულ აღწერილობებს ადარებენ თითოეული აღსაზრდელის ქცევას. ირჩევენ 5 ინდივიდს, რომელთა ქცევაც ყველაზე მეტად არის ექსტერნალიზებული პრობლემური ქცევების იდენტური და 5-ს – ინტერნალიზებული პრობლემური ქცევების მსგავსი ქცევებით. თითოეულს უსადაგებს ქულებს ერთიდან 5-ის ჩათვლით. მასწავლებელი ადგენს რამდენად მოსწავლის ქცევა პრობლემური ქცევის კრიტერიუმებს ან არ შეესაბამება – 1 ქულა იწერება, როცა მოსწავლის ქცევა პრობლემური ქცევის კრიტერიუმებს არ შეესაბამება, 5 ქულა კი, როცა ქცევა პრობლემური ქცევის კრიტერიუმებს შეესაბამება.

მასწავლებელი ალაგებს სტუდენტებს რეიტინგის მიხედვით. ყველაზე მაღალი რეიტინგის 6 მოსწავლე გადადის შემდეგ ეტაპზე, ამათგან 3 – ექსტერნალიზებული ქცევითი აშლილობების ჯგუფიდან და 3 – ინტერნალიზებული ქცევითი აშლილობების ჯგუფიდან.

ეტაპი 2 – მასწავლებლის ჩეიგინგი

მეორე ეტაპზე მასწავლებლებმა მოსწავლეთა ქცევები უფრო ღრმად უნდა შეისწავლონ. პედაგოგი ავსებს მაღალი ინტენსივობის და დაბალი სიხშირის 15 ქცევის ჩამონათვალთან სკალას (მაგ., ხანძრის გაჩენა), რომლის ბოლო მეთექვსმეტე პუნქტი ღიაა, რათა პედაგოგმა დამატებულად ჩანიშნოს ის

პრობლემური ქცევა, რომელიც ჩამონათვალში არ ასებობს და რომელიც მოსწავლემ განახორციელა. შემდეგ მასწავლებლები მოსწავლეებს აფასებენ ექსტერნალიზებული ქცევითი აშლილობების სკალით (ABS) და ინტერნალიზებული ქცევითი აშლილობების სკალით (SIS). მასწავლებლებს ევალებათ შეაფასონ ქცევის სიხშირე ლაიკერტის სკალის შესაბამისი ქულებით. ექსტერნალიზებული ქცევის შემთხვევაში 5-ბალიანი სკალაა გამოსაყენებელი (1 = „არასოდეს“, 3 = „ზოგჯერ“, 5 = „ხშირად“), ინტერნალიზებული ქცევითი პრობლემების შემთხვევაში კი – 7-ბალიანი სკალა (1 = „არ ახასიათებს“, 4 = „ნაწილობრივ ახასიათებს“, 7 = „ახასიათებს“).

დაბოლოს, მასწავლებლები აფასებენ ყველა მოსწავლეს კომბინირებული სიხშირის ინდექსის გამოყენებით. ფასდება ადაპტაციური ქცევისა (Combined Frequency Index—Adaptive Behavior – CFI-A) და არაადეკვატური ქცევის თანაფარდობა (Combined Frequency Index—Maladaptive Behavior – CFI-M). მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება ხორციელდება 30 დღის განმავლობაში.

2 ეტაპზე დაფიქსირებული ნედლი ქულები გამოიყენება რისკის კატეგორიების დასადგენად (რისკის ქვეშ, მაღალი რისკის ქვეშ ან ექსტრემალური რისკის ქვეშ).

მოსწავლეები, რომელთა მონაცემები აჭარბებენ მე-2 ეტაპის ნორმატიულ კრიტერიუმებს, გადადიან შემდგომ ეტაპზე.

ეტაპი 3: პიქაპიხი დაკვირვება

მე-3 ეტაპზე (რაც არასავალდებულოა) მშობლები ავსებენ კითხვარს, ხოლო მოსწავლეებს აკვირდება კვალიფიციური სპეციალისტი.

უოკერმა და მისმა კოლეგებმა (1995) გამოაქვეყნეს ადრეული სკრინინგის პროექტის სახელმძღვანელო (Walker et al., 1995). რომლის სანდოობა, ვალიდურობა და განხორციელებადობა დადგინდა კვლევებით (Lane, Menzies, et al., 2012).

ჩისკის ჯგუფის მოსწავლეების სკრინინგი = Student Risk Screening – SRSS –

იმის გათვალისწინებით, რომ ქცევის დარღვევის სისტემური სკრინინგი (Systematic Screening for Behavior Disorders – SSBDD) და ადრეული სკრინინგის პროექტი (Early Screening Project – ESP) არის მრავალსაფეხურიანი სისტემა, რისკის ჯგუფის მოსწავლეების სკრინინგი (Student Risk Screening – SRSS) არის ერთსაფეხურიანი, თავისუფალი წვდომის, მასობრივი სკრინინგის ინსტრუმენტი, რომელიც თავიდანვე შეიქმნა დაწყებითი ასაკის აღსაზრდელების ანტისოციალური ქცევის რისკის გამოვლენისათვის. ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში, დამატებითმა კვლევებმა აჩვენა რისკის ჯგუფის მოსწავლეების სკრინინგის (Student Risk Screening – SRSS) საიმედოობა და მოქმედების ეფექტიანობა საშუალო სკოლის დონეზეც.

რისკის ჯგუფის მოსწავლეების სკრინინგის დროს მარტივია შეფასება და ინტერპრეტაცია (Oakes et al., 2010). ფასდება მთელი კლასი.

რისკის ჯგუფის მოსწავლეების სკრინინგი იწყება ყველა ინდივიდის სახელებისა და გვარების ჩამონათვალის გაკეთებით (სახელები და/ან რაიონის საიდენტიფიკაციო ნომრები). შემდგომ პედაგოგები მოსწავლის ქცევებს სწავლობენ და ადარებენ მათ შემდეგი თანმიმდევრობით დალაგებულ 7 ქცევის ჩამონათვალს:

- (1) მოპარვა;
- (2) ტყუილი, მოტყუება;
- (3) ქცევის პრობლემა;
- (4) თანატოლების უარყოფა;
- (5) დაბალი აკადემიური მოსწრება;
- (6) უარყოფითი დამოკიდებულება;
- (7) აგრესიული ქცევა.

შეფასებები კეთდება ლიკერტის ტიპის 4 ბალიანი სკალით: „არასოდეს“ = 0, „ზოგჯერ“ = 1, „ზოგჯერ“ = 2, „ხშირად“ = 3. ქულები ჯამდება, საბოლოო შეფასება საერთო ჯამში 0-იდან 21-ამდე მერყეობს. საერთო ქულებიდან დრამონდმა (Drummond 1994) დაადგინა მოსწავლეების ანტისოციალური ქცევის რისკის სამი ხარისხი: დაბალი (0–3), ზომიერად მაღალი (4–8) და მაღალი (9–21). მასწავლებელს დაახლოებით 10 წუთი სჭირდება იმისათვის, რომ დაათვალიეროს 25 მოსწავლისგან შემდგარი კლასი.

ამ ინსტრუმენტით მიღებული ინფორმაციით შესაძლოა დადგინდეს მოცემულ მომენტში მთლი-

ანი სკოლის მოსწავლეების ანტისოციალური ქცევის რისკის დონე და გამოყენებული იქნეს სკოლის სხვა მონაცემებთან ერთად (მაგალითად, წერასა და კითხვაში აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლები), რაც იძლევა საშუალებას, შეფასდეს სკოლის საერთო მდგომარეობა (Hill et al., 2014).

ძლიერი და სუსტი მხარეების ანკევა (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ)

ძლიერი და სუსტი მხარეების შესაფასებელი კითხვარი (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) კიდევ ერთი ერთსაფეხურიანი სკრინინგის ინსტრუმენტი 3–16 წლის ასაკის მოსწავლეებისთვის. SDQ არის ინტენსიურად გამოკვლეული ინსტრუმენტი და გამოიყენება საერთაშორისო დონეზე საგანმანათლებლო და კლინიკური სისტემებში. ეს ინსტრუმენტი შეიცავს რამდენიმე ვერსიას (მასწავლებლის, მშობლისთვის და მოსწავლისთვის, სახეშეცვლილი და დამუშავებულია სკოლამდელი ასაკის მასწავლებლისთვის და მშობლის, მოსწავლის ვერსიებიც) და გამოქვეყნებულია 70 სხვადასხვა ენაზე (იხილეთ www.sdqinfo.com). 25 ნიშნისაგან შედგენილი თითოეულ ვერსიაში არსებობს 5 სკალა: ემოციური სიმპტომების (ხუთი ნიშანი), ქცევის პრობლემების (ხუთი პუნქტი), ჰიპერაქტიურობა/უყურადღებობის (ხუთი ნიშანი), თანატოლებთან ურთიერთობის პრობლემების (ხუთი ნიშანი) და პროსოციალური ქცევის (ხუთი ნიშანი). პირველი ოთხი სკალის მონაცემები ჯამდება და სირთულეების საერთო ქულას იძლევა (20 ნიშანი). თითოეული ვერსია შეიცავს ნეგატიურად ფორმულირებულ პუნქტებს (მაგალითად, ხშირი სიცრუე ან მოტყუება) და, ამასთანავე, დადებითად ფორმულირებულებსაც (მაგალითად, სხვისი გრძნობების გათვალისწინება). შემფასებელი აფასებს მოსწავლეს ან თავად მოსწავლე აკეთებს თვითშეფასებას 3 ქულიანი ლიკერტის სკალით (0 = „არასწორია“, 1 = „გარკვეულწილად მართალია“, ან 2 = „რა თქმა უნდა, მართალია“). უნდა განისაზღვროს და შეფასდეს ქცევის ყოველი შემთხვევა განვლილი 6 თვის ან მიმდინარე სასწავლო წლის განმავლობაში.

შეფასების პროცედურების ფარგლებში დადებითად გამოხატული ნიშნების გადაფასება ხდება, მაგალითად: მაღალი რეიტინგი შფოთვის მაღალ დონეზე ემიუთითებს. ქვესკალის ქულები 0-იდან 10-ამდეა და საერთო ქულა კი იცვლება 0-იდან 40-ამდე. საერთო ქულით მოსწავლეები თავსდებიან სამიდან ერთ კატეგორიაში: ნორმალური, მოსაზღვრე ან პათოლოგიური.

არსებობს ძლიერი და სუსტი მხარეების ანკეტის (Strengths and Difficulties Questionnaire SDQ) გაფართოებული ვერსია. იგი შეიქმნა უკეთესი ინტერვენციის მიზნით და მოიცავს დამატებითი ნიშნების ჩამონათვალს, რითაც შემფასებელს ეძლევა საშუალება, მოიპოვოს ინფორმაცია დისტრესის, შფოთვის ქრონიკული დონის, სოციალური შედეგებისა და სხვებზე გავლენის შესახებ. ამასთანავე, არსებობს ინტერვენციის შედეგების დასადგენი SDQ ვერსიებიც.

BASC 2 ქცევითი და ემოციური სკრინინგის სისტემა

BASC-2 BESS (Behavior Assessment System for Children, Second Edition (BASC 2) – ქცევის შეფასების სისტემა ბავშვებისათვის, მეორე გამოცემა) (Behavioral and Emotional Screening System (BESS) – ქცევითი და ემოციური სკრინინგის სისტემა მოიცავს მიზნობრივი შეფასების ინსტრუმენტებს, ინტერვენციის პროგრამებს და პროგრესის მონიტორინგის კომპიუტერიზებულ სისტემას.

BASC-2 BESS თავისთავად არის მასობრივი სკრინინგის საშუალება, რომელიც შემუშავებულია სკოლამდელი ასაკიდან სკოლის მაღალი საფეხურის ასაკის ჩათვლით მოსწავლეების ქცევის ძლიერი მხარეებისა და პრობლემების შესაფასებლად. იგი ადგენს მოსწავლეთა ექსტრენალიზებული და ინტერნალიზებული ქცევითი პრობლემების გამოვლენის რისკებს, განსაზღვრავს მოსწავლეების სკოლაში გამოვლენილ პრობლემებს. BASC-2 BESS-ს შეუძლია დაეხმაროს სკოლის პერსონალს, ამოიცნოს მოსწავლეები, რომელთათვის დამახასიათებელია ისეთი ქცევითი ან სოციალური პრობლემები, რომლებიც უარყოფითად მოქმედებს მათ სოციალურ ურთიერთობებზე ან აკადემიურ მიღწევებზე. ძლიერი და სუსტი მხარეების ანკეტის (SDQ) მსგავსად, BASC-2 BESS გთავაზობთ მასწავლებლის, მოსწავლის და მშობლის ვერსიებს. არსებობს ორი დონის მასწავლებლისა და მშობლის ვერსიები: სკოლამდელი დაწესებულებისთვის (3-5 წლის ასაკი) და პირველი – მე-12 კლასებისთვის. მოსწავლეებისთვის კი ერთი ვერსია – მე-3 – მე-12 კლასების ასაკისთვის.

BASC-2 BESS ხელმისაწვდომია სამი განსხვავებული ფორმით: (1) ოთხგვერდიანი ქაღალდის ბროშურა, რომლის ხელით შევსება არის შესაძლებელი; (2) სკანირებული ფორმა, მას ახლავს თანმხლები პროგრამა ASSIST- (ქულის თვითგანმსაზღვრელი); და (3), AIMSweb ელექტრონული შეფასების ფორმა (NCS Pearson Education, 2012).

BASC-2-ში არსებობს 25–30 ნიშანი (მაგ., ყურადღებას აქცევს), თითოეული ნიშანი ფასდება 4-ბალიანი ლიკერტის სკალის მიხედვით („არასოდეს“, „ზოგჯერ“, „ხშირად“, „თითქმის ყოველთვის“). AIMSweb ინსტრუმენტში მოსწავლეების სახელები ინდივიდუალურად შეიტანება, ან შესაძლებელია

ელექტრონულად მთელი კლასის ატვირთვა. მასწავლებელი ცალკეული მოსწავლის თითოეულ ნიშანს აფასებს და მყისიერად მიიღება ქულათა ჯამი. არსებობს ასევე თითოეული ინდივიდისთვის ანგარიშების შექმნის ვარიანტიც.

მას შემდეგ რაც მასწავლებლები პროცესს განახორციელებენ, თითოეულს დაახლოებით 4-6 წუთი სჭირდება, გაეცნოს ჯამურ ქულას. BASC-2 BESS უზრუნველყოფს მოსწავლის ქულის შედარებას ნორმასთან.

ავტორებმა შეიმუშავეს სამი ინდექსი, რითაც შესაძლებელია დაცული იქნეს შეფასების ნამდვილობა.

რეაგირების ნიმუშის ინდექსი – The Response Pattern Index განსაზღვრავს ძალიან ბევრი ნიშან-თვისება ხომ არ შეფასდა ერთი და იგივე ქულით, რაც შეიძლება იმას ნიშნავდეს, რომ შემფასებელმა ყურადღებით არ დააკვირდა თითოეულ ნიშანს.

თანმიმდევრულობის ინდექსი ამოწმებს, განსხვავებულად ხომ არ შეაფასა მასწავლებელმა გავრცელებული ის ნიშნები, რომლებიც ერთნაირად უნდა შეფასებულიყო.

F ინდექსი გამოიყენება ზედმეტად ნეგატიური შეფასების მონიტორინგისთვის, ხორციელდება უარყოფითი ნიშნების მაღალი ქულების შედარება პოზიტიური ქცევის დაბალ ქულებთან.

BASC-2-ს აქვს შეფასების სკალები იმ მოსწავლეების სიღრმისეული შეფასებისთვის, რომლებიც რისკის დონეს შეესაბამებიან. BASC-2 ინტერვენციის სახელმძღვანელო გთავაზობთ დეტალურ ინფორმაციას, თუ როგორ უნდა ჩატარდეს 60 სხვადასხვა ჩარევა.

BASC-2 BESS-თან ერთად სკოლას საშუალებას აძლევს ეფექტურად შეაფასოს მოსწავლეები, განახორციელოს მონიტორინგი და საჭიროების შემთხვევაში, უზრუნველყოს ინტერვენციის შესაძლებლობები ინდივიდებისათვის (Hill et al., 2014).

სოციალური უნარების გაუმჯობესების სისტემა

უნარების სკრინინგის სახელმძღვანელო

სოციალური უნარების გაუმჯობესების სისტემა – უნარების სკრინინგის სახელმძღვანელო (Social Skills Improvement System – Performance Screening Guide (SSIS-PSG)) არის უნივერსალური სკრინინგის ინსტრუმენტი, რომელიც გთავაზობთ მრავალფეროვნებას, რადგან იგი აფასებს უნარებს როგორც სოციალურ, ასევე აკადემიურ სფეროებში. აფასებს პროსოციალურ ქცევის, სწავლის მოტივაციის, კითხვის, წერის, მათემატიკურ უნარებს.

BASC-2 BESS-ის მსგავსად, SSIS-PSG გთავაზობს სამგანზომილებიანი მოდელების გამოყენების ინსტრუმენტებს, რომლებიც ხელს უწყობენ სოციალური უნარების განვითარებას.

SSIS მოიცავს რამდენიმე პროდუქტს:

(1) უნივერსალური სკრინინგი (SSIS-PSG) – აფასებს მოსწავლეების ქცევას და მოტივაციას, აკადემიური მოსწრებას, პროსოციალურ უნარებს და ახორციელებს პროგრესის მონიტორინგს;

(2) SSIS- ის ინტერვენციის საკლასო პროგრამა (SSIS-CIP; Elliott & Gresham, 2007a), ეს არის პირველადი პრევენციის პროგრამა, მისი გამოყენებით მასწავლებლების ახორციელებენ მოსწავლეებისთვის 10 ძირითადი სოციალური უნარის სწავლებას;

(3) SSIS შეფასების სკალები (SSIS-RS; Gresham & Elliott, 2008), რომლებითაც შესაძლებელია სიღრმისეული შეფასების ჩატარება, მოსწავლეთა აკადემიური და სოციალური უნარების შესწავლა და ინტერვენციის სფეროების განსაზღვრა;

(4) SSIS ინტერვენციის სახელმძღვანელო (SSIS-IG; Elliott & Gresham, 2008), გთავაზობს ინტერვენციებს, რომლებიც მორგებულია თითოეული მოსწავლის საჭიროების სფეროზე.

SSIS-PSG-ს აქვს ვერსიები, რომლებიც სპეციფიკურია სკოლამდელი, დაწყებითი და საშუალო საფეხურის მოსწავლეებისთვის.

მასწავლებლები აფასებენ თითოეული მოსწავლის საქმიანობას სარეიტინგო სკალით (სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულების 1-4 და 1-5 დაწყებითი და საშუალო). შეფასების ჩატარება შედარებით სწრაფად ხდება; შეფასებას დაახლოებით 30 წუთი სჭირდება 25-მოსწავლიანი კლასისათვის ოთხივე სფეროში.

სკრინინგისათვის არსებობს ბროშურა. დასაწყისში იწერება მასწავლებლის შესახებ ინფორმაცია, სკოლა და რა მიზანს ემსახურება შეფასება. ბროშურის ინტერიერი შეიცავს ოთხ ცალკეულ ფურცელს პროსოციალური ქცევის, სწავლის მოტივაციის, კითხვის უნარებისა და მათემატიკის უნარების აღწერისათვის. იწერება მოსწავლეთა სია და თითოეულის გვერდით არსებობს სარეიტინგო სკალა.

კეთდება შეფასებათა ჯამი. თითოეულ შეფასებას ახლავს განმარტებები. საბოლოოდ ისაზღვრება ის, თუ რა დონეზე იმყოფება თითოეული მოსწავლე.

მოცემულია დეტალური აღწერა თითოეული დონის ოთხი მიმართულებისთვის. მოსწავლეების პროსოციალურ ქცევის შეფასების შემდეგ (პირველი სფერო), მასწავლებელი (ან სხვა შემფასებელი) ათვალთვინებს შემდეგ გვერდზე განთავსებული უნარებს და ასე აგრძელებს მოქმედებას, სანამ ოთხივე სფერო არ შეფასდება. გვერდები შექმნილია ისე, რომ არ არის საჭირო ყოველ ჯერზე მოსწავლეების სახელების ხელახლა შეტანა.

სკრინინგის ინსტრუმენტის შეჩვენება

მეცნიერები ყველა სკოლას ურჩევენ ჩაატარონ სოციალური და ქცევის, ასევე, აკადემიური მოსწრების სისტემატური სკრინინგი. სკრინინგის ინსტრუმენტი მიზანმიმართულად და სწორად უნდა შეირჩეს. გუნდის წევრებმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციონ შემდეგ საკითხებს:

- სკრინინგის ინსტრუმენტი შესაფერისია თუ არა მათი სკოლის ან რაიონისთვის;
- რამდენად მარტივია მისი შესრულება, რა დრო იხარჯება მასზე, რამდენად სანდო იქნება მიღებული შედეგები და ა. შ..
- რომელი ასაკობრივი დონის შესაბამისია სკრინინგის ესა თუ ის ინსტრუმენტი (სკოლამდელი, დაწყებითი, საშუალო ან მაღალი);
- რა სახის ქცევაა მეტად გავრცელებული სკოლაში ან რაიონში (მაგ., ინტერნალიზირებული თუ ექსტერნალიზირებული);
- არის თუ არა ფინანსური რესურსები სკრინინგის ინსტრუმენტების შესაძენად;
- რამდენი დრო აქვთ მასწავლებლებს სკრინინგისთვის (მაგალითად, 10-15 წუთი კლასისათვის; ან 5-10 წუთი მოსწავლისათვის);
- რა ურჩევნიათ, ელექტრონული ფორმატით იმუშაონ თუ ქაღალდის ფორმატით?
- რა არის სახელმწიფო და რაიონის პოლიტიკა სკრინინგებთან დაკავშირებით (მაგ., საინფორმაციო წერილები მშობლებს, პასიური თანხმობა, აქტიური თანხმობა)

ეს და სხვა მსგავსი საკითხები მნიშვნელოვანია შეფასდეს სკრინინგის ინსტრუმენტის შერჩევამდე (Hill et al., 2014).

როდის უნდა განხორციელდეს სკრინინგი

თუ ქცევითი სკრინინგი მიღებულია, როგორც რეგულარული სასკოლო პრაქტიკის ნაწილი, მეცნიერები გვირჩევენ წელიწადში სამჯერ შეივსოს რეიტინგები: სასწავლო წლის დაწყებიდან დაახლოებით 6-8 კვირის შემდეგ (მასწავლებლებს დრო უნდა მიეცეთ, გაეცნონ მოსწავლეების ქცევებს); ზამთრის შესვენებამდე და წლის ბოლოს გაზაფხულზე.

შემოდგომისა და ზამთრის ქულების გამოყენება შესაძლებელია იმის შესასწავლად, თუ როგორ რეაგირებენ ინდივიდუალური მოსწავლეები პირველადი პრევენციის მცდელობებზე. საგაზაფხულო ქულები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს შემდეგი წლის დაგეგმვისთვის (მაგალითად, საკლასო დავალებები, დამატებითი მიზნობრივი საჭიროება), აგრეთვე წლის მუშაობის შესასწავლად. ნებისმიერი სკრინინგის ინსტრუმენტისთვის მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლე ირიცხებოდეს სკოლაში სკრინინგამდე მინიმუმ 30 დღით ადრე.

იმის გამო, რომ მონაცემები არ დაიკარგოს აუცილებელია, სკრინინგის შედეგები აისახოს დაცულ ქსელურ დისკებზე, დაცულ ვებსაიტებზე, ან კათედრებზე რეგულარულად დაგეგმილი შეხვედრების ანგარიშებში.

მასწავლებლებმა ინდივიდუალურად უნდა შეაფასონ თითოეული მოსწავლე და არ უნდა მოხდეს ერთი მოსწავლის ქულის შეჯერება მეორესთან. სკრინინგის შედეგების განხილვა უნდა განხორციელდეს ინტერვენციის ჯგუფის შეხვედრებზე, სადაც მზადდება სამოქმედო გეგმები. საუბრებმა არ უნდა დაარღვიოს კონფიდენციალურობის უფლებები.

აუცილებელია სკრინინგის შედეგების საიმედოობის შემოწმება. მასწავლებლებს შეუძლია თითოეული მოსწავლის საერთო ქულის გამოთვლა ან ფორმულის გამოყენება Excel- ში. გადამოწმდეს უნდა, რომელი რისკის კატეგორიას მიეკუთვნება სინამდვილეში მოსწავლე – დაბალს, საშუალოს თუ მაღალს. სადავო შემთხვევაში საკითხი უნდა გადაწყდეს მასწავლებელთა შეხვედრაზე.

პროცესისათვის ხელშეშლა რომ არ მოხდეს, ყველა დაინტერესებული მხარე – სკოლის ხელმძღვანელები, პედაგოგები, მშობლები და თავად მოსწავლეები – უნდა იყვნენ ინფორმირებული სკრინინგისა და იდენტიფიკაციის მიდგომებში, სარგებელსა და შედეგებში.

სკრინინგის ხელშემწყობი სტრუქტურების შექმნა ერთ-ერთი რეკომენდაციაა სკრინინგის პრაქტიკის გაუმჯობესებისათვის. აუცილებელია გაძლიერდეს სკოლისა და უნივერსიტეტის თანამშრომლობა და ჩატარდეს კვლევები, რომლებიც თავად სკრინინგის პროცედურას მეტად მარტივს და მოქნილს გახდის. სირთულეს ქმნის მასწავლებელთა გაზრდილი პასუხისმგებლობები სხვადასხვა კუთხით, იქნება ეს სწავლების მეთოდები, სტრატეგიების სწორად შერჩევა, შეფასება თუ სხვა. მიუხედავად სირთულეებისა, ძალზე საჭიროა და მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა ქცევის სისტემატური სკრინინგი და არა მარტო აშკარად გამოვლენილი ქცევის სირთულეების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირება, არამედ რისკის ჯგუფში შემავალი ინდივიდებისაც, რადგან ისინი თუ დარჩნენ პირველადი პრევენციის მიღმა, შემდგომ წლებში გაცილებით რთულ ქცევებს უკვე აშკარად გამოავლენენ და აკადემიური მოსწრებაც არ ექნებათ სათანადო.

თუ კი მასწავლებლები კარგად არ არიან დაუფლებულები სკრინინგის პროცესს, მათ უნდა ითანამშრომლონ ექსპერტებთან, ქცევის სპეციალისტებთან, სკოლის ფსიქოლოგებთან, ფსიქიკური ჯანმრთელობის პროფესიონალებთან და უნდა მიიღონ რჩევები მოსწავლის მხარდაჭერასთან დაკავშირებით.

დაუშვებელია სკრინინგის დროს მოსწავლეთა უფლებების დარღვევა. თუ კი სახელმწიფოში მოქმედი კანონით ქცევითი და აკადემიური სკრინინგის ჩატარებისათვის საჭიროა მშობლის ნებართვა, მას წერილობით უნდა ეცნობოს აღნიშნული პროცედურის შესახებ და დასტური ან უარი წერილობითვე უნდა მოვიდეს.

ბავშვები და მოზარდები ემოციური, ქცევითი და სოციალური სირთულეებით მნიშვნელოვან გამოწვევებს ქმნიან სკოლების, მასწავლებლების, მშობლებისა და თანატოლებისთვის.

პრობლემური ქცევა გავლენას ახდენს სოციალური უნარების შექმნასა და გამოყენებაზე (Gresham & Elliott, 1990, 2008). მაგალითად, ბავშვმა, რომელსაც აქვს იმპულსური ქცევის ისტორია ან ზედმეტად მორცხვია და გარიყული თანატოლებისაგან, შეიძლება არასოდეს ისწავლოს პროსოციალური ქცევის ალტერნატივები, მაგალითად, გაზიარება, თანამშრომლობა და თვითკონტროლი, ამ ქცევის სწავლის შესაძლებლობების არარსებობის გამო (Eddy, Reid & Curry, 2002). შესაძლებელია, პრობლემად იქცეს სოციალური ქცევის შესწავლა და მისი გამოყენება. სხვა შემთხვევაში მოსწავლეს უჭირს სოციალური ქმედებების თანმიმდევრული შესრულება. მიზანმიმართული ჩარევით კი ორივე ნაწილის გაუმჯობესება არის შესაძლებელი.

სოციალური უნარების შეფასების სტრატეგიები

ბავშვების სოციალური უნარების შეფასებისთვის რამდენიმე მეთოდი არსებობს: პირდაპირი დაკვირვება, ინტერვიუები, როლური თამაშები და შეფასების სკალები. ბოლო 20 წლის განმავლობაში ყველაზე ხშირად იყენებენ სოციალური უნარ-ჩვევების შეფასების სკალებს (Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011; Humphrey et al., 2011). რამდენიმე მიზეზი არსებობს ამ შეფასების უპირატესობისთვის: შეფასების სკალები შედარებით ეფექტური ინსტრუმენტებია და წარმოადგენს შემაჯამებელ დახასიათებას.

Elliott და Busse (2004) მიიჩნევენ, რომ შეფასების სკალები არასრულყოფილი „სარკეებია“ ინდივიდუალური სოციალური, ემოციური და პირადი ფუნქციონირების სურათების ასახვისთვის; თუმცა, ხშირ შემთხვევაში, ინფორმაცია ასახულია კარგად აგებული სარეიტინგო სკალით.

ამ ყველაფერთან ერთად, ბევრი პრაქტიკოსი მიიჩნევს, რომ პირდაპირი დაკვირვებები არის „ოქროს სტანდარტი“ სოციალური ქცევის შესაფასებლად. თუმცა თანხმდებიან, რომ დაკვირვება ხანგრძლივი და შრომატევადი პროცესია.

სარეიტინგო სკალების ტექნოლოგია დღეს წარმოადგენს ერთ-ერთ ძირითად და ყველაზე ეფექტურ მეთოდს სოციალური უნარების შეფასებისათვის. შეისწავლება მოსწავლის ურთიერთობა მასწავლებელთან, თანატოლებთან და აკადემიური მოსწრება.

SSRS და SSIS-RS მხოლოდ სოციალური უნარების შეფასების სკალებია, რომელთა შესავსებად ინფორმაციის მიღება ხდება სამი საკვანძო წყაროდან: მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები. სამივე წყაროდან ინფორმაცია უნდა იქნეს მიღებული მე-3 – მე-12 კლასების მოსწავლეების შეფასების დროს, ხოლო 3-5 წლის ასაკის ბავშვებისთვის მხოლოდ მშობლები და მასწავლებლები ჩართებიან სკრინინგის პროცესში. შეფასების ორივე ინსტრუმენტი მოიცავს 3 ასაკობრივ პერიოდს: სკოლამდელს

(3-5 წლის ასაკი), დაწყებითს (პირველი – მე- 6 კლასები) და საშუალოს (მე- 7– მე-12 კლასები). SSRS და SSIS-RS ორიენტირებულია სოციალური უნარების ყოველსომომცველ შეფასებაზე. გარდა ამისა, ისინი ზომავს პრობლემურ ქცევას, რომელიც ხშირად კონკურენციას უწევს დასწავლილ და/ან სოციალურად გამოცდილი ქცევის შესრულებას. ორივე ზომავს სოციალურ უნარებზე მოქმედ აკადემიურ კომპეტენციებსაც. იზომება კომუნიკაცია, თანამშრომლობა, პასუხისმგებლობა, ემპათია, ჩართულობა და თვითკონტროლი და სხვა. თითოეული ნიშან-თვისება ფასდება 4-ბალიანი სიხშირის სკალით (0 = „არასოდეს“, 1 = „იშვიათად“, 2 = „ხშირად“ და 3 = „თითქმის ყოველთვის“), გარდა აღნიშნულისა, 3 ქულიანი სკალით ისაზღვრება რამდენად მნიშვნელოვანია კონკრეტული ნიშანი (0 = „არაა მნიშვნელოვანი“, 1 = „მნიშვნელოვანი“, 2 = „კრიტიკული“).

მასწავლებლისა და მშობლის ფორმები მოიცავს პრობლემური ქცევას შემდეგი ხუთი ქვედომენიდან: აგრესია, ბუღინგი, ჰიპერაქტიურობა/უყურადღებობა, გარიყულობა/დეპრესია და აუტიზმის სპექტრი. მასწავლებლის ფორმა მოიცავს აკადემიური კომპეტენციის სკალას (Daniel et al., 2014).

ქცვის შეფასება: წინაპირობა, ქცევა და შედეგი

ქცევა შეიძლება კლასიფიცირდეს როგორც „პოზიტიური“, „პრობლემური“ ან „მთავარი“. პოზიტიური ქცევა არის ის, რაც სარგებელს მოუტანს ინდივიდს და მის გარშემო მყოფებს. პრობლემური ქცევის შემთხვევაში პირიქით ხდება – იწვევს პრობლემებს. მთავარი ქცევა არის ის, რაც ხელს უწყობს ცალკეულ პრობლემურ ქცევის განხორციელებას. მაგალითად, წვეულებაზე დასწრება, სადაც ალკოჰოლი მიიღება, შეიძლება მთავარი ქცევა იყოს, თუ ის იწვევს ისეთ პრობლემურ ქცევას, როგორცაა ჭარბი სასმელის მიღება. პოზიტიური ქცევა განმტკიცებას საჭიროებს, პრობლემური კი – ინტერვენციას.

პრობლემური ქცევის ინტერვენციის პირველ ეტაპზე აუცილებელია ქცევაზე დაკვირვება და მისი ანალიზი. ქცევაზე დაკვირვების, მისი შეფასება/შესწავლის, წინმსწრები და თანამდევი ფაქტორების აღრიცხვის ეფექტური ინსტრუმენტია ფსიქოლოგ ალბერტ ელისის მიერ შემოთავაზებული ABC მოდელი (Albert Ellis). მოდელში A (Antecedent) აღნიშნავს ქცევის წინაპირობას, B (Behavior) – ქცევას, ხოლო C (Consequence) – ქცევის შედეგს. ABC მოდელი ეფუძნება B.F. Skinner-ის თეორიას, რომელმაც ქცევის ფორმულირების სამი წევრი გამოყო: სტიმული (წინმსწრები მოვლენები), პასუხი (ქცევა) და განმამტკიცებელი (ქცევის შედეგი).

ABC მოდელი არის ქცევის მოდიფიკაციის მოდელი, რომელიც ხშირად გამოიყენება საგანმანათლებლო და თერაპიულ გარემოში როგორც ბავშვებთან, ასევე, მოზრდილებთან. ის წარმოადგენს ქცევის წინაპირობა-ქცევა-შედეგის მოდელს და გამოიხსნის კონკრეტული ქცევის წარმართვისათვის ან შესაცვლელად იმის აღნიშვნით, თუ რა იწვევს ქცევას და რა არის ქცევის შედეგი.

ABC სქემა წარმოადგენს პირდაპირი დაკვირვების ინსტრუმენტს, რომლის საშუალებითაც შესაძლებელია ინფორმაციის შეგროვება მოსწავლის გარემოში მომხდარი მოვლენების შესახებ. ABC სქემით ხორციელდება ქცევაზე დაკვირვება. რამდენიმე სადამკვირვებლო სესიის შემდეგ იწერება ქცევის ზუსტი და კონკრეტული აღწერა, მისი წინმსწრები მოვლენები და შედეგები.

ქცევაზე დაკვირვებით შესაძლებელია ქცევის წინაპირობის, ქცევისა და შედეგების განსაზღვრა. თითოეულ ამ კომპონენტზე დაკვირვება, ურთიერთმიმართებისა და გარკვეული კანონზომიერების აღმოჩენა კი იძლევა შესაძლებლობებს, განვახორციელოთ საჭირო ცვლილებები ამა თუ იმ სახის ქცევის შესაცვლელად ან განსამტკიცებლად.

A (Antecedent) ქცევის წინაპირობა – განიმარტება, როგორც ქცევის მაპროვოცირებელი, ქცევის წინმსწრები მოვლენები ან გარემოებები, რომლებიც უშუალოდ არიან კავშირში ქცევის აღმოცენებასთან. წინაპირობა შეიძლება იყოს ყველაფერი. გარემომ, სოციალურმა გარემომებამ, საუბრის კონკრეტულმა თემებმა, სიტყვებმა შეიძლება ბიძგი მისცეს ქცევის წამოწყებას.

ქცევის წინაპირობა შეიძლება იყოს როგორც უარყოფითი, ასევე დადებითი. უარყოფითი იწვევს არასასურველ ქცევას, ხოლო პოზიტიურს შეუძლია გავლენა მოახდინოს სასურველ ქმედებებზე. როგორც წინამორბედის შემთხვევაში, ქცევა შეიძლება იყოს დადებითი ან უარყოფითი. შედეგი არის ის, რაც ხდება გაანალიზებული ქცევის გამო. შედეგები შეიძლება გამოიყენებულ იქნას ქცევის წახალისებისთვის ან ჩასაქრობად, იმისდა მიხედვით, ეს ქცევა სასურველია თუ არასასურველი.

ABC ანალიზი პრაქტიკოსებს, მასწავლებლებს ან თერაპევტებს აწვდის საჭირო ინფორმაციას, თუ როგორ უნდა მართონ ეს ქცევა. მოდელის თითოეული ნაწილის დაკვირვებით, პროფესიონალებს შეუძლიათ მიიღონ მონაცემები, რომლებიც აუცილებელია ინდივიდის ქცევის ფუნქციონალური შეფასებისთვის. როდესაც მათ ექნებათ ეს შესაბამისი მონაცემები, მათ შეუძლიათ დაადგინონ ქცევის მიზეზი ან გამომწვევი და რა უნდა გააკეთონ მის გასაძლიერებლად ან შესამცირებლად.

წინაპირობის ზუსტად და დეტალურად განსაზღვრა კონკრეტული ქცევის მართვის კარგ საშუა-

ლებას იძლევა. წინაპირობის სისტემატიური გამოყენებით ქცევის განმტკიცებას ეწყობა ხელი. შესაბამისად, პოზიტიური ქცევის განსამტკიცებლად წინაპირობის განმეორებაა საჭირო. პრობლემური ქცევის შემთხვევაში კი აუცილებელია მისი ცვლილება. ამასთანავე, თუ გარკვეული წინაპირობის პირობებში სტრატეგიებით ვერანაირად ვერ ვცვლით მიუღებელ ქცევას, აუცილებელია წინაპირობების ცვლილება.

B (Behavior) ქცევა – ABC მოდელით უდიდესი მნიშვნელობა ეძლევა ქცევის აღწერას. იგი უნდა აღინეროს კონკრეტული ცნებებით, დეტალურად, ინტერპრეტაციების გარეშე. მაგ., დავითი დაუკითხავად იღებს ნანას ფანქარს; გიორგი გაბმულად ყვირის; ნანა ხევს წიგნის ფურცლებს და ა. შ.. ქცევის ზუსტი განსაზღვრა აადვილებს ბავშვის კონკრეტული ქცევის ამოცნობას, მის შესწავლას და ინტერვენციის გეგმის შემუშავებას.

C (Consequence) შედეგი – ყველა ქცევას აქვს ფუნქცია. ქცევის ძირითად ფუნქციას (მიზანს) წარმოადგენს არასასურველის თავიდან აცილება ან სასურველის მიღება. ადამიანი კონკრეტული ქცევით ან სარგებელს იღებს, ან არასასურველს იცილებს თავიდან, ე. ი. გადის რაღაც შედეგზე. მისი იდენტიფიცირებითა და ანალიზით ვადგენთ, ამა თუ იმ სახის ქცევის მაპროვოცირებელ და შემანარჩუნებელ ფაქტორებს.

რამ შეიძლება განამტკიცოს არასასურველი ქცევა? ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად უნდა დავაკვირდეთ, რას იღებს ბავშვი ქცევის განხორციელების შედეგად. თუ იგი მისთვის სასურველ შედეგზე გადის, ქცევას აუცილებლად გაიმეორებს. თუ ვერ მიიღებს მას – ქცევა ჩაქრება.

ქცევის შედეგების იდენტიფიცირებაში გვეხმარება კითხვები: რა შედეგი დადგა ქცევის წარმოების დროს? რა მოჰყვა კონკრეტულ ქცევას? რა მიიღო ან რა დაკარგა ბავშვმა ქცევის შედეგად? თუ კი ქცევა სოციალურ გარემოში აღმოცენდა, რა გააკეთეს ბავშვის ირგვლივ მყოფმა სოციუმის წევრებმა კონკრეტული ქცევის აღმოცენებამდე?

მაგალითი 1:

წინამსწრები მოვლენა/მოვლენები – მოსწავლეს აძლევენ ნაწილებით სავსე კალათას და სთხოვენ ნაწილების აწყობას.

ქცევა – მოსწავლე კალათას ყველა ნაწილით იატაკზე აგდებს.

შედეგი – მოსწავლეს ეძლევა ტაიმაუტი, სანამ არ დამშვიდდება. მოგვიანებით მოსწავლემ უნდა აკრიფოს ყველა დაყრილი ნაწილი, რათა მიიღოს საკლასო აქტივობებზე დაბრუნების უფლება.

მაგალითი 2:

წინამსწრები მოვლენა/მოვლენები – მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს მივიდეს დაფასთან მაგნიტური მარკერის გადასაადგილებლად.

ქცევა – მოსწავლე თავს ურტყამს თავის გადასაადგილებელ ეტლს.

შედეგი – მასწავლებელი ცდილობს დაამშვიდოს მოსწავლე სასურველი ნივთზე (მაგ. საყვარელი სათამაშო) ქცევის გადამისამართებით.

მაგალითი 3:

წინამსწრები მოვლენა/მოვლენები – ასისტენტი ეუბნება მოსწავლეს, აიღოს კუბიკები.

ქცევა – მოსწავლე ყვირის: „არა, მე არ ავიღებ!“

შედეგი – ასისტენტი უგულებელყოფს ბავშვის ქცევას და მოსწავლეს წარუდგენს სხვა აქტივობას.

ABC მოდელის ფორმა ასე გამოიყურება:

განმახორციელებელი : _____

დაკვირვების ადგილი: _____

მოსწავლე: _____

ზუსტი დრო

A წინაპირობა

(დეტალურად აღწერეთ, რა ხდება უშუალოდ ქცევის გამოვლენის წინ (გარემო, ადამიანები და სხვ.)

B ქცევა

(აღწერეთ, რა სახით ვლინდება ქცევა)

C შედეგი

(დეტალურად აღწერეთ, რა ხდება ქცევის გამოვლენის შემდეგ, რა შედეგები მოჰყვება ქცევას როგორც მოზრდილების, ასევე თანატოლების მხრიდან)

შენიშვნა

გამოცდილება ცხადყოფს, რომ ABC მოდელი კარგად უწყობს ხელს პრობლემური ქცევის მოსწავლეების ქცევის მართვას. წინაპირობის განსაზღვრა, ქცევის კონკრეტული და დეტალური აღწერა, შედეგების დადგენა და ანალიზი ეფექტური სტრატეგიების შერჩევის წინაპირობაა.

ქცევის ზუსტი და დეტალური შეფასება სირთულეების მართვის სტრატეგიების ეფექტიანობის განსაზღვრის საშუალებას იძლევა. შეფასებისათვის კი მეტად სასარგებლოა ქცევის მახასიათებლების – სიხშირის, ხანგრძლივობის, ინტენსივობისა და ლატენტობის დადგენა.

სიხშირის განსაზღვრის დროს ვითვლით დროის გარკვეულ მონაკვეთში რამდენჯერ განმეორდა ქცევა; **ხანგრძლივობის** განსაზღვრის დროს – რამდენ ხანს გაგრძელდა იგი, ხოლო **ინტენსივობის** განსაზღვრის დროს – რა სიძლიერის იყო გამოვლენილი ქცევა. **ლატენტობა** გვიჩვენებს ერთი სახის ქცევების გამოვლენას შორის დროს (მაგ.: ნინოს ტირილს შორის შუალედი საშუალოდ 6 საათია).

კონკრეტულად რომელი მახასიათებელი უნდა გაიზომოს ქცევის შეფასების დროს, ამას სამიზნე ქცევა გვკარნახობს. მაგალითად, ყვირილის დროს იზომება ინტენსივობაც (სიძლიერე) და ხანგრძლივობაც, წამოყვირებების დროს კი – ინტენსივობა და სიხშირე, ფრჩხილების კვნეტის დროს – სიხშირე.

ქცევის ამ მახასიათებლებზე დაკვირვებით კარგად ვიპოვებთ ქცევის მართვის შერჩეული სტრატეგიებიდან კონკრეტულ შემთხვევაში ყველაზე მეტად მისაღები რომელია (ის, რომელიც ჩამოთვლილ მახასიათებლებს ამცირებს).

ABC მოდელის მთავარი იდეა არის ის, რომ ჩვენ მიერ გამოვლენილი ქცევების უმეტესობა ნასწავლია. ქცევის სწავლა შესაძლებელია წლების განმავლობაში სხვების მიბაძვით ან უშუალოდ სწავლებით. შედეგები კი ხელს უწყობს ქცევის შენარჩუნებას და გამეორებას მომავალში. ტკბილეულის ავტომატური მანქანიდან ტკბილეულის აღება თუ შესაძლებელია ფულის ავტომატში ჩადებით, იზრდება ალბათობა იმისა, რომ მომავალში კვლავ ჩავდებთ ფულს ავტომატში ტკბილეულის მისაღებად. ამის საპირისპიროდ, რომ თუ ფულის ჩადებით ავტომატურ მანქანაში ის იღებს თქვენს ფულს და კანფეტი არ გამოდის, შეამცირებს ალბათობას იმისას, რომ რომ მომავალში კვლავ ჩავდებთ ფულს ამ ავტომატში. აქედან გამომდინარე, შედეგების მონაცემების ჩაწერა დაგვეხმარება გავაანალიზოთ, არის თუ არა ქცევის განმეორების ალბათობა მომავალში.

ABC მოდელით სარგებლობისას ასევე კრიტიკულად მნიშვნელოვანია წინმსწრები მონაცემების განსაზღვრა. იმის გაგება, თუ რა ხდება ქცევის წინ, დაგვეხმარება ჰიპოთეზირებულად გაკეთდეს ქცევის ანალიზი, ანუ გავარკვიოთ რატომ განხორციელდა ესა თუ ის ქცევა. მასზე დაყრდნობით, კი შეიძლება მიზანმიმართულად წარიმართოს ინტერვენციის პროცესი. წინმსწრები მოვლენების მანიპულირებით შესაძლებელია სასურველი ქცევის მიღება.

ABC მოდელის უარყოფითი მხარე არის ის, რომ ABC მოდელის მონაცემები მხოლოდ კორელაციურია, რაც იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია იმის 100 პროცენტით დასაბუთება, რა ინვეს კონკრეტულ ქცევას. მას საკმაოდ დრო და მოთმინება სჭირდება; ქცევის ცალკეული შემთხვევების ჩაწერა შედეგების გამოღებას დაიწყებს მხოლოდ მრავალი ჩანაწერის შემდეგ. გასათვალისწინებელია, რომ წინმსწრები მოვლენებისა და ქცევის შედეგების ნიმუშებმა შეიძლება არასწორ დასკვნამდე მიგვიყვანოს. საყურადღებოა ფსიქიკური ჯანმრთელობის პროფესიონალის მიერ გაკეთებული ქცევის ფუნქციური ანალიზი მეტი ინფორმაციის დასადაგენად.

მშობლები და პროფესიონალები აანალიზებენ, თუ როგორ მოქმედებენ ბავშვები სკოლაში. საკლასო ოთახში, წინაპირობებისა და შედეგების მცირე ცვლილებებმა შეიძლება მთლიანად შეცვალოს მოსწავლის ქცევა. თუ ბავშვს უჭირს კლასში ჩართულობა, მასწავლებლებსა და მშობლებს შეუძლიათ მცირე ცვლილებების განხორციელება მოსწავლეთა ქმედებაში დიდი ცვლილებების შესატანად. მა-

გალითად, თუ მასწავლებელი შეახსენებს მოსწავლეებს, რომ ხელი ასწიონ კითხვაზე პასუხის გასაცემად, ამან შეიძლება გამოიწვიოს მონაწილეობის სურვილი (შეცვლილი წინმსწრები მოვლენა). გარდა ამისა, უამრავმა პოზიტიურმა გამოხმაურებამ მას შემდეგ, რაც აღსაზრდელი უპასუხებს კითხვას (შეცვლილი შედეგი) შეიძლება ჩაუნერგოს მას საგაკვეთილო პროცესში უფრო ხშირი ჩართულობის სურვილი. ბევრი მოზარდი ებრძვის ფიზიკურ უმოქმედობასა და ცუდ დიეტას, მაგრამ ცოტას თუ ესმის, რომ წინმსწრები მოვლენები და შედეგები გავლენას ახდენს მათ არჩევანზე. კონკრეტულ ვითარებაში წინმსწრებად ითვლება, მაგალითად, სახლში არაჯანსაღი საჭმელის შენახვა ან ვარჯიშისთვის დროის არ გამოყოფა. წინმსწრები ვითარების შეცვლამ – არაჯანსაღი საჭმელების უფრო ჯანსაღი ვარიანტებით ჩანაცვლებამ ან ფიზიკური აქტივობისთვის დროის განსაზღვრამ შესაძლოა, წაახალისოს ადამიანი, ჩაერთოს ჯანმრთელობისთვის სასარგებლო პოზიტიურ ქცევებში.

ABC მოდელი არ გამოიყენება მხოლოდ პრობლემური ქცევებისთვის. იგი სასარგებლოა აგრეთვე პოზიტიური ქცევის გამოწვევისთვისაც. პოზიტიური ან მისასალმებელი გარემო, შეიძლება იყოს ძალიან სასარგებლო, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც მოჰყვება შედეგები, როგორცაა სიტყვიერი შექება ან ჯილდოები. ეს კომბინაცია ბადებს პოზიტიური ქმედებებისა და ქცევების გამეორების სურვილს.

აუცილებელია იმის კარგად გააზრება, რომ ქცევის ცვლილებას დრო დასჭირდება. ცვლილება ნელი პროცესია და მას განზრახვა და ნებისყოფა დასჭირდება. აუცილებელია მიზანზე კონცენტრირება. მოტივაცია და დადებითი ჯილდოები ცვლილებებს კარგად უწყობს ხელს (Dylan, 2022)

Documentation Requirements for Assessment and Treatment of ASD Members and Families, Tips for Writing a Behavior Assessment for Applied Behavior Analysis Services, Applied Behavior Analysis (ABA) Assessment; <https://s21151.pcdn.co/wp-content/uploads/Tips-for-Writing-a-BA-Assessment-Training-082018.pdf>

დასკვნა

ქცევით და ემოციურ დარღვევებს აქვთ ფართო სპექტრი. აუცილებელია მოსწავლეები ემოციური და ქცევითი დარღვევებით დროულად იყვნენ იდენტიფიცირებულები, განხორციელდეს თითოეულის ქცევის შესწავლა/ანალიზი და ეფექტიანი ინტერვენცია, რათა საპირისპირო შემთხვევაში შესაძლოა მნიშვნელოვან გამოწვევებისა წინაშე აღმოჩნდეს საგანმანათლებლო სისტემა და, ზოგადად, საზოგადოება.

შემაჯამებელი კითხვები:

- დაახასიათეთ სკრინინგის ინსტრუმენტები;
- როგორ ხდება სკრინინგის ინსტრუმენტის შერჩევა?
- როდის უნდა განხორციელდეს სკრინინგი?
- როგორ განიმარტება ქცევის წინაპირობა და რატომ არის მნიშვნელოვანი მისი დაზუსტება?
- ქცევის აღწერის დროს რა მოთხოვნების გათვალისწინებაა აუცილებელი?
- რატომ არის მნიშვნელოვანი ქცევის შედეგის იდენტიფიცირება და რა კითხვები გვეხმარება ამ პროცესში?
- როგორ ხდება ქცევის სიხშირის, ინტენსივობის, ხანგრძლივობის განსაზღვრა?
- რას გვიჩვენებს ლატენტობა?

ინიციალების განმარტებები:

Individualized Education Plan (IEP) – ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმა

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) – შებლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების აქტი

დავალბა სტუდენტებისთვის:

- თეორიულ მასალაზე დაყრდნობთ გააკეთეთ პრეზენტაცია თემაზე: „ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების სკრინინგისა და შეფასების მეთოდები“
- გაეცანით ქვემოთ მოცემულ შემთხვევებს და უპასუხეთ ქვემოთ მოცემულ შეკითხვებს

სიტუაციური ამოცანა 1

გიოხგი 7 წლისაა. აქვს ყუჩადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი. ცხოვრობს მშობლებთან. იგი ძალიან აქტიური და მოძიავი ბავშვია – ბევრს დახობს, ადის სიმაღლეებზე, მუდმივად ცდილობ ფიზიკურ აქტივობასთან დაკავშირებულ თამაშებში ჩაერთოს. კითხვა ახ უყვარს. თუმცა მოსწონს ხოდესაც სხვა უკითხავს. მოსმენის დროს მოუსვენარია – სხვადასხვა სახის მოძიარობას ახ წყვეტს.

ეხთ-ეხთ გაკვეთილებზე მისი დაწყებიდან მე-17 წუთზე მასწავლებლებმა ბავშვებს სთხოვა, დაფიდან გადმოეწეათ წინადადება. გიოხგი დაიწყო წიარდი, ახ გადაშარდა ხვეუდი და ახ სამუშაო პიროცესი. მასწავლებლები მიუახლოვდა და გაუმოხა თხოვნა, გიოხგი მაინც ახ დაიწყო წეხა, ხის შემდეგ მასწავლებლები მივიდა სხვა ბავშვებთან და დავალების შესხულების მიმდინარეობის შესამოწმებდა. გიოხგიმ კი ნივთებით თამაში დაიწყო.

1. განსაზღვრეთ გიოხგის ქცევის წინაპირობა;
2. აღწეხეთ ქცევა;
3. განსაზღვრეთ გიოხგის ქცევის შედეგი;
4. მიუთითეთ, ხა მიზნით შეიძლება იქცეოდეს გიოხგი ასეთნარიად;
5. მიუთითეთ, ხდება თუ ახა მასწავლებლის ქმედებით გიოხგის ქცევის განმტკიცება?
6. თქვენ ხომ გიოხგის მასწავლებლები იყოთ, ხა სტრატეგიებს გამოიყენებდით და ხატომ?

სიტუაციური ამოცანა 2

ღევანი 10 წლისაა. სწავლობს მეოთხე კლასში. ბეჯითობით ახ გამოიხრევა, თუმცა სწავლა მისთვის სიხთუდეს ახ წაჩმოდგენს. მას აქვს ქცევასთან დაკავშირებული პირობებები. კეხდოდ, უჭიხს ეხთ ადვიდას ჯდომა, ხშირად ეფანტება ყუჩადღება, ახასიათებს ჭახბი მოძიარობები, გაკვეთილის მსვლედობის დროს წამოძახილები.

ეხთ-ეხთ გაკვეთლებზე გაკვეთილის დაწყებიდან 12 წუთში პედაგოგმა მოსწავლევებს წაკითხუდი ტექსტის შინაარსი დაწეხა სთხოვა. ღევანმა დაიწყო წეხა. ხამდენიმე წუთში კი აწიარდა, ხვეუდი მიატეხიარ-მოატეხიარდა, დაიწყო მაგიდაზე ხედის ხიტმუდი კაკუნი და სტვენა. მასწავლებლებმა იგი თავისივე სასწავლო ნივთებით კლასის შესასვლელთან კუთხეში გამოყოფილ მეხხთან დასვა. ღევანმა მეხხიდან ნივთები გადმოყაჩა, იატაკზე ფანქეხები დააგოჩა, ჩანთა აახმაუჩა. მასწავლებლებმა უსაყვედუჩა მას: „თუ ასე გააგხძელებ ამ მეხხს ახასდროს მოგაშოხებ და ახც გამოკითხვის პიროცესში მიიღებ მონაწილეობას“. ღევანმა ქცევა ახ შეცვარდა.

1. განსაზღვრეთ ღევანის ქცევის წინაპირობა;
2. აღწეხეთ ქცევა;
3. განსაზღვრეთ ღევანის ქცევის შედეგი;
4. მიუთითეთ, ხა მიზნით შეიძლება იქცეოდეს ღევანი ასეთნარიად?
5. მიუთითეთ, ხდება თუ ახა მასწავლებლის ქმედებით ღევანის ქცევის განმტკიცება?
6. თქვენ ხომ ღევანის მასწავლებლები იყოთ, ხა სტრატეგიებს გამოიყენებდით და ხატომ?

გამოყენებული ლიტერატურა:

Behavioural and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence (F90–F98)". Retrieved 2 November 2018;

Breton, J., Bergeron, L., Valla, J., Berthiaume, C., Gaudet, N., Lambert, J., . . . Lepine, S. (1999). Quebec Child Mental Health Survey: Prevalence of DSM-III-R mental health disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 375– 384;

Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767–785;

Daniel P. Hallahan/James M. Kauffman/Paige C. Pullen; "Exceptional Learners – An Introduction to Special Education"; ISBN 10: 1-292-02258-2; ISBN 13: 978-1-292-02258-1; Pearson Education Limited 2014; pp 239-275;

Danielson, Melissa L.; Bitsko, Rebecca H.; Ghandour, Reem M.; Holbrook, Joseph R.; Kogan, Michael D.; Blumberg, Stephen J. (2018-03-04). "Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among

- U.S. Children and Adolescents, 2016". *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 47 (2): 199–212. doi:10.1080/15374416.2017.1417860. ISSN 1537-4416. PMC 5834391. PMID 29363986;
- Dylan, B. (2022, January 31). Understanding The Antecedent Behavior Consequence Model.
- Eddy, J., Reid, J., & Curry, V. (2002). The etiology of youth antisocial behavior, delinquency, and violence and a public health approach to prevention. In H. Walker, M. Shinn, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 27–51). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists;
- Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Cumsland, A., Liew, J., Reiser, M., . . . Losoya, S. H. (2009). Longitudinal relations of children's effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing and co-occurring behavior problems.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2007a). *Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program*. San Antonio, TX: Pearson Assessments;
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social Skills Improvement System Intervention Guide*. San Antonio, TX: Pearson Assessments;
- EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDER (EBD)" (PDF), Cherokee County School District);
- Feil, E. G., Severson, H. H., & Walker, H. M. (1998). Screening for emotional and behavior delays: The Early Screening Project. *Journal of Early Intervention*, 21, 252–266;
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service;
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales*. San Antonio, TX: Pearson Assessments;
- Hill M. Walker Frank M. Gresham; *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders Applications in Schools*; THE GUILFORD PRESS New York London; 2014; *Screening and Identification Approaches for Detecting Students at Risk* Kathleen Lynne Lane, Wendy Peia Oakes, Holly Mariah Menzies, and Kathryn A. Germer; pp. 129- 151;
- Hill M. Walker Frank M. Gresham; *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders Applications in Schools*; THE GUILFORD PRESS New York London; 2014; *Social Skills Assessment and Training in Emotional and Behavioral Disorders* Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott; pp. 152-173;
- Kessler, R. C., Berglund, P. A., Demler, O., Jin, R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives of General Psychiatry*, 62, 593–602;
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., & Kalberg, J. R. (2012). *Systematic screenings of behavior to support instruction: From preschool to high school*. New York: Guilford Press;
- Lane, K. L., Oakes, W. P., Harris, P. J., Menzies, H. M., Cox, M. L., & Lambert, W. (2012). Initial evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale for internalizing and externalizing behaviors at the elementary level. *Behavioral Disorders*, 37, 99–122;
- NCS Pearson Education. (2012). *AIMSweb*. San Antonio, TX: Author;
- Oakes, W. P., Wilder, K., Lane, K. L., Powers, L., Yokoyama, L., O'Hare, M. E., & Jenkins, A. B. (2010). Psychometric properties of the Student Risk Screening Scale: An effective tool for use in diverse urban elementary schools. *Assessment for Effective Intervention*, 35, 231–239.
- Social Maladjustment. *behavior-consultant.com*. Retrieved 22 October 2015;
- Students with Emotional Disturbance: Eligibility and Characteristics". *cecp.air.org*. Archived from the original on 18 October 2015. Retrieved 22 October 2015;
- Walker, H. M., Severson, H. H., & Feil, E. G. (1995). *The Early Screening Project: A proven child-find process*. Longmont, CO: Sopris West;
- Wehby, Joseph; Symons, F.; Shores, R. E. (1995). "A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders". *Behavioral Disorders*. 20 (2): 87–105. doi:10.1177/019874299502000207;
- Wells, Erica L.; Day, Taylor N.; Harmon, Sherrille L.; Groves, Nicole B.; Kofler, Michael J. (2018-11-26). "Are emotion recognition abilities intact in pediatric ADHD?". *Emotion*. 19: 1192–1205. doi:10.1037/emo0000520. ISSN 1931-1516. PMC 6535378. PMID 30475028;
- World Health Organization, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)*; (2016);
- World Health Organization, *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*; (PDF); Geneva. p. 40.

მარინე გურგენიძე
ბათუმი შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 7

ემოციური და ქცევითი აზლილობის გქონე პირებში კოგნიტიური
ქცევის ხელშემწყობი გეგმის შემუშავება / განხორციელება

სარჩევი

შესავალი.....	114
პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა (PBS).....	114
პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერი სისტემა სკოლაში.....	115
ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის სისტემა; ქცევის პოზიტიური ინტერვენციისა და მხარდაჭერის სამი დონე.....	116
დისციპლინის (Office Discipline Referral - ODR) ანალიზი.....	117
სოციალური და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესება	114
პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობი გეგმა.....	117
ქცევის ინტერვენციის გეგმის პერსონალიზებული ბუნება.....	119
ქცევის ფუნქციური შეფასება.....	119
ქცევის შეფასების პირდაპირი და არაპირდაპირი მეთოდები.....	120
ABC სქემა როგორც პირდაპირი დაკვირვების ინსტრუმენტი.....	120
მისი როლი ქცევის ფუნქციონალური შეფასებისას	120
ქცევის მარეგულირებელი სტრატეგიები.....	122
თანმიმდევრული მართვა/ გაუთვალისწინებელი შემთხვევების მართვა.....	123
განმამტკიცებლები.....	123
ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის მაგალითები.....	124
რუტინის შემუშავება.....	124
ჩუმი (მდუმარე) სიგნალების გამოყენება.....	124
ამოცანები, დავალებები.....	124
მოლოდინის განსაზღვრა	125
ქცევის ინტერვენციის გეგმების მონიტორინგი.....	125
დასკვნა.....	125
კითხვები	125
ტერმინთა განმარტებები.....	126
დავალება.....	126
გამოყენებული ლიტერატურა.....	127

შესავალი

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების აქტის (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) სადისციპლინო დებულებების ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილია მოთხოვნა იმისა, რომ სკოლებმა უნდა შეიმუშაონ პოზიტიური ქცევის ხელშემწყობი გეგმა (BIP) შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე იმ პირებისათვის, რომლებსაც აქვთ ქცევის პრობლემები. ამ მოთხოვნაში აქცენტი კეთდება პროაქტიულ და პოზიტიურ ჩარევასა და დასჯის თავიდან აცილებაზე.

სკოლამ უნდა შეაფასოს მოსწავლის ინდივიდუალური განვითარების პროგრამა და შეეცადოს, გაუმკლავდეს ინდივიდის არასათანადო საქციელს, რამდენად შესაძლებელია დადებითი (არა სადამსჯელო) საშუალებების გამოყენებით.

ქცევის პოზიტიური ინტერვენცია და მხარდაჭერა (PBIS) არის კვლევაზე ორიენტირებული მიდგომა, რომელიც სკოლებს, ოჯახებსა და თემებს აძლევს უფლებამოსილებას, შექმნან სწავლებისა და სწავლის ეფექტური გარემო, რომლებშიც ყველა ბავშვისთვის და ახალგაზრდისათვის გაუმჯობესდება ცხოვრების წესის შედეგები (პირადი, სამედიცინო, სოციალური, საოჯახო, სამუშაო, დასვენება და ა.შ.). ჩარევების მიზანია, ნაკლებად ეფექტური და აქტუალური გახადოს პრობლემური ქცევა და მიღწეულ იქნეს სასურველი ქცევა (Daniel P. Hallahan/James M. Kauffman/Paige C. Pullen, 2014). ქცევის პოზიტიური ინტერვენცია და მხარდაჭერა (PBIS) იდეებისა და ინსტრუმენტების ერთობლიობაა, რომელსაც სკოლები იყენებენ მოსწავლეთა ქცევის გასაუმჯობესებლად. ქცევის პოზიტიური ინტერვენცია და მხარდაჭერა (PBIS) იყენებს მტკიცებულებებსა და მონაცემებზე დაფუძნებულ პროგრამებს, პრაქტიკებსა და სტრატეგიებს, ქცევის გაუმჯობესების გზით მოსწავლეების აკადემიური მოსწრების ზრდის, უსაფრთხოების და პოზიტიური სასკოლო კულტურის დამკვიდრებისა და შენარჩუნების მიზნით. PBIS ეხება რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების და ასევე, ყველა მოსწავლის ქცევასთან დაკავშირებულ მრავალმხრივ საჭიროებებს.

PBIS არის ქცევის პოზიტიური ინტერვენციისა და მხარდაჭერის აბრევიატურა. რაკი კლასის ეფექტური მართვა და დისციპლინა აუცილებელია სწავლებისა და სწავლისთვის, PBIS (ქცევის პოზიტიური ინტერვენცია და მხარდაჭერა) გამოკვეთს კლასის მართვისა და სკოლის მასშტაბით სადისციპლინო სტრატეგიების ინტეგრირებულ გამოყენებას ეფექტურ აკადემიურ ინსტრუქციასთან ერთად, რათა შეიქმნას პოზიტიური და უსაფრთხო სასკოლო კლიმატი ყველა მოსწავლისთვის.

PBIS (ქცევის პოზიტიური ინტერვენცია და მხარდაჭერა) ემყარება ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგიის მიდგომას და მიმართულია მოსწავლის ქცევის გაუმჯობესებისკენ. PBIS მოდელში სკოლებმა უნდა განსაზღვრონ, ასწავლონ და განამტკიცონ შესაბამისი ქცევა წარმატების უზრუნველსაყოფად. კვლევაში აჩვენა, რომ მოსწავლეების დასჯა არაეფექტურია და მხოლოდ პრობლემის მოკლევადიანი მოგვარების გზაა. პოზიტიური ქცევის მოდელირება და დაჯილდოება კი უფრო ეფექტურია (Bradley, 2015).

წინამდებარე თავში აღწერილია ქცევის პოზიტიური ინტერვენციისა და მხარდაჭერის (PBIS) პრაქტიკა, რომელიც ფართოდ დაინერგა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის გარემოში.

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა (PBS)

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა (PBS) არის ქცევის გამოყენებითი ანალიზის ფორმა, რომელიც იყენებს ქცევის მართვის სისტემას იმის გასაგებად, თუ რა უჭერს მხარს პირის გამომწვევ ქცევას და როგორ უნდა შეცვალოს იგი.

ინდივიდთა არასათანადო ქცევის შეცვლა ძნელია, რადგან ის ფუნქციონალურია; ემსახურება გარკვეულ მიზანს. ამ ქცევას ხელს უწყობს და აძლიერებს გარემო და/ან გარემოება.

უახლოესი კვლევები ასაბუთებს, რომ პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა შედეგისმომცემია ქრონიკულად რთული ქცევის მქონე მოსწავლეებისთვის.

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის პროცესი მოიცავს

- მიზნების დასახვას;
- ინფორმაციის შეგროვებას;
- ჰიპოთეზების შემუშავებას;
- მხარდაჭერის გეგმის შემუშავებას;
- განხორციელებასა და მონიტორინგს.

ლუისი (2000) განსაზღვრავს ექვს ბიჯს PBS-ის განვითარებაში. ეს ბიჯები იძლევა ზოგადსაგანმანათლებლო კლასის და სპეციალურ განათლების მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის უნიკალურ შესაძლებლობას.

ნაბიჯი 1. ოპერატიულად უნდა განისაზღვროს ქცევა. თითოეულ მასწავლებელს შეუძლია უკუკავშირი მიიღოს სხვა პედაგოგისაგან, რათა ზუსტად განისაზღვროს, რას აკეთებს მოსწავლე კლასში;

ნაბიჯი 2. უნდა განხორციელდეს ქცევის ფუნქციური შეფასება. იგი შრომატევადი პროცესია და მოიცავს ქცევაზე დაკვირვებას, ანალიზს და ქცევის შესახებ ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებას. ორი (ან მეტი) მასწავლებელი შეიძლება დააკვირდეს მოსწავლეს სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა სიტუაციაში, როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური დაკვირვების, სისტემების გამოყენებით. მათ, ასევე, შეუძლიათ ერთად გააანალიზონ მონაცემები;

ნაბიჯი 3. უნდა შემუშავდეს ჰიპოთეზა იმის შესახებ, თუ რატომ აწარმოებს მოსწავლე ასეთ ქცევას;

ნაბიჯი 4. უნდა შეირჩეს ჩამანაცვლებელი ქცევა. აუცილებელია ერთად იმუშავონ იმ მასწავლებლებმა, რომლებიც იცნობენ მოსწავლეს. უნდა გააანალიზდეს ჩამანაცვლებელი ქცევა, აღინეროს, რა უნარებს ფლობს მოსწავლე და რა არ აქვს ქცევის დასაუფლებლად;

ნაბიჯი 5. მასწავლებლები ერთად მუშაობენ, რათა ასწავლონ მოსწავლეს ახალი ქცევა და განამტკიცონ იგი საკლასო ოთახში;

ნაბიჯი 6. აუცილებელია გარემოს საკმარისად შეცვლა, რაც ყველაზე რთულად ითვლება და მოითხოვს გუნდურ მუშაობას. სავარაუდოდ მოსწავლე მაინც შეეცდება, დაუბრუნდეს ძველ ქცევას. მასწავლებლები კი ზოგჯერ ფუჭად იმედოვნებენ, რომ არასასურველი ქცევა აღარ განმეორდება. სწორედ ამიტომ ამ ეტაპზე ისინი უნდა დაეხმარონ ერთმანეთს მიღწეული სასურველი ქცევის შესანარჩუნებაში. აუცილებელი ხდება პროცესში სხვა პირების ჩართვაც, მაგალითად, სკოლის ხელმძღვანელების, მშობლების და ა. შ. (Daniel P. Hallahan/James M. Kauffman/Paige C. Pullen, 2014, pp. 257-270) (Walker Hill M., Gresham Frank M., 2014, pp. 261 - 277)

იმისთვის, რომ მეთოდმა იმოქმედოს არასასურველი ქცევის შესამცირებლად, იგი უნდა იყოს **განხორციელებადი, სასურველი და ეფექტური**. აუცილებელია ისეთი სტრატეგიების შერჩევა, რომელთა გამოყენება შეეძლება და მოესურვებათ მასწავლებლებსა და მშობლებს და, რომლებიც ზეგავლენას მოახდენენ საზოგადოებასა და სკოლაში ბავშვის ფუნქციონირების შესაძლებლობებზე.

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა სულ უფრო მეტად განიხილება, როგორც სტრატეგია, რომელიც აკმაყოფილებს ამ კრიტერიუმებს. გარემოში სტიმულისა და ჯილდოს გამოყენებით და ბავშვის დეფიციტური სფეროებში უნარების სწავლებით მოსწავლის ქცევა იცვლება ისე, რომ შეუძლია ჩაერთოს ზოგადსაგანმანათლებლო გარემოში. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა სკოლაში ეფექტიანია, რადგან იგი, პირველ რიგში, სწავლების მეთოდია (Crone, D. A., & Horner, R. H., 2003)

სკოლები ვალდებული არიან გამოიყენონ პოზიტიური ქცევითი მხარდაჭერა იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც იდენტიფიცირებულნი არიან, როგორც ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები. იგი კარგი პროფესიული პრაქტიკაა სკოლის პირობებში პრობლემური ქცევის სამართავად (Crone, D. A., & Horner, R. H., 2003)

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერი სისტემა სკოლაში

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის ამჟამინდელი ტენდენციაა ქცევის მართვის ხერხების გამოყენება კოგნიტიური მიზნების მისაღწევად. უმნიშვნელოვანესია PBS სკოლის მასშტაბით გამოყენება. სკოლის მიზანი შეიძლება იყოს ძალადობის დონის შემცირება, მაგრამ მთავარი მიზანი არის ჯანსაღი, ურთიერთპატივისცემაზე დაფუძნებული და უსაფრთხო სწავლისა და სწავლების გარემოს შექმნა. PBS სკოლის მასშტაბით არის სისტემა, რომლის საშუალებითაც შეგვიძლია შევქმნათ „სრულყოფილი“ სკოლა, ან თუნდაც უკეთესი სკოლა, ამ მიზნის განხორციელებამდე საჭიროა შეიქმნას ხედვა იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა გამოიყურებოდეს სკოლის გარემო მომავალში.

მას შემდეგ, რაც სკოლა გადაწყვეტს PBS-ის განხორციელებას, აუცილებელია:

1. დაწესებულებაში განისაზღვროს 3-იდან 5-ამდე სათანადო, სკოლისთვის მისაღები ქცევა;
2. აქტიურად მოხდეს სკოლის მასშტაბით მისაღები ქცევების ყველა მოსწავლისთვის სწავლება;
3. განხორციელდეს მუდმივი დაკვირვება და შეფასება მოსწავლეთა ქცევებისა;
4. პრობლემური ქცევის გამოვლენისას მოხდეს მისი კორექტირება;
5. შეგროვდეს მოსწავლის ქცევის შესახებ ინფორმაცია გადაწყვეტილების მიღების მიზნით;

6. ხელმძღვანელისგან, რომელიც მზად არის უზრუნველყოს სათანადო დახმარება და რესურსები, განხორციელდეს სკოლის პრაქტიკიდან გამომდინარე ინსტრუქციის გაცემა;
7. მოხდეს რეგიონული დახმარების უზრუნველყოფა.

პოზიტიური ქცევის მხარდამჭერი პროგრამის მიზანმიმართულად და თანმიმდევრულად გამოყენებისას დროთა განმავლობაში სკოლაში ვითარება უკეთესობისკენ შეიცვლება. ასეთ პროგრამას შეუძლია დადებითი ატმოსფერო და კულტურა შექმნას თითქმის ნებისმიერ სკოლაში (Rhodes, Stevens, & Hemmings, 2011)

სკოლის მასშტაბით პოზიტიური ქცევის მხარდამჭერ სისტემაში (SW-PBS) მოიაზრება პრობლემური ქცევის პრევენციის სისტემური და ინდივიდუალური სტრატეგიების ფართო სპექტრის გამოყენება ყველა მოსწავლეში მნიშვნელოვანი სოციალური და სასწავლო შედეგების მისაღწევად.

სკოლაში ქცევის ეფექტური მართვისთვის PBS პროგრამები მეტად სასარგებლოა. იგი შედეგიანი სასკოლო დანაშაულისა და ძალადობის შესამცირებლად, პრობლემური ქცევის ყველაზე სერიოზული ფორმების თავიდან ასაცილებლად, ამ პროგრამებით აქტიურად სწავლობენ მოსწავლეები ნორმალურ სოციალურ ქცევას (Hawken & Johnston, 2008)

ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის სისტემა; ქცევის პოზიტიური ინტერვენციისა და მხარდაჭერის სამი დონე

ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის სისტემა აერთიანებს მონაცემებს, დამხმარე სისტემებსა და ინტერვენციის პრაქტიკას ქცევის პრობლემების მქონე პირთა სოციალური და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესების მიზნით. ეს პრაქტიკული, სისტემური ჩარჩო განაპირობებს ინტერვენციის წარმატებას.

ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის სისტემის (PBIS - Positive Behavioral Intervention System) გამოყენება სკოლებში ფართოდ არის გავრცელებული (Tobin & Sugai, 2005, pp. 125-144) ისინი შექმნილია და დამუშავებულია ყველა მოსწავლის განათლებისა და სოციალური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად როგორც სკოლაში, ასევე სახლში.

პროგრამა გვთავაზობს პირველადი, მეორე და მესამე დონის ინტერვენციებს:

უნივერსალური პრევენცია (პირველი დონე) ეხება ყველა მოსწავლის ქცევას და აკადემიურ საჭიროებებს ძირითადი პროგრამის ფარგლებში.

მიზნობრივი პრევენცია (მე-2 დონე) მიმართულია ზოგიერთი მოსწავლის სპეციფიკური უნარის დეფიციტის განვითარებისკენ.

ინტენსიური, ინდივიდუალური პრევენცია (მე-3 დონე) მიმართულია ყურადღებისა და რესურსების გაზრდისაკენ, რომლებიც სჭირდება რამდენიმე მოსწავლეს ქცევისა და აკადემიური მოსწრების გასაუმჯობესებლად.

PBIS მიდგომის ძირითადი პრინციპია ქცევითი პრობლემების რისკის გათვალისწინებით მოსწავლეების გადანაწილება სამიდან ერთ კატეგორიაში. იდენტიფიკაციის შემდეგ მოსწავლეები იღებენ შესაბამის მომსახურებას: პირველადს ან საშუალოს ან უფრო მაღალს. თითოეულ საფეხურზე გამოყენებულ ინტერვენციებში პრაქტიკოსების დასახმარებლად, პროფესიულ ლიტერატურაში გამოიყენება სამსაფეხურიანი (იარუსიანი) მოდელი (Walker, et al., 1996)

ინტერვენციები სპეციალურად შექმნილია თითოეული დონისთვის, აკადემიური ან სოციალური წარუმატებლობის რისკის შესამცირებლად. ეს ჩარევები შეიძლება იყოს ქცევითი ან აკადემიური ჩარევა, რომელიც მოიცავს სწავლების მეცნიერულად დამტკიცებულ ფორმებს.

პირველადი პროფილაქტიკური სტრატეგიები, როგორც აღვნიშნეთ, ფოკუსირებულია სკოლის მასშტაბით ყველა მოსწავლეზე. პრევენციის ეს დონე განიხილება როგორც „პირველადი“. პირველადი პროფილაქტიკის მაჩვენებელი ყველაზე მაღალია. მოსწავლეების დაახლოებით 80-85%, რომელთაც არ ემუქრებათ ქცევითი პრობლემები, დადებითად რეაგირებენ პრევენციის ამ დონეზე. იგი მოიაზრებს სწავლა-სწავლებას ეფექტური მეთოდებით, სკოლის გარემოში მისაღები ქცევის სწავლებას, ტერიტორიების აქტიურ მეთვალყურეობას და გამაძლიერებელი სისტემების შექმნას, რომლებიც მთელ სკოლაში გამოიყენება (Nelson, Martella, & Marchand-Martella, 2002)

მეორე დონის პრევენციის სტრატეგიები განკუთვნილია იმ ინდივიდებისთვის (ანუ სკოლის მოსწავლეების 10-15%), რომლებიც არ რეაგირებენ პირველადი პროფილაქტიკის სტრატეგიებზე და, რომლებსაც ემუქრებათ აკადემიური წარუმატებლობის ან ქცევის პრობლემები, მაგრამ არ საჭიროებენ ინდივიდუალურ მხარდაჭერას. საშუალო სკოლის დონეზე ჩარევა ხშირად ტარდება მცირე ჯგუ-

დებში, რათა მაქსიმალურად გაიზარდოს დრო და ძალისხმევა და გათვალისწინებულ იქნეს ჯგუფის მოსწავლეების უნიკალური საჭიროებები. ასეთი ინტერვენციების მაგალითებია სოციალური მხარდაჭერა, (მაგალითად, სოციალური უნარების ტრენინგი) ან აკადემიური დახმარება (მაგალითად, კვლევით დამტკიცებული ინტერვენციის და სწავლების პროგრამების გამოყენება). გარდა ამისა, მეორე დონის პროგრამებში შეიძლება შედიოდეს ქცევითი მხარდაჭერის მიდგომები (მაგ., მარტივი ქცევის ფუნქციური შეფასებები, წინასწარი კორექტირება, თვითმართვის სწავლება) მეორე საფეხურის პროგრამებში გაძლიერებული მხარდაჭერის შემთხვევაშიც კი, ზოგიერთ მოსწავლეს (1-7%) დამატებითი დონის მხარდაჭერა სჭირდება.

მესამე დონის პროფილაქტიკური პროგრამები ესაჭიროებათ მოსწავლეებს, რომლებიც მიმდინარე დისციპლინური პრობლემების მქონეა. პროგრამებით ხორციელდება ინტენსიური ან ინდივიდუალური ჩარევები, რომლებიც ყველაზე სრულყოფილი და რთულია. ჩარევა ეყრდნობა ძლიერ მხარეებს. ჩარევის გეგმების სირთულე და ინტენსივობა პირდაპირ ასახავს ქცევის სირთულეს და ინტენსივობას.

მე-3 დონის მოსწავლეებს სჭირდებათ დამატებითი საშუალებები და მომსახურება სასწავლო დაწესებულებებში. მომსახურება ეფექტური უნდა იყოს, ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლის სტიგმატიზაციის გარეშე განათლებასა და ქცევის მიზნების მიღწევას.

მესამე დონის მოსწავლეებს ესაჭიროებათ კლასში სწავლების პროცესთან შეგუება და შესაბამისი უნარების გამომუშავება. აუცილებელია:

- ურთიერთთანამშრომლობის, ურთიერთქმედების ინიცირება და შენარჩუნება;
- დამჯდარ ფორმაში დავალებების შესრულების მიჩვევა;
- მოთხოვნებზე ზუსტი ინფორმაციის მიწოდება;
- საკლასო რუტინული მოქმედებებზე თვალყურის მიდევნება და დაცვა;
- პრობლემური ქცევის შემცირება, რომელიც ხელს უშლის სწავლას;
- თვითრეგულირება, დასკვნების გაკეთება და სხვისი მოსაზრებების გათვალისწინება.

დისციპლინის (OFFICE DISCIPLINE REFERRAL - ODR) ანალიზი

ინტერვენციის საჭიროების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიკაციის ერთ-ერთი მეთოდია სკოლის დისციპლინის (Office Discipline Referral - ODR) ანალიზი. ODR-ით შესაძლებელია ანტისოციალური ქცევის, სკოლის წარუმატებლობის რისკის განსაზღვრა. ODR-ით ეფექტიანად დგინდება, სად ხვდებიან მოსწავლეები სამსაფეხურიან მოდელში, აგრეთვე კარგად კეთდება უფროს კლასებში აკადემიური წარუმატებლობისა და სამართალდარღვევების პროგნოზირება. მონაცემების ანალიზი შესაძლოა დაეხმაროს სკოლის პერსონალს იმის განსაზღვრაში, სკოლის რა პირობებია გასაუმჯობესებელი და, როგორ უნდა გაძლიერდეს აქტიური მეთვალყურეობა საზოგადოებრივი თავშეყრის ადგილებში. ODR-ების გამოყენება არაეფექტურია ინტერნალიზებული ქცევითი პრობლემების (შფოთვა, დეპრესია და ა. შ.) გაზომვის დროს (Irvin, Larry K.; Horner, Robert H.; Ingram, Kimberly; Todd, Anne W.; Sugai, George; Sampson, Nadia Katul; Boland, Joseph B., January 1, 2006)

სოციალური და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესება

ისევე, როგორც განათლების ინდივიდუალური პროგრამა (Individualized Education Program-IEP) ინდივიდუალურ მოსწავლეებზეა გათვლილი, დახმარების მრავალდონიანი სისტემა (Multi-Tier System of Supports (MTSS)) გამიზნულია ქცევითი და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებისთვის და მოიცავს მთელ სასკოლო საზოგადოებას. დახმარების მრავალდონიანი სისტემის (MTSS) პროცესის მიზანია უზრუნველყოს ყველა მოსწავლის ადრეული წვდომა ინდივიდუალურ აკადემიურ და ქცევით ჩარევებთან.

ეფექტური სოციალური და ემოციური ფუნქციონირების უზრუნველსაყოფად საჭიროა პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა. აღნიშნულის დროს იზრდება აკადემიური ჩართულობა, მცირდება პრობლემური ქცევა და უმჯობესდება აკადემიური შედეგები. ამ მიზნის მისაღწევად საჭიროა პედაგოგებისა და ქცევის ინტერვენციონისტების თანამშრომლობა.

პოზიტიური ქცევის ხელშეწყობის გეგმა

ქცევის ინტერვენციის გეგმა (Behavior Intervention Plan (BIP)), რომელსაც ასევე ეწოდება პოზიტიური ჩარევის გეგმა, მორგებულია ბავშვის საჭიროებებზე, შესაძლებლობებსა და უნარ-ჩვევებზე. იგი

- ინდივიდუალურია;
- პოზიტიურია;
- თანმიმდევრულია.

ინტერვენციის გეგმა მიზნად ისახავს უზრუნველყოს ის, რომ ყველა ბავშვმა ისარგებლოს უსაფრთხო სააღმზრდელო სასწავლო გარემოთი.

ქცევა, რომელსაც ინტერვენციის გეგმა სჭირდება, შეიძლება ვლინდებოდეს შემდეგი სახით

- კლასში ხმაური;
- სხვა მოსწავლეების ხელის შეშლა;
- რიგის გარეშე საუბარი;
- ძალაუფლებისთვის მასწავლებელთან შეგნებულად ბრძოლა;
- სასწავლო პროცესის ჩაშლა არამნიშვნელოვან საკითხებზე კამათით;
- უხეშობა, უხამსობა ან უარყოფით მანერები კლასში;
- მასწავლებლებზე ან სხვა მოსწავლეებზე ზედმეტი დამოკიდებულება და ა. შ..

დიანა ბრაუნინგ რაიტი გვთავაზობს ქცევის ინტერვენციის დაგეგმვის ექვს ძირითად კონცეფციას:

1. ყველა ქცევა, პრობლემური ქცევის ჩათვლით, საშუალებას იძლევა, განმახორციელებელმა დაიკმაყოფილოს საჭიროება (ანუ, ქცევას აქვს ფუნქცია). ეს ქცევა წარსულში ხორციელდებოდა ან ამჟამად ხორციელდება იმის მისაღებად, რაც მოსწავლეს სურს, ან არ სურს (აპროტესტებს იმას, რასაც არიან თავს).
 - ქცევის ინტერვენციის გეგმამ (BIP) უნდა განსაზღვროს პრობლემური ქცევა.
2. ქცევა დაკავშირებულია იმ კონტექსტთან / გარემოსთან, რომელშიც ის ხდება. რაღაც არის/არ არის გარემოში/ გარემოებებში, რომელიც ზრდის ქცევის გამოვლენის ალბათობას.
 - BIP-მ უნდა დაადგინოს, თუ გარემოს/გარემოებების რა მახასიათებლები უჭერს მხარს პრობლემას, რისი შეცვლაა აუცილებელი.
3. ქცევის მართვის გეგმაში უნდა იქნეს გათვალისწინებული ორი მიმართულებით მოქმედება - გარემოს/გარემოებების ცვლილება, რომლებიც მხარს დაუჭერს მისაღებ ქცევას და ალტერნატიული ქცევის სწავლება, რომლის გამოყენებით მოსწავლე დაიკმაყოფილებს მოთხოვნილებებს მისაღები გზით.
 - BIP-ში უნდა იქნეს მითითებული ორივე მიმართულებით ჩარევა. უნდა იყოს მონოდებული გარემოს ისეთი ცვლილებები, რომლებიც მხარს უჭერენ მისაღები ქცევას და ამასთანავე, როგორც უნდა მოხდეს მისაღები ქცევის დასწავლა.

ახალი ქცევა უნდა განმტკიცდეს, რომ დროთა განმავლობაში შენარჩუნდეს.

- BIP უნდა იყოს მითითებული ქცევის განმამტკიცებლები.

განმახორციელებელმა უნდა იცოდნენ, როგორ უნდა გაუმკლავდნენ პრობლემურ ქცევას, თუ ეს კვლავ განმეორდება.

- BIP-ში უნდა იყოს მითითებული საპასუხო სტრატეგიები, მაგალითად, ალტერნატივის მოთხოვნა, ყურადღების გადატანის მიზნით ქცევის ჩანაცვლება.

კომუნიკაცია უნდა იყოს ყველა მნიშვნელოვან დაინტერესებულ მხარეს შორის, რაც ხშირად საკმარისია შედეგის მისაღწევად.

- BIP-მ უნდა მიეთითოს, ვინ ვისთან ურთიერთობს და რამდენად ხშირად.

(Browning Wright D., Roy Mayer, & Saren, 2013).

ქცევის ინტერვენციის გეგმას (BIP) აქვს მრავალი მკაფიო კომპონენტი:

- უნარების სწავლება სათანადო ქცევის ხელშესაწყობად;
- საკლასო ოთახის ან სასწავლო გარემოს შეცვლა პრობლემური ქცევის მინიმიზაციისთვის ან აღმოსაფხვრელად;
- მისაღები ქცევის ნახალისების სტრატეგიები, რომლებიც შეცვლის პრობლემურ ქცევას;
- მხარდაჭერა, რომელიც დასჭირდება ბავშვს სათანადო ქცევის შესანარჩუნებლად;
- მონაცემთა შეგროვება ბავშვის პროგრესის გასაზომად.

ქცვის ინტერვენციის გეგმის პერსონალიზებული ბუნება

ქცვის ინტერვენციის გეგმის წარმატება დამოკიდებულია მოსწავლის მონაწილეობაზე იმ გეგმების შემუშავებაში, რომლებიც ეხება მის უნიკალურობას, ხასიათს და პიროვნებას. დაგეგმვაში მოსწავლის მონაწილეობის წახალისება ხელს შეუწყობს ურთიერთობების გაღრმავებას და მოსწავლის მოტივაციას, დათანხმდეს გეგმაში დასახული მიზნების შესრულებას.

მკვლევარების მოსაზრებით სასარგებლოა, თუ

- მოსწავლეს ვკითხავთ მისაღწევი მიზნების შესახებ და ამ მიზნებს შევითანთ გეგმაში, მშობლებისა და პედაგოგების მიერ დასახულ მიზნებთან ერთად;
- დავრწმუნდებით, რომ მოსწავლეს ესმის, რომელი ქცევა უნდა გამოავლინოს კონკრეტულ სიტუაციებში;
- გამოვიყენებთ მოტივაციის გამაძლიერებლებს, მაგალითად ჯილდოებს, რომლებიც მოსწავლეს მოტივაციას აღუძრავს შესაბამისი ქცვისთვის;
- გეგმაში შევითანთ გრაფას, რომელშიც ჩავწერთ მოსწავლის ინტერესებს, მაგალითად, საყვარელ ფილმს ან მულტფილმის პერსონაჟებს და სხვას. აღნიშნულზე მოსწავლეს ექნება დადებითი გამოხმაურება.

ქცვის ინტერვენციის პროგრამის შემუშავების ძირითადი გასაღებია

- კონკრეტული ქცევის იდენტიფიცირება, რომელიც უნდა იქცეს სამიზნედ.
- ცვლილების მიზნის დასახვა და მის მისაღწევად საჭირო ნაბიჯების განსაზღვრა.
- ეფექტური ქცევითი სტრატეგიების დადგენა.
- შეცვლილი ქცევის ამოცნობისა და მონიტორინგის პროცედურები.

ქცვის ფუნქციური შეფასება

ქცვის ფუნქციური შეფასებები (FBA) ნათლად აღწერს ქცევას, განსაზღვრავს კონტექსტებს (მოვლენებს, დროს და სიტუაციებს), რომლებიც წინასწარმეტყველებენ, როდის მოხდება ქცევა ან არ მოხდება და განსაზღვრავს შედეგებს, რომლებიც ხელს უწყობენ ქცევას. ქცვის ფუნქციური შეფასება (FBA) არის ინდივიდუალური გეგმის პირველი ნაბიჯი და პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის გეგმის ქვაკუთხედი (Stewart, Martella, Marchand-Martella, & Benner, 2005)

შეფასების მიზანია, ეფექტური მხარდაჭერის გეგმების შემუშავების მიზნით აღწეროს ქცევა და მისი გამომწვევის ის გარემო ფაქტორები/მოვლენები, რომლებიც წინ უძღვის ქცევას.

შეფასება მოიცავს

- პრობლემის ქცევის აღწერას და მისი წარმოშობის ზოგადი პირობების, მოვლენების იდენტიფიკაციას;
- დროის და სიტუაციის აღწერას, რომელიც პროგნოზირებს პრობლემურ ქცევას;
- შედეგების იდენტიფიცირებას, რომლებიც ხელს უწყობენ ქცევას;
- ქცევის წამახალისებელი ფუნქციის განსაზღვრას;
- ალტერნატიული ქცევის იდენტიფიცირებას, რამაც შეიძლება შეცვალოს ბავშვის პრობლემური ქცევა. ეს ხშირად იზომება პირდაპირი დაკვირვების ან ქცევის სტანდარტული ინსტრუმენტების გამოყენებით.

ზოგიერთ შემთხვევაში, ქცევის ფუნქციური შეფასებისას, პრობლემური ქცევა ვლინდება ქცევათა ჯაჭვის ანალიზის ჩატარებით. ყურადღების ცენტრში ხვდება ქცევების თანმიმდევრობა, რომლებიც პრობლემურ ქცევას წარმოშობენ.

შეფასების შედეგები ხელს უწყობს ქცევის ინდივიდუალური მხარდაჭერის გეგმის შემუშავებას. იგი აღწერს პრობლემური ქცევის ალტერნატივების სწავლებისა და გარემოს შეცვლის პროცედურებს.

ქცვის ფუნქციური შეფასება გამოიყენება პროგრესის მაჩვენებელ პრობლემურ ქცევათა ჯაჭვზე დაკვირვება/ანალიზისათვის. მაგალითად, ბავშვი ჯერ შესაძლოა იყოს მუსვენარი და მომაბეზრებელი, შემდეგ გამოიწვიოს სხვების გაღიზიანება, დაიწყოს ნივთების სროლა სხვების მიმართ და ბოლოს დაარყას ხელი თანატოლს.

ვან აკერმა და მისმა კოლეგებმა (Van Acker, Boreson, Gable, & Patterson, 2005) ჩაატარეს შექმნილი FBA-ებისა და BIP-ების ანალიზი „საუკეთესო პრაქტიკის“ დადგენის მიზნით. კვლევის წინ 200-ზე მეტი

სკოლის მასწავლებლებს ჩაუტარდათ 1-2-დღიანი ტრენინგი. 71 გუნდმა საკუთარი ნებაყოფლობით წარადგინა საკუთარი FBA / BIPs განსახილველად.

განხილული გეგმების უმრავლესობაში სერიოზულად გამოიკვეთა ხარვეზები. გამოიკვეთა შემდეგი მნიშვნელოვანი პრობლემები:

1. **სპეციფიკური სამიზნე ქცევის იდენტიფიცირება** - კვლევის მიხედვით, პრობლემა აღმოჩნდა სამიზნე ქცევის მკაფიოდ იდენტიფიცირებაში, რომლის შედეგიც იყო არაფოკუსირებადი გეგმა ანუ გეგმა, რომელიც არ იყო უშუალოდ დაკავშირებული სამიზნე ქცევასთან. ხარვეზის მიზეზი იყო ის, რომ ერთი და იმავე ქცევის (მაგალითად, დარტყმა, გინება და სხვა) ფუნქცია შეიძლება ყოფილიყო ერთნაირი და ამიტომ, მათი განსხვავებული შეფასება არ ჩატარდა.
2. **ქცევის ფუნქციის გადაუმონებლობა.** ქცევის ანალიზი მოითხოვს ჰიპოთეზის გაკეთებას, რაც საჭიროს ხდის დაინეროს, რატომ მოიქცა მოსწავლე არასასურველად. კვლევის მონაწილეები აღნიშნულს ახორციელებდნენ, თუმცა არ ხდებოდა ჰიპოთეზის გადამონმება, ეს კი შესაძლებელია ცვლადების მანიპულირების გზით (მაგალითად, თუ ქცევის ფუნქცია იყო მასწავლებლის ყურადღება, მასწავლებლის ყურადღებას შეეძლო მისი ჩაქრობა ან გაზრდა). ჰიპოთეზის დასადასტურებლად მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ რამოდენიმე მონაცემი. კვლევაში მონაწილე გუნდებმა არ აჩვენეს ინტერვენციების შემუშავებამდე ჰიპოთეზის შემონმების მცდელობა.
3. **ქცევის ფუნქციის დაკავშირება BIP-ით განსაზღვრულ სპეციფიკურ ჩარევებთან.** ყველაზე მნიშვნელოვან (და პრობლემატური) ხარვეზად გამოჩნდა ის, რომ გამოყენებულმა ქცევის ინტერვენციის გეგმამ უშუალოდ ვერ გადაჭრა ქცევის ფუნქციური შეფასების (FBA - Functional Behavioral Assessment) დროს გამოვლენილი პრობლემები. იდეალურ შემთხვევაში პედაგოგები ქცევის ინტერვენციის გეგმას (BIP - Behavior Intervention Plan) პოზიტიური ქცევის პრინციპების გამოყენებით ქმნიან (ჩარევა და დახმარება ხორციელდება გარემო პირობების შექმნით და განმამტკიცებლების გამოყენებით). წარმოდგენილი გეგმებიდან 56% აჩვენებდა ავერსიული მეთოდით ჩარევაზე ზედმეტ დამოკიდებულებას (მეთოდი გულისხმობს არასასურველი ქცევის ნეგატიურ სტიმულებთან შეწყვილებას). ზოგიერთ შემთხვევაში, ავერსიული ჩარევის შედეგები იმავე ფუნქციას ასრულებდა, რასაც არასასურველი მოქმედება. მაგალითად, თუ ქცევის ფუნქციონალური ანალიზით მოსწავლე უნარის დეფიციტის გამო აცდენს გაკვეთილებს (მიზანია „გაქცევა“), გეგმაში გაკვეთილებიდან დათხოვნა, როგორც გაცდენაზე პასუხის გაცემა, ცხადია, არასასურველ ქცევას უფრო მეტად გაზრდის, ვიდრე შეამცირებს.

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, ვან აკერმა და მისმა კოლეგებმა (2005) შექმნეს შემდეგი მოთხოვნები მასწავლებელთა გეგმებისთვის:

მნიშვნელოვანია

1. მკაფიოდ განისაზღვროს სამიზნე ქცევა;
2. გადამონმდეს სავარაუდო სამიზნე ქცევის ფუნქცია;
3. შემუშავდეს ქცევის ინტერვენციის გეგმა, რომელშიც მკაფიოდ იქნება ნაჩვენები პრობლემური ქცევის ალტერნატიული და სასურველი ქცევა;
4. მიეთითოს პოზიტიური ქცევითი მხარდაჭერა;
5. შეიცვალოს ფიზიკური ან სოციალური კონტექსტი;
6. შეიქმნას BIP მონიტორინგისა და შეფასების გეგმა; (Daniel P. Hallahan/James M. Kauffman/Paige C. Pullen, 2014)

ქცევის შეფასების პირდაპირი და არაპირდაპირი მეთოდები

ქცევის შეფასებისთვის გამოიყენება შეფასების პირდაპირი და არაპირდაპირი მეთოდები. პირდაპირი მეთოდით სარგებლობისას პირდაპირ აკვირდებიან ქცევის მახასიათებლებს, არაპირდაპირი მეთოდის დროს ტარდება ინტერვიუ ბავშვის მშობლებთან/მეურვეებთან, მათთან უშუალოდ კონტაქტში მყოფ სხვა პირებთან, ხორციელდება დოკუმენტაციის შესწავლა/ანალიზი. დგინდება რა ფორმით ვლინდება პრობლემური ქცევები, ვის უშლის ხელს ეს ქცევები და რაში იკვეთება ქცევა, რომელზე მუშაობის დაწყებას პრიორიტეტულად მიიჩნევენ რესპოდენტი და ქცევა, რომლის გამოვლენასაც ისურვებდა იგი კონკრეტულ შემთხვევაში დაკვირვების ობიექტისაგან. აქვე შეიძლება ბავშვის ძლიერი მხარეების ჩანიშვნა და მისი ინტერესების დადგენაც, რასაც განმამტკიცებლების შერჩევისათვის კარგი დახმარების გაწევა შეუძლია.

ABC სქემა როგორც პირდაპირი დაკვირვების ინსტრუმენტი.

მისი როლი ქცევის ფუნქციონალური შეფასებისას

კონკრეტული ქცევის ფუნქციონალური შეფასებისას, ცვლილების დაგეგმვისა და მის მისაღწევად საჭირო ნაბიჯების განსაზღვრისათვის მნიშვნელოვანია პირდაპირი დაკვირვების ABC შეფასების ინსტრუმენტის გამოყენება. მისი მეშვეობით ირკვევა, რატომ ხდება გარკვეული ქცევა და რომელი შედეგი იწვევს ქცევის განმეორებას.

ABC მონაცემებზე დაკვირვება და ჩანერა ეხმარება გუნდს ჰიპოთეზის ფორმირებასა და მტკიცებულებების შეგროვებაში, რათა გამოვლინდეს პრობლემური ქცევის ფუნქცია. მაგალითად, მოსწავლემ, რომელიც საკლასო დავალებაზე მუშაობის ნაცვლად ხატავს სურათებს, შეიძლება იყვიროს ან ფანქარი ისროლოს, როდესაც მასწავლებელი მოსთხოვს დავალების დასრულებას. ამ სიტუაციაში სამუშაოსთან დაკავშირებული სიტყვიერი მოთხოვნები პრობლემური ქცევის წინაპირობაა. თუ მასწავლებელმა მოსწავლე გაუშვა რესურსოთახში ასეთი ქმედების გამო, ეს უკვე ქცევის შედეგია. აღსანიშნავია, რომ თუ კი მასწავლებელმა ხშირად გაიმეორა მსგავსი ქმედება, მოსწავლის დავალების ნაცვლად სხვა საქმიანობით დაკავების დროს, მოსწავლე იმავე პრობლემურ ქცევას განახორციელებს იმ შემთხვევებში, როცა მოესურვება საკლასო დავალებებისგან თავის არიდება.

ABC სქემა, როგორც ქცევაზე პირდაპირი დაკვირვების ინსტრუმენტი, გვთავაზობს ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რა ხდება სინამდვილეში მოსწავლის გარემოში. ფუნქციონალური შეფასების ინტერვიუებში შეგროვებული ინფორმაცია შედარებულია გარემოში ჩატარებული დაკვირვების ინფორმაციასთან, რაც ზრდის ჰიპოთეზის სანდოობას. აღანიშნავია ის, რომ პირდაპირი დაკვირვება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, რადგან ის ნაკლებად სუბიექტურია, ვიდრე ინტერვიუს სტრატეგიები, რომლებიც მეხსიერებას და ადამიანის წარმოდგენებს ემყარება.

ABC სქემა გამოიყენება იმ წინმსწრები მოვლენების დასადგენად, რომლებიც დაკავშირებული არ არის პრობლემურ ქცევასთან. ინტერვენციის ზოგიერთი სტრატეგია გულისხმობს მოსწავლის გარემოს შეცვლას წინაპირობებისა და შედეგების შეცვლით, რომლებიც სხვა სიტუაციებში დაკავშირებულია სასურველ ქცევასთან. მაგალითად, განვიხილოთ შემთხვევა: მასწავლებელი მოსწავლეებს ხშირად ახსენებს ხელის აწევას და საგაკვეთილო პროცესში ჩართვისთვის მაღალი დონის პოზიტიურ ყურადღებას უთმობს მთელ კლასს (წინმსწრები მოვლენები), მოსწავლე ხელს წევს და მონაწილეობას ღებულობს საკლასო დისკუსიებში. მასწავლებელი იძლევა პოზიტიურ უკუკავშირს ხელის აწევისა და მონაწილეობისთვის (შედეგი).

ამასთან, სხვა გარემოში მასწავლებელი არ პასუხობს ინდივიდს, როდესაც ის ხელს წევს და დაბალი დონის დადებით ყურადღებას უთმობს მოსწავლეს სწავლების მთელი პერიოდის განმავლობაში (წინმსწრები მოვლენები). ამ კლასში მოსწავლე, როცა დახმარება სჭირდება, ხელს არ წევს, მის ნაცვლად ხმამაღლა ყვირის მასწავლებლის სახელს და დგება თავისი ადგილიდან. შედეგად პედაგოგი საყვედურობს მოსწავლეს არასათანადო საქციელის გამო (შედეგი). ასეთ ვითარებაში ბავშვი სასურველს, მასწავლებლის ყურადღება, ღებულობს არასასურველი ქცევით.

წინმსწრები მოვლენების გააზრება დაგვეხმარება შევცვალოთ რთული სიტუაცია. წინამორბედი მოვლენები, რომლებიც იწვევს პოზიტიურ ქცევას, შეიძლება შემოვიტანოთ სხვა გარემოში, რომელიც უკავშირდება დესტრუქციულ ქცევას.

ABC სქემა დამკვირვებელს საშუალებას აძლევს, სისტემატურად და ორგანიზებულად ჩაინეროს აღწერითი ინფორმაცია მოსწავლის შესახებ. ამ ჩანერის ფორმატის გამოყენება უფრო ადვილია, ვიდრე სხვა სადამკვირვებლო ფორმებისა. თუმცა მას აქვს სუსტი მხარეებიც - ABC დიაგრამის გამოყენების მთავარი მიზნის ის არის, რომ შეიძლება უფრო რთული იყოს წინაპირობას, ქცევასა და შედეგებს შორის კანონზომიერებების სწრაფად დანახვა და მონაცემთა შეჯამება. თუ მოსწავლის პრობლემურ ქცევას რამდენიმე წინამორბედი მოვლენა უსწრებს წინ, ან თუ მოსწავლის ქცევა მრავალი ფუნქციით ხორციელდება, ABC სქემის შეჯერებას შეიძლება უფრო მეტი დრო დასჭირდეს, ვიდრე ფუნქციონალური შეფასების დაკვირვების ინსტრუმენტს.

ABC სქემის მონაცემები მხოლოდ კორელაციურია, რაც ნიშნავს, რომ მიზეზობრივი კავშირის დადასტურება შეუძლებელია. კვლევაში ხშირად გამოიყენება სტრატეგიები, რომლებიც სისტემატურად ახდენს ქცევის წინმსწრები მოვლენებისა და შედეგების მანიპულირებას. ამასთან, ხშირ შემთხვევაში, პირდაპირი დაკვირვებები, რომლებიც მოიცავს ინფორმაციას ქცევაზე, ქცევის წინმსწრები მოვლენებსა და შედეგებზე, საკმარისია გუნდის ჰიპოთეზის დებულებაში ნდობის უზრუნველსაყოფად.

როდის უნდა იქნეს გამოყენებული ABC სქემა? ABC სქემა ხშირად კეთდება საწყისი ინტერვიუებისა და ჩანაწერების მიმოხილვის ჩატარების შემდეგ, მაგრამ ეს საქმიანობა შეიძლება ერთდროულად.

ფუნქციური შეფასების ინტერვიუებმა შეიძლება მოგვანოდონ ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როდის და სად ჩატარდება სადამკვირვებლო სესიები.

თითოეული ფუნქციური შეფასება განსხვავებულია ისევე, როგორც თითოეული მოსწავლე არის უნიკალური და სხვადასხვა ტიპის ქცევას ახორციელებს. პირდაპირი დაკვირვების მონაცემები უნდა შეგროვდეს მანამ, სანამ გუნდის წევრები არ დარწმუნდებიან მოსწავლის ქცევის ფუნქციებში. მარტივ სიტუაციებში, ეს შეიძლება მოხდეს 3-5 სესიის განმავლობაში. უფრო რთულ შემთხვევებში შეიძლება საჭირო გახდეს პირდაპირი დაკვირვების მონაცემები შეგროვდეს მთელ რიგ პარამეტრებში და უფრო ხანგრძლივად.

მოსწავლის ქცევის ინტერვენციისთვის მნიშვნელოვანია სამიზნე ქცევის სწორად შერჩევა. პირველ ეტაპზე არაპირდაპირი დაკვირვების მეთოდით კეთდება პრობლემური და მათი ალტერნატიული სასურველი ქცევების ჩამონათვალი. შეირჩევა სამიზნე ქცევა და ხორციელდება ამ ქცევაზე პირდაპირი დაკვირვება ABC მოდელის გამოყენებით.

ქცევა (მისი ალტერნატიულიც) უნდა აიღწეროს კონკრეტულად. მაგალითად, საკლასო წერის დროს, როცა სირთულეს აწყდება გიორგი, ხდება აგრესიული. ასეთი შეფასება ზოგადია და არ მიუთითებს, რა სახის პრობლემურ ქცევას ავლენს ინდივიდი. კონკრეტულად ფორმულირებულია გიორგი საკლასო წერის დროს, როცა სირთულეს აწყდება, ამტვრევს საწერ კალამს და ხევს რვეულს.

პირდაპირი დაკვირვება ქცევის განზომილებებზე დაკვირვებაა, რომელიც იზომება ინტენსივობა (ტირის ხმამაღლა), სიხშირე (გაკვეთილის მსვლელობაში 3-ჯერ ადგა მაგიდიდან და დაიწყო მერხებს შორის სირბილი), ქცევის გამოვლენის დრო (7 წუთის განმავლობაში გაბმული ყვირის) და ლატენტობა (2 დღის განმავლობაში არ იკვნეტდა ფრჩხილებს).

ქცევის აღწერის გარდა ვათვალისწინებთ ქცევის წინაპირობას, შედეგს და ქცევის ფუნქციას/ მიზანს.

ქცევის მიზანი შეიძლება იყოს:

1. სასურველის მიღება – კერძოდ, ქმედებები შესაძლებელია ემსახურობდეს ყურადღების; ნივთის; აქტივობაზე ხელმისაწვდომობის; სენსორული სტიმულაციის (ისეთი ქცევის განხორციელება, რომელიც ბავშვისთვის სასურველ შეგრძნებებს იწვევს, მაგალითად, თვითსტიმულაცია: სკამზე რჩევა, თავის ტრიალი და ა.შ.); სხვა მნიშვნელოვანი სტიმულის მიღებას;
2. არასასურველისთვის თავის არიდება, რომელიც შეიძლება იყოს აქტივობა (მაგალითად, კონკრეტული დავალების შესრულებისგან თავის არიდება); არასასურველი სტიმულაცია (მაგალითად, განათება, ვიდეოჩვენება და ა.შ.).

ქცევის მარეგულირებელი სტრატეგიები

ქცევის მარეგულირებელი მრავალი სტრატეგია არსებობს, რომელთა გამოყენება იძლევა შესაძლებლობას შეიცვალოს ინდივიდის ქცევა. ქცევის ფუნქციური შეფასების ძლიერი მხარე არის პრობლემური ქცევის ფუნქციაში (მიზანში) პირდაპირი ჩარევის საშუალება. მაგალითად, ბავშვი, რომელიც ცდილობს ყურადღების მიპყრობას, შეიძლება ყურადღება მიიპყროს ალტერნატიული ქცევის საშუალებით ან მასწავლებელმა სცადოს დღის განმავლობაში ყურადღების გაზრდა.

PBS ხშირად ემხრობა წინმსწრების მოვლენების პრევენციულ ცვლილებას, რადგან გაუთვალისწინებელი შემთხვევების მართვა ხშირად მეტ ძალისხმევას მოითხოვს. კიდევ ერთი ტაქტიკა, განსაკუთრებით დეტრუქციულ ქცევებთან ურთიერთობისას, არის ქცევითი ჯაჭვის ანალიზის ინფორმაციის გამოყენება და პრობლემური ქცევით თანმიმდევრობაში საწყისი ქცევის აღკვეთაზე ზრუნვა.

ზოგიერთი ყველაზე ხშირად გამოყენებული მიდგომაა:

- გარემოს ან რუტინის შეცვლა წინაპირობაზე, ქცევისა და შედეგებზე დაკვირვებით;
- არასასურველი ქცევის ალტერნატივის შეთავაზება (ეს არ არის ჯილდო; ეს უნდა იყოს ქცევის ალტერნატივა, რომელიც ადვილად ხელმისაწვდომია ადამიანისთვის. იდეა ემსახურება იმას, რომ დროთა განმავლობაში ადამიანს შეუძლია ისწავლოს, დამოუკიდებლად ეძებოს არასასურველი ქცევის ჩამანაცვლებელი გარემოებების შესაფერისი ქცევის ვარიანტები);
- ბუნებრივი შედეგების მეთოდი - მოსწავლეს ეძლევა საშუალება, გამოსცადოს მისი ქცევის ბუნებრივი შედეგი (წერისას გაფანტა დრო, ზარის დარეკვისას ჩამოართვეს რვეული და ვეღარ მოასწრო დავალების დასრულება);
- ლოგიკური შედეგების მეთოდი - მოსწავლე პრობლემური ქცევის შედეგად ღებულობს მისთვის

არასასურველ შედეგს, რომელსაც აღზრდელი საზღვრავს (მაგალითად, ბავშვის დაყრის ქაღალდებს იატაკზე - იგი დაგვის იატაკს);

- **ქცევის ტაქტიკური იგნორირება (აცილება)** - ბავშვის რთულ ქცევას მასწავლებელი არ აქცევს ყურადღებას, ეს მაშინ არის ეფექტური, თუ კი ყურადღების მიქცევით იგი აღწევს ქცევის მიზანს. იგნორირება ბავშვის არასასურველი ქცევის პასუხად უფროსის სრულ უმოქმედობას მოიაზრებს. სტრატეგიის თანახმად, ისე ვიქცევით, თითქოს არაფერი მომხდარა – ჭკუას არ ვარიგებთ, არ ვსაყვედურობთ, არ გვეცვლება არც მიმიკა და არც ინტონაცია;
- **ბავშვის ყურადღების გადატანა** - გამოიყენება თვითმასტიმულირებელი ქცევების დროს, ხორციელდება ქცევის ჩანაცვლება სხვა საინტერესო აქტივობის შეთავაზებით; სასარგებლოა, თუ ქმედება ყურადღების მიღებას არ ემსახურება (გოგონა ტირის მშობელთან განშორების გამო, ხმამაღლა ვაანონსებთ თიხით ფიგურების კეთებაა და ვინწყებთ აქტივობას. ბავშვი წყვეტს ტირილს და ერთვება პროცესში);
- **პოზიტიური განმტკიცება სათანადო ქცევისთვის** (სიტყვიერი ნახალისება, ჩახუტება, მოფერება, დაჯილდოვება);
- **ბავშვის მოლოდინისა და მოთხოვნების შეცვლა;**
- **ახალი უნარების და ქცევების სწავლება;**
- **ქცევის ჩაქრობა და კოგნიტური ქცევითი თერაპია (CBT)** (დესენსიტილიზაცია). CBT მოდელის მიხედვით, 3 ნაწილი (A, B და C) მუდმივ უკავშირშია. (A) სიტუაცია წარმოშობს (B) აზროვნებას და (B) აზროვნება წარმოშობს (C) გარკვეულ ქცევას და ემოციებს. ამავდროულად, (C) ემოციები და ქცევა (B) აზრებს უკავშირდება, რაც მას უფრო აძლიერებს. კოგნიტური თერაპია ფსიქო-თერაპიული მკურნალობის ფორმაა, რომელიც ცდილობს ინდივიდის პრობლემური ქცევებისა და განცდების შეცვლას მოვლენებისადმი მისი დამოკიდებულების ცვლილებით. მკურნალობა კონცენტრირებულია იმის გარშემო თუ რა გავლენას ახდენს ადამიანის ფიქრები, აზრები და შეხედულებები მის ქცევასა და გუნება-განწყობაზე. მისი მიზანია ჯანსაღი პატერნებით შეცვალოს ადამიანის აზროვნება და ქცევა.
- **სენსორული შესვენებები** აღზრდების ოპტიმალური დონის უზრუნველსაყოფად და შემცვლელი/ალტერნატიული ქცევის უფრო ფართოდ გამოსაყენებლად;
- **ბავშვის გარშემო მყოფი პირების რეაქციის შეცვლა;**
- **ტაიმაუტი (ბავშვისთვის);**
- **მედიკამენტები.**

თანმიმდევრული მართვა/გაუთვალისწინებალი შემთხვევების მართვა

ქცევის თანმიმდევრული მართვა პოზიტიური პასუხია რთულ ქცევაზე. შედეგები ნათლად უნდა დაუკავშირდეს გამომწვევ ქცევას. მაგალითად, თუ **ჭიქა წყალით დააგდეს და ჭიქა გატყდა, მაშინ შედეგი (რესტიტუცია) იქნება ის, რომ ადამიანი ასუფთავებს არეულობას და შეცვლის ჭიქას.**

შესაძლებელია **შეზღუდვების დაწესება სასურველ ქცევასთან დაკავშირებული ალტერნატივების შეთავაზებით.** მნიშვნელოვანია, რომ ალტერნატივა პოზიტიურად იყოს წარმოდგენილი და გამოყენებულ იქნეს სიტყვები, რომლებიც მიანიშნებს, რომ ადამიანს აქვს არჩევანის საშუალება. მაგალითად:

იძულებითი მიდგომაა - „თუ არ გამოჭრით ამას, ოთახის დატოვება მოგიწევთ“.

პოზიტიური მიდგომაა - „შეგიძლიათ მშვიდად უყუროთ ტელევიზორს ან დატოვოთ ოთახი“.

განმამტკიცებლები

მისაღები ქცევის შერჩევისა და მისი განხორციელების პირობების შექმნის შემდეგ აუცილებელია მის განმტკიცებაზე ზრუნვა. აუცილებელია დადებითი განმამტკიცებლების შერჩევა, ბავშვის ინტერესებისა და სურვილების გათვალისწინებით. განმამტკიცებლების სახეებია: კვებითი, მატერიალური, აქტივობითი, გადაცვლადი (მაგალითად, სტიკერები, რომელთა დაგროვება და შემდეგ სხვა ტიპის განმამტკიცებელში გადაცვლა არის შესაძლებელი), სოციალური (გაღმება, შექება, თავზე ხელის გადასმა).

მნიშვნელოვანია არა მარტო განმამტკიცებლების სწორად შერჩევა, არამედ მოსწავლისთვის მათი სწორად მიწოდებაც:

- იგი უნდა მიეწოდოს დროულად;

- უნდა შეიზღუდოს მისი მიწოდება სხვა გარემოში;
- უნდა შეირჩეს რამდენიმე განმამტკიცებელი და ვცვალოთ ისინი, რათა მოებრებამდე არ მივიდეს აღსაზრდელი;
- განმამტკიცებლების გამოყენების სიხშირე უნდა შემცირდეს თანდათან;
- შედეგანია განმამტკიცებლების დაწყვილება, მაგალითად მატერიალურისა და სოციალურის. მათი გამოყენების სიხშირის შემცირებისას ჯერ ვამცირებთ მატერიალურს.

ქცვის პოზიტიური ინტერვენციის მაგალითები

ქცვის პოზიტიური ინტერვენციის სტრატეგიები მოიცავს რუტინების შემუშავებას, ჩუმი სიგნალების დანერგვას, ამოცანის და მოლოდინების განსაზღვრას. ეს სტრატეგიები ხელს უწყობს ინდივიდუალური პოზიტიური ქცვის წახალისებას, ხოლო იმავდროულად, თრგუნავს ნეგატიურ ქცევას.

რუტინის შემუშავება

რუტინა ყოველი წარმატებული კლასის კომპონენტია, მაგრამ ისინი ეფექტურია სახლის პირობებში შეუსაბამო ქცვის მოსაგვარებლადაც. რუტინული პროგრამები ხელს უწყობს მოსწავლეებს, სასწავლო პროცესის დროს ერთი საქმიანობიდან მეორეზე გადართვისას მინიმალური დრო დახარჯონ.

საკლასო რუტინად შეიძლება იქცეს:

- დავალების და მასალების მიცემა;
- გაცდენლი სამუშაოს კომპენსაცია;
- გაკვეთილზე დასწრების და გაკვეთილებიდან გაშვების პროცედურები;
- დავალების დასრულების შემდგომი მოქმედებები;
- მოქმედებები აქტივობების სხვადასხვა სახეობებზე გადასვლის დროს და სხვა მსგავსი.

ჩუმი (მდუმარე) სიგნალების გამოყენება

ჩუმი (მდუმარე) სიგნალების გამოყენება კლასში პრობლემური ქცვის ასარიდებლად გვთავაზობს ბევრ სარგებელს:

- ამყარებენ სამუშაო ურთიერთობას მოსწავლეებთან უარყოფითი ქცვის გამომწვევის გარეშე;
- სწრაფი და მარტივია, ასე რომ, სწავლების პროცესში დრო არ იკარგება;
- ხელს უწყობენ მოსწავლის თვითშეფასების ამღობვას და აღძრავენ მასში სასწავლო პროცესში მონაწილეობის სურვილს.

ჩუმი (მდუმარე) სიგნალების მაგალითებია:

- მოსწავლის ყურადღების მიქცევა მიმდინარე საქმიანობისა ან დავალებისადმი;
- პრობლემური ქცვის მისაღები ქცევით ჩანაცვლება;
- მოსწავლის დახმარება, რომელიც მთელი ძალებით ცდილობს, ილაპარაკოს კლასის წინაშე, წახალისება მონაწილეობისათვის;
- შექება მოსწავლისა, როდესაც ის კარგად იქცევა ან ასრულებს დავალებას.

ჩუმი სიგნალების გამოსაყენებლად:

- მასწავლებლები ინდივიდუალურად უნდა შეხვდნენ მოსწავლეს, რათა აუხსნან ჩუმი კომუნიკაციის მეთოდები;
- საშუალება უნდა მისცენ მოსწავლეს, ამოირჩიოს მეთოდები;
- როცა არის შესაძლებლობა, მიუთითოს მოსწავლეს სიგნალი, რომელსაც ის გამოიყენებს, როცა მოსურვებს მონაწილეობას;
- უნდა გამოიყენოს რაც შეიძლება მეტი დადებითი და გამამხნეველი სტიმული.

ამოცანები, დავალებები

სასწავლო პროგრამები და დავალებები მრავალი გზით შეიძლება შეიცვალოს, რაც ხელს შეუწყობს მოსწავლეებში პოზიტიურ ქცევას. აუცილებელია

- დავრწმუნდეთ, რომ მასალა შესაფერისია მოსწავლისთვის და ნამდვილად აღძრავს მათში სწავლის სურვილს;
- საჭიროების დროს დავალებების რაოდენობის ან სირთულის ცვლილება, რათა თავიდან ავირიდოთ მოსწავლეების გადატვირთვა;
- რთული დავალებების რამდენიმე ნაწილად დაყოფა;
- ისეთ ამოცანებზე მუშაობა, რომლებიც მოითხოვს მოსწავლეების აქტიურ მონაწილეობას;
- გაკვეთილების შემცირება ან ინსტრუქციის ტემპის შეცვლა.
- დახმარება მოსწავლეებისა, გახდნენ საკუთარი დავალების დამგეგმავები;
- სწავლების სხვადასხვა რეჟიმის გამოყენება, მაგალითად, ვიდეო-, აუდიო- და პრაქტიკული სავარჯიშოები;
- განმამტკიცებლების სიხშირის გაზრდა.

მოლოდინის განსაზღვრა

სანამ მასწავლებლები მოსწავლეებს მოლოდინებს დაუდგენენ, წინდან უნდა ჰქონდეთ კლასთან მუშაობის გეგმა. პედაგოგებმა კარგად უნდა გააცნობიერონ თავიანთი მოსწავლეების მახასიათებლები, რისი მიღწევა შეუძლია თითოეულ მათგანს, სწორად უნდა განისაზღვროს მოლოდინები და უნდა ეცნობოს მათ. აღსაზრდელებისათვის ნათელი უნდა იყოს, სხვა მოსწავლეებსა და სკოლის პერსონალთან ურთიერთობების დროს როგორი ქცევის განხორციელებაა მისაღები, უნდა იცნობდნენ სტანდარტებს, რომელთა შესრულებასაც ელიან მათგან და სტრუქტურას, რომელშიც ისინი განათლებას ღებულობენ.

მოლოდინები თანდათან უნდა განვითარდეს მოსწავლის თანამონაწილეობით. აღსაზრდელებში უნდა გაიზარდოს იმის რწმენა, რომ შეძლებენ მოიქცნენ ისე, როგორცადაც წესები მოითხოვს.

მოლოდინები უნდა იყოს კლასის და მოსწავლის უნარების შესაბამისი. ისინი უნდა განთავსდეს თვალსაჩინო ადგილას და მკაფიოდ და რეგულარულად მიეწოდოს მოსწავლეებს. მოლოდინის შესრულებლობის შედეგები ასევე აშკარა უნდა იყოს აღსაზრდელებისთვის (Behavior Intervention: Definition, Strategies, and Resources).

ქცევის ინტერვენციის გეგმების მონიტორინგი

ქცევის ინტერვენციის გეგმების (BIP) შესრულების მონიტორინგი ახალი საქმიანობაა მრავალი გუნდისთვის. მონიტორინგი საშუალებას აძლევს გუნდს, დააფიქსიროს დროში განხორციელებული ცვლილებები, გამოავლინოს გამოწვევები.

პროგრესის მონიტორინგი არის სისტემური დაგეგმვის, მონაცემთა შეგროვებისა და შეფასების პროცესი იმის დასადგენად, ეფექტურია თუ არა ჩარევა მოცემული მოსწავლისათვის. პროცესი გვეხმარება ეფექტური ინტერვენციული გეგმების შემუშავებაში. მონიტორინგი ხორციელდება კვარტალურად ან ყოველთვიურად. მონიტორინგის გეგმის ყველა (ან უმეტესი) კომპონენტი.

დასკვნა:

პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა არის ქცევაზე დაფუძნებული სისტემური მიდგომა, რომლის გამოყენებაც ეხმარება სკოლებს, ოჯახებსა და თემებს, შექმნან ეფექტური გარემო, რომელშიც ხდება სწავლება და სწავლა. მისი გამოყენება სწავლების ყველა საფეხურზე ყველა ბავშვისა და ახალგაზრდებისთვის აუმჯობესებს ცხოვრების წესის უნარებს (პირადი, სამედიცინო, სოციალური, საოჯახო, სამუშაო, დასვენება), ქმნის საშუალებას, პრობლემური ქცევა ნაკლებად ეფექტური გახდეს, სასურველი ქცევა – კი უფრო ფუნქციონალური.

კითხვები:

- რა მოიაზრება ქცევის პოზიტიურ მხარდაჭერაში?
- რა საფეხურებისგან შედგება ქცევის პოზიტიური მხარდაჭერის პროცესი?
- დაასაბუთეთ სკოლაში ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის სისტემის განხორციელების მნიშვნელობა;

- დაახასიათეთ ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის დონები;
- როგორ დგება პოზიტიური ქცევის ხელშემწყობი გეგმა?
- რას ისახავს მიზნად პოზიტიური ქცევის ხელშემწყობი გეგმა?
- რა მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს პოზიტიური ქცევის ხელშემწყობი გეგმა?
- რა არის ქცევის ფუნქციური შეფასება?
- რა უდევს მიზნად ქცევის ფუნქციურ შეფასებას?
- რა როლს ასრულებს ABC სქემა ქცევის ფუნქციონალური შეფასებისას?
- რა უპირატესობები და ნაკლოვანებები აქვს ABC დიაგრამას?
- აღწერეთ ქცევის მარეგულირებელი სტრატეგიები
- როგორ ხდება ქცევის ინტერვენციის გეგმების მონიტორინგი?

ტერმინთა განმარტებები:

- **იგნორირება** – აცილება;
- **რუტინა** – (ფრანგ. Routine) ასახავს იმ მოქმედებების ერთობლიობას, რომლებიც ხშირად მეორდება და აქვს გარკვეული თანმიმდევრობა;
- **ტაიმაუტი** – რაიმე საქმიანობის შეჩერება გარკვეული დროით;
- **ინტერვენცია** – ჩარევა.

დავალება:

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

- პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა (PBS);
- ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის სისტემა;
- დისციპლინის (Office Discipline Referral - ODR) ანალიზი;
- პოზიტიური ქცევის ხელშემწყობი გეგმა;
- ქცევის მარეგულირებელი სტრატეგიები;
- ქცევის ინტერვენციის გეგმების მონიტორინგი.

ქვემოთ მოცემულ შემთხვევას და უპასუხეთ ქვემოთ მოცემულ შეკითხვებს

ნინო 14 წლის:

მოკლე ანამნეზი:

- პარასუიციდის მცდელობა, თვითდამაზიანებელი ქცევები, მარცხენა ხელი დაისერა;
- ხშირად იტყუება (დასჯის არიდების მიზნით): სახლიდან უნებართვოთ მიდის, ტელეფონზე არ პასუხობს, გამორთული აქვს ხოლმე. დედის გადმოცემით, დაუკავშირდა „გზაა ცდენილ ბავშვებს“, რომლებთან ერთადაც გვიანობამდე სკვერებში დადის, დედა ეძებს ქუჩა-ქუჩა. დედასთან ნაკლებად გახსნილი ურთიერთობა აქვს.
- სკოლას, კერძო ინგლისურის, ცეკვის გკვეთილებს აცდენს, დედის უკითხავად თვითნებურად, ვითომ სკოლაში მიდის და დადის სასეირნოდ;
- სკოლაში კომუნიკაციის სირთულეები;
- დედის გადმოცემით, სკოლაში დასცინიან. ამის საპასუხოდ გადაისერა ხელები („მახინჯი ხარ“), კბილებზე ბრეკეტები უკეთია. ასევე, პანდური ამოართყა ფიზკულტურის გაკვეთილზე პარალელურმა კლასელმა. ინციდენტს ორი მასწავლებელი შეესწრო, რომელთაც რეაგირება არ მოუხდენიათ.
- ბულერები არიან 2 პარალელკლასელი (თარა, ნინი) და ერთი თანაკლასელი (მარიამი), რომელმაც გაკვეთილის დროს გადაულო სურათი, რომელიც სხვებს გაუზიარა და დასცინეს.

- სწავლაში მოტივაცია დაბალი აქვს, აკადემიური მოსწრება დაბალი: ყველაზე მეტად მოსწონს ქართული, ნაკლებად – ქიმია და ფიზიკა.

სახლში ცხოვრობენ ნინო და დედა, 34 წლის. მამა გაშორებულია. ნინო ნაჩხუბარია მამასთან, რომელსაც პათოლოგიური სიმთვრალე აქვს, ნასვამმა მიაკითხა ბოლოს, შარვლის საყიდლად წაიყვანა, ეუხეშებოდა გამყიდველს და შემდეგ ნინოსთანაც მოუვიდა ჩხუბი, მას შემდეგ აღარ ჰქონია კონტაქტი. მამა მოძალადეა, ფიზიკურად ძალდობდა ცოლ-შვილზე. ნინო 2 წლის იყო, როცა მშობლები გაშორდნენ. თუმცა, ხანმოკლედ, 2016 წლის თებერვალში ისევ შერიგდნენ, მაგრამ უარესი ძალადობით გამოირჩეოდა მამა ცოლ-შვილის მიმართ. დედის დაბადების დღის მეორე დღეს, დედის თანდასწრებით მამამ ნინოს დაარტყა, რაზედაც დედამ დანის მუქარით სახლიდან გააგდო, შემდეგ რამდენიმე თვეში საბოლოოდ გაისტუმრა სახლიდან. ბოლო 2 წელია, ნინო მამას თვეში ერთხელ ან იშვიათად ნახულობს.

დედა მუშაობს 12-საათიანი სამუშაო გრაფიკით, ნინოს ღამე მეზობლებთან უწევს ყოფნა, სკოლის მერე, 1-4 კლასში. მეზობელს ქალიშვილი ჰყავს მიკროცეფალიით, რომელიც ურტყამდა ნინოს, რის გამოც ნინო დედას სთხოვა, სახლში მარტო დავრჩები ღამით, ვინაიდან მირტყამსო. დედას ამჟამად 24-საათიანი გრაფიკი აქვს, ყოველ მე-3 დღეს მუშაობს.

1. შემთხვევაზე დაყრდნობით დაასაბუთეთ, რომ ნინო ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მობარდია;
2. გამოყავით ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური (ტემპერამენტი) და სოციალური მიზეზები;
3. გამოყავით სკოლასთან მიმართებით ნინოს მთავარი პრობლემა;
4. რა მიმართულებებით უნდა იმუშაოს სკოლამ?
5. რა ნაბიჯების გადადგმა დაგჭირდებოდათ ნინოსთვის ქცევის პოზიტიური ინტერვენციის გეგმის შედგენისათვის?
6. ქცევის მართვის რა სტრატეგიებს გამოიყენებდით ნინოსთან?

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Behavior Intervention: Definition, Strategies, and Resources.* (n.d.). Retrieved from Regis College: <https://online.regiscollege.edu/blog/behavior-intervention-definition-strategies/>;
- Bradley, R. (2015). "Positive behavioral interventions and supports (PBIS)". Retrieved March 9, 2015;
- Browning Wright D., Roy Mayer, G., & Saren, D. (2013). *BEHAVIOR INTERVENTION PLAN QUALITY EVALUATION SCORING GUIDE II*; The California Statewide PENT Cadre Member Network: To Evaluate Behavior Intervention Plans;
- Crone, D. A., & Horner, R. H.. (2003). Building positive behavior support systems in schools: *Functional behavioral assessment*, New York: Guilford Press;
- Daniel P. Hallahan/James M. Kauffman/Paige C. Pullen. (2014). *Exceptional Learners - An Introduction to Special Education* (SBN 10: 1-292-02258-2; ISBN 13: 978-1-292-02258-1; ed.). Pearson Education Limited;
- Hawken, L., & Johnston, S. (2008). Preventing Severe Problem Behavior in Young Children: The Behavior Education Program. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4 (3), 599–613;
- Irvin, Larry K., Horner, Robert H.; Ingram, Kimberly; Todd, Anne W.; Sugai, George; Sampson, Nadia Katul; Boland, Joseph B. (January 1, 2006). "Using Office Discipline Referral Data for Decision Making About Student Behavior in Elementary and Middle Schools: An Empirical Evaluation of Validity". *Journal of Positive Behavior Interventions*. 8 (1);, 10–23. doi:10.1177/10983007060080010301;
- Nelson, J., Martella, R., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148;
- Rhodes, V., Stevens,, D., & Hemmings, A. (2011). "Creating Positive Culture in a New Urban High School". *High School Journal*. 94 (3): , 82–94. doi:10.1353/hsj.2011.0004;
- Stewart, R., Martella, R., Marchand-Martella, N., & Benner, G. (2005). Three-Tier Models of Reading and Behavior. *JEIBI*, 2 (3), 115–124 BAO;

- Tobin, T., & Sugai, G. (2005). Preventing Problem Behaviors: Primary, Secondary, and Tertiary Level Prevention Interventions for Young Children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2 (3);
- Walker Hill M.; Gresham Frank M. (2014;). *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders Applications in Schools; THE GUILFORD PR.* New York London;: ESS Social Skills Assessment and Training in Emotional and Behavioral Disorders Fra;
- Walker, H. M., Horner, , R., Sugai,, G., Bullis, , M., Sprague, , J., & et ol. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emo- tional and Behavioral Disorders*, 4,, 193–256.

ნინო მიქელაძე
ბათუმი შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 8

სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ემოციური და ქცევითი დარღვევების
მოსწავლეებისთვის;

საგაკვეთილო პროცესში მოსწავლის ჩართვა, საჭიროების შემთხვევაში
- ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა (სასწავლო მიზნებისა და
აქტივობების მორგება)

სარჩევი

შესავალი.....	131
ემოციურ ქცევით დარღვევების გამომწვევი ფაქტორების ცოდნა სასწავლო პროცესის სწორად წარმართვისთვის	131
სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის	132
სასწავლო გეგმის ადაპტაციის და გადაწყვეტილების მიღების პროცესი.....	133
ადაპტაციის ეტაპები:	134
ზოგიერთი გავრცელებული ფუნქციური დარღვევები და შესაძლო აკომოდაცია ემოციურ ქცევით დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის.	136
ზოგიერთი გავრცელებული დარღვევა და მასზე მორგებული მოდიფიკაციები ემოციურ ქცევით დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის	137
ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა.....	138
რა არის ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმა?.....	138
ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავების საფეხურები.....	139
პრერეფერალური ფაზა	139
რეფერირების ფაზა	139
იდენტიფიკაცია	139
ალიარება/დასაშვებობა	140
ისგ-ს შექმნა	140
განვითარების სფერო და შესაბამისი მიზანი (მაგალითები)	142
დასკვნა.....	145
დავალება 1	145
დავალება 2 : ილუსტრაცია	147
დავალება 3 : ესე	147
დავალება 4: საუბარი	147
გამოყენებული ლიტერატურა.....	147

შესავალი

თუკი ემოციურ-ქცევით დარღვევების მქონე მოსწავლეს სპეციალური დახმარების გარეშე უჭირს სასწავლო მიზნების მიღწევა, აქვს სირთულეები ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნების დაძლევაში, ის საჭიროებს სპეციალური საგანმანათლებლო გეგმით სწავლებას. რაც გულისხმობს მის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული სასწავლო გეგმით მუშაობას და დახმარებას როგორც აკადემიური, ასევე სოციალური და ფუნქციური უნარების განვითარებაში. ტერმინის – „სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება“ – დამკვიდრება აუცილებელი გახდა მას შემდეგ, რაც სპეციალისტებმა აღიარეს, რომ სირთულეები სწავლის პროცესში მხოლოდ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს არ ახასიათებს. ბევრი მოსწავლე წარუმატებელია სკოლაში, მიუხედავად იმისა, რომ თვალსაჩინო დაზიანება თუ განვითარების დარღვევა არ გააჩნია. შესაბამისად, განსაზღვრა იმისა, აქვს თუ არა მოსწავლეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება, დამოკიდებულია არა მხოლოდ სამედიცინო დიაგნოზზე, ან შეზღუდული შესაძლებლობების სტატუსზე, არამედ სირთულეებზე სწავლის პროცესში. ასეთ შემთხვევაში, პირველ რიგში, უნდა გაირკვეს რა ტიპის დარღვევასთან გვაქვს საქმე, ანუ რატომ ვერ სწავლობს ბავშვი. შეფასებამ უნდა მოიცვას ყველა ის სფერო, რომელიც სწავლის სირთულეებს უკავშირდება, განსაკუთრებული ყურადღება ბავშვის ინტელექტუალურ, აკადემიურ, ემოციურ, ქცევით და სოციალურ უნარებზე უნდა გამახვილდეს.

სწავლის სირთულეების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირება საკლასო ოთახში იწყება, რაშიც ძალიან დიდ როლს თამაშობს პედაგოგი. ჩვეულებრივ, სხვადასხვა ფაქტორიდან გამომდინარე, ემოციურ ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეები, მახასიათებლების ფართო სპექტრს ავლენენ. თუკი ზოგიერთ მათგანს აქვს გუნება-განწყობის დარღვევები, როგორცაა დეპრესია, სხვები შეიძლება ხშირად განიცდიდნენ ბრაზის ან იმედგაცრუების ძლიერ გრძნობას. ასევე განსხვავებულია მათი რეაგირებაც ამ გრძნობებზე, მაგალითად, ზოგიერთი მოსწავლე ხდება უფრო მორცხვი და საკუთარ თავში ჩაკეტილი. ზოგი კი, პირიქით, ხდება უფრო აგრესიული და მიმართავს ძალადობრივ ქმედებას სხვების მიმართ. ასეთი მოსწავლეების უმეტესობა დიდი გამოწვევების წინაშე დგება და მნიშვნელოვან სირთულეებს აწყდება ეროვნული სასწავლო გეგმით დადგენილი მიზნების დაძლევის პროცესში. შესაბამისად, დგება **სასწავლო გეგმაში** გარკვეული ცვლილებების შეტანის, ადაპტაციისა და მოსწავლეზე მორგებული **ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის** (ისგ) შემუშავების საჭიროება.

მოცემულ თავში განვიხილავთ სასწავლო გეგმის ადაპტაციასა და საჭიროების შემთხვევაში, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენასთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან საკითხებს ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის. განსაკუთრებულ ყურადღებას გავამახვილებთ მიზნებისა და აქტივობების მორგებაზე.

ემოციურ ქცევით დარღვევების გამომწვევი ფაქტორების ცოდნა სასწავლო პროცესის სწორად წარმართვისთვის

ემოციური და ქცევითი დარღვევების გამომწვევი ფაქტორების და მათთან დაკავშირებული ქცევის ფორმების შესახებ ცოდნა მნიშვნელოვნად შეიძლება დაეხმაროს სკოლებს, მასწავლებლებს და მასწავლებლის ასისტენტს იმის გაგებაში, თუ რა გავლენას ახდენენ ასეთი ფაქტორები სასწავლო პროცესზე. რაც თავის მხრივ მნიშვნელოვანი ინფორმაციაა იმისთვის, რომ შესაბამისად მოვახდინოთ სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ისე, რომ ის მორგებული და რელევანტური იყოს თითოეული მოსწავლის უნარსა და საჭიროებაზე. ასეთი ფაქტორები, როგორც მკვლევრები მიიჩნევენ არის:

1. ბიოლოგიურ ფაქტორები. გარკვეული ბიოლოგიური პირობები ასოცირდება ემოციური და ქცევითი დარღვევების მიზეზებად ისეთები როგორცაა გენეტიკური კავშირები დეპრესიასა და შეზოფრენიასთან ან კვების დეფიციტი, გარკვეული ფიზიკური დაავადებები და დაზიანებები და ზოგიერთი ნევროლოგიური მდგომარეობა;
2. ოჯახური ფაქტორები. გარემო, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს, შეიძლება დაეხმაროს ან, პირიქით, ზიანი მიაყენოს მის ჯანსაღ განვითარებას, ისევე როგორც ბავშვის ქცევას შეიძლება ჰქონდეს ორივე უარყოფითი და დადებითი გავლენა ოჯახის სხვა წევრებზე. გარკვეულმა ქცევამ ბავშვის ოჯახში შეიძლება გაზარდოს მისი ემოციური და ქცევითი დარღვევების განვითარების რისკი (ფიზიკური ძალადობა, ბავშვის უგულვებელყოფა, სექსუალური ძალადობა)

3. სკოლის ფაქტორები. ზოგადად, ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეები სკოლაში ნაკლებად წარმატებულნი არიან. სწავლის პრობლემები მათ არახელსაყრელ მდგომარეობაში აყენებს ნებისმიერ სასკოლო გარემოში, განსაკუთრებით იმის გამო, რომ ამ მოსწავლეთაგან ბევრს არ აქვს განვითარებული ადეკვატური სოციალური უნარები, რაც, თავის მხრივ, იწვევს სოციალურ უარყოფას როგორც თანატოლების, ისე მასწავლებლებისგან. ეს უარყოფა იწვევს ინტერესის დაკარგვას სკოლის მიმართ და კიდევ უფრო ზრდის წარუმატებლობის შანსს.
4. საზოგადოებრივი ფაქტორი. საკუთარ თემში დანაშაულისა და ჯგუფური ძალადობის ფაქტების გამოვლენა ხშირად უკავშირდება ემოციური და ქცევითი დარღვევების ტიპის ქცევას (Sharon R. Vaughn, Ninth edition; pp. 1-113)

პედაგოგები ძალიან ხშირად სწორედ ამ ფაქტორების დეტალური შესწავლით ცდილობენ ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეების, უპირველეს ყოვლისა, ფუნქციური და სოციალური უნარების გაუმჯობესებას, რომლის ერთ-ერთი უმთავრესი მიზანი სასწავლო საქმიანობაში ჩართულობა და აკადემიური წარმატებაა. თუკი, მაგალითად, არსებობს ეჭვი რომ ბავშვის პრობლემური ქცევა უკავშირდება ბიოლოგიურ ფაქტორს, ამ შემთხვევაში ის არ უნდა „დაისაჯოს“ იმისთვის, რისი გაკონტროლებაც არ შეუძლია. ან თუკი მოსწავლის ჰიპერაქტიულობა და ყურადღების გაფანტვა დაკავშირებულია მის ნევროლოგიურ მდგომარეობასთან, უნდა მოხდეს აქტივობების მოდიფიცირება და ინტენსიური მუშაობა კონკრეტული მიმართულებით. მაგალითად, ნევროლოგიურ დარღვევას მიეკუთვნება ყურადღების დეფიციტი, გაფანტულობა, სუსტი მეხსიერება. ამ შემთხვევაში, მეტი ძალისხმევა და მრავალფეროვანი აქტივობებია საჭირო ბავშვის კონცენტრაციის უნარისა და მეხსიერების გასაძლიერებლად. ავარიდოთ მოსწავლეს რამდენიმე დავალების ერთდროულად შესრულება (მაგალითად, დავალების შესრულება ჩანანერის მოსმენის დროს. უმჯობესია ჯერ ვთხოვოთ მოსწავლეს, წაიკითხოს რა დავალება უნდა შეასრულოს (კითხვებზე პასუხის გაცემა, სწორი პასუხის შემოხაზვა, „მართალი თუ მცდარი“ და სხვა), შემდეგ მოუსმინოს და მხოლოდ ამის შემდეგ მშვიდად, აუჩქარებლად შეასრულოს დავალება. ერთდროულად ორი ან მეტი ინსტრუქციის შესრულება აფერხებს კონცენტრაციას. ან ვთხოვოთ მოსწავლეს, განსაზღვროს დღიური პრიორიტეტი და მხოლოდ მასზე გადაიტანოს იმ კონკრეტულ დღეს მთელი ყურადღება. ასევე ეფექტურია ე.წ. ტაიმერის გამოყენება. სთხოვეთ მოსწავლეს, ჯერ განსაზღვროს რა დავალება უნდა შეასრულოს, მომართოს ტაიმერი 20 წუთით (სასურველია, არ გადააჭარბოს 30 წუთს) და ამ დროის განმავლობაში ეცადოს მხოლოდ დავალებაზე იფიქროს. როგორც კი ტაიმერი დარეკავს, შეისვენოს 5-10 წუთით. შემდეგ ისევ გაიმეოროს. ეს ტექნიკა ძალიან ეფექტურია კონცენტრაციის გასაუმჯობესებლად. ამგვარად, პედაგოგი სპეციალისტებთან კონსულტაციების შემდეგ ღებულობს ინფორმაციას, თუ რა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება აქვს მოსწავლეს და დასკვნებისა და საკუთარი დაკვირვების შედეგების შესაბამისად იწყებს სასწავლო გეგმის ადაპტაციაზე ზრუნვას.

სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის

რეფერირების ეტაპი, რომელიც, ჩვეულებრივ, იწყება როდესაც მასწავლებელი, ამჩნევს, რომ ბავშვს აქვს სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები სკოლაში, არის მოსწავლის პროგრესზე ან აკადემიურ პრობლემებზე მონაცემთა მოგროვების და ქცევაზე დაკვირვების საჭიროების პირველი ნაბიჯი. პედაგოგი ინფორმაციას აგროვებს სხვადასხვა გზით: 1. საუბარი მშობლებთან 2. საუბარი მოსწავლესთან 3. მოსწავლეზე დაკვირვება 4. მოსწავლის აკადემიური მოსწრების ანალიზი (ყურადღება, ქცევა, სამუშაოს შესრულება, ტესტები, საკლასო სამუშაო, საშინაო დავალება და სხვა). პედაგოგის მიერ შეგროვილი ამ ტიპის ინფორმაციის საფუძველზე ისე გუნდი, უპირველეს ყოვლისა, იწყებს მუშაობას იმაზე, ნამდვილად საჭიროებს თუ არა მოსწავლე სასწავლო გეგმის ადაპტაციას და რა ტიპის ცვლილებაა საჭირო. მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინება, რომ ხშირად ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლის ჩართულობისთვის დიფერენცირებული მიდგომა და მრავალფეროვანი შეფასების სისტემა მოსწავლეს მეტი მოქნილობის საშუალებას აძლევს და ახერხებს საერთო სასწავლო გეგმის მოთხოვნებსა და სტანდარტებთან თანხვედრას. თუმცა, თუკი აშკარად იკვეთება, რომ ეს ყველაფერი არ არის საკმარისი მოსწავლის სასწავლო პროცესში სრულყოფილად ჩასართავად, ხდება კურიკულუმის ცვლილება ისე, რომ მოსწავლისთვის სწავლა გახდეს უფრო ხელმისაწვდომი.

სასწავლო გეგმის ადაპტაციის საჭიროება დგება იმ შემთხვევაში, თუკი არ არის თანხვედრა მოსწავლის შესაძლებლობებსა და გაკვეთილის მოთხოვნებს შორის. ასეთ დროს სასწავლო გეგმის

ადაპტირება ეფექტური გამოსავალია მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართვის უზრუნველსაყოფად. ადაპტაციის უმთავრეს მიზანს წარმოადგენს კონკრეტული მოსწავლის სასწავლო პროცესით უზრუნველყოფა და ჩართულობის ხარისხის მაქსიმალურად გაზრდა სხვადასხვა მიმართულებით, იქნება ეს საკლასო აქტივობები თუ საშინაო დავალებების მომზადება და სხვა.

რა თქმა უნდა, არ არსებობს ერთი საერთო (რეცეპტი) სქემა სასწავლო გეგმის ადაპტაციასთან დაკავშირებით, რომელიც ნებისმიერი მოსწავლის საჭიროებას მოერგება. თითოეული პედაგოგი, თითოეული მოსწავლე, თითოეული კლასი არის უნიკალური და, შესაბამისად, ადაპტაციაც უნდა იყოს კონკრეტულ ქეისზე/სიტუაციაზე. მაგალითად, სპეციალურად შერჩეული აქტივობები, რასაც ერთი მოსწავლის მიმართ ვახორციელებთ, შესაძლებელია არ იყოს მისაღები მეორესთვის, თუნდაც ერთი და იმავე დიაგნოზის შემთხვევაში. ასევე, შეიძლება მოსწავლეს სპეციალური მასწავლებლის დახმარება სრულად ესაჭიროებდეს მათემატიკაში, მხოლოდ თანატოლების დახმარებით მიაღწიოს წარმატებას ინგლისურში და საერთოდ არ ესაჭიროებოდეს დახმარება ხელოვნებაში. ასევე, დახმარება არ უნდა განისაზღვროს მხოლოდ შეზღუდულობის სტატუსიდან გამომდინარე, არამედ გამომდინარე სასწავლო და სოციალური აქტივობებიდან, რომლებიც იძლევა ერთგვარ სიგნალს, რომ დგას დახმარების საჭიროება (Fisher and Frey, 2001).

სასწავლო გეგმის ადაპტაციის და გადაწყვეტილების მიღების პროცესი

სასწავლო გეგმის ადაპტაციის ფორმის შერჩევისა და დანერგვისთვის გვთავაზობენ შემდეგ ნაბიჯებს:

- განსაზღვრეთ მოსწავლის ინდივიდუალური სასწავლო მიზნები და ამოცანები, რაზეც მეტად უნდა გამახვილდეს ყურადღება სასწავლო გეგმის ფარგლებში განსახორციელებელი აქტივობების შესრულების დროს. მაგალითად, როდესაც მისთვის არასასურველი სიტუაცია დგება, შეძლებს პრობლემის გადაჭრას აგრესიის გარეშე;
- განსაზღვრეთ, მიღწევის რა მოლოდინები გვაქვს EBD მოსწავლისგან სასწავლო გეგმის ფარგლებში. მაგალითად, როდესაც მიეცემა ჯგუფურ სამუშაოში ჩართვის საშუალება, სათანადოდ იმუშავებს თანატოლებთან და გააუმჯობესებს წარმატების მაჩვენებელს 30%-იდან 50%-ამდე, ანუ პედაგოგს აქვს არა სრული გამოსწორების, არამედ ამ ეტაპზე მხოლოდ წინსვლის მოლოდინი;
- შექმენით მოდიფიცირებული მასალა. განსაზღვრეთ სასწავლო მასალა (განსაზღვრეთ, თუ *ha* უნდა ასწავლოთ) – სასწავლო გეგმის ფარგლებში განსახორციელებელი აქტივობები, თემები, საკითხები (შერჩეული მოსწავლის ინტერესის, შესაძლებლობის მიხედვით. მაგალითად, შეარჩიეთ ისეთი ტექსტები, რომლებიც მისი ინტერესის სფეროს შესაბამეა (სპორტი, ხელოვნება...) შესაძლოა სახელმძღვანელოში არსებული ტექსტი საჭიროებდეს ადაპტირებას ან თუნდაც შეცვლას;
- შეარჩიეთ ინსტრუქციები/სტრატეგიები. განსაზღვრეთ თუ *hმოგზი* უნდა ასწავლოთ. უპირველესად, გუნდში იმსჯელეთ ცვლილების გარეშე შეძლებს თუ არა EBD მოსწავლე აქტიურ მონაწილეობას და იმავე მიზნების მიღწევას, რაც სხვა მოსწავლეებისთვის არის გათვლილი. თუ არა, შეარჩიეთ შესაფერისი ადაპტაციის ფორმა/სტრატეგიები, რითაც შევძლებთ მისი ყურადღების კონცენტრირებას. მაგალითად, თუკი უჭირს ჯგუფში მუშაობა, ნელ-ნელა მივაჩვიოთ ჯერ წყვილში, შემდეგ მცირე ჯგუფებში დავალებების შესრულებას; ან, მაგალითად, მოსასმენი დავალების შესრულების დროს, თუკი სხვა მოსწავლეები მხოლოდ უსმენენ და ისე ასრულებენ დავალებას, ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლეს შესაძლებელია მოსმენის დროს მივანოდოთ ბეჭდური ვერსიაც. ასე ის უფრო მეტად მოახერხებს საჭირო ინფორმაციის ამოღებას და, შესაბამისად, უკეთ შეასრულებს დავალებას. რაც, თავის მხრივ, გაზრდის მოსწავლის თვითშეფასებას, იზრდება მოტივაცია და ინტერესიც. რადგან მოსწავლე ხედავს, რომ მასაც შეუძლია ისევე კარგად შეასრულოს დავალება, როგორც მის მეგობრებს.
- დაგეგმეთ ფიზიკური და სოციალური საკლასო გარემო; მაგალითად, შეარჩიეთ საკლასო ოთახის განლაგების ფორმა (ეს შეიძლება იყოს ნალისებრი, წრიული), ასევე – კლასის დიზაინი. მაგალითად, საკლასო ოთახი, სადაც სწავლობს ემოციურ ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლე, არ არის სასურველი ზედმეტად ფერადი გარემო, რაც მისი ყურადღების გაფანტვას შეუწყობს ხელს;
- ყურადღებით შეარჩიეთ გაკვეთილისთვის საჭირო რესურსი; ის უნდა იყოს უსაფრთხო, ხელმისაწვდომი და მიზნობრივი;
- თუკი ზემოთ აღნიშნული სტრატეგიები არ იქნება ეფექტური მაშინ შეიმუშავეთ ალტერნატიული აქტივობები; მაგალითად, EBD მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ კლასში მშვიდად ყოფნა, ვერ ისვენებენ

ნებენ, მუდმივად ცდილობენ იმოძრაონ და ამით ხელს უშლიან სხვებს. ასეთ დროს როგორც ალტერნატიული აქტივობა, მასწავლებელმა უნდა შეუქმნას მკაცრად განსაზღვრული რუტინა და დააკისროს კონკრეტული პასუხისმგებლობა. შესაძლებელია ფიზიკური აქტივობის საშუალების მიცემა, მაგალითად, საკლასო წიგნების თაროს განმენდა ან კლასში არსებული მასალების ორგანიზება;

- შეაფასეთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ადაპტაციის ეფექტურობა და შესაბამისად მოახდინეთ ცვლილებები.

გამოყოფენ ადაპტაციის სამ მიმართულებას:

- 1. კურიკულუმის მიმართულებით ცვლილებები გულისხმობს, თუ რა უნდა ვასწავლოთ:**
 - სასწავლო გეგმაში დამატებითი სოციალური და სასწავლო უნარების დამატება.
 - სირთულის დონის შეცვლა ან ამოცანების/ დავალებების შემცირება.
 - ფუნქციური უნარების სწავლება ჩაშენებული სოციალური, კომუნიკაციური და მოტორული უნარებით.
- 2. ინსტრუქციული მიმართულებით განხორციელებული ცვლილებები გულისხმობს თუ როგორ უნდა ვასწავლოთ და როგორ მოვახდინოთ მოსწავლის ცოდნის დემონსტრირება:**
 - სასწავლო სტიმული და ცოდნის მიწოდება (სირთულე/ რაოდენობა/ მოდალობა/ მასალა);
 - ცოდნის გამოვლენა/დემონსტრირება (სირთულე /რაოდენობა/ მოდალობა/ მასალა);
- 3. გარემოს მიმართულებით განხორციელებული ცვლილებები გულისხმობს სასწავლო გარემოს - სად, როდის და ვისთან ერთად;**
 - განრიგის, ადგილის, ჯგუფის ცვლილება.

ადაპტაციის ეტაპები:

- 1. ზოგადი ადაპტაცია:** სპეციალურად მორგებული გეგმა და ფორმატი მოსალოდნელი აქტივობებისა და რუტინის ცვლილებისთვის;
- 2. სპეციფიკური ადაპტაცია:** დროში შეზღუდული ადაპტაციები კონკრეტული გაკვეთილის, აქტივობის ან თემისთვის.
ქვემოთ მოცემულ ცხრილში დეტალურადაა განხილული ის კომპონენტები, რომელთა მიხედვითაც შესაძლებელი ხდება ადაპტაცია.

<p>* ინფორმაციის მიწოდება ცვლილებები ინსტრუქციის მიცემის, მასალის მიწოდების სტრატეგიებში. მაგალითად: გამოიყენეთ განსხვავებული ვიზუალური საშუალება, დაგეგმეთ უფრო კონკრეტული მაგალითები, გამოიყენეთ პრაქტიკული აქტივობები, გაანალიზეთ მოსწავლე კო-ოპერატიული ჯგუფში.</p>	<p>* ცოდნის/უნარის დემონსტრირება ცვლილებები მოსწავლის ცოდნის გამოვლენა/დემონსტრირებისთვის გამოყენებულ სტრატეგიებში. მაგალითად: მიეცით მოსწავლეს ვერბალური პასუხის საშუალება ნაცვლად წერიტისა.</p>	<p>* დრო ცვლილებები სწავლების, დავალების შესრულების ან ტესტის წერისთვის განკუთვნილ დროში. მაგალითად: დავალების შესრულების დროის ინდივიდუალური განსაზღვრა; სწავლის ტემპის (გაზრდა ან შემცირება)</p>
<p>• სირთულე კონკრეტული უნარის მისაღწევი დონის, პრობლემის ტიპის ან წესების ადაპტაცია იმის მიხედვით, თუ როგორ მიუდგება მოსწავლე სამუშაოს. მაგალითად: მიეცით კალკულატორის გამოყენების უფლება მათემატიკის გაკვეთილზე; გაამარტივეთ დავალებები; შეცვალეთ წესები მოსწავლის საჭიროებების მიხედვით.</p>	<p>* დახმარების დონე გაზარდეთ პირადი ასისტენტის /მისი ჩართულობის რაოდენობა კონკრეტული მოსწავლისთვის. მაგალითად: თანატოლები, მასწავლებლის ასისტენტები, თანატოლი ან მიახლოებული ასაკის ტუტორები</p>	<p>* მოცულობა ცვლილებები სასწავლო/ შესასრულებელი საკითხების რაოდენობაში. მაგალითად: შეამცირეთ სასწავლო სიტყვების რაოდენობა ნებისმიერ დროს, როცა ხედავთ საჭიროებას.</p>

<p>* ჩართულობა შეცვალეთ მოსწავლის ჩართულობის ხარისხი. მაგალითად: გეოგრაფიაში, მოსწავლემ დაიჭიროს გლობუსი, მაშინ როცა სხვები მიუთითებენ გეოგრაფიულ ლოკაციებზე.</p>	<p>• ალტერნატიული მიზნები შეცვალეთ მიზნები და შედეგები ერთი და იგივე მასალის გამოყენების დროს. მაგალითად: მოსწავლეს დაასახელოს მხოლოდ შტატები/ ქვეყნები, მაშინ როცა სხვები ასახელებენ მაგალითად დედაქალაქებსაც.</p>	<p>• კურიკულუმის ადაპტაცია სრულიად განსხვავებული ინსტრუქციისა და მასალის მიწოდება მოსწავლის ინდივიდუალური მიზნების მისაღწევად.</p>
--	--	---

Deschenes, C., Ebling, D., & Sprague, J (1994). Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: A teacher's desk reference. Bloomington, IN: Institute for the Study of Developmental Disabilities. Diana Browning Wright, Teaching & Learning 2005

- * ფიფქით მონიშნული ადაპტაციები ყოველთვის არ საჭიროებს ალტერნატიულ შეფასებას და /ან შეფასებას ისე მიზნის საფუძველზე. შესაბამისად, ეს არის „აკომოდაცია“. ამ შემთხვევაში სტანდარტში არ გვაქვს ფუნდამენტური ცვლილებები და მასალის ცოდნა ისევე მოეთხოვება EBD მოსწავლეს როგორც სხვებს, თუმცა ცოდნის გამოვლენისთვის ექნება ალტერნატიული გზები/ან შეძლებს ალტერნატიული მხარდაჭერით.
- მექი წრით მინიშნული ადაპტაცია ხშირად ხელმისაწვდომია მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც აფასებენ ისე მიზნებზე დაყრდნობით. ხშირად, ეს ადაპტაციები ფუნდამენტურად, არსებითად ცვლის შესრულების სტანდარტს და, შესაბამისად, არის „მოდიფიკაცია“, რომელიც მოითხოვს ალტერნატიულ შეფასებას იმისათვის, რომ დადგინდეს მოსწავლის ცოდნის დაუფლების დონე ისე გუნდის მიერ შემუშავებული კრიტერიუმების საფუძველზე.

ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებს ხშირად აქვთ საშუალოზე მაღალი დონის ინტელექტი და არიან ძალიან კრეატიულები. თუმცა, ისინი ვერ ავლენენ საკუთარ უნარებსა და შესაძლებლობებს და მათი ძლიერი მხარე ხშირად შეუმჩნეველი რჩება სწორედ მათი მერყევი ემოციებისა და ქცევების გამო. მოსწავლეები, რომლებიც ავლენენ ექსტერნალიზებულ ქცევით სირთულეებს დაბალი აკადემიური შესრულების რისკის ქვეშ არიან. ასე რომ, EBD მოსწავლეების სწავლის ეფექტური მართვისთვის მნიშვნელოვანია პედაგოგებმა უზრუნველყონ მათი ემოციური და ქცევითი მხარდაჭერა მათივე ძლიერ მხარეების გამოყენებით და შეეცადონ პრობლემური ქცევების ჩანაცვლებას სასურველი ქცევით. ამ შემთხვევაში მასწავლებელი მიმართავს აკომოდაციას და ცდილობს ინსტრუქციების გამარტივებით მოახერხოს მოსწავლის ჩართულობის უზრუნველყოფა.

აკომოდაცია არის სწავლების პროცესში შეტანილი ცვლილება, რაც ხელს უწყობს/ზრდის/ქმნის ზოგად განათლებასთან წვდომის და სტანდარტებთან თანხვედრის თანაბარ შესაძლებლობას EBD მოსწავლისთვის (Harrison, Judy R). ტერმინი აკომოდაცია გულისხმობს გარემოს, სასწავლო გეგმის ფორმატის ან დამხმარე აღჭურვილობის ცვლილებას, რომელიც საშუალებას აძლევს EBD მოსწავლეს, ჰქონდეს წვდომა სასწავლო მასალასთან და/ან შეასრულოს საკლასო დავალებები. აკომოდაცია ცვლის არა სასწავლო მასალას, არამედ სწავლების ხერხებს. ამ შემთხვევაში არის ის საკვანძო კითხვა, თუ როგორ შეიძლება შეიცვალოს ინსტრუქცია ისე, რომ EBD მოსწავლემ შეძლოს კონკრეტული, კლასისთვის საერთო აქტივობის განხორციელება და მიაღწიოს ასევე საერთო მიზანს. აკომოდაციის შემთხვევაში ერთი და იგივე დავალება EBD მოსწავლეს მიეწოდება განსხვავებული ფორმატით (მოცულობა, დრო, ინფორმაციის მიწოდება, სპეციალური მხარდაჭერით (მასალის სირთულე, ჩართულობა, მხარდაჭერის ფორმის შერჩევა) და ცოდნის გამოვლენის სპეციალურად მასზე მორგებული ფორმით (ცოდნის დემონსტრირება). ამისათვის ზოგადი რეკომენდაციები ასეთია:

- დავალებების შესასრულებლად გახანგრძლივებული დრო;
- შემცირებული დავალებები;
- ხშირი შესვენებები;
- ფიჭეტები, ფიზიკურად აქტიური მცირე შესვენება, ადაპტირებული ავეჯი, ყურსასმენები და ა.შ.);
- სოციალური უნარების სწავლება;
- წესების ილუსტრირება მკაფიო მაგალითებითა და სპეციალური ჯილდოებით;
- ილუსტრირებული განრიგი/დღის წესრიგი;
- გრაფიკული ორგანიზატორები.

ზოგიერთი გავრცელებული ფუნქციური დარღვევები და შესაძლო აკომოდაცია ემოციურ ქცევით დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის.

<p>ფუნქციური დარღვევა კომუნიკაციის პრობლემა</p> <p>აკომოდაცია</p> <ul style="list-style-type: none"> - კომუნიკაციის ალტერნატიული ფორმატი (მაგალითად, წერითი პასუხი ნაცვლად ვერბალურისა); - სადისკუსიო თემის წინასწარ გაცნობა კომუნიკაციის ხელშესაწყობად - გახანგრძლივებული დრო დავალებების, პასუხების თუ ტესტებისთვის. 	<p>ფუნქციური დარღვევა თვითკონტროლის დეფიციტი</p> <p>აკომოდაცია</p> <ul style="list-style-type: none"> - თვითკონტროლის მაგალითებით უზრუნველყოფა; - შექება და პოზიტიური დამოკიდებულების გამოხატვა როდესაც მოსწავლე ავლენს თვითკონტროლს; - ტაიპუტის ან შესვენების უფლება იმისათვის რომ მოსწავლე განიტვიტოს; - მცირე უსაქციელობის იგნორირება; - პედაგოგთან ან მოწესრიგებულ მოსწავლესთან ახლოს/გვერდით ჯდომა;
<p>ფუნქციური დარღვევა კონცენტრაციის შენარჩუნების სირთულე</p> <p>აკომოდაციები</p> <ul style="list-style-type: none"> - ყურადღების გამფანტველი საგნების/ხმების შემცირება სამუშაო ადგილას; - პირადი სივრცით უზრუნველყოფა; - უფლება მოუსმინოს მშვიდ მუსიკას ყურსასმენების გამოყენებით; - ბუნებრივი ან განათების სრული სპექტრით უზრუნველყოფა; - ისეთი სამუშაო დროს შერჩევა როდესაც ნაკლებად მოხდება ხელისშეშლა; - ხშირი შესვენების უფლება. 	<p>ფუნქციური დარღვევა სოციალური უნარების ნაკლებობა</p> <p>აკომოდაციები</p> <ul style="list-style-type: none"> - ჩამანაცვლებელი ქცევების სწავლება/ შექება, წახალისება, პრივილეგია; - კონკრეტული, დადებითი უკუკავშირი როდესაც მოსწავლე ავლენს; შესაფერის სოციალურ უნარს/ქცევას; - თანატოლების/მისაბაძი ადამიანების მაგალითები; - ვიდეო მაგალითების ჩვენება სადაც კარგად ჩანს შესაფერისი სოციალური უნარები და ქცევა; - მისაღები სოციალური ქცევების სწავლება სხვადასხვა კონტექსტში (აკადემიურ გარემოში, სახლში, კურორტზე...); - დამხმარე/მხარდამჭერ უფროსთან წვდომის საშუალება (მენტორი, კონსულტანტი...) როდესაც იზრდება მიუღებელი ქცევა; - კლასგარეშე აქტივობების შესაძლებლობები მეტი სოციალური ურთიერთობისთვის; - კონცენტრირება მიუღებელი ქცევის და არა უცნაური ქცევის შეცვლაზე.

როგორც მაგალითებიდან ჩანს, აკომოდაციის შემთხვევაში სწავლის მიზნები და მოთხოვნები რჩება სასწავლო გეგმის შესაბამისად, თუმცა იცვლება ის სტრატეგიები, რომლებითაც სწავლა უფრო ხელმისაწვდომია მოსწავლისთვის და, შესაბამისად, შედეგად გაცილებით უკეთესია.

მნიშვნელოვანია:

- მოსწავლეებს რომლებსაც აქვთ ერთი და იგივე დიაგნოზი, შეიძლება (და ხშირად ასეა) ჰქონდეთ განსხვავებული, უნიკალური საჭიროება. ერთი და იგივე დარღვევა შეიძლება სხვადასხვაგვარად იყოს გამოხატული სხვადასხვა მოსწავლეში;
- არ არსებობს აკომოდაციების ზოგადი სია რომელიც მოერგება კონკრეტულ სიტუაციას. აკომოდაციები უნდა განისაზღვროს თითოეული ქეისის საფუძველზე.

თუ აკომოდაცია არ არის საკმარისი, მაშინ საჭირო ხდება **მოდულიზაცია**, რომელიც გულისხმობს თუ რას სწავლობს მოსწავლე ან რისი მოლოდინი გვაქვს, რომ ისწავლის.

მოდულიზაცია არის ცვლილება კურიკულუმში ისეთი მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც არ შეუძლიათ სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული შინაარსის სრულად ათვისება/გაგება. მოდულიზაციის შემთხვევაში, სწავლის სტანდარტები და მოლოდინები მოსწავლის მიმართ განსხვავებულია და მორგებულია მის შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე. განსხვავდება როგორც დავალებები, ასევე შესრულების ფორმა, შინაარსი, რაოდენობა.

ზოგადი მოდულიზაციის მაგალითები:

- განსხვავებული/გამარტივებული დავალება;
- განსხვავებული მასალა (როდესაც თანატოლები სწავლობენ გამრავლებას, მოსწავლე აგრძელებს მიმატებაზე ვარჯიშს/თუ სხვები სწავლობენ 15 ახალ სიტყვას, მოსწავლე სწავლობს 5-6 სიტყვას);
- შეფასება განსხვავებული სტანდარტით;

- კითხვითი აქტივობის ნაცვლად ფილმისა და ვიდეოს გამოყენება;
- წერილობითი დავალებების ნაცვლად მარტივი პროექტების მომზადება.

ზოგიერთი გავრცელებული დარღვევა და მასზე მორგებული მოდიფიკაციები ემოციურ ქცევით დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის

<p>დარღვევა მარტივად ეფანტება ყურადღება, გონებაგაფანტულია, აქვს ყურადღების კონცენტრაციის სირთულე.</p> <p>მოდიფიკაცია</p> <ul style="list-style-type: none"> - ინდივიდუალურად განსაზღვრული წესები და მოლოდინები, კონკრეტული მოსწავლისთვის შერჩეული ვიზუალური მასალა; - შესასწავლი საკითხის მიხედვით ალტერნატიული წიგნებისა და მასალის გამოყენება; - კითხვითი აქტივობის ნაცვლად ფილმისა და ვიდეოს გამოყენება; - წერილობითი დავალებების ნაცვლად მარტივი პროექტების მომზადება; - დავალებებისა და ტესტების მოდიფიცირება; - მასტიმულირებელი გარემოსა და მასალის შერჩევა (მაგალითად, შედარებით მარტივი, მცირე რაოდენობით), რითაც მოსწავლე მეტად დაინტერესდება და ჩაერთვება; - დავალებებს შორის მეტი შესვენება, ვიდრე განსაზღვრულია გეგმით; - მყისიერი უკუკავშირი სასურველი ქცევის დროს, შექება და ახალი მიზნის (შემდგომი ნაბიჯის) დასახვა; - კლასისგან განსხვავებული დავალების და სირთულის, შინაარსის, შესრულების ფორმის ცვლილება; - შეფასება კონკრეტული, მასზე მორგებული მიზნის მიხედვით. 	<p>დარღვევა მანიპულირებს სიტუაციით, იტყუება, ცდილობს სხვების დადანაშაულებას, არის ბუღერი.</p> <p>მოდიფიკაცია</p> <ul style="list-style-type: none"> - ინდივიდუალური ქცევითი კონტრაქტების შედგენა; - ფილმის/ვიდეოს ჩვენება მსგავს პრობლემაზე და განხილვა /ანალიზი; - საკლასო წესების რეგულარულად გადახედვა და კონკრეტული სასურველი ქცევის მისაღწევად, მოკლე ვადიანი მიზნის დასახვა მაგალითად, ინდივიდუალური მიღწევების ჟურნალის წარმოებით (მოსწავლე თავად ავსებს ამ ჟურნალს და აკვირდება პროგრესს); - კარგად სტრუქტურირებული გარემო, სადაც გათვალისწინებულია კონკრეტული მოსწავლის საჭიროება; - სპეციალური ჟესტების/ სიტყვის / ფრაზის შემუშავება რითაც მიანიშნებთ არასასურველ ქცევაზე; - პოზიტიური ნახალისების გამოყენება; - კონკრეტული და მკაცრი შეზღუდვები, რომელსაც მიმართავთ ბულინგის გამეორების შემთხვევაში; - მონაწილეობა სპორტულ შეჯიბრებებში, თვითშემოქმედების წრეებში, კლასგარეშე საქმიანობაში. მსგავსი დატვირთვა ხელს შეუწყობს მოჭარბებული ენერჯის დახარჯვას და მნიშვნელოვნად შეამცირებს მის აგრესიულობას; - სასურველი ქცევის მოდელირება სხვადასხვა აქტივობით, თქვენს ქცევაზე დაკვირვებით ისწავლის ადამიანებისადმი კელიგანწყობილ დამოკიდებულებას, პატივისცემას; - შეეცადეთ დაანახოთ იმ მეგობრის გრძნობები, შეხედულებები, რომლის მიმართაც გამოხატა აგრესია.
<p>დარღვევა უჭირს ურთიერთობების დამყარება</p> <p>მოდიფიკაციები</p> <ul style="list-style-type: none"> - სოციალურ ინტერაქციაზე მორგებული მიზნების დასახვა; - მიზნობრივად შერჩეული როლური თამაშები/სიტუაციები; - საკლასო განლაგება სადაც შესაძლებელი იქნება მეტი თანამშრომლობა/ ინტერაქცია; - მეტი ჯგუფური მუშაობა კლასში; - სასკოლო და კლასგარეშე პროექტებზე მუშაობა ჯგუფებში. 	<p>დარღვევა აქვს დაბალი თვითშეფასება, სტრესის მაღალი გამოხატულება, ხშირად ავლენს თვითდამაზიანებელ ქცევას.</p> <p>მოდიფიკაციები</p> <ul style="list-style-type: none"> - დამამშვიდებელი კუთხის მოწყობა; - საკუთარ თავთან საუბრის სწავლება სტრესისა და შფოთვის შესამცირებლად; - <i>პიობდემის გადაჭხის ხაციონადუხი სგხატეგეების სწავლება. (პიობდემი გადაჭხაზე ოხინტიბუდი სავახტიშოე-ბით, დიდემებზე მუშაობით);</i> - თვითმონიტორინგის სტრატეგიების გამოყენება; - გაუთვალისწინებელ შემთხვევაში - გეგმის არსებობა; - განსხვავებული, კონკრეტულ მოსწავლეზე მორგებული შეფასება, მოსწავლის განვითარებისა და სწავლის საჭიროების მიხედვით.

მნიშვნელოვანია

- მოსწავლე გრძნობდეს, რომ გესმით მისი და გსურთ დახმარება;
 - მოდიფიკაციების გატარება, სანამ დადგება არასასურველი ქცევა.
- როგორც ვხედავთ, პედაგოგს უამრავი ფაქტორის გათვალისწინება უხდება იმისათვის, რომ უზ-

რუნველყოს ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლის ჩართულობა სასწავლო პროცესში. სასწავლო გეგმის ცვლილებისას მან მოსწავლეს უნდა შესთავაზოს როგორც სოციალური და ფუნქციური უნარების განვითარებაზე, ასევე აკადემიური უნარების (ცოდნის შეძენაზე) განვითარებაზე მორგებული დაბალანსებული გეგმა, სადაც აქცენტი გაკეთდება არა მის სუსტ, არამედ ძლიერ მხარეებზე და რომელშიც გათვალისწინებული იქნება ინდივიდუალური საჭიროებები და თავისებურებები, სწავლაზე თანაბარი ხელმისაწვდომობა შესაბამისი პირობების უზრუნველყოფით, მოსწავლეზე მორგებული სპეციფიკური მიდგომები და მრავალფეროვანი სტრატეგიები ისე, რომ მოსწავლემ შეძლოს საკუთარი თავის რეალიზება და განვითარება.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა

მიუხედავად იმისა, რომ სტანდარტით განსაზღვრული მიზნები და მისაღწევი შედეგები თანაბრად მნიშვნელოვანი და აქტუალურია ყველა მოსწავლისთვის, ხშირად ის საჭიროებს მოსწავლის შესაძლებლობების მიხედვით სწავლა-სწავლების პროცესის სპეციფიკურად და განსხვავებულად წარმართვას. ამ შემთხვევაში, ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციით იქმნება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, რომელიც სასწავლო გეგმის ნაწილია და რომლითაც მოსწავლის სწავლება ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში ხორციელდება. შესაბამისად, პედაგოგი, ზრუნავს განავითაროს და გააძლიეროს მოსწავლე იმ ძირითად და პრიორიტეტულ საკითხებში, რომლებიც ეროვნული საგანმანათლებლო მიზნებით არის განსაზღვრული და რაც შეიძლება მეტად მიუახლოვოს მოსწავლე ესგ-ით გათვალისწინებულ სასწავლო შედეგებს.

რა არის ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმა?

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა შექმნილია მოსწავლის უნიკალური საჭიროებების გათვალისწინებით. მასში მოცემულია მნიშვნელოვანი ინფორმაცია მოსწავლის სწავლის შესახებ, ყველა საგანმანათლებლო საჭიროება და მისი დაკმაყოფილების გზები, მოსწავლის ინტერესები და ინდივიდუალური შესაძლებლობები, მისი შეფასების შედეგები, ძლიერი და სუსტი მხარეები, რომელთა გათვალისწინებითა და რომლებზე დაყრდნობითაც განსაზღვრულია ინდივიდუალური სასწავლო მიზნები და მიზნის მიღწევის გზები და სტრატეგიები.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა აუცილებლად იცვლება წლიდან წლამდე, ხოლო მოსწავლის საჭიროების შემთხვევაში, წლის განმავლობაშიც. მთავარია პედაგოგმა სწორად განსაზღვროს, რა სასწავლო მიზანია ამ კონკრეტული მოსწავლისათვის პრიორიტეტული.

ისგ არის...	ისგ არ არის...
გეგმა, რომელშიც ჩანს როგორ შეიძლება სასწავლო გეგმა მოვარგოთ კონკრეტულ მოსწავლეს;	გეგმა, რომელშიც ჩანს როგორ მოერგება მოსწავლე სასკოლო გეგმას;
გეგმა, რომელიც აერთიანებს ცოდნასა და სასწავლო პროცესში მოსწავლისა და იმ ადამიანების როლს, რომლებიც კარგად იცნობენ მას – იქნება ეს მოსწავლის სასწავლო საჭიროებები, მისწრაფებები, პიროვნული თვისებები და კულტურული ფონი;	პროფესიონალების მიერ მომზადებული დოკუმენტი რომელსაც ხელი უნდა მოაწეროს მშობელმა ან მეურვემ;
ინდივიდუალური დანამატი სასწავლო გეგმაზე, რომელიც ამდიდრებს მოსწავლის საკლასო, სასკოლო და თემში ცხოვრების გამოცდილებას;	განსხვავებული, განცალკევებული კურიკულუმი;
მომავალზე ორიენტირებული გეგმა, რომელიც აღრიცხავს მოსწავლეთა მიღწევებს, რა სურთ, რა მხარდაჭერაა საჭირო (მათ შორის გუნდის წევრების მხარდაჭერა) და როგორი შეიძლება იყოს წარმატება;	იმ ბარიერების ჩამონათვალი (გამოსავალი გზების გარეშე) რაც ხელს უშლის სწავლას; დოკუმენტი, რომელიც ივსება დაფინანსების მიზნით;
პრიორიტეტული სასწავლო მიზნების მონახაზი და ის სტრატეგიები, რომლითაც მასწავლებელი იმუშავებს საკლასო პროგრამის ფარგლებში;	სასწავლო მიზნების, აქტივობების, სწავლების სტრატეგიების და რესურსის ამომწურავი სია, რომელიც მოიცავს ყველა ძირითად კომპეტენციას და სწავლების სფეროს;

„ცოცხალი“ დოკუმენტი, რომელსაც გუნდის წევრები რეგულარულად აახლებენ და რომელიც ასახავს მოსწავლის ცვალებად განვითარებას და გუნდს მიუთითებს პასუხისმგებლობებსა და საჭიროებებზე.

დოკუმენტი რომლის შედგენაც სრულდება შეხვედრაზე და არ გადაიხედება ან გამოყენება შემდგომ შეხვედრამდე.

file:///D:/USER/Downloads/CFS-IEP-web-low-res.pdf

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავების საფეხურები

პრერეფერალური ფაზა

როდესაც პედაგოგი ხედავს, რომ, მიუხედავად მისი დიდი ძალისხმევისა, იქნება ეს მრავალფეროვანი, ინდივიდუალურად მორგებული სტრატეგიები თუ საკლასო მასალისა და სტანდარტის ადაპტაცია, ვერ ხერხდება მოსწავლის ეფექტური ჩართვა სასწავლო პროცესში და კვლავ უვლინდება სწავლის სირთულეები, ის გადადის ისგ-ის პროცესის მეორე ეტაპზე, როცა ხდება სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურებაზე მიმართვიანობა. წინასწარი მიმართვის ჯგუფი, როგორც წესი, შედგება მასწავლებლის, მშობლების/მეურვეების, სპეციალისტების და ნებისმიერი სხვა ზრდასრული პირისგან, რომელიც ჩართულია მოსწავლის განათლებაში. ზოგადი განათლების პედაგოგი, მოსწავლის მიერ გამოვლენილ პრობლემასთან დაკავშირებით, აწვდის ინფორმაციას მულტიდისციპლინურ გუნდს¹ და თანამშრომლობს მასთან გადაჭრის ხერხების შემუშავებისთვის.

წინშეები რითაც შეიძლება პედაგოგმა ჩათვალოს, რომ მოსწავლეს აქვს ემოციურ ქცევითი დარღვევები და ესაჭიროება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება:

- მნიშვნელოვანი ძალისხმევის მიუხედავად (პედაგოგის და მოსწავლის მხრიდან), ცუდი შეფასებების მიღება;
- სჭირდება მუდმივი, ნაბიჯ-ნაბიჯ დახმარება დავალებების შესასრულებლად;
- არ შეუძლია პრობლემის გადაჭრის გზების დამახსოვრება, რადგან მას არ ესმის დავალების არსი/ლოგიკა;
- აქვს ცუდი მეხსიერება - ვერ იმახსოვრებს სასაუბრო/ წერილობით მასალას;
- უჭირს კონცენტრირება, ვერ ახერხებს დავალების ბოლომდე შესრულებას;
- უჭირთ დავალებების შესრულება ან აკადემიური უნარების სხვა დავალებებზე გადატანა;
- დროთა განმავლობაში ავიწყდებათ ფაქტები და სუსტდება უნარები;
- აქვთ კომუნიკაციისა და ენის გამოყენების პრობლემა; ასევე არა აქვთ ექსპრესიული და რეცეპტული მეტყველების უნარი;
- უკიდურესად იმედგაცრუებულია სკოლისა და საშინაო დავალების გამო;
- ხშირად შფოთავს ან აქვს სტრესული მდგომარეობა.

რეფერირების ფაზა

როდესაც პრერეფერალური ინტერვენციები წარუმატებელია, მოსწავლე გადაეცემა სპეციალურ საგანმანათლებლო სამსახურს მიმართვის საფუძველზე. მიმართვა შეიძლება მომდინარეობდის მშობლის, ექიმის, სოციალური სერვისების მიერ. სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურებისთვის მიმართვა შეიძლება მოსწავლის ცხოვრების ნებისმიერ ეტაპზე ინდივიდუალური საჭიროების მიხედვით. როგორც ზემოთაა აღნიშნული, ხშირად დაბალი აკადემიური მოსწრება, მუდმივი ცუდი ქცევა და სოციალური უნარების ნაკლებობა ამ ეტაპის წინაპირობაა.

იდენტიფიკაცია

როგორც კი მოხდება მიმართვა, სპეციალისტთა გუნდის მიერ ხდება მოსწავლის შეფასება იმის დასადგენად, ნამდვილად აქვს თუ არა მას სპეციალური განათლების საჭიროება. ამ ეტაპზე, ხდება ისეთი მიმართულებების შეფასება, როგორებიცაა ინტერპერსონალური ურთიერთობები, აკადემიური საქმი-

¹ ინკლუზიური განათლების მულტიდისციპლინური გუნდი წარმოადგენს სპეციალისტთა გუნდს, რომელიც ფუნქციონირებს განათლების სამინისტროში და რომლის შემადგენლობაში შედიან ფსიქოლოგები, ოკუპაციური თერაპევტები, სპეციალური პედაგოგები.

ანობა და მისი ქცევა სკოლაში, ოჯახში, თემში. მულტიდისციპლინური გუნდი ერთვება აღნიშნული მოსწავლის გამორჩეულად ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების დასადგენად. რიგი მონაცემთა ტიპები, მასობრივი შეფასების ინსტრუმენტები და მეთოდები გამოიყენება ამ ეტაპზე იმისათვის, რომ შეიქმნას ზუსტი ანგარიში მოსწავლის შესახებ, რომელიც მოგვიანებით გამოიყენება მისი ინდივიდუალური გეგმის სწორად შესადგენად. თუკი საბოლოო გადაწყვეტილებაა, რომ ბავშვს ნამდვილად უსაჭიროება სპეციალურ განათლება, იწყება ამ მიმართულებით სამუშაოს განსაზღვრა.

ალიარება/დასაშვებობა

შეფასების ეტაპზე მოგროვებული ინფორმაცია გამოიყენება იმისთვის, რომ მოხდეს მოსწავლის აღიარება და კატეგორიზაცია სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურებისათვის.

ისგ-ს შექმნა

მთელი ამ პროცესის შემდეგი საფეხური არის უკვე კონკრეტულად ინდივიდუალური გეგმის შექმნა, რომელზეც მუშაობს ისგ-ის გუნდი, რომელშიც შედიან მშობლები, სკოლის ფსიქოლოგი, სპეციალურ მასწავლებლები საგნის პედაგოგები და სხვა სპეციალისტები. ეს, ფაქტობრივად, არის ისგ-ის გუნდის გადაწყვეტილებების ამსახველი დოკუმენტი და სახელმძღვანელო მოსწავლის სწავლის შედეგების გაუმჯობესებისათვის. პირველ შეხვედრაზე განისაზღვრება სასწავლო რესურსი, რომელიც საჭიროა მოსწავლისათვის, მისი ინდივიდუალური სწავლის სტილი და, ასევე, მოკლე- და გრძელვადიანი მიზნები.

ისგ იქმნება სასწავლო წლის დაწყებამდე არაუგვიანეს ერთი კვირისა (თუ მოსწავლე სსსმ სტატუსით მოდის სკოლაში) ან მოსწავლის სპეციალური საჭიროების გამოვლენიდან ერთი თვის ვადაში. ისგ უნდა განახლდეს ყოველ წელს. საჭიროების შემთხვევაში ნებისმიერ დროს შეიძლება მისი გადახედვა მოსალოდნელი პროგრესის არარსებობის/ნაკლებობის, ხელახლა შეფასების შედეგების ან სკოლის ან ოჯახის წევრებისგან რელევანტური ინფორმაციის მიღებისას.

ისგ-ის სასწავლო მიზნების შემუშავების საფეხუხები ემოციუხ ქცევით დახღვევების მოსწავღეებისთვის (მიზნებისა და აქტივობების მოხგება)

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა უნდა მოიცავდეს კონკრეტული მოსწავლისთვის ადეკვატურ მიზნებს, რომელიც რელევანტურია მისი საჭიროებისა და შესაძლებლობებისთვის. შესაბამისად, ახალი აკადემიური წლისთვის მიზნების შედგენამდე მიზანშეწონილია გასული წლის მიზნების გადახედვა.

1. გასული წლის წარმატებები და გამოწვევები:

- გადახედეთ მიზნებს. ხომ არ იყო ისინი ძალიან რთული ან ძალიან მარტივი?
- განიხილეთ მოსწავლის წარმატებები/გამოწვევები. რა შეიძლება ყოფილიყო ამის მიზეზი? მიზეზები:
 - გაითვალისწინეთ იყო საკმარისი მხარდაჭერა?
 - იყო საკმარისი დრო ?
 - იყო რესურსები შესაბამისი?
 - უყურებდა თუ არა მოსწავლე მიზნ(ებ)ს, როგორც მნიშვნელოვან ფაქტორს სწავლისთვის?
- წარმოადგინეთ შეფასების მონაცემები მარტივ/ხელმისაწვდომ ფორმატში; მაგალითად, ცხრილები/გრაფიკები, სადაც კარგად გამოჩნდება პროგრესი;
- შეაფასეთ/განიხილეთ მიღწეული შედეგები.

2. განსაზღვრე მოსწავლის ამჟამინდელი დონე;

გასული წლის შედეგების გადახედვის შემდეგ ანალიზდება მოსწავლის ფუნქციური შესრულებისა და აკადემიური მიღწევის ამჟამინდელი დონე, რომელსაც საგნის მასწავლებლი აწვდის გუნდის წევრებს. ეს ინფორმაცია, მოიცავს დეტალებს მოსწავლის აკადემიური მოსწრების ამჟამინდელი დონის, საგანმანათლებლო მიზნების (რომლის მიღწევაც წლის განმავლობაში უნდა მოხდეს) და სხვადასხვა საგანში მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ. სწორედ პედაგოგს აქვს პრაქტიკული ცოდნა თითოეული მოსწავლის უნარებისა და შესაძლებლობების შესახებ, შესაბამისად, მისი წვლილი ძალიან დიდია ისგ მიზნებისა და ამოცანების დასახვაში.

ეს სწორედ ის ძირითადი ნაწილია ისგ-ს შედგენის პროცესში, რომელზე დაყრდნობითაც უნდა გაიზომოს და შეფასდეს საბოლოოდ მოსწავლის პროგრესი. სწორედ ამიტომ ის უნდა იყოს მოკლე, კონკრეტული წინადადებები, რომელიც აღწერს მოსწავლის ახლანდელ უნარებს გაზომვადი ტერმინებით. ამასთანავე, უნდა ჩანდეს საკმაოდ დეტალი იმისთვის, რომ თვალსაჩინო იყოს მოსწავლის პროგრესი და ობიექტური შეფასება. მაგალითად:

ემოციურ ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლე...

ბუნდოვანი ფრაზები	ზუსტი, სპეციფიკური ფრაზები
არის აქტიური და უყურადღებოა.	დაკვირვების 10-წუთიან პერიოდში მხოლოდ 1-2 წუთი ახერხებს დიდ ჯგუფურ აქტივობაში მონაწილეობას და კონცენტრაციის შენარჩუნებას.
არ საუბრობს გარკვევით.	განსაზღვრულ დროში წარმოთქვამს მხოლოდ 1-2 სიტყვას.
არ იცავს საკლასო წესებს.	საკლასო წესებს იცავს მხოლოდ დროის 40% განმავლობაში, მხოლოდ ვიზუალური მასალის გამოყენებით.
არ ემორჩილება მითითებებს.	მარტივი მითითებების მიცემისას, უმეტესად ესაჭიროება დამატებით ვერბალური ან ფიზიკური მინიშნება.

ემოციურ ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეების ამჟამინდელი დონის დასადგენად რეკომენდირებულია შემდეგი კითხვების დასმა:

ინტერპერსონალური ურთიერთობები:

- რამდენად ახერხებს ინტერაქციას თანატოლებთან (სოციალური დიალოგი, ჯგუფური აქტივობები)?
- რამდენად ახერხებს ინტერაქციას უფროსებთან?
- ამყარებს და ინარჩუნებს მეგობრობას;
- ავლენს ინტერპერსონალურ ქცევას, როგორცაა კონფლიქტისთვის თავის გართმევა, ყურადღების მიქცევა, დიალოგის გაბმა, საკუთრების პატივისცემა (საკუთარი და სხვისი).

თვითრეგულაცია:

- როგორ ავლენს თვითრეგულაციას ქცევაში? მაგალითად, იცავს თანმიმდევრობას, ავლენს ეთიკურ ქცევას, გამოხატავს გრძნობებს, საკუთარი თავის მიმართ ავლენს პოზიტიურ დამოკიდებულებას;
- როგორ რეაგირებს გამოწვევებზე? მაგალითად, იყენებს შესაფერის ხმის ტონს? ინარჩუნებს სიმშვიდეს იმედგაცრუებისას, იყენებს ბრაზის/სტრესის მართვის სტრატეგიებს, ახერხებს სოციალურ, სასკოლო და სამუშაო გარემოსთან შეგუებას;
- იყენებს თუ არა თვითრეგულაციის უნარებს? მაგალითად, სტრესის ბურთი, დროებით გაჩუმება, სტრესულ სიტუაციიდან გარიდება,...

ორგანიზებულობა

- არის თუ არა ორგანიზებული? მაგალითად, ასრულებს დავალებას, ინარჩუნებს ყურადღებას, მართვას იმპულსურ ქცევას, მოაქვს სასწავლო მასალა კლასში, ასრულებს დავალებებს, მიყვება განრიგს, მონაწილეობს საკლასო დისკუსიაში, ემორჩილება მითითებებს, წესებს, რუტინას...
- რამდენად ახერხებს ამ უნარების სხვადასხვა გარემოში გამოყენებას (სახლში, თემში, სკოლაში)

სხვა:

- რა ქცევას ავლენს მოსწავლე რაც განსხვავებულია თანატოლებისგან?
- როდის ავლენს ამ ქცევას?
- რა ფუნქციას ასრულებს ეს ქცევა მოსწავლისთვის და არის ქცევის შედეგი?
- რა სჭირდება მოსწავლეს კარგი ქცევის ხელშესაწყობად?
- რამდენად კარგად იყენებს მოსწავლე დამხმარე ტექნოლოგიებს ან სპეციალურ აღჭურვილობას (ტაიმერი ტემპის გასაკონტროლებლად, ვიდეო – თვითმოდელირება)... (Office of Special Education and Early Learning (OSEEL), 2021).

ისგ-ის გუნდის ყოველი სპეციალისტი თავისი პერსპექტივიდან აფასებს მოსწავლეს, რათა გამოვლინდეს ფაქტორები, რომლებიც ზეგავლენას ახდენენ EBD მოსწავლის სასწავლო აქტივობებში ჩართულობაზე. გუნდის წევრები ასევე განიხილავენ მოპოვებულ ინფორმაციას, განსაზღვრავენ მოსწავლის სუსტ და ძლიერ მხარეებს. მშობლის, პედაგოგის პრიორიტეტისა და სასწავლო გეგმის გათვალისწინებით თანხმდებიან პრიორიტეტულ გრძელვადიან და მოკლევადიან მიზნებზე.

გრძელვადიანი მიზნები არ გულისხმობს სტანდარტის შინაარსის შეცვლას, ის უფრო აკონკრეტებს/გამოყოფს იმ უნარებს, რაც მოსწავლეს მისცემს სასწავლო გეგმასთან წვდომის შესაძლებლობას. ის პირდაპირაა დაკავშირებული მოსწავლის განვითარების აქტუალურ დონესთან და წარმოადგენს ერთგვარ ხიდს, რომელიც ორიენტირებულია შეავსოს სიცარიელე მოსწავლის აქტუალურ მდგომარეობასა და იმ მაქსიმუმს შორის, რომლის მიღწევაც მოსწავლეს შეუძლია. გრძელვადიანი მიზნები ეხება როგორც აკადემიურ, ისე სოციალურ-ემოციურ და ფუნქციურ უნარებს. მიზნების მიღწევა ჩვეულებრივ წლის ბოლოს მოიხრება. მიზნების შეცვლა შესაძლებელია მას შემდეგ, რაც მოსწავლეს პედაგოგები უკეთ გაიცნობენ და მის შესახებ შეექმნებათ რეალური წარმოდგენა იქნება ეს სწავლის სტილი, ტემპი, უნარები თუ ძლიერი და სუსტ მხარეები.

იმისათვის რომ დავწეროთ ეფექტური და გაზომვადი სასწავლო მიზნები სასურველია გამოვიყენოთ შემდეგი კომპონენტები:

- a) სამიზნე პირი.
- b) ქცევა - რა ქმედებას შეასრულებს მოსწავლე რაზე დაკვირვებაც შესაძლებელი გახდება?
- c) გარემოებები - აღწერეთ სასწავლო მასალები/გარემოებები რასაც გამოიყენებთ სწავლებისა და გამოვლენილი ქცევის გაზომვისთვის.
- d) ხარისხი/კრიტერიუმი - რამდენად კარგად უნდა შეასრულოს/ წარმოაჩინოს უნარი?
- e) შეფასება/გაზომვის მეთოდები - როგორ უნდა გაზომოთ მოსწავლის პროგრესი? განსაზღვრეთ ხერხი, რესურსი, შეფასების სისტემა.
- f) მონაცემთა შეგროვების სიხშირე - რა სიხშირით შეაგროვებთ მონაცემებს? (ყოველ კვირას, ყოველდღიურად, თვეში ერთხელ, ორჯერ...).

ვნახოთ როგორ შეიძლება გამოიყენოთ ყველა ეს კომპონენტი ემოციურ ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლისთვის წლიური, გრძელვადიანი მიზნის შესადგენად:

- A) **სამიზნე პირი:** მარი (დარღვევა: კონცენტრაციის ნაკლებობა, გაფანტულობა, საკლასო ქცევა/უნარები)
- B) **ქცევა** – მასწავლებელს ხელის აწევით გასცემს პასუხს და განმარტავს სიტყვას
- C) **გარემოება** – ვიზუალური მასალის დახმარებით
- D) **ხარისხი/კრიტერიუმი** – 8-იდან 10 სიტყვას.
- E) **შეფასება** – ქულების რუბრიკა/ ჩექლისთი...
- F) **სიხშირე** – კვირაში ორჯერ /დღეში ერთხელ...

მიზანი: მერი შეძლებს მასწავლებელს ხელის აწევით გასცეს პასუხი და განმარტოს 8-იდან 10 სიტყვა ვიზუალური მასალის დახმარებით ყოველკვირეული ქულების რუბრიკით შეფასების მიხედვით.

კონკრეტული გარემოების შექმნით (C), მოსწავლე შეასრულებს ქცევას (B) კრიტერიუმთან თანხვედრის მიზნით (D) რომლის სიხშირე გაიზომება (F) სპეციალურად შერჩეული შეფასების მეთოდით (E).

განვითარების სფერო და შესაბამისი მიზანი (მაგალითები)

თვით-გამოხატვა/ემოციების მართვა

მიზანი: ერეკლე გამოიცნობს და მართავს გრძნობებს (ბრაზი, შფოთვა, სტრესი, იმედგაცრუება) ყოველდღიურად ----- სიხშირით ----- შეფასების საფუძველზე.

ამოცანა: გამოხატოს ბრაზი სწორად შერჩეული სიტყვების გამოყენებით;

ამოცანა : მეგობრებისგან დაცინვაზე შესაფერის პასუხის გაცემა;

ამოცანა: მასწავლებლის მითითების შესრულება (მაგალითად, ცოტა ხნით გაერიდოს გარემოს);

ამოცანა: უკუკავშირის მიმართ ღიაობა.

ინტერპერსონალური უნარები:

- მიზანი:** ნინი გამოავლენს შესაფერის უნარებს თამაშისას, ასევე თანატოლებთან ურთიერთობისას, თანამშრომლობით სწავლისას -----სიხშირით ---- მეთოდით შეფასების საფუძველზე;
- ამოცანა:** ითამაშოს, ისე რომ ხელი არ შეუშალოს სხვებს;
- ამოცანა:** შეუერთდეს ჯგუფს, როცა სთხოვენ;
- ამოცანა:** ისწავლოს და დაემორჩილოს წესებს თამაშისას;
- ამოცანა:** დაელოდოს თავის რიგს.

პრობლემის გადაჭრა

- მიზანი:** ლაზარე მიიღებს შესაფერის გადაწყვეტილებას ----- სიხშირით ----- (მასწავლებლის დაკვირვება, ჩექლისთი, თვითშეფასება,) შეფასების საფუძველზე.
 - ამოცანა:** მოაგროვებს აუცილებელ ინფორმაციას გადაწყვეტილების მისაღებად;
 - ამოცანა:** მიიღებს მარტივ გადაწყვეტილებებს მასწავლებლის რჩევით;
 - ამოცანა:** მიიღებს მარტივ გადაწყვეტილებებს დამოუკიდებლად.
- მოკლევადიან მიზნებს** რაც შეეხება, ის შუალედური საფეხურია, რომლებიც ყოფს წლიურ მიზნებს დისკრეტულ, გაზომვად ნაწილებად. ის უფრო კონკრეტული და სპეციფიკურია, რომელმაც გრძელვადიან მიზნამდე უნდა მიგვიყვანოს. მოკლევადიანი მიზნების მიღწევის რაოდენობა - დამოკიდებულია მოსწავლის სწავლის ტემპზე. ასევე დროის ჩარჩო - ისგ-ის გუნდი წყვეტს კონკრეტული მოსწავლის შესაძლებლობების გათვალისწინებით. მითითებული დროისთვის აუცილებელია შეფასდეს მოსწავლის მიღწევის დონე და საჭიროების მიხედვით გადაიხედოს. მაგალითად, გამარტივდეს, კიდევ უფრო პატარა მიზნებად დაიყოს და დალაგდეს - მარტივიდან რთულისკენ. მკვლევრები გვთავაზობენ მოკლევადიანი მიზნებისთვის შემდეგ რეკომენდაციებს: 1. აღწერეთ ქცევა დაკვირვებადი, გაზომვადი ხერხით (მაგალითად, ლუისი ამოცნობის სამ სიტყვას); 2. აღწერეთ ქცევის გამოვლენის ვითარება (ილუსტრაციის გამოყენებით და თანატოლების დახმარებით); 3. ცოდნის დონის გაზომვის კრიტერიუმი (85% სიზუსტით) (Gibb and Dyches (2000).

მიზნებისთვის ეფექტურობისთვის გაითვალისწინეთ SMART რეკომენდაციები:

- Specific** - სპეციფიკური მიზნები უნდა იყოს ძალიან სპეციფიკური იმ აკადემიური თუ სოციალურ/ქცევითი მოლოდინების შესახებ, რომლებიც მოსწავლის მიმართ გვაქვს;
- Measurable** - გაზომვადი მიზნები უნდა იყოს ისეთი სახით ფორმულირებული, რომ შესაძლებელი იყოს მათი გაზომვა;
- Achievable** - მიღწევადი - მიზნები უნდა ასახავდეს მაღალ მოლოდინებს მოსწავლის მიმართ, თუმცა ის აუცილებლად უნდა იყოს კეთილგონივრული, რომელთა მიღწევასაც მოსწავლე აუცილებლად შეძლებს;
- Relevant** - რელევანტური - დასახული მიზნები უნდა იყოს მოსწავლის შესაძლებლობებისა და საჭიროებების რელევანტური და უნდა ითვალისწინებდეს ზოგადსაგანმანათლებლო კონტექსტსა და სამომავლო მიზნებს;
- Time limited** - დროში განსაზღვრული - განსაზღვრული უნდა იყოს შედეგის მიღწევისთვის საჭირო დროის მონაკვეთი.

მიზნებთან ერთად მნიშვნელოვანია რესურსისა და აქტივობების მორგებაც, რაც კონკრეტული მიზნის მიღწევაში დაეხმარება მოსწავლეს.

უამრავი რესურსი არსებობს ბავშვებში ზოგადი ემოციური უნარების გასავითარებლად, მაგრამ საკმაოდ ცოტაა ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებისთვის სპეციალურად შექმნილი სასწავლო რესურსი. შესაბამისად, ისგ-ის შედეგის დროს პედაგოგებს ხშირად უხდებათ იფიქრონ იმაზე, შეიძლება თუ არა და როგორ შეიძლება სასწავლო და აქტივობების მორგება ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეზე ისე, რომ მოსწავლემ რეალური სარგებელი მიიღოს მისგან და მიაღწიოს მასწავლებლის მიერ დასახულ მიზანს. გვთავაზობენ ზოგად რეკომენდაციებს თუ რა უნდა გაითვალისწინოთ აქტივობების ადაპტაციისას:

1. აქტივობების დაგეგმვისას/შესრულებისას ხაზგასმით აღვნიშნოთ ბავშვის ძლიერი მხარეები და შესაძლებლობები. ეს ხელს შეუწყობს თავდაჯერებულობის ჩამოყალიბებას და მნიშვნელოვნად

- გაზრდის მათი სასწავლო საქმიანობის წარმატების ალბათობას;
2. იფიქრეთ იმაზე, თუ როგორ გამოიყენებთ ისეთ სტრატეგიებს, როგორიცაა მოდელირება და განმეორებითი პრაქტიკის შესაძლებლობები, როდესაც ვცდილობთ ახალი ქცევის სწავლებას;
 3. დააკვირდით რესურსში გამოყენებულ ენას. არის თუ არა ის მოსწავლისთვის გასაგებ ენაზე? შეიძლება თუ არა უფრო შესაფერისი/შესაბამისი ენის გამოყენება? გაითვალისწინეთ კომუნიკაციის მხარდამჭერი სტრატეგიები, რომლებიც ამჟამად კონკრეტულ მოსწავლეს ესაჭიროება და როგორ შეიძლება მათი გამოყენება რესურსიდან მაქსიმალური სარგებლის მისაღებად;
 4. საჭიროა თუ არა გარემოს ან საკლასო განლაგების შეცვლა სწავლის ხელშესაწყობად? ასევე გაითვალისწინეთ რა როლის შესრულება შეუძლიათ სხვა ადამიანებს სკოლაში და სკოლის გარეთ (მაგალითად ოჯახის წევრებს), რომ მოსწავლემ სკოლაში ნასწავლი ნებისმიერი ახალი უნარ-ჩვევა სხვა გარემოში სასწავლო საქმიანობის წარმატებით განსახორციელებლად გამოიყენოს;
 5. საჭიროა თუ არა რომელიმე ფიზიკური დავალების მოდიფიცირება მოსწავლისთვის შეთავაზებული აქტივობების შესასრულებლად. გაითვალისწინეთ, ბავშვის მსხვილი და ნატიფი მოტორული უნარები და არის თუ არა ამ ეტაპზე ფიზიკური დამხმარე საშუალებების საჭიროება სწავლის ხელშესაწყობად;
 6. გაითვალისწინეთ მოსწავლის სწავლის სტილი და თუ რა გავლენას ახდენს მასზე მოსწავლის უნარები და ძლიერი მხარეები. როდის სწავლობენ ისინი უკეთესად – როცა მასალას აწოდებთ ვიზუალურად, ზეპირად ტექტილური აქტივობებით თუ ყველა შეგრძნების კომბინაციით. შესაბამისად, ახალი ინფორმაციის მიწოდება დაგეგმე იმ სტილ(ებ)ით რომელიც ყველაზე მეტად თანხვედბა მოსწავლის საჭიროებას და გააჯერეთ მისი სასწავლო პროცესი ვიზუალური, აუდიტორული და კინესთეტიკური დავალებებით;
 7. დავალებაში მუდმივად შეიტანეთ პოზიტიური პროგრესის და უკუკავშირის ელემენტები და რეგულარულად შეამოწმეთ, რამდენად კარგად გაიგო მოსწავლემ კონკრეტული აქტივობა;
 8. არ დაგავიწყდეთ შექება და გამხნევება, რაც მოსწავლეს აჩვენებს, რომ კარგად გაართვა თავი დავალებას, ასევე, თუ როგორ გააუმჯობესა ახალი უნარები;
 9. შეეცადეთ დავალებების ადაპტირებას სხვადასხვა ხერხით: დაყავით ის მცირე, მართვად ნაწილებად, ყოველი შემდეგი საფეხური იყოს მოკლე, ზუსტი და გასაგები;
 10. საჭიროების შემთხვევაში, შეეცადეთ მოსწავლეებში განავითაროთ თანამშრომლობითი სწავლის უნარები, მოსწავლეთა მცირე ჯგუფში, დავალებებისა და პასუხისმგებლობების გაზიარებით, სადაც ერთმანეთს ეხმარებიან ერთობლივი მიზნის/ შედეგის მიღწევაში.

აქტივობები:

- აჩვენეთ მოსწავლეს ბარათები, რომლებზეც გამოსახულია გარკვეული ემოციები. ბარათების რაოდენობა თანდათან გაზარდეთ. გარკვეული ცოდნის დაგროვების შემდეგ შესაძლებელია ვაყურებინოთ ანიმაციური ფილმი, დავათვალისწინებინოთ ილუსტრირებული წიგნი, ვთხოვოთ, რომ ამოიცნონ კონკრეტული ემოცია და ისაუბრონ გმირზე – რატომ არის, მაგალითად, გაბრაზებული, როგორ შეიძლება მოაგვაროს პრობლემა, დაძლიოს ბრაზი;
- ავთენტური სიტუაციების გამოყენება - ერთ-ერთი ეფექტური სტრატეგიაა. შესაძლებელია სხვადასხვა სახის ინტერაქციის გამოყენება : მოსწავლე- მოსწავლე, მასწავლებელი- მოსწავლე, მოსწავლე - მშობელი;
- პოზიტიური წახალისება - პოზიტიურ წახალისებას და ნეგატიურ წახალისებას ერთი და იგივე მიზანი აქვთ: წახალისოს კონკრეტული ქცევა, თუმცა ორი სხვადასხვა მეთოდია. პოზიტიური წახალისება სიტუაციას მათებს სასურველ სტიმულა-

ტორს, მაშინ როცა ნეგატიური წახალისება აშორებს არასასურველ სტიმულატორს – ორივე ემსახურება ერთ მიზანს გამოვლენილი სასურველი ქცევის განმტკიცება/განმეორება. მაგალითად, როცა მასწავლებელი მოსწავლეს დავალების შესრულების დროს კარგი ქცევისთვის აძლევს საკუთარი ქცევის ჩარტში დამატებითი ღიმილაკის დამატების უფლებას, ან მშობელი ყიდულობს სასურველ სათამაშოს – ეს არის პოზიტიური წახალისება. მაგრამ თუკი პედაგოგი კარგი ქცევისთვის უხსნის სასჯელს - მაგალითად, ერთი მცირე შესვენების დაბრუნება ან მშობელი უბრუნებს სათამაშოს, რომელიც ცუდი ქცევის გამო ჩამოართვა – ეს არის ნეგატიური წახალისება;

- მოდელირება – შესაძლებელია ვიდეოების, ანიმაციების, როლური თამაშების გამოყენება;
- ემოციური უნარების განვითარება ემოციური კუბებით. რბილი კუბები, რომლებზეც გამოხატულია: 1 სახეები დადებით ემოციებით; 2. უარყოფითი ემოციებით; 3. კითხვები, რითაც მოსწავლეს წახალისებთ განსაზღვროს და ისაუბროს ემოციებზე. მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ ძლიერი ემო-

ციების სიტყვიერად გამოხატვა. ეს კუბები კი, განსაკუთრებით, როცა ორი განსხვავებული ემოცია გამოჩნდება ერთდროულად, ეხმარება მოსწავლეს გაიგოს რთული ემოციები, გამოიყენოს ემოციისა და მისი მართვის ენა საუბრისას. მოსწავლეებს შეუძლიათ თავად შექმნან მსგავსი კუბები მუყაოს ქაღალდისგან ან დააკრან ნებოვანი ბარათი ჩვეულებრივ ფერად კუბებს. ეფექტურია კითხვების, ემოციების ცვლა საჭიროების მიხედვით.



უცხო სოციალურ გარემოში ყოფნის დისკომფორტის ან, უბრალოდ, სტრესის სამართავად ხშირად ნაცნობ პატარა საგნებს, ხელში ვათამაშებთ (შესაძლოა უბრალო კალამი), რაც გვიქმნის კომფორტის და პროგნოზირებადი გარემოს შეგრძნებას.

თუკი ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეს ახასიათებს ცმუკვა, მოუსვენრობა და ვერ ახერხებს კონცენტრაციას „მოუსვენარი მეგობარი“ შფოთვის საწყისი ეტაპის სამართავად და ფოკუსირებისთვის ძალიან ეფექტური საშუალებაა. ხშირად თქვენს მიერ შეთავაზებული ფიჭეტები ქმნის არეულობას, ქაოსს საკლასო ოთახში, ან იკარგება ან სხვები იყენებენ და კარგავს მიზნობრიობას. „მოუსვენარი მეგობარი (რომელიც შეიძლება თავად მოსწავლემ დაამზადოს), მიკრულია მოსწავლის ტანსაცმელზე აკავებს მოუსვენარ თითებს და აძლევს გონებას კონცენტრაციის საშუალებას.



• აპლიკაცია „განწყობის საზომი“

აპლიკაცია „განწყობის საზომი“ შექმნილია ემოციურ და ქცევასთან დაკავშირებული დარღვევების მქონე ადამიანების დასახმარებლად. ის მომხმარებლებს აძლევს შესაძლებლობას თავიანთი გრძნობების შესახებ მონაცემები გადაიტანონ და შეარჩიონ სტრატეგიები გრძნობების შესაცვლელად. აპი შეიძლება იყოს პერსონალური, რათა თვალყური ადევნოთ გრძნობებს და ნახოთ უკუკავშირები. მისი გამოყენება შესაძლებელია ემოციურ-ქცევითი დარღვევების უფროსკლასელ მოსწავლეებთან. (<http://moodmeterapp.com/>).

დასკვნა

ამგვარად, ნებისმიერი სახის ადაპტაცია მოითხოვს ანგარიშვალდებულებას და პედაგოგისა და ბავშვის მშობლების თანმიმდევრულ მოქმედებას. გადასინჯვა/ხელახლა განხილვა ხდება მოსწავლის მდგომარეობის მიხედვით. მისი დანიშნულებაა იმის განსაზღვრა, თუ რამდენად მოვიდა ბავშვის სასწავლო ქცევა თანხვედრაში დასახულ საგანმანათლებლო მიზნებთან.

იმ შემთხვევაში, თუკი აღმოჩნდება, რომ მიზნები ვერ იქნა მიღწეული, ისგ უნდა განახლდეს. ხოლო თუკი მიზნები მიღწეულია, ან უფრო მეტი შედეგი ჩანს, ვიდრე იყო ამის მოლოდინი, მაშინ უნდა განისაზღვროს ახალი ეტაპი. ზოგ შემთხვევაში მოსწავლე შეიძლება დაბრუნდეს ტრადიციულ სასწავლო გარემოშიც კი.

დავალბა 1

გაკვეთილის ადაპტაცია (საფეხური დაწყებითი)

1. შეარჩიეთ საგანი და კლასი :
.....
2. შეარჩიეთ გაკვეთილის თემა:
.....
3. მოკლედ განსაზღვრეთ მიზანი კლასისთვის: გაკვეთილის ბოლოს მოსწავლეებს ეცოდინებათ
.....

4. მოკლედ განსაზღვრეთ სწავლების გეგმა კლასისთვის: როგორც პედაგოგი, მე

.....

5. მოსწავლის სახელი, რომელსაც ესაჭიროება გეგმის ან სწავლების მეთოდის ადაპტაცია

.....

6. გამოიყენეთ „ადაპტაციის 9 ტიპი“ იმისათვის რომ შეარჩიოთ და შეძლოთ გეგმის ადაპტაცია ისე, რომ ექვდ მოსწავლე ჩაერთოს გაკვეთილში.

ინფორმაციის მიწოდება	ცოდნის/უნარის დემონსტრირება	დრო
სირთულე	დახმარების დონე	ზომა
ჩართულობის ხარისხი	ალტერნატიული მიზნები	კურიკულუმის ჩანაცვლება

შესაძლო პასუხები:

1. შეარჩიეთ საგანი და კლასი

კითხვა

კლასი: 4

2. შეარჩიეთ გაკვეთილის თემა:

ახალი დექსიკუხი ეხთეუდების სწავლა/გაგება.

3. მოკლედ განსაზღვრეთ მიზანი კლასისთვის: გაკვეთილის ბოლოს მოსწავლეების ეცოდინებათ

....

ახალი სიტყვების მნიშვნელობები მოთხრობიდან.

4. მოკლედ განსაზღვრეთ სწავლების გეგმა კლასისთვის: როგორც პედაგოგი, მე ვთხოვ მოსწავლეებს შეასრულონ სიტყვებისა და მნიშვნელობების დასაკავშირებელი დავალება ფურცლებზე. ასევე, მოსწავლეები შეარჩევენ ერთ სიტყვას და სამუშაო ფურცლის ბოლოს წერენ წინადადებას ამ სიტყვის გამოყენებით.

5. მოსწავლე რომელსაც ესაჭიროება გეგმის ან სწავლების მეთოდის ადაპტაცია: დავითი

6. გამოიყენეთ „ადაპტაციის 9 ტიპი“ იმისათვის, რომ შეარჩიოთ და შეძლოთ გეგმის ადაპტაცია ისე, რომ ექვდ მოსწავლე ჩაერთოს გაკვეთილში.

<p>ინფორმაციის მიწოდება მოსწავლეები მუშაობენ ჯგუფებში, დავალებები გადანაწილებულია ყველა წევრზე. თითოეული წევრი ასწავლის თავის წილ ახალ ლექსიკურ ერთეულს სხვა ჯგუფის წევრებს.</p>	<p>ცოდნის/უნარის დემონსტრირება გააკეთოს დავალების ჩანაწერი სრულად ან ნაწილობრივ /</p>	<p>დრო დავალების შესრულება არა კლასში, არამედ სახლში და მეორე დღეს ჩაბარება.</p>
<p>სირთულე შეარჩიეთ სხვა ლექსიკური ერთეულები სასწავლად; ისეთი სიტყვები, რომლებიც უფრო ადვილი სასწავლია ან ზოგ შემთხვევაში - უფრო რთული.</p>	<p>დახმარების დონე თანაკლასელის, ტუტორის, მასწავლებლის ასისტენტის დახმარება დავალების შესრულებაში.</p>	<p>მოცულობა ნაკლები (მეტი) სიტყვის შერჩევა სასწავლად, მაგრამ დავალება რჩება იგივე, რაც დანარჩენი მოსწავლისთვისაა.</p>
<p>ჩართულობის ხარისხი სწორი პასუხების ნახვის ნაცვლად, შეამოწმოს თანაკლასელების განმარტებები/</p>	<p>ალტერნატიული მიზნები მიზნის გამარტივება, მაგალითად სიტყვების მხოლოდ დაწერა, ან წარმოთქმა ან უბრალოდ მოსმენა სიტყვებისა და განმარტებების.</p>	<p>კურიკულუმის ჩანაცვლება სხვა მოთხრობის შერჩევა წასაკითხად და მხოლოდ ერთი ან რამდენიმე სიტყვის შერჩევა სასწავლად (პედაგოგი რასაც საჭიროდ თვლის).</p>

დავალება 2 : ილუსტრაცია

შექმენით ილუსტრაცია, თუ როგორი უნდა იყოს საკლასო გარემო იმისათვის, რომ უკეთ ვიმუშაოთ ემოციურ ქცევით დარღვევების მოსწავლეებთან. მიაქციეთ ყურადღება ვიზუალურ განრიგს და დასამშვიდებელ კუთხეს, ასევე, ნივთებს, რომლებიც შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეს დამშვიდებაში. თუკი არ გსურთ დახატვა, შეგიძლიათ გამოიყენოთ ილუსტრაციები ჟურნალებიდან ან ინტერნეტიდან, რომლებიც აღწერს თქვენს ექვ მეგობრულ საკლასო ოთახს .

მაგალითად, შეგიძლიათ დახატოთ ანტისტრესული ბურთი* დასამშვიდებელ კუთხეში.

დავალება 3 : ესე

დაწერეთ დაახლოებით 180-200-სიტყვიანი ესე, რომელიც აღწერს პოზიტიური წახალისების მნიშვნელობას ექვ მოსწავლისთვის. მოიყვანეთ, მინიმუმ, ერთი მაგალითი/სიტუაცია, სადაც გამოიყენებდით პოზიტიური წახალისების მეთოდს. მაგალითად, ქეთი, ძალიან მომეწონა შენი ქცევა, როდესაც ხელი ასწიე როცა გინდოდა მართლწერასთან დაკავშირებული შეკითხვის დასმა! ძალიან კარგია! /// ყოჩაღ! //დაიმატე ერთი ღიმილი შენი ქცევის ჩართში.



დავალება 4: საუბარი

წარმოიდგინეთ, რომ ხართ პედაგოგი და მონაწილეობთ პროფესიული განვითარების კონფერენციაში. თქვენ გთხოვს, წარმოთქვათ 10-წუთიანი სიტყვა თქვენი საუკეთესო გამოცდილებიდან, თუ როგორ მოახერხეთ ექვ მოსწავლის აკომოდაცია.

გამოყენებული ლიტერატურა:

ტყეშელაშვილი შ. (2021). გზამკვლევი პედაგოგებისა და ინკლუზიური განათლების სფეროს სპეციალისტებისთვის „სწავლისა და სწავლების სტრატეგიების გამოყენება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან“;

Candace S.Bos, Sharon R. Vaughn, (1994). Strategies for teaching students with learning and behavior problems; Ninth edition; pp. 1-113;

Collaboration for Success: Individual Education Plans (2011). Special Education, Ministry Education © 2011, Updated from 1998 IEP guidelines. Published by Learning Media Limited. file:///D:/USER/Downloads/CfS-IEP-web-low-res.pdf;

* ანტისტრესული ბურთები – სტრესის ან გაღიზიანებული ემოციებისგან (მაგალითად, შფოთვა ან სიბრაზე) განთავისუფლების თერაპიის ერთ-ერთი საშუალება.

- Common Accommodations and Modifications in school. Advanced Certificate Course in Inclusive Education (Cross Disability), <http://www.rehabcouncil.nic.in/writereaddata/Block3accie.pdf>;
- Deschenes, C., Ebling, D., & Sprague, J (1994). Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: A teacher's desk reference. Bloomington, IN: Institute for the Study of Developmental Disabilities. Diana Browning Wright, Teaching & Learning 2005;
- Early child development from a mom and professional. A child With Needs (2012) Emotional and behavioral disorder: accommodations and modifications. , 2012<http://www.achildwithneeds.com/disabilities/emotional-disability/emotional-behavioral-disorder-accommodations-and-modifications/>;
- Fisher D., Frey N (2001). Access to the Core Curriculum Critical Ingredients for Student Success, Remedial and special education volume 22, 2001;
- Gibb G., Taylor T.M, (2000) Guide To Writing Quality Individualized Education Programs: What's Best for Students with Disabilities?, 2000;
- Handbook of Special Education; Edited by James M. Kauffman, Daniel P. Hallahan; pp. 91-107; 215-216;
- Harrison, Judy R.; Bunford Nora; Evans Steven W.; Owens Julie S (2013). Educational Accommodations for Students With Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature, 2013, p. 556;
- Learn, Develop, Achieve, Social, Emotional and Mental Health, 10 Ways to adapt PSHE resources for pupils with SEN, published in Social, Emotional & Mental Health, 2015<https://www.ldlearning.com/blog/social-emotional-mental-health/10-ways-to-adapt-pshe-resources-for-pupils-with-sen>
<https://www.ldlearning.com/products/social,-emotional-and-mental-health>;
- Office of Special Education and Early Learning (OSEEL) - Guidance Document for Individual Education Program (IEP) Development July 2019. Reviewed Summer, 2021;
- School Supports. Strategies and Tools.https://www.understood.org/articles/en/common-classroom-accommodations-and-modifications?_sp=b1a444d0-9fad-43b7-9cdc-0e17fa51b11c.1644315050316;
- Supporting Students with Emotional/Behavioral Disorder (2018), access_newsletter_vol8_29, 2018 file:///D:/USER/Downloads/access_newsletter_vol8_29.pdf;
<http://moodmeterapp.com/>.

ნინო მიქელაძე
ბათუმი შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 9

მხარდაჭერი კომუნიკაციური და სასწავლო გარემოს შექმნა
კლასში ემოციური და ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებისათვის

სარჩევი

შესავალი.....	151
მხარდამჭერი კომუნიკაციური და საკლასო გარემო	151
ჭანსალი სასწავლო გარემოს შექმნა და სასწავლო სტრატეგიები.....	155
პოზიტიური ურთიერთობები	156
რეკომენდაციები პოზიტიური ურთიერთობების დასამყარებლად	156
საკლასო ოთახის სოციალური გარემო	158
სასწავლო გარემო	158
ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია	159
მასწავლებლის დამოკიდებულება და ქცევა	160
ქცევაზე რეაგირების სისტემური მიდგომა	160
სრული შექების სტრუქტურა/ფორმა.....	161
სოციალურ-ემოციური სწავლების სტრატეგიები	163
ტოლერანტობა და ტოლერანტობის ასამაღლებელი აქტივობების დაგეგმვა.....	164
დასკვნა.....	167
დავალები	168
დანართი 1.....	168
დანართი 2.....	168
დანართი 3.....	168
გამოყენებული ლიტერატურა.....	171
ელექტრონული გვერდები რესურსების ადაპტირებისთვის	171

შესავალი

ბავშვის ემოციური ქცევითი აშლილობა შესაძლებელია გამოწვეული იყოს ისეთი ფაქტორებით, როგორებიცაა გარემო (სადაც იზრდება ბავშვი), აღზრდის სტილი და კონკრეტული ოჯახისთვის დამახასიათებელი ქცევის ნორმები. აღზრდის არაადეკვატური ტიპები, როგორებიცაა, მაგალითად, არათანმიმდევრული, რიგიდული დისციპლინა და დაბალი ჩართულობა მშობლების მხრიდან, ზრდის პრობლემური ქცევის გამოვლენის ალბათობას (Chamberlin, Patterson, 1995); აქედან გამომდინარე, ემოციურ-ქცევითი აშლილობის მოსწავლეებს, უპირველეს ყოვლისა, ესაჭიროებათ უსაფრთხო, პოზიტიური, ინდივიდუალურ საჭიროებაზე ზუსტად მორგებული, სტრუქტურირებული სასწავლო გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მათ განვითარებას, გაზრდის თვითშეფასებას და ნაახალისებს სასურველ ქცევას.

ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლისთვის საკლასო გარემო ნაკლებად სასურველი ხდება, რადგანაც ის აქ ვერ აღწევს აკადემიურ წარმატებას, ხშირად ექმნება პრობლემები როგორც სწავლაში, აკადემიური უნარების განვითარებაში, ასევე მეგობრებთან ურთიერთობაში. მოსწავლეთა ქცევაში დადებით ცვლილებებს კი შეუძლია გააუმჯობესოს აკადემიური შედეგები ნებისმიერი კლასის დონეზე. პედაგოგის მთავარი ამოცანაც სწორედ ეს არის – უნდა შექმნას მხარდამჭერი კომუნიკაციური და სასწავლო გარემო, კლასის მართვის სტრატეგიები უნდა მოარგოს მოსწავლეების მოლოდინებსა და საჭიროებებს და ამგვარად, შეძლოს EBD მოსწავლეების ქცევის მოდიფიკაცია ისე, რომ მიიღოს სასურველი შედეგი. იმისათვის, რომ მასწავლებელმა მართოს მოსწავლეთა ქცევა, საჭიროა საფუძვლიანად იცოდეს, თუ როგორ შეიძლება მოსწავლეთა ქცევაზე ზეგავლენა. ეს ცოდნა საშუალებას მისცემს მას, აუმაღლოს მოსწავლეებს პასუხისმგებლობის განცდა, შეუქმნას დადებითი დამოკიდებულება სასწავლო გარემოს მიმართ, გაუზარდოს მოტივაცია, ინტერესი და ამის შემდეგ გადავიდეს „მოქმედებაზე“ (სწავლებაზე).

როგორ უნდა შევქმნათ ისეთი სახალისო, საინტერესო საკლასო გარემო ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებისთვის, რომ გარდა პედაგოგის ძალისხმევისა, მოსწავლემ თავად იგრძნოს პასუხისმგებლობა საკუთარ ქცევასა და სწავლაზე?

ამისათვის, უპირველეს ყოვლისა, მნიშვნელოვანია **მხარდამჭერი კომუნიკაციური და სასწავლო სტრატეგიებისა და აქტივობების დაგეგმვა** (მაგალითად, მოტივაციის ზრდა, კლასის ეფექტური მართვა და სხვა), ასევე **უსაფრთხო, ჯანსაღი სასწავლო გარემოს შექმნა** (მონესრიგებული საკლასო წესებითა და რუტინით) და მოსწავლეებში **ტოლერანტობის ამაღლებაზე** ზრუნვა.

მხარდამჭერი კომუნიკაციური და საკლასო გარემო

ეფექტური კომუნიკაცია

კომუნიკაცია ერთი შეხედვით მარტივი აქტივობაა, რომელიც გულისხმობს ინფორმაციის გაცვლას. მაგრამ ეფექტური კომუნიკაცია, განსაკუთრებით კი EBD მოსწავლესა და სასკოლო თემს შორის, მოიცავს უამრავ მნიშვნელოვან ელემენტს, რომლებიც პედაგოგმა აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოს. EBD მოსწავლეს კომუნიკაციური მხარდამჭერა შეიძლება ესაჭიროებოდეს სხვადასხვა მიზეზით: არ შეუძლია დისკუსიაში ჩართვა, უჭირს წინა გამოცდილების დამახსოვრება, გაზიარება და სწავლა, ხშირად ეცვლება რეაქციები და ემოციები, უჭირს არავერბალური სიგნალების და სხეულის ენის ინტერპრეტაცია. ამ მოსწავლეების ხელშემშლელი ქცევის ერთ-ერთ მიზეზად ხშირად ასახელებენ იმ უხერხულობის შენიღბვის მცდელობას, რასაც ისინი დაბალი აკადემიური უნარების გამო განიცდიან. EBD მოსწავლეებთან ურთიერთობისას სასურველია პროსოციალური სტრატეგიების ინტენსიური გამოყენება, რომლებიც დაეხმარებოდა მათ ყოველდღიური სკოლის სირთულეების გადალახვაში. მაგალითად, EBD მოსწავლეები შეიძლება გახდნენ კონფრონტაციულები, რადგან არ იციან, როგორ ითხოვონ დახმარება რთულ დავალებაზე, არ შეუძლიათ თანატოლებთან დასხდნენ და მშვიდად ისაუბრონ პრობლემაზე, ან არ შეუძლიათ მასწავლებელთან თავაზიანად მოლაპარაკება დავალების შესრულების დროის გახანგრძლივებასთან დაკავშირებით.

კვლევები ადასტურებს, რომ მოსწავლეთა წარმატება პირდაპირ კავშირშია ეფექტურ კომუნიკაციასთან. ამ ტიპის ინტერაქტიული სასწავლო გარემოს შექმნა მოითხოვს რეგულარულ და ეფექტურ კომუნიკაციურ მხარდამჭერას, რაც შეიძლება ერთგვარი გამოწვევა იყოს პედაგოგებისთვის, თუმცა

უდავოდ, სწავლების ერთ-ერთი ფუნდამენტური ნაწილია.

ქვემოთ ჩამოთვლილია საუკეთესო გამოცდილება საკლასო სივრცეში მხარდამჭერი კომუნიკაციური გარემოს შესაქმნელად:

1. უსაფრთხო გარემო, სადაც მოსწავლე თავისუფლად გამოხატავს საკუთარ აზრს, სვამს კითხვებს, ითხოვს დახმარებას საჭიროების შემთხვევაში (რაც გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა აკადემიური წარმატებისთვის); მნიშვნელოვანია, რომ სასწავლო პროცესის განმავლობაში დიდი სიფრთხილით შეიქმნას ამ ტიპის არაგანსჯითი გარემო, რისთვისაც ბევრი რამ უნდა გაითვალისწინოს პედაგოგმა. კლასში უნდა ჩამოყალიბდეს ისეთი ატმოსფერო, რომ შეცდომები მისაღები გახდეს, სადაც ვიზიტიზმით პროგრესს და არა სრულყოფილებას. მოსწავლეს შეცდომის დაშვების და დასჯის შიში არ უნდა ჰქონდეს. ასევე მნიშვნელოვანია, ინციდენტზე რეაგირებისას ყურადღებით შეარჩიოთ სიტყვები – თქვენ მიერ გამოყენებული ენა გამოხატავს არაგანსჯით პოზიციას? მაგალითად, არასასურველი ქცევის დროს კარგი ქცევის შესახებ ლექციის ნაკითხვის ნაცვლად, უმჯობესია გამოვიყენოთ ღია კითხვები. მაგალითად, „რა ჩაიძინე?“ – ამ კითხვის ნაცვლად – „მითხარი, მომიყევი, რა მოხდა“. გარდა ამისა, გაკვეთილების დაწყებამდე ან შემდგომ დამატებითი განმარტებების მიცემა, ახსნა შედარებით მორცხვ მოსწავლეებს, რომლებიც კლასში არაკომფორტულად გრძნობენ თავს, ძალიან დაეხმარებათ;
2. გუნდური მუშაობის წახალისება – საუკეთესო საშუალებაა ერთად მუშაობის წახალისებლად საერთო მიზნის მიღწევისთვის. ეს ხელს შეუწყობს კოოპერაციული, კოლაბორაციული და, ამასთან ერთად, კომუნიკაციური უნარების განვითარებას. მსგავსი აქტივობები მოსწავლეს, რომელიც, ზოგადად, არ ცდილობს მეგობრებთან ურთიერთობას, უზრდის მოტივაციას, რომ ისაუბროს საკუთარ თავზე, დასვას შეკითხვები, მოუსმინოს სხვებს;
3. მასწავლებლის პოზიცია საკლასო ოთახში ერთერთი მნიშვნელოვანი ელემენტია ამ პროცესში. მაგალითად, შეეცადეთ არ დადგეთ კლასის წინ – როდესაც მასწავლებელი მუდმივად არ დგას კლასის წინ (რაც ავტორიტარულობას ნარმოაჩენს) და ხშირად გადაადგილდება – მიდის მოსწავლესთან, ერთვება ჯგუფურ მცირე დისკუსიებში, გამოხატავს საკუთარ მოსაზრებას და ეხმარება მოსწავლეებს. ამ დროს ისინი თავს დაცულად და კომფორტულად გრძნობენ, უფრო იხსნიებიან. ზოგიერთი EBD მოსწავლისთვის კლასის წინაშე საუბარი დისკომფორტია და საერთოდ თავს არიდებს პასუხის გაცემას. ასეთ დროს კი, ხედავს რა მასწავლებლის მხარდამჭერას (მაგალითადმ აზრის/პასუხის კლასის წინაშე დაფიქსირება/გაცემამდე, როდესაც პედაგოგი მასთან მიდის, ეკითხება რას ფიქრობს საკითხის შესახებ და პასუხის მოსმენის შემდეგ წახალისებს, რომ ეს საინტერესო მოსაზრება კლასსაც გაუზიაროს), მას ეხსნება შიში და დისკომფორტი და შეუძლია საკუთარი წვლილი შეიტანოს/ დააფიქსიროს მოსაზრება ინდივიდუალურად თუ ჯგუფში. მსგავსი ქცევის ხშირად გამეორებით, მოსწავლეს თანდათანობით ეზრდება თვითშეფასება და საკუთარი თავის რწმენა, რაც საბოლოოდ დადებითად აისახება მის აკადემიურ მოსწრებაზე;
4. აქტიური მოსმენა/ მოსასმენი სავარჯიშოები. იყავით კარგი მსმენელი. მოუსმინეთ, რომ მოისმინოთ თქვენი მოსწავლეების შეხედულებები და არა მხოლოდ იმიტომ, რომ გასცეთ მყისიერი პასუხი. მათი მოსმენა მოგცემთ საშუალებას, უკეთ გაიგოთ მათი საჭიროებების შესახებ და, შესაბამისად, დასახოთ გეგმა შესაძლო დახმარების შესახებ. ასევე, როდესაც მოსწავლეს გრძნობს აქტიური მოსმენის მნიშვნელობას, თანდათანობით თავადაც გამოიმუშავებს ამ ჩვევას, რასაც, თავის მხრივ, მოჰყვება ინსტრუქციების გაგების და თანატოლებთან ურთიერთობის უნარებიც. ეს იქნება ფასდაუდებელი უნარი არა მხოლოდ საკლასო ოთახში წარმატების მისაღწევად, არამედ ყოველდღიურ ცხოვრებაშიც. მაგალითად, მოსასმენი დავალების დროს ემოციურ ქცევითი დარღვევის მოსწავლეს მიეცით კონკრეტული, ერთ საკითხზე ფოკუსირებული დავალება, და არა მთლიანი ტექსტის/პრეზენტაციის. მაგალითად, როდესაც მეგობარი აკეთებს პრეზენტაციას, სთხოვეთ მას ყურადღებით მოუსმინოს და ჩაინიშნოს მხოლოდ ის ახალი, სამიზნე ფრაზები/ ლექსიკური ერთეულები/ გრამატიკული სტრუქტურები რომლებიც უნდა გამოეყენებინა მეგობარს დავალების შესრულების დროს. მსგავსი ტიპის ერთ კონკრეტულ საკითხზე ფოკუსირებული დავალებებით შევძლებთ EBD მოსწავლის ყურადღების მობილიზებაზე მუშაობას და კონცენტრაციის უნარის განვითარებას;
5. დადებითი უკუკავშირი – ხშირად პედაგოგებს ავიწყდებათ, აღნიშნონ, რომ მოსწავლე კარგად იქცეოდა ან ასრულებდა დავალებებს (სამწუხაროდ, არასოდეს გვავიწყდება უარყოფითი ქცევის აღნიშვნა). შექება, მოსწავლის კარგი სასწავლო ქცევის აღიარება მოსწავლეს უზრდის მოტივაციას, თვითშეფასებას და თავდაჯერებულობას. ამას გარდა, მსგავსი ქცევა პედაგოგის მხრიდან ქმნის მეგობრულ და მხარდამჭერ გარემოს. ასევე მნიშვნელოვანია ვასწავლოთ მოსწავლეებს პოზიტიური უკუკავშირის მისცენ მეგობრებს და გამოხატონ მადლიერება, აღიარება, პატივისცემა ერთმანეთის მიმართ. როცა მოსწავლეს ასევე აძლევთ საშუალებას უკუკავშირი მოგცენ თქვენ,

თქვენ მიერ ჩატარებულ გაკვეთილებზე/ აქტივობაზე, მიდგომაზე – ისინი გრძნობენ, რომ თქვენთვის მათი აზრი მნიშვნელოვანი და ღირებულია. რაც, ასევე, წინაპირობაა საკლასო ოთახში იყოს პატივისცემა და მხარდაჭერაზე დაფუძნებული გარემო.

ასევე, ძალიან მნიშვნელოვანია კარგად შერჩეული, პოზიტიური ლექსიკის გამოყენება ე.წ. „კორექტული ენა“ .

რა უნდა ვუთხრათ მოსწავლეს, როცა გვსურს:

1. შეწყვიტოს არასასურველი ქცევა;
2. გააცნობიეროს მისი ქცევა და ამ ქცევის გავლენა სხვებზე;
3. მისი თვითშეფასება არ დაეცეს.

ბილ როჯერსი განიხილავს მასწავლებლის მიერ გამოყენებული ენის სტილს, როგორც უმნიშვნელოვანეს იარაღს ქცევის მართვისთვის (Rogers, B., 2000). ის გვთავაზობს შემდეგ სტრატეგიებს:

გამოიყენეთ „მე“ ცნება, არა „შენ“ ცნება. „შენ“ – მესიჯი აფრთხილებს ან ადანაშაულებს მოსწავლეს და კონფრონტაციულია, მაგალითად, „შენ დაუმორჩილებელი ბიჭი ხარ“. „მე“ მესიჯები კი ეხმარება მოსწავლეს ისწავლოს თავისი საქციელიდან „ როდესაც ამბობ უხეშ სიტყვებს, მე მწყინს.“ „მე“ მესიჯებით მოსწავლის ქცევასთან დაკავშირებულ საკუთარ გრძნობებზე უფრო ვსაუბრობთ , ვიდრე მოსწავლის.

განაცალკევით ქცევა მოსწავლისგან. „ელენე არ არის უხეში გოგონა, მაგრამ როდესაც მან დაარტყა ანას, ის ძალიან უხეშად მოიქცა“ და არა „ელენე, რა უხეში ხარ“.

გამოიყენეთ პოზიტიური წინადადებები, რომელშიც სამი კომპონენტი შეიძლება მოვიპოვოთ:

ქცევა – „ როდესაც შენ ნიკოს უბიძგე,

ეფექტი – ის წაიქცა და იტკინა მუხლი.

გრძნობები – ის მოწყენილია, მე კი – იმედგაცრუებული“.

პოზიტიური სიტყვები. „გააკეთე“ – „არ გააკეთოს“ ნაცვლად; „ხელი ასწიეთ, წამოძახილის გარეშე“ – „ არ წამოიძახოთ“ ნაცვლად ;

წარმატების აღიარება-ჯილდო

წარმატების აღიარება-ჯილდოს შეთავაზება ეფექტური სტრატეგიაა, რომელიც სასურველი გარემოსა და მოსწავლეებს უკეთესი ქცევის შენარჩუნებაში გვეხმარება. ხოლო რამდენად სურს მოსწავლეს მიიღოს წარმატების თანამდევნი ჯილდო და რამდენად აქვს მას ამ საქმის წარმატების მოლოდინი, ეს მასწავლებლის სწორად შერჩეულ მიდგომაზეა დამოკიდებული. ამ ფორმულის საკვანძო ასპექტი ისაა, რომ მოლოდინისა და ღირებულების განმსაზღვრელი მოსწავლის რწმენაა და არა - მასწავლებლის. მოსწავლისათვის მნიშვნელოვანია საკუთარი აკადემიური მოსწრებისა და ყოფაქცევის მიმართ მაღალი მოლოდინის მნიშვნელობის გააზრება და საკუთარი თავის რწმენა.

ამ მდგომარეობას შეიძლება „აღიარების მოტივაცია“ ვუწოდოთ, რაც გვიჩვენებს, აქვს თუ არა მოსწავლეს სურვილი იყოს უკეთესი სწავლაში, ბოლომდე წარმოაჩინოს თავისი უნარები, ჭკუა, გონება შესაძლებლობები, მიაღწიოს წარმატებას. აშკარად გამოხატული „აღიარების მოტივაციის“ მქონე ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლეები სწავლობენ იმისთვის, რომ, უპირველესად, საკუთარ თავს დაუმტკიცონ, რომ ბევრი რამ შეუძლიათ. ეს კარგად აისახება თვითშეფასების ზრდაზეც. „ჯილდოების სისტემის“ დანერგვით, მასწავლებელი უკეთ აკონტროლებს მოსწავლის რთულ ქცევას. მართალია, ეს სტრატეგია, შეიძლება არ მოერგოს ყველა სიტუაციას, თუმცა ერთ-ერთი ეფექტური საშუალებაა, რომელიც ზრდის მოსწავლის წარმატების მიღწევის სურვილს, და, რაც პირდაპირ აისახება მისი ქცევის გაუმჯობესებაზე.

წარმატების მიღწევის და მოლოდინების მაღალი სტანდარტი

კლასში განათლებისა და მიღწევის (წარმატების) მაღალი სტანდარტების დანერგვა კიდევ ერთი ეფექტური სტრატეგიაა, რომელიც ზრდის მოსწავლის ჩართულობას და აუმჯობესებს მის ქცევას. სკოლის საყოველთაო რეფორმისა და გაუმჯობესების ცენტრის(CCSRI)ერთ-ერთი კვლევის ანგარიშში დეტალურადაა განხილული მოსწავლეთა ქცევის გაუმჯობესების სტრატეგიები, სადაც სასწავლო პროცესში მიღწევის სტანდარტის საკლასო კულტურის შექმნა დასახელებულია, როგორც კლასის მართვის ერთ-ერთი ეფექტური საშუალება. ეს განსაკუთრებით კარგად ჩანს ემოციური და ქცევითი დარღვევების მოსწავლეების მაგალითზე (CCSRI, 2007)

მოსწავლეთა წარმატებაზე ფოკუსირება მოითხოვს მაღალი საგანმანათლებლო სტანდარტების შემუშავებას და მოსწავლეთა წახალისებას, რომ მათი სასწავლო ქცევა დაემთხვას სტანდარტის მოთხოვნებს. თავდაპირველად ქცევითი პრობლემები, რა თქმა უნდა, იქნება სწავლაში ხელშემშლელი ფაქტორი, მაგრამ წარმატების სურვილმა, რომელიც დიდ მოლოდინთან იქნება დაკავშირებული, შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლის სასწავლო მასალით დაინტერესება.

ამგვარად, წარმატების მოლოდინი ბუნებრივია, ზრდის მოსწავლის ინტერესს და პირდაპირ უკავშირდება მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართულობას. ქცევითი სირთულეები მოითხოვს მხარდაჭერას, წახალისებასა და რწმენის ჩანერგვას, რომ მოსწავლეს შეუძლია მაღალი სტანდარტების მიღწევა და გამოწვევების გადალახვა.

კლასის მართვის სტრატეგიები – საკლასო ჩვევები და წესები

როგორც დასაწყისში აღვნიშნეთ, ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებს, უპირველეს ყოვლისა, ესაჭიროებათ სისტემური, მონეორიგებული სასწავლო გარემო, სადაც ეჩვევა წესების დაცვას და სასწავლო ჩვევა/ქცევას. ყველა მოსწავლემ, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებმა, რომლებსაც აქვთ ემოციური და ქცევითი პრობლემები, უნდა იცოდნენ, რას ელოდებიან საკლასო ოთახში მისგან.

საკლასო ჩვევა/ქცევა (routine) –ეს არის ყოველდღიური პროცედურების სერია, რასაც მოსწავლე დამოუკიდებლად ან პედაგოგის მცირე ჩარევით ასრულებს, და რაც ორ მიზანს ემსახურება: მოსწავლეს აქვს მეტი შესაძლებლობა ისწავლოს, ხოლო მასწავლებელს შეუძლია უფრო მეტი დრო დაუთმოს სწავლებას, ვიდრე დისციპლინის საკითხების მოგვარებას (Colvin & Lazar, 1995).

თუკი საკლასო ჩვევების გეგმა თანმიმდევრული და მიზნობრივია, ის რამდენიმე საკლასო ფუნქციას ასრულებს: ამარტივებს კომპლექსურ გარემოს და მოსწავლეს აძლევს ინფორმაციას თუ რას უნდა მოელოდეს ის, რას მოელიან მისგან და რა არის მისაღები ქცევა. გარდა ამისა, მოსწავლეს აძლევს საშუალებას, სწრაფად შეასრულოს ყოველდღიური დავალებები (დროს ნაკლებად კარგავს უსარგებლო ქცევაში), ასევე ეხმარება მასწავლებელს აქტივობებს შორის მოქნილ, ლოგიკურ გადასვლებში. ასე რომ, მოსწავლეს არ რჩება დრო ხელშემშლელი ქმედებისთვის. ამასთან, საკლასო ქცევა, რომელიც მოითხოვს მასწავლებელსა და მოსწავლეს, ან მოსწავლესა და მოსწავლეს შორის ინტერაქციას, აძლიერებს ინტერპერსონალურ კომუნიკაციას და სოციალურ უნარებს. ის, ასევე, ერთ-ერთი საშუალებაა მასწავლებლისთვის, დააკვირდეს მოსწავლის ამ უნარების რაოდენობრივ და ხარისხობრივ მახასიათებლებს (Colvin & Lazar, 1995).

საკლასო ჩვევების გამომუშავება, საუკეთესო საშუალებაა საკლასო დისციპლინის როგორც შესაქმნელად, ასევე შესანარჩუნებლად. ის დადებით გავლენას ახდენს მოსწავლის ქცევაზე და აკადემიურ მოსწრებაზე (Vallecorsa, deBettencourt, & Zigmond, 2000). მასწავლებელმა უნდა ჩამოაყალიბოს საკლასო ჩვევები და მოლოდინები საკლასო პროცედურებთან დაკავშირებით, როგორცაა, მაგალითად, სამუშაოს დაწყება, სკოლაში დროულად მოსვლა, წასვლა, დავალების შესრულება, ქცევა სამუშაოს დასრულების შემდეგ, როგორ შეასრულონ კონკრეტული დავალებები დამოუკიდებლად და სხვა. საკლასო ჩვევების განვითარებაზე ყურადღების დათმობა საბოლოოდ დადებითად აისახება აკადემიურ შედეგებზე. ზოგადად, მსგავსი ტიპის ჩვევებს მოსწავლეები სწრაფად ეუფლებიან, მაგრამ ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებთან შესაძლებელია დამატებითი ძალისხმევა დასჭირდეს პედაგოგს. მაგალითად, ეფექტურია შემდეგი 5 ნაბიჯის გამოყენება :

1. აუხსენით – აუხსენით მოსწავლეს საკლასო ჩვევების/ქცევის მნიშვნელობა და მისი გამოყენების მიზნები. აუხსენით მარტივი, ზუსტი წინადადებებით. საკვანძო მნიშვნელობის მესიჯები გაუმეორეთ. მაგალითად, არა მხოლოდ მოვთხოვთ რომ გაკვეთილზე არ დააგვიანოს, არამედ ავუხსნათ, თუ რატომ არ უნდა გააკეთოს ეს; რატომ არის მნიშვნელოვანი გაკვეთილზე დროულად მოსვლა. უნდა ავუხსნათ, რომ გაკვეთილზე გვიან შემოსვლით ის არა მხოლოდ გამოტოვებს მნიშვნელოვან საკითხებს, რომლებსაც მასწავლებელი გაკვეთილის დასაწყისში სთავაზობს მოსწავლეებს, არამედ ხელს შეუშლის სხვა მოსწავლეებსაც, რომლებიც ჩართულნი არიან საგაკვეთილო პროცესში. თუკი დაგვიანებას სისტემატიური ხასიათი აქვს, შესაძლებელია წამახალისებელი აქტივობებით დავაინტერესოთ. მაგალითად, „როგორ არ დავაგვიანოთ“: სთხოვეთ მოსწავლეს ჩამოწეროს დაგვიანების შესაძლო მიზეზები, რა უნდა გააკეთოს რომ ეს მოაგვაროს და შემდეგ ჩავუნიშნოთ „ექსპერიმენტული კვირა“, როდესაც ის უნდა შეეცადოს მის მიერ შემოთავაზებული გადაჭრის გზების გამოყენებით მოაგვაროს დაგვიანების პრობლემა. მნიშვნელოვანია, ყოველ ჯერზე, როდესაც მოსწავლე დროულად მოვა გაკვეთილზე აღვნიშნოთ, შევაქოთ დ წარმოავაჩინოთ მისი დროულად მოსვლის დიდი მნიშვნელობა;
2. მოახდინეთ დემონსტრირება/მოდელირება: როდესაც აუხსენით რამეს დეტალურად, აჩვენეთ, შემდეგ კი სთხოვეთ მოსწავლეს, გაიმეოროს. მოდელირება სწავლების ერთ-ერთი საუკეთესო ხე-

რხია. დემონსტრირებისთვის, შესაძლებელია სიმულაციების გამოყენებაც. ასევე, ეფექტურია ვიზუალური ჩარტის გამოყენებაც. თუკი ქცევა რთულია, დაყავით საფეხურებად და ვიზუალურ ჩარტზე განათავსეთ ის კონკრეტული ცნებები, რომლებზეც გსურთ მოსწავლის ყურადღების ფოკუსირება კონკრეტულ პერიოდში. მაგალითად: დაგვიანება, გაკვეთილზე საუბარი, სხვების ყურადღების მიქცევა და საგაკვეთილო პროცესზე ხელის შეშლა, შეუსაბამო ჩაცმულობა, გაკვეთილის დატოვება ნებართვის გარეშე, ხმაური და ა.შ. პერიოდულად, შესაძლებელია გააფერადოთ ის ცნებები, რომლის გამოსწორებასაც მოსწავლე ცდილობს ან გადახაზოთ, ის რომელიც უკვე გამოასწორა. პროგრესის ასეთი ხერხით გათვალსაზრისებია, დადებითად მოქმედებს მოსწავლეზე და უჩნდება სურვილი უფრო მეტი ფერადი ან გადახაზული სიტყვა დაინახოს ჩარტზე;

3. ავარჯიშეთ - საკლასო ქცევის გამომუშავებაზე ვარჯიში საკლასო წესებისთვის სახალისო ფორმის მიცემით შეიძლება, მაგალითად: გართიმეთ სიტყვები, შექმენით სიმღერა სამიზნე სიტყვების/ფრაზების გამოყენებით, მოაწყვეთ შეჯიბრება. ეს შეიძლება გააკეთოთ გაკვეთილის დასაწყისში ან ბოლოს, მუდმივად 1-2 წუთის დათმობით, სანამ მოსწავლეები კარგად არ დაიმახსოვრებენ და გაიაზრებენ მისი შესრულების აუცილებლობას და მნიშვნელობას;
4. შეასრულოს დამოუკიდებლად - დამოუკიდებლად მუშაობის შემთხვევაში, მოსწავლეს ეზრდება პასუხისმგებლობის გრძნობა და ხდება მეტად ორგანიზებული. ამისათვის უნდა ვიმუშაოთ კოგნიტიური (მაგალითად, მეხსიერება, კრეატიულობა, პრობლემის გადაჭრა), მეტაკოგნიტიური (მაგალითად, დაგეგმვა, წარმატების შეფასება, შეცდომების იდენტიფიცირება) და აფექტური (ის, რაც უკავშირდება ემოციებს და დამოკიდებულებებს, მაგალითად მოტივაცია, ინტერესი, კმაყოფილების განცდა და სხვა) უნარების განვითარებაზე; ასევე, უზრუნველყოთ სასწავლო რესურსებითა და მასალებით, წავახალისოთ თვით- და ურთიერთშეფასება (დამოუკიდებლად სწავლა არ გულისხმობს მარტო ყოფნას სწავლისას), გამოვიყენოთ სკაფოლდინგის თეორია (ცოდნის კონსტრუირება არსებულ ცოდნაზე ახლის დაშენებით; თანდათანობით მარტივიდან რთულისკენ), სწორად შევარჩიოთ დავალება - მიცემული დავალება არ უნდა იყოს ძალიან რთული და არც ძალიან მარტივი, რადგან ორივე შემთხვევაში მოსწავლე მარტივად კარგავს ინტერესს შესასრულებელი სამუშაოს მიმართ. დამოუკიდებლად სწორად შესრულების შემთხვევაში, მნიშვნელოვანია შექმნა და ნახალისება, ასევე კორექტული უკუკავშირი;
5. განაახლე/ასწავლე - პერიოდულად უნდა მოხდეს საკლასო ჩვევების/ქცევის გადახედვა, საჭიროების მიხედვით შეცვლა და ხელახლა სწავლება (Burden, 2003);

საკლასო ქცევის აუცილებელი შემადგენელი ნაწილია **სასკოლო წესები**, რომელთა შემუშავებაც ხდება მოსწავლეებთან ერთად სასწავლო წლის დასაწყისში.

კარგად განსაზღვრული წესები ბევრ ქცევის პრობლემას მოაგვარებს. როდესაც მოსწავლე თავადაა ჩართული წესების შემუშავებაში, ის მეტ პასუხისმგებლობას გრძნობს და უკეთ აცნობიერებს მის მნიშვნელობას. ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებს (და არა მხოლოდ) უჭირთ რთულ და ზედმეტად მომთხოვნ წესებთან შეგუება. აუცილებელია ქცევის წესები იყოს მარტივი და ძირითადი წესები არ აღემატებოდეს ხუთს. ასევე მნიშვნელოვანია წესები იყოს პოზიტიურად ფორმულირებული.

წესების შექმნა მხოლოდ დასაწყისია. მასწავლებელმა წესების სწავლება უნდა დაიწყოს მისი შექმნისთანავე. ასევე სასურველია პოსტერის სახით მოვათავსოთ საკლასო ოთახში. წესები უნდა იყოს ნათლად, ზუსტად ჩამოყალიბებული და სწავლების დროს სასურველია კონკრეტული მაგალითების ან როლური თამაშის გამოყენება. არ არის საკმარისი მისი მხოლოდ შექმნა და კედელზე დაკიდება. ასეთი კონკრეტული აქტივობები ძალიან ეფექტურია ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებისთვის. წესები არა მხოლოდ საკლასო ოთახში, არამედ ეზოში, სპორტულ დარბაზში და ა.შ უნდა ისწავლებოდეს. საკლასო წესები უნდა გაუზიაროთ მშობლებს და წლის განმავლობაში ის უნდა გადაიხედოს და საჭიროებისამებრ შეიცვალოს. მნიშვნელოვანია როგორც წესების შეხსენება სწორად შერჩეულ დროს და სხვადასხვა კონტექსტში დღის განმავლობაში, ასევე წესების დაცვის ნახალისებაც. როდესაც მოსწავლე ასრულებს წესს, აუცილებელია ამის აღნიშვნა და მისი შექმნა.

როგორც აღვნიშნეთ, წესები და საკლასო ჩვევები მაქსიმალურად პოზიტიურზე ორიენტირებული უნდა იყოს. არაერთი კვლევა ამტკიცებს რომ სადამსჯელო გარემო/ან დასჯად შედეგზე ორიენტირება ხელს უწყობს ანტისოციალურ ქცევას. შესაბამისად, სასურველი საკლასო გარემოს უზრუნველყოფისთვის, პოზიტიური ინტერაქციები უნდა გავხადოთ ნორმა და მაქსიმალურად შევამციროთ დასჯის ალტერნატივა.

ჯანსაღი სასწავლო გარემოს შექმნა და სასწავლო სტრატეგიები

ჯანსაღი და პროგნოზირებადი სასწავლო გარემო ხელს უწყობს მოსწავლეთა სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარებას. ეფექტურმა საერთო საკლასო სტრუქტურამ და სწორად შერჩეულ-

მა სტრატეგიებმა შეიძლება შეამციროს დესტრუქციული ქცევის შემთხვევები და ხელი შეუწყოს უფრო ინდივიდუალიზებულ დახმარებას იმ უმცირესობისთვის, რომელსაც ეს ესაჭიროება.

კვლევები გამოყოფს შემდეგი მიმართულებების მნიშვნელობას:

1. პოზიტიური ურთიერთობები;
2. საკლასო ოთახის სოციალური გარემო;
3. სასწავლო გარემო;
4. საკლასო ოთახის გარემოს ორგანიზება;
5. მასწავლებლის დამოკიდებულებები და ქცევა;
6. ქცევაზე რეაგირების სისტემური მიდგომა;
7. სოციალური და ემოციური სწავლების სტრატეგიები.

პოზიტიური ურთიერთობები

კვლევები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლებს, მოსწავლეებსა და მათ ოჯახებს შორის პოზიტიური ურთიერთობები მნიშვნელოვანი ფაქტორებია ეფექტური სწავლებისა და კლასის მართვის საკითხებში. თითოეული მოსწავლის შესწავლისთვის მასწავლებლების მიერ დახარჯული დროისა და ენერჯის ზოგიერთი კარგად აღიარებული მიზეზი ასეთია: როდესაც უფროსები მოსწავლეებთან პოზიტიურ ურთიერთობებს ამყარებენ, მათი პოტენციური გავლენა მოსწავლეთა ქცევაზე მნიშვნელოვნად იზრდება – მოსწავლეები ამჩნევენ კეთილგანწყობას უფროსებისგან. ისინი განსაკუთრებულ ყურადღებას აქცევენ, თუ რას ამბობს და აკეთებს მასწავლებელი და ეძებენ გზებს, რათა მასწავლებლის ყურადღება მეტად მიიქციონ.

მსგავსი ურთიერთობების ფონზე მოსწავლეებს უყალიბდებათ პოზიტიური თვითკონცეფცია (საკუთარი ქცევის, უნარების, უნიკალურობის აღქმა, საკუთარი პიროვნების მენტალური სურათი), თავდაჯერებულობა და უსაფრთხოების შეგრძნება, რომლებიც ხელს უწყობს რთული ქცევის შემცირებას. ასეთი ძლიერი ურთიერთობების ჩამოყალიბებას, სავარაუდოდ, უფრო ნაკლები დრო სჭირდება ვიდრე სხვადასხვა სტრატეგიის საგულდაგულო შემუშავებას. (Fox et al 2003)

რეკომენდაციები პოზიტიური ურთიერთობების დასამყარებლად:

ოჯახთან მჭიდრო ურთიერთობა

მოსწავლისა და მისი ოჯახის გაცნობა, ოჯახთან ურთიერთობის დამყარების შეთანხმებული მიდგომები შეიძლება განისაზღვროს და განთავსდეს სკოლის შინაგანაწესში. ამგვარი მიდგომები ძალიან ფასეულია.

პოზიტიურ და სანდო ურთიერთობის ჩამოყალიბებას მასწავლებელსა და მოსწავლეს და მასწავლებელსა და მშობელს შორის ხელს უწყობს:

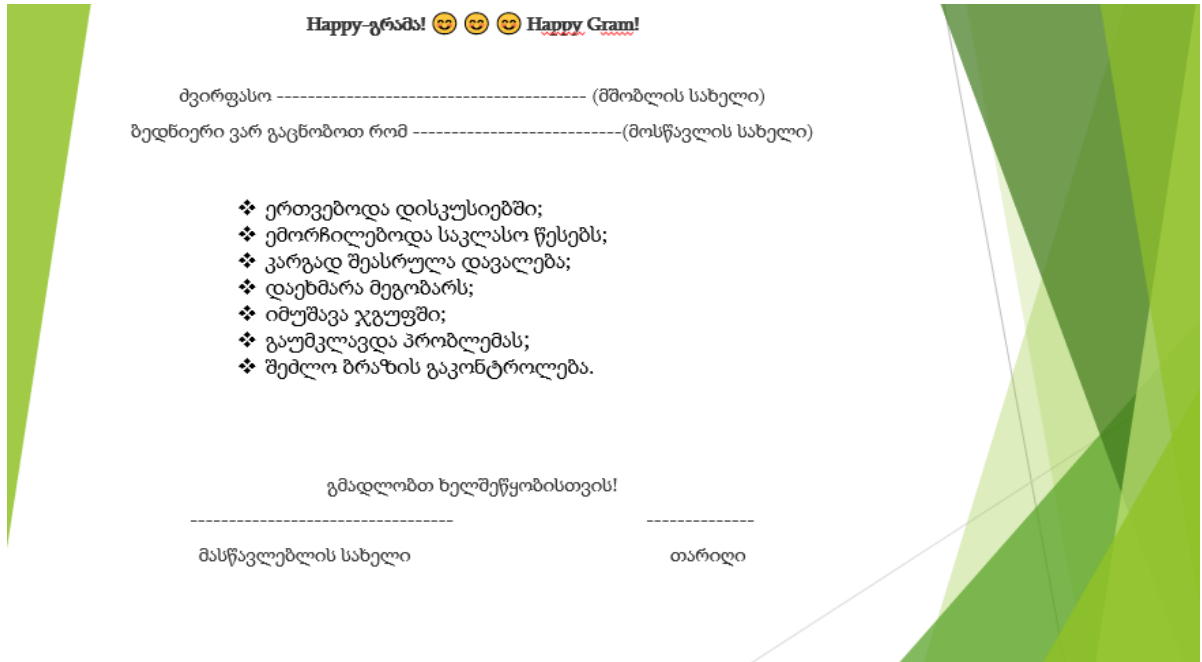
- ღია სალამოების ჩატარება მშობლებისთვის;
- მშობლების მოწვევა სასკოლო/საკლასო ღონისძიებებზე მონაწილეობის მისაღებად;
- მოსწავლეების წახალისება ოჯახური ფოტოები გაუზიარონ მასწავლებელს, თანატოლებს;
- მოსწავლეებს მიეცეთ საშუალება, ერთმანეთს გაუზიარონ არა-სასკოლო გამოცდილება;
- მოსწავლეებთან ერთად ლანჩი და ზოგჯერ თამაშებში ჩართვა;
- თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებების გაცნობა დაკვირვების გზით, რომელიც უკავშირდება სოციალურ, ემოციურ კომპეტენციებს, ასაკთან შესაბამის ქცევას, თვითშეფასებასა და სოციალურ უნარებს.

ეფექტური საკომუნიკაციო სისტემის შექმნა:

მკაფიოდ ჩამოყალიბებული საკომუნიკაციო სისტემა ხელს უწყობს სანდოობასა და ღიაობას მოსწავლე-მასწავლებელი-ოჯახის ურთიერთობაში. ამისათვის მნიშვნელოვანი ასპექტებია:

- მშობლებმა იციან, თუ როგორ და როდის უნდა დაგეგმონ კლასის მასწავლებელთან სასაუბრო დრო;
- საკომუნიკაციო ფორმის შემუშავება: მაგალიტად, სახლის / სასკოლო ჟურნალის წარმოება;

- პოზიტიური ცნობების გაგზავნა სახლში (Happy Gram – happy-გრამა)
- მოსწავლეებს აქვთ შესაძლებლობები, გამოთქვან მოსაზრებები და ინტერესები;



- პედაგოგი აქტიური მსმენელია.
- მშობლებთან წარმატების გაზიარება აძლიერებს კარგად ქცევის სურვილს, ხოლო მათი მხრიდან ყურადღება და წარმატების აღიარება, იწვევს ამ ქცევის შენარჩუნების სურვილს. მასწავლებელმა შეიძლება მოსწავლეს პოზიტიური კომენტარი ჩაუნეროს დღიურში, დაურეკოს მშობელს ან გაუგზავნოს, მაგალითად, წარმატების ბარათი „ჰეფიგრამა“, სადაც მისაღწევი მიზნებიდან იქნება ჩამოთვლილი რამდენიმე, რომელშიც მოსწავლემ მიაღწია წარმატებას. მსგავსი პოზიტიური მიდგომა, თავის მხრივ, სკოლას შეუწყობს ხელს, რომ გააძლიეროს მშობელთა ჩართულობის მიმართულება, განსაკუთრებით ისეთ სიტუაციებში, როდესაც ბავშვის ქცევა მოითხოვს სკოლისა და ოჯახის თანამშრომლობას (Webster – Stratton, C. 2006).

(ადაპტირებულია *Incredible Years programmes, Carolyn Webster-Stratton*) <file:///D:/USER/Downloads/happy-grams.pdf>

მოსწავლის, როგორც პიროვნების მნიშვნელობის დემონსტრირება

მოსწავლისთვის იმის ცოდნა, რომ ის მნიშვნელოვანია, ზრდის დადებით თვითშეფასებას. როგორ შეიძლება ამის გამოხატვა :

- სკოლაში მისვლისას მისაღმება;
- ვერბალური ინტერაქცია სხვადასხვა აქტივობების დროს;
- დაბადების დღისა და სხვა განსაკუთრებული შემთხვევების აღნიშვნა;
- პოზიტიური უკუკავშირის მიცემისას ავთენტურობა, მხოლოდ რეალურ შესაძლებლობის დროს;
- მიღწევების/წარმატებების აღნიშვნა; კარგი იქნება ზემოთ მოყვანილი პოზიტიური ცნობის გადაცემა.
- მათი ემოციური რეაქციებისა და გრძნობების ამოცნობა;
- ყოველდღიური დავალებებისა და პასუხისმგებლობის შესრულებაში დახმარების თხოვნა;
- აზრებისა და გრძნობების გაზიარება მოსწავლისთვის;
- მოსწავლის წარმატების მიღწევის რწმენის დემონსტრირება;
- მონაწილეობის მიღების საშუალება სკოლის პოლიტიკის შემუშავებაში (მაგალითად, ქცევის კოდექსის შემუშავება);
- მოსწავლეთა საბჭოს შექმნა.

საკლასო ოთახის სოციალური გარემო

საკლასო ოთახში პოზიტიური სოციალური გარემოს უზრუნველყოფა ხელს უწყობს მასწავლებლის მიერ დასახული როგორც სასწავლო, ასევე, სოციალური მიზნების მიღწევას. დავალების შესრულების დროს, მოსწავლეების დაჯგუფება პიროვნული თვისებებისა და თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროების გათვალისწინებით, ხელს უწყობს თანამშრომლობით სწავლებასა და თანატოლებთან პოზიტიური ურთიერთობების დამყარებას. თითოეულ ჯგუფში შერეული უნარებისა და პოზიტიური მოდელების ჩართვა კი კიდევ უფრო უწყობს ხელს მთელ ამ პროცესს. საჭიროების შემთხვევაში, მასწავლებელიც შეიძლება გახდეს ჯგუფის წევრი და მოახდინოს მისაბაძი ქცევის მოდელირება ჯგუფში პრობლემის გადაჭრისა და კონფლიქტურ სიტუაციასთან გამკლავები დროს. შესაფერისი სოციალური ქცევის მოდელირება, როგორცაა ხმის ტონი და სხეულის ენა, განსაკუთრებით რთულ სიტუაციებზე რეაგირებისას, აუცილებლად დაეხმარება მოსწავლეებს თავად გამოიმუშაონ ეს უნარები.

პოზიტიური სოციალური გარემოს შექმნისათვის სასურველია შევქმნათ სხვადასხვა ტიპის ინტერაქციის შესაძლებლობები, როგორებიცაა, მაგალითად, ინდივიდუალური, დაწყვილებული ან ჯგუფურად მუშაობა; ასევე მნიშვნელოვანია თანამშრომლობითი სწავლისა და თამაშის უნარების დემონსტრირება და სწავლება; მეგობრული უნარ-ჩვევების სწავლება ავთენტური სიტუაციის შექმნით ან როლური თამაშის გზით; სათამაშო მოედნებზე თამაშისა და ქცევის სწავლება; საუბრები საკლასო წესებთან დაკავშირებით; მაგალითად, ისეთი აქტივობის გამოყენება, როგორცაა „წრეში დგომის დრო“ სხვადასხვა სოციალური უნარის გასავითარებლად:

- აქტიური მოსმენა;
- რიგითობის დაცვა / საკუთარი რიგის მოლოდინი;
- აზრის გამოთქმა;
- კომპლიმენტის მიცემა;
- განსხვავებული მოსაზრებების პატივისცემა;
- კულტურული განსხვავებების გათვალისწინება.

სასწავლო გარემო

სასწავლო გარემოს ფუნდამენტური გავლენა აქვს მოსწავლის ქცევაზე. მოსწავლე რომელიც არ არის მოტივირებული ან გადაღლილია სასწავლო აქტივობებით, ხშირად ავლენს არასასურველ ქცევას. პედაგოგისთვის მარტივი შესამჩნევია, რომ მოსწავლის ქცევა უმჯობესდება ან უარესდება საგნისა და დავალების შინაარსიდან გამომდინარე. ხელშემწყობი სასწავლო გარემოს შესაქმნელად შეიძლება სხვადასხვა სტრატეგიის გათვალისწინება. მაგალითად, **სასწავლო აქტივობების დიფერენციაცია** პროცესის, შინაარსისა და შედეგის მიხედვით, რათა უზრუნველყოთ წარმატების მიღწევის თანაბარი შესაძლებლობა ყველა მოსწავლისთვის; ფაქტია, რომ არ არსებობს იდეალური ხერხი, რომლითაც მასწავლებელი ყველა მოსწავლის პრობლემას გაუმკლავდება. სწორედ აქ გვეხმარება დიფერენციაციის თეორია, რომელიც მოსწავლეებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებების არსებობას აღიარებს. ასე მასწავლებელს აქვს საშუალება განსაკუთრებული პირობები შეუქმნას თითოეულ მოსწავლეს კარგად სწავლისთვის. ამისთვის ის იყენებს სხვადასხვა სასწავლო მასალას, განსხვავებულ დავალებებს და სხვაგვარ პრაქტიკას. ასევე ეფექტურია **მოქნილი სამუშაო ჯგუფების შექმნა** – უპირველ ყოვლისა, ჯგუფური მუშაობა იმისთვის არის მნიშვნელოვანი, რომ ხელს უწყობს მოსწავლეთა შორის თანამშრომლობითი და სოციალური უნარების განვითარებას. ჯგუფური მუშაობისას მოსწავლეებს უფრო რთული დავალების გადაჭრა შეუძლიათ, რადგან ჯგუფში არსებული განსხვავებული ცოდნა და უნარები აღემატება იმ ცოდნას, რომელიც ცალკეულ მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს. ჯგუფში მუშაობის დროს პრობლემების გადაჭრის გზების ძიებისას მოსწავლე ეჩვევა სხვისი შეხედულების გათვალისწინებას. კარგად დაგეგმილი, წინასწარ გათვლილი მოქნილი ჯგუფების შექმნა და ჯგუფის წევრების ცვლა დავალების სპეციფიკისა და მასწავლებლის მიზნიდან გამომდინარე, ავითარებს მოსწავლის სოციალურ, კომუნიკაციურ და სხვა ინტერპერსონალურ უნარებს. კიდევ ერთ, პროდუქტიულ სტრატეგიად მოიაზრება **სხვადასხვა სწავლის სტილის** გათვალისწინება მრავალფეროვანი აქტივობების დაბალანსებული გამოყენებით: მხიარული ღონისძიებების დაგეგმვა სკოლის დღის/ კვირეულის ფარგლებში, გაკვეთილზე საჭიროებების ან სირთულეების წინასწარ განსაზღვრა; გაკვეთილზე მოსწავლეთა რეაგირების ასახვა და საჭიროებისამებრ სწავლების სტილის და მასალების შეცვლა, ადაპტირება; მოსწავლეებისათვის სასწავლო რესურსების ფართო სპექტრის ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა. მაგალითად, კომპიუტერი, ცნობარი...

ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია

კარგად ორგანიზებული საკლასო ოთახი მოსწავლეებისთვის უსაფრთხო პროგნოზირებად გარემოს ქმნის, ხოლო კლასის მართვის შესაძლებლობას კი – თანმიმდევრულს. ორივე კი აუცილებელია, ერთი მხრივ, სწავლისა და სოციალიზაციის ხელშესაწყობად, ხოლო მეორე მხრივ, არასასურველი ქცევის მინიმიზაციისთვის. აქედან გამომდინარე, სასურველია სასწავლო წლის დასაწყისშივე საკლასო ოთახის ორგანიზების წინასწარ გათვლა, თუ როგორ შეილება სივრცისა და რესურსების მაქსიმალურად ეფექტური გამოყენება სასწავლო პროცესში; ფრთხილად და მიზნობრივად მოწყობილი საკლასო გარემო დაგეხმარებათ, რომ მაქსიმალურად შემცირდეს გაკვეთილზე EBD მოსწავლის ყურადღების გაფანტვა. ამისათვის მნიშვნელოვანია:

- სასიამოვნო გარემოს შექმნა – სუფთა, კარგად მოვლილი, მოწესრიგებული; მარტივი განლაგებით და კონკრეტული აქტივობებისთვის სპეციალურად გამოყოფილი ადგილებით; მაგალითად, მონაცემთა სპეციალური ტიპის დასაჯდომი ადგილები ოთახის მშვიდ და წყნარ ნაწილში. მაგალითად, „დასაფიქრებელი დროის“ სკამი, რომელიც ახსენებს მოსწავლეებს შეუსაბამო ქცევების შედეგებს. ამ დროს, ისინი სხდებიან თანატოლებისა და მასწავლებლისგან მოშორებით. შესაძლებელია „მოსაცდელი სკამის“ გამოყენებაც, რომელიც ეხმარება მოსწავლეს მათი რიგის მოლოდინისას გამოწვეული შფოთვის დაძლევაში;
- სამუშაო / ვიზუალური საშუალებების გამოყენება ასაკობრივი ჯგუფის შესაბამისად და მისი რეგულარული ცვლა; ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ მხოლოდ ძალიან აუცილებელი ინფორმაციები იყოს პოსტერებზე გამოტანილი. მაგალითად, მოსწავლეების ნამუშევრები, საკლასო მოლოდინები, ინფორმაცია რაც კონკრეტულ უნარის სწავლებისთვისაა საჭირო (ზედმეტი ფერადოვნების თავიდან ასაცილებლად);
- კლასის ორგანიზება ისე, რომ სამუშაო და გადასაადგილებელი სივრცე იყოს მოსახერხებელი; მაგალითად, განლაგეთ სკამები ნალისებურ ნახევარწრეზე;
- ასევე გასათვალისწინებელია უსაფრთხო საკლასო განლაგების უზრუნველყოფაც. მთავრად მოსწავლე კარებს, ფანჯრებსა და ისეთ ადგილებს სადაც შენახულია საფრთხის შემცველი მასალები, როგორცაა, თუნდაც, ფანქრის სათლელი;
 - მასალებზე მარტივად წვდომის უზრუნველყოფა, მაგალითად, დამატებითი მასალები, საგნები / წიგნები მკაფიოდ გამოკვეთილი იარაღით და მარტივად მისაწვდომ ადგილას. შეინახეთ საკლასო მასალები მუდმივად ერთ ადგილას;
 - მაქსიმალურად გამოიყენეთ ბუნებრივი განათება.
 - ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებს განსაკუთრებით უჭირთ კონცენტრაცია და ადვილად ეფანტებათ ყურადღება. განსაკუთრებით კი ფერად და მრავალფეროვან სივრცეში, სადაც არის ბევრი საინტერესო ვიზუალური მასალა, მაგალითად პოსტერები, ფოტოები... ასევე, ზედმეტი ხმაური, სხვა მოსწავლეების ხმაური აქტივობების შესრულებისას, სუნი სასადილო ოთახიდან და/ან საკლასო ოთახებში გამოყენებული მასალებიდან, სუსტი ხმები სხვადასხვა ტექნიკის/გაჯეტის მუშაობის დროს/ განათების სისტემებიდან, გათბობის/კონდიციონერების სისტემებიდან ასევე, შეიძლება იყოს ყურადღების გაფანტვის მიზეზი. ასეთ შემთხვევაში რეკომენდირებულია:
 - პედაგოგთან იმ მოსწავლეების ახლოს ყოფნა, რომლებსაც ადვილად ეფანტებათ გონება და საჭიროებენ განსხვავებულ ყურადღებას;
 - თუ ბავშვს ხმაური ადვილად უფანტავს ყურადღებას, გამოიყენეთ ყურსასმენები, რომლებიც მათ მთელ ყურებს დაუფარავს (არა ყურის საცობები) ბგერების დასაბლოკად. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ასეთმა ბავშვებმა გამოიყენონ ყურსასმენები კომპიუტერთან მუშაობისას, იმისათვის, რომ აღმოფხვრათ სხვა მოსწავლეების ყურადღების გაფანტვის რისკიც;
 - დაარეგულირეთ საგაკვეთილო პროცესი კონკრეტული აქტივობებით, რომლების შესრულებაც მოსწავლეს დამოუკიდებლად შეუძლია, მას შემდეგ, რაც მოთხოვნილ სამუშაოს დროზე ადრე შეასრულებს და საჭიროა მისი ჩუმად დაკავება. მაგალითად, სთხოვეთ მოსწავლეს გააკეთოს სია ნებისმიერ, მისთვის სასურველ თემაზე. მაგალითად, ჩამოწეროს ცხოველები, რომლებიც უყვარს და დაწეროს რატომ, რა განსაკუთრებული თვისების გამო; ან დაწეროს ათი კერძი, სადაც მისთვის პრიორიტეტული იქნება პირველი და ნაკლებად სასურველი მე-10; შეიძლება ვთხოვოთ, დაწეროს პასუხი კითხვაზე: „რა დამჭირდებოდა, უკაცრიელ ადგილას რომ აღმოვჩნდე? (ჩამოწეროს რამდენიმე ნივთი არგუმენტირებულად); შეიძლება, უბრალოდ, სთხოვოთ, დეტალურად აღწეროს ის, რაც მას კარგად გამოხდის, მაგალითად, როგორ მოვემზადოთ სკოლისთვის, როგორ შევიკრათ თასმა, როგორ მოვამზადოთ ტოსტი... <https://www.weareteachers.com/fast-finisher-activities/>

მასწავლებლის დამოკიდებულება და ქცევა

მაშინაც კი, როდესაც მასწავლებლებს ან ფსიქოლოგებს არ შეუძლიათ შეცვალონ მოსწავლის მდგომარეობა, სკოლაში პოზიტიურ გამოცდილებას, შეუძლია ხელი შეუწყოს მოსწავლის მიზანდასახულობას არასასურველი ქცევის დაძლევაში. ჩვენ შეგვიძლია გავაკონტროლოთ და/ან შევცვალოთ სკოლის კონტექსტი და ამით მნიშვნელოვანი გავლენა მოვახდინოთ მოსწავლის ქცევაზე სკოლაში. ყველა ადამიანს აქვს ჩამოყალიბებული რწმენა და ღირებულებები საკუთარი და სხვისი ქცევის შესახებ და მისეული ინტერპრეტაცია დამოკიდებულია საკუთარ პრაქტიკულ გამოცდილებასა და ცოდნაზე. იმის გაცნობიერება, თუ პედაგოგის დამოკიდებულება და ემოცია რა გავლენას ახდენს მოსწავლის რთულ ქცევაზე მისივე საპასუხო რეაქცია, ძალიან მნიშვნელოვანია. მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ, რომ მათი საპასუხო ქმედება მოსწავლის ქცევაზე, შეიძლება, ამავე ქცევის გამყარებას ემსახურობდეს.

რა უნდა იცოდეს პედაგოგმა რთულ ქცევაზე სწორი რეაგირებისთვის?

- მოსწავლის სოციალურ-ემოციური განვითარებისა და რთული ქცევის ურთიერთკავშირის მნიშვნელობა;
- ფაქტის გაცნობიერება, რომ მასწავლებელთან ადრეულ და პოზიტიურ ურთიერთობას, მოკლე დროშიც კი შეუძლია დიდი ცვლილება მოახდინოს მოსწავლის მომავალზე;
- მოსწავლის ქცევიდან გამომდინარე ქცევის მიზეზის გაგება/გათვალისწინება (მაგ. როცა მოსწავლე უარს ამბობს დავალების შესრულებაზე = „მე არ შემიძლია ამის გაკეთება ... პედაგოგი უნდა ეცადოს, გაიგოს, რატომ ფიქრობს მოსწავლე ასე, რა არის მსგავსი დაბალი თვითშეფასების მიზეზი);
- იმ ქცევის იდენტიფიცირების აუცილებლობის გაცნობიერება, რომელიც მისივე მიზნების შესრულებაში შეუშლის ხელს;
- საკუთარი ემოციების მართვის აუცილებლობის გაცნობიერება მოსწავლის არასწორი საქციელის დროს;
- გაცნობიერება, რომ პედაგოგს არ შეუძლია და ვერ მოაგვარებს ყველაფერს, რაც შეიძლება არასწორი იყოს მოსწავლის ცხოვრებაში. ეს არ უნდა იწვევდეს მის იმედგაცრუებას ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებთან ურთიერთობისას;

ამგვარად, პედაგოგისთვის მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, თუ რა გავლენას ახდენს საკუთარი მოქმედებები და რეაქციები მოსწავლის ქცევაზე. ამისათვის მან უნდა აკონტროლოს ხმის ტონი და შესტები, თავად იყოს ქცევის იმ სტანდარტის მოდელი, რომელსაც მოსწავლეებისგან ელოდება (პატივისცემა, მზრუნველობა, სამართლიანობა, ზრდილობა...), შეძლოს საკუთარი ემოციების მართვა რთულ სიტუაციაში და სიმშვიდის შენარჩუნება.

ქცევაზე რეაგირების სისტემური მიდგომა

როგორც შესავალში აღვნიშნეთ, კვლევების მიხედვით ყურადღების გამახვილება კონკრეტულ ქცევაზე ზრდის ამ ქცევის განმეორების შესაძლებლობას. სწორედ ამიტომ პედაგოგებმა აქტიურად უნდა შეუწყონ ხელი პოზიტიურ, შესაფერის, ლოიალურ ქცევას წახალისებითა და შექებით. ჩვეულებრივ, პედაგოგები უფრო მეტად უარყოფით ქცევებზე ამახვილებენ ყურადღებას და თვლიან, რომ ნებისმიერ უარყოფით ქცევაზე რეაგირება და დასჯა ეფექტურია. თუმცა, გრძელვადიან პერსპექტივაში მასწავლებლებთან ნეგატიური ინტერაქციის შედეგად მოსწავლეებს უჩნდებათ ასევე ნეგატიური დამოკიდებულება სკოლის, სწავლისა და მასწავლებლის მიმართ. ეს ცუდად აისახება თანატოლებთან ურთიერთობაზეც (Martens, B. K. and Meller, P., 1990).

მნიშვნელოვანია მშობლების ჩართულობაც, მათი გაცნობიერება, თუ რა სტრატეგიებს იყენებს მასწავლებელი მიუღებელი ქცევის სამართავად და უკეთესი ქცევის ხელშესაწყობად. პედაგოგებმა მშობლებთან უნდა გაიარონ სპეციალური კონსულტაციები და ჩართონ ისინი ინდივიდუალური ქცევის მართვის გეგმის შემუშავებაში. ვებსტერის და სტრატონის მიხედვით, ქცევაზე რეაგირების სისტემური მიდგომა გულისხმობს: 1. მასწავლებლის ყურადღებასა და შექებას/ აღიარებას; 2. მცირე, არახელისშემშლელი, ყურადღების მიქცევის მიზნით ჩადენილი საქციელის იგნორირებას; 3. მასტიმულირებელი სტრატეგიების და ჯილდოების გამოყენება კარგი ქცევის წახალისებლად და მოტივაციის ზრდისთვის; 4. არასწორ ქცევაზე საპასუხო, ეტაპობრივი მიდგომა (Webster – Stratton, C 2006).

ქცევის მართვის სისტემური მიდგომის, შეიძლება ითქვას, პირველი ნაბიჯია მასწავლებლის შექება და ყურადღება. კარგი ქცევის აღნიშვნითა და შექებით, მოსწავლე აცნობიერებს აკადემიური მო-

სწრებისა და ყოფაქცევის მიმართ მაღალი მოლოდინის მნიშვნელობას და იმას, თუ რა არის მისი პედაგოგისთვის ღირებული ქცევა. მართალია, ზოგჯერ არ არის მარტივი ყურადღების გადატანა შეუსაბამო რეაქციიდან კარგზე, მაგრამ, როგორც წესი, რეკომენდებულია, რომ პედაგოგმა მიზნად დაისახოს/ჩვევად გამოიმუშაოს, რომ მოსწავლეს, რაც არ უნდა არასასურველ ქცევას ავლენდეს ის, სამიდან ერთი პოზიტიური, საკონტროლო უკუკავშირი მისცეს ქცევასთან დაკავშირებით. მსგავსი შექმნა ეფექტურია, თუკი ის არის სპეციფიკური, სენსიტიური, ნათქვამია გულწრფელად და რეალური სიტუციიდან გამომდინარე.

სრული შექმნის სტრუქტურა/ფორმა

1	შექმნა	კარგია! ყოჩაღ!
2	მოსწავლის სახელი	ლევან
3	მითითება ქცევაზე/ წესზე რის გამოც დაიმსახურა შექმნა	შენ გაგახსენდა ხელის აწევა
4	მითითება სიხშირეზე	დღეს უკვე მეორედ დაელოდე ჩემს ნებართვას. რომ გეპასუხა
5	მასწავლებლის ნდობა მოსწავლის მიმართ	იმედი მაქვს. ხვალაც ასე მოიქცევი? მე ვიცი. რომ შეგიძლია
6	ქცევის პოზიტიური ლოგიკური შედეგი ქცევაზე	მიდი, კიდევ ერთი ღიმილაკი დაუმატე შენს ცხრილს.

ადაპტირებულია Curry, M. and Bromfield, C., (1966) *Positive Pupil Behaviour Management, East Devon Behaviour Support Team, Devon, England and Essex County Council Learning Services, 1998. : Promoting Positive Behaviour: the Essex approach. Essex.*

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ყურადღების მიქცევა აძლიერებს ქცევას და ზრდის მისი განმეორების შანსს. ეს განსაკუთრებით ხდება მაშინ, როდესაც ქცევის მიზანია ყურადღების მიპყრობა ან მოცემული რთული სიტუაციის თავიდან არიდება. მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს კონკრეტული ქცევის მიზეზები და გათვალისწინოს, თუ როგორ შეიძლება მსუბუქი, არახელშემშლელი და ყურადღების მიპყრობის მიზნით ჩადენილი ქცევისას „გამიზნული იგნორირების“ ტექნიკის გამოყენება არასასურველი ქცევის შესამცირებლად.

ქცევა, რომლის იგნორირებაც შეიძლება მოვახდინოთ: წრიალი, მოუსვენრობა, თუკი ის ხელს არ უშლის სხვებს მუშაობაში; იმპულსური ქმედებები; ყურადღების მიპყრობის სურვილი, რომლებიც შეიძლება გამაღიზიანებელი იყოს, მაგრამ არ წარმოადგენს სასწავლო პროცესის ხელშემშლელ ფაქტორს, და ისეთი ქცევა, რომელიც არ გაუარესდება მისი უგულებელყოფით.

გამიზნული იგნორირების ტექნიკის გამოყენებისას ძალიან მნიშვნელოვანია, დამატებითი პოზიტიური ყურადღება მიექცეს მოსალოდნელ ქცევებს. მაგალითად, კარგად მოქცევის შემჩნევა, ყურადღების მიქცევა და კონკრეტული კარგი საქციელის გამო მოსწავლის შექმნა.

რა შეიძლება გავაკეთოთ „გამიზნული იგნორირების“ სტრატეგიის ეფექტურობისათვის:

- არასასურველი ქცევის ზედაპირული უგულებელყოფა (არ „ვაჯილდოებთ“ ქცევას ყურადღებით, რისთვისაც იყო ის გამიზნული – ყურადღების მიპყრობისთვის);
- მინიმუმ, ორი სხვა მოსწავლის შექმნა, რომლებიც კარგად იქცვიან (ასე ვახდენთ შესაფერისი ქცევის მოდელირებას);
- იმ მოსწავლის კონკრეტული ქცევის აღნიშვნა, რომელიც შევაქეთ (მესიჯი არის ის, რომ მასწავლებლის ყურადღებას მხოლოდ კარგი ქცევისთვის იმსახურებს. მაგალითად, მაშინ, როცა ნიკო იწყებს ხმამაღლა საუბარს ყურადღების მისაქცევად, მასწავლებელი ამ დროს აქებს ნინოს: „ყოჩაღ, ნინო, ძალიან ყურადღებით მისმენ“;
- შექმნა, როგორც კი შეწყვეტს უსაქციელობას და შეეცდება ჩაერთოს საგაკვეთილო პროცესში; (ეს დადებითად იმოქმედებს სასურველ ქცევაზე).

მასტიმულირებელი სტრატეგიები კარგი ქცევის წასახალისებლად და მოტივაციის ზრდისთვის ერთ-ერთი ეფექტური მიდგომაა. ჩვეულებრივ, მოსწავლე კარგად იქცევა იმიტომ, რომ მას სურს ასე, მას ინტერინსიკული (შინაგანი) მოტივაცია ამოძრავებს. მისი ჯილდო მიღწევით გამოწვეული სასიამოვნო განცდაა. ასეთი მოსწავლისთვის პედაგოგის მხრიდან შექმნა ზოგჯერ საკმარისია. მაგრამ „ზოგჯერ შექმნა“ EBD მოსწავლისთვის არ არის საკმარისი და რაღაც პერიოდი გარეგანი, აშკარა ჯილდო/სტიმუ-

ლი სჭირდება იმისათვის, რომ ქცევა შეიცვალოს. მსგავს მასტიმულირებელ სტრატეგიებს პედაგოგი ქმნის, რათა არ დაირღვეს უარყოფითი ქცევების ჯაჭვი და ნელ-ნელა მოსწავლეს ინსტრინსიკული მოტივაცია განუვითარდეს. საბოლოო მიზანი კი ახალი უნარების განვითარებაა. ჯილდოები მოსწავლეს აძლევს მოტივაციას გარისკოს, მოიქცეს სხვანაირად და მიიღოს სწავლის უკეთესი შედეგი. საბოლოოდ, ამ ჯილდოების საჭიროებაც შემცირდება, რადგან მოსწავლე აღმოაჩენს, რომ რაც უფრო მეტად ავლენს კარგ ქცევას, მით უფრო უმჯობესდება როგორც მისი სწავლის შედეგები, ასევე ურთიერთობა პედაგოგებთან და თანატოლებთან. ქცევაში მსგავსი დადებითი ცვლილების შესატანად აუცილებელია კარგი ქცევის შემჩნევისთანავე აღნიშვნა, რაც 1. შეძლებს კარგი ქცევის მოდელირებას; 2. მოსწავლე გააცნობიერებს, დააკავშირებს ჯილდოს კონკრეტულ კარგ ქცევასთან და შეეცდება მის განმეორებას; 3. დაიმსახურებს დადებით ყურადღებას შესაფერისი ქცევისთვის და კიდევ ერთხელ გამოკვეთს მასწავლებლის მოლოდინებს.

პედაგოგს შეუძლია თავად შექმნას „წარმატების ჩარტები“ რომელიც მორგებული იქნება მოსწავლის საჭიროებასა და მისაღწევ მიზანზე.

<https://www.create.rewardcharts4kids.com/behavior-chart-maker/>



რაც შეეხება არასწორ ქცევაზე საპასუხო, ეტაპობრივ მიდგომას, ის პროაქტიურია და ზოგჯერ უფრო ეფექტური, ვიდრე რეაქტიული. კვლევების მიხედვით, პრო-აქტიური¹ სტრატეგიები, რომლებიც კარგადაა მორგებული საერთო საკლასო დონეს, არის დესტრუქციული ქცევის პრევენციისა და მინიმიზაციის უმნიშვნელოვანესი ელემენტი.

ამისათვის

- უბრალოდ მიუახლოვდი მოსწავლეს სხვა ტიპის, პირდაპირი ჩარევის გარეშე;
- ყურადღების მიღმა დატოვე არახელშემშლელი ქცევა;
- გადაიტანე მოსწავლის ყურადღება სხვა რამეზე, თუკი შეიმჩნევა არასასურველი ქცევის წინაპირობა;
- შეახსენე საკლასო წესები;
- დაუსვი პირადული კითხვები: რას აკეთებ, დახმარება ხომ არ გჭირდება?
- გააფრთხილე არასასურველი ქცევის შედეგზე.

¹ პროაქტიული სტრატეგიები არის ინტერვენციები, რომლებიც მუდმივად გამოიყენება რთული ქცევის ინტენსივობის შემცირების მიზნით. ისინი პრევენციული ხასიათისაა და, როგორც წესი, რეაგირებს იმ სიტუაციაზე, რომლებიც წინ უძღვის ქცევას. პროაქტიული სტრატეგიის მიზანია არასასურველი ქცევის სამომავლო აღბათობის შემცირება.

რეაქტიული სტრატეგიები არის ინტერვენციები, რომლებიც გამოიყენება მხოლოდ ქცევის დადგომის შემდეგ. ეს არის შედეგი (ან რეაქციები) ქცევაზე. მიზანი არის ქცევის აღკვეთა, ზიანის მინიმიზაცია.

- პედაგოგის მხრიდან სწორად, მიზნობრივად განხორციელებული ქცევა/რეაგირება, ზრდის საკლასო ოთახში ჯანსაღ, უსაფრთხო, სასიამოვნო გარემოს.

სოციალურ-ემოციური სწავლების სტრატეგიები

სოციალურ ემოციური კომპეტენციების განვითარება მნიშვნელოვანია ნებისმიერი ბავშვისათვის, როდესაც ბავშვი გრძნობს, რომ მას აქვს ემოციური მხარდაჭერა და არ განიცდის სოციალური ჩართულობის დეფიციტს, ის მეტად კონცენტრირებული ხდება სწავლაზე.

მოსწავლის შესაძლებლობა მართოს ქცევა და აკონტროლოს ემოციები მნიშვნელოვანი წინაპირობაა იმისთვის, რომ სრულად ჩაერთოს სასწავლო პროცესში. სოციალური უნარების, როგორც ჩვეულებრივი საკლასო გაცვეთილის ნაწილის, სწავლება სკოლებში, განსაკუთრებით, დაწყებით საფეხურზე დღესდღეობით საკმაოდ მზარდი ტენდენციაა. უპირველესად, მასწავლებელი აკვირდება და განსაზღვრავს აუცილებელ საკლასო სოციალურ უნარებს (როგორცაა, მაგალითად, საკუთარი რიგის მოლოდინი, მასალის გაზიარება, სიტყვები: „მაპატიე“, „გმადლობთ“, მოსმენა, მითითებების შესრულება), ამის შემდეგ მასწავლებელი ამოარჩევს კონკრეტულ უნარს და ყოფს ისეთ ნაწილებად, რომლებსაც ადვილად დააკვირდება (ადვილად შეამჩნევს ნაწილებს). პარალელურად თავად უზრუნველყოფს კონკრეტული სამიზნე ქცევის მოდელირებას და სთხოვს მოსწავლეს გააკეთოს იგივე. ასევე ეფექტურია რომელიმე უნარის როლური თამაშით განვითარება. ამ დროს მოსწავლე იღებს პოზიტიურ უკუკავშირს როგორც მასწავლებლისგან ასევე თანატოლებისგან. მთელი დღის განმავლობაში მასწავლებელი ცდილობს ბუნებრივად შექმნას სიტუაცია და მისცეს მოსწავლეს საშუალება, ახლადშექმნილი სოციალური უნარი გამოიყენოს (Mary Magee Quinn, Ph.D).

ზოგჯერ მოსწავლეს ინდივიდუალური ინტერვენცია ესაჭიროება იმისათვის, რომ სოციალური უნარი განავითაროს. მსგავსი საჭიროება პედაგოგმა დროულად უნდა ამოიცნოს და პრიორიტეტად დაისახოს ამ მიმართულებით მუშაობა. ასეთ შემთხვევაში ეფექტურია სტრუქტურირებული სწავლების პროცესის დაგეგმვა, რომელიც გულისხმობს სწავლებას, შემონახვას და ხელახლა სწავლებას მანამ, სანამ მოსწავლე არ მოახერხებს უნარის გამოყენება/განზოგადებას გარემოს, დროისა და სიტუაციის მიხედვით. ელენ მაქგინისა და არნოლდ გოულდსტეინი გვთავაზობენ ამ პროცესს 4-ნაბიჯიან სტრუქტურას (Ellen McGinnis, Arnold Goldstein, 1997)

1. მოდელირება/ ჩვენება;
2. როლური თამაში;
3. უკუკავშირი;
4. ვარჯიში ტრანსფერზე (განზოგადება სხვა ლოკაციებისთვის).

სტრატეგიები სოციალურ ემოციური კომპეტენციების განვითარებისათვის:

- იყავი ყურადღებიანი ბავშვის ნებისმიერი საჭიროების მიმართ; დარწმუნდით, რომ სასწავლო გარემო პასუხობს მოსწავლეების სოციალურ-ემოციურ საჭიროებებს;
- გააძლიერე ემოციური წიგნიერება, რაც გულისხმობს ამოიცნო, გაიგო და გამოხატო ემოცია. როგორ გავაძლიეროთ მოსწავლის ემოციური წიგნიერება: 1. მოახდინე როგორც ნეგატიური, ასევე პოზიტიური ემოციის მოდელირება; ასწავლე მოსწავლეს ემოციის გამოხატვის მისაღები ხერხები; 2. ასწავლე როგორ ამოიცნონ საკუთარი და სხვისი ემოცია, შეადგინე სიტუაცია და მიეცი საშუალება ისაუბრონ თუ როგორ იგრძნობდნენ თავს მსგავს სიტუაციაში; 3. გაამყარე მათი ემოციები მასზე საუბრის უფლების მიცემით; 4. ასწავლე სტრატეგიები, რომელსაც გამოიყენებენ როდესაც არიან გაბრაზებულები, მაგალითად, წერილის მინერა, ანტისტრესი – ბურთის გამოყენება... მსგავსი ტიპის სტრატეგიები დაეხმარებათ მათ დამშვიდდნენ და არასასიამოვნო ემოცია გამოხატონ ჯანსაღი, კონსტრუქციული ფორმით;
- განავითარე მეგობრობის უნარები. ასე მოსწავლე სწავლობს ურთიერთობებს, თანამშრომლობას, გაზიარებას, კონფლიქტის მოგვარებას... როგორ განვავითაროთ მსგავსი უნარები: დაგეგმე სპეციალური აქტივობები, რომლის შესრულებისას ერთმანეთს დაეხმარებიან, გაიზიარებენ სხვადასხვა შეხედულებას. ხშირად გააკეთე პოზიტიური კომენტარი, როცა ხედავ, ეხმარებიან ერთმანეთს ან მუშაობენ ერთად. წააქეზეთ სხვებიც, მოიქცნენ ასევე. ხშირად ამუშავე ჯგუფებში, ასე ისინი ისწავლიან/გამოიმუშავენ თანატოლებთან მოლაპარაკების, ლიდერობის უნარებს, გამოკვეთე ის უნარები, რომლითაც საკუთარი წვლილი შეაქვთ ჯგუფურ საქმიანობაში;
- ემპათია და თანაგანცდა არის უნარი ამოიცნო და გაითავისო სხვისი ემოცია. ემპათიის სწავლება დიდ როლს თამაშობს მოსწავლის ემოციური წიგნიერების უნარების ზრდა/განვითარებაში. პედა-

გოგს შეუძლია ასწავლოს მოსწავლეს, გააცნობიეროს საკუთარი ემოციები და ეს ცოდნა გამოიყენოს სხვისი ემოციების ამოცნობაში;

- განავითარე პრობლემის გადაჭრის უნარები სხვადასხვა აქტივობის შეთავაზებით. პრობლემის გადაჭრის და კონფლიქტის მოგვარების უნარები ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია სოციალურ-ემოციური კომპეტენციის განვითარებაში. თუკი მოსწავლეს ვასწავლით პრობლემის მოგვარების შესაფერისი ხერხის ძიება/პოვნის უნარს, ეს შეამცირებს იმპულსურ ქცევას და აგრესიას (Stanley Clark, 2020).

ამგვარად, სასწავლო სტრატეგიები, რომლებიც ხელს უწყობს სოციალურ-ემოციური უნარების განვითარებას, ერთგვარად ქმნის სასიამოვნო სასკოლო კლიმატს, სადაც EBD მოსწავლე გრძნობს რომ მას პატივს სცემენ, ის ჩართულია საკლასო სოციალურ-ემოციურ, მის აზრს და გრძნობებს აფასებენ, ეს ყველაფერი კი საბოლოოდ ხელს უწყობს ეფექტურ სწავლას.

ტოლერანტობა და ტოლერანტობის ასამაღლებელი აქტივობების დაგეგმვა.

მხარდამჭერი კომუნიკაციური და პოზიტიური საკლასო გარემოს შექმნაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მოსწავლეებში ტოლერანტობის განვითარებაც, რაც სხვადასხვა ტიპის აქტივობითაა შესაძლებელი. მაგალითად, არასაგაკვეთილო საკლასო შეხვედრები, რაც ერთ-ერთი საუკეთესო საშუალებაა ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლის კლასში ინტეგრირებისთვის. კარგი იქნება, თუ ამას რეგულარული შეხვედრების სახე ექნება. მასწავლებელი და მოსწავლეები ერთად ადგენენ შეხვედრის ძირითად წესებს. მაგალითად, ერთმანეთის პატივისცემა, ერთმანეთის დახმარება. რეკომენდირებული საკითხები, რომლებიც შეიძლება შეხვედრების ს დისკუსია/საუბრების თემა გახდეს:

- კონფლიქტს მოგვრება (სიმულაციები, როლური თამაშები, ავთენტური სიტუაციები);
- ინფორმაციის გაზიარება (დისკუსიები, დებატები, პრეზენტაციები);
- სპეციალური საქველმოქმედო/მოხალისე აქტივობის დაგეგმვა (ხეების დარგვა, გარემოს დასუფთავება...).

თანაგრძნობის, თანაგანცდის გრძნობების გაღვივებას საკლასო ოთახში უნდა შევეცადოთ. ტოლერანტობის სწავლება არც ისე რთულია, როგორც ჟღერს. ბევრი მოსწავლე შეიძლება იზრდებოდეს ისეთ თემებში, სადაც ძალადობა, უმცირესობის მიმართ არასწორი დამოკიდებულება, ჰომოფობია და შეუწყნარებლობის სხვა ფორმები ჩვეულებრივი მოვლენაა, მაგრამ, საბედნიეროდ, ისინი ჯერ კიდევ საკმარისად ახალგაზრდები არიან იმისთვის, რომ უფრო თქვენ მიერ მიწოდებული პოზიტიური, პროგრესული იდეები გაიგონ, შეაფასონ და, უბრალოდ, ისწავლონ უკეთესი ქცევა.

ტოლერანტობის, როგორც ღირებულების ჩამოყალიბება შესაძლებელია ეთიკური და ტოლერანტული ქცევით, ინტერაქტიული საგანმანათლებლო საკლასო და კლასგარეშე აქტივობებით და მოსწავლეებთან კომუნიკაციით. ამისათვის, უპირველეს ყოვლისა, საკლასო ოთახში უნდა იყოს ჯანსაღი სასწავლო გარემო: დემოკრატიული და თანამშრომლობითი ატმოსფერო, მიუკერძოებელი შეფასება, მასწავლებელ-მოსწავლეს და თანატოლებს შორის შემდგარი ურთიერთობის ეთიკა, საერთო ღირებულებები და ტრადიციები. ამ გზით მოსწავლეებს უვითარდებათ ტოლერანტული დამოკიდებულება საკუთარი თავის მიმართ, თანაგრძნობა და ემპათია თანაკლასელებისა და სხვა ადამიანების მიმართ. ტოლერანტობის განვითარება მოსწავლეებში შეიძლება მიზნობრივად შერჩეული საკითხებითა აქტივობებით, რომელიც ინტერპერსონალურ უნარებს ავითარებს. ასე მოსწავლეებს ნელ-ნელა განუვითარდებათ ადაპტაციის, მრავალფეროვნების პოზიტიურად აღქმის უნარები.

უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლემ კარგად უნდა გაიაზროს ტოლერანტობის ცნება და აღიაროს თანასწორობა – სურვილი, მიიღოს სხვა ისეთი, როგორც არის; გაუჩნდეს ნდობა, გამოიმუშაოს სხვისი მოსმენის, თანაგრძნობისა და თანაგანცდის უნარი და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, პედაგოგი თვითონ უნდა იყოს მოდელი და განსახიერება ტოლერანტობისა. მის თითოეულ სიტყვასა და ქცევაში უნდა იგრძნობოდეს სიყვარული ბავშვის მიმართ. მოდელირებით, მასწავლებელი თვალსაჩინოდ აწვდის მოსწავლეს კონკრეტული უნარისა თუ სტრატეგიის განხორციელების ნათელ და მკაფიო მაგალითს. ქცევათა უმრავლესობის დასწავლა სწორედ მოდელირების საშუალებით ხდება: სხვებზე დაკვირვებით მოსწავლეს უყალიბდება წარმოდგენა თუ როგორ ხდება კონკრეტული ქმედების განხორციელება. ამიტომ მნიშვნელოვანია, შევეცადოთ:

1. მოსწავლეს აგრძნობინოთ თავი განსაკუთრებულად, უსაფრთხოდ, იგრძნოს სიყვარული და პატივისცემა. არ დაიშუროთ ქების სიტყვები. ბავშვი რომელიც უყვართ, სწავლობს სხვების სიყვარულს;
2. ასწავლოთ სხვა ადგილების, ხალხის და კულტურის შესახებ წიგნების, მუსიკის და კულტურული ღონისძიებების საშუალებით;
3. ჩაერიეთ, როდესაც გესმით ან ხედავთ არასასურველ ქცევას და აუხსენით და წაახალისეთ მოსწავლე, თუ როგორ შეუძლია მას სხვებთან ურთიერთობა უკეთესად;
4. გამოიყენეთ დადებითი კომენტარები მისი ქცევის ჩამოსაყალიბებლად და გასაძლიერებლად. იმის ნაცვლად, რომ თქვათ: „არა! ცუდად იქცევი“, შესთავაზეთ პოზიტიური ალტერნატივები, როგორიცაა, „რატომ არ ელოდები შენს რიგს“;
4. აჩვენე ტოლერანტული ქცევა და პატივისცემის გამოხატვა. როდესაც მოსწავლე ხედავს როგორ ესაუბრები, თანაუგრძნობ და აფასებ ადამიანებს, ისიც სწავლობს სხვებთან ურთიერთობის უკეთეს ფორმებს.

გარდა ამისა, რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია ისეთი აქტივობების დაგეგმვა, რომლებიც მსგავსი უნარების განვითარებას შეუწყობს ხელს.

აქტივობები:

1. უცნობი გუნდები

გააერთიანეთ მოსწავლეები გუნდებში ისე, რომ არ იცოდნენ, ვინ არიან მათი თანაგუნდელები. სთხოვეთ უპასუხოთ მათემატიკის კითხვებს და შეაგროვონ სწორი პასუხები ქულების სახით. ამგვარი აქტივობა დაგეგმარებათ იმის ჩვენებაში, რომ ინტელექტი არ არის დაკავშირებული კანის ფერთან, სოციალურ ფონთან, ეროვნებასთან ან ნებისმიერი განსხვავებულობასთან. ასე მოსწავლე აცნობიერებს რა არის მრავალფეროვნება და სწავლობს განსხვავებულის პატივისცემას, მის დაფასებასა და მხარდაჭერას.

2. მოხალისე დილემა

კოლბერგის აზრით, მოზარდის მორალური განვითარება წინ მიიწევს, როცა ის მორალური დილემების წინაშე აღმოჩნდება (Kohlberg, 1976)

ვერბალური თუ არავერბალური გზით შექმნილი დილემები, რომლებსაც ასევე ეთიკურ პარადოქსებს ვუწოდებთ, საუკეთესო საშუალებაა იმისათვის, რომ განვსაზღვროთ, **მორალური განვითარების** რომელ დონესა და ეტაპზე იმყოფება მოზარდი. ამიტომ მნიშვნელოვანია, შემოქმედებით პროცესში ყურადღება მივაქციოთ არა მარტო იმას, თუ როგორ გადაწყვეტს იგი მორალურ დილემას, არამედ მის მსჯელობასა და არგუმენტებს იმის შესახებ, რატომ მიიღო ესა თუ ის კონკრეტული გადაწყვეტილება, რადგან ქცევის შეფასება ზნეობრივი თვალსაზრისით, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროებს იმ ქცევის მოტივის შეფასებას, რომელიც საფუძვლად დაედო კონკრეტულ მოქმედებას.

მაგალითად, შექმენით რამდენიმე შესაძლო მორალური დილემა, რომელსაც თქვენი მოსწავლეები შეიძლება წააწყდნენ ცხოვრებაში, ჩაწერეთ ისინი და მოათავსეთ თითოეული ნივთი თასში ან ჩანთაში. ზოგიერთი ელემენტი შეიძლება შეიცავდეს ისეთ რამეს, როგორიცაა: „მე დავნახე ჩემი კარგი მეგობარი მაღაზიის ქურდობისას. რა უნდა გავაკეთო?“ ან „მოლარემ მომცა ორი ლარით მეტი ხურდა, როცა მაღაზიაში კანფეტი ვიყიდე. რა უნდა გავაკეთო?“ თითოეულმა მოსწავლემ სათითაოდ ამოიღოს ფურცელი ჩანთიდან, წაიკითხოს იგი ხმამაღლა და დააფიქსიროს საკუთარი მოსაზრება, თუ როგორ მოიქცეოდა (წინასწარი/ ბევრი ფიქრის გარეშე) მსგავს სიტუაციაში.

3. თამაში „ჯადოსნუხი ხედი“

მონაწილეები ფურცელზე ხატავენ ხელს. თითებზე წერენ საკუთარ კარგ თვისებებს, ხოლო ხელის-გულზე – რისი შეცვლა სურთ. საუბრობენ და ერთმანეთს უზიარებენ საკუთარ ან სხვის გამოცდილებას/ურჩევებს, თუ როგორ შეიძლება მიაღწიო მიზანს, როგორ გამოიმუშაო სასურველი ჩვევა, და ა.შ. ასე მოსწავლეს უვითარდება ანალიტიკური/კრიტიკული აზროვნება, საკითხისადმი რაციონალური მიდგომა, მიზეზშედეგობრივი კავშირების დადგენა, შეფასება;

4. ჩა ნივთს/საგანს მიამსგავსებდით ცოდვიანობას?

მოსწავლეების სავარაუდო პასუხები:

ყვავილი – ყვავილი არის სამყაროს მშვენიერება და ტოლერანტული ადამიანი, რომელიც აკეთებს სიკეთეს, ხდება უკეთესი, უფრო მშვენიერი.

მზე – მისგან სითბო მოდის. ის სუფთაა და ნათელი. მის გარშემო ყოველთვის ბედნიერება სუფევს. ასევეა ტოლერანტული ადამიანი. ასოციაციური სწავლება ერთ-ერთი ეფექტური ხერხია, განსაკუთრებით EBD მოსწავლის შემთხვევაში. მოსწავლე აკავშირებს ორ ცნებას ერმანეთთან და შედეგად უფრო ღრმად იაზრებს საკითხს. გარდა ამისა, უკეთესად იმახსოვრებს და ზუსტად იხსენებს საჭირო ინფორმაციას.

5. თამაში „კომპლიმენტი“.

ნებისმიერ ადამიანს სურს იყოს სასურველი, პატივცემული, დაფასებული საკუთარ თემში, გარემოში. ხშირად, უბრალოდ, გვირდა მოვისმინოთ კეთილი სიტყვები და სურვილები გარშემო მყოფი ადამიანებისგან. ეს ყველაფერი აუმჯობესებს ჩვენს განწყობას და გვიჩნდება სურვილი გავაზიაროთ ჩვენი სიხარული და დავეხმაროთ სხვებს. უთხარი „კომპლიმენტი მეგობარს“ აქტივობა შეიძლება სხვადასხვა ფორმით ჩავატაროთ: 1. დაწერე ფურცელზე და დაუტოვე მერხზე; 2. ჩაუდე ჩანთაში; 3. ან უბრალოდ უთხარი. დააკვირდი, რას გრძნობდა თქვენი მეგობარი, როდესაც მასზე საუბრობდნენ? მაგალითად, **მესიჯი**: „სანდო შენ ძალიან მეგობრული და კეთილი ხარ“. **საუბახი**: სანდრო ძალიან მეგობრული ადამიანია, ის ყოველთვის მეხმარება მეც და ჩემს თანაკლასელებსაც მათემატიკის დავალებას როცა ვერ ვგებულობთ. ერთი შეხედვით კომპლიმენტი ბაზისურ უნარად გვეჩვენება, თუმცა ის ყოველთვის ბუნებრივად არ გვაქვს. **შექების, კომპლიმენტის, ქათინაურის გამომუშავებაზეც** ისევე უნდა ვიმუშაოთ მოსწავლეებთან, როგორც ამას ვაკეთებთ სხვაა უნარების შემთხვევაში. უპირველს ყოვლისა, **მოსწავლე თავად მოსწავლე თავს გრძნობს კარგად, ხოლო კომპლიმენტის მიმღებს კი ეზრდება თვითშეფასება, თვით დაჯერებულობა და საკუთარი თავის რწმენა.**

6. „ცოდვიანობის ხე“. შემოქმედებითი სამუშაო

მოდით, ერთად გავზარდოთ ტოლერანტობის ხე ჩვენს სკოლაში. მოდით, ჩვენმა ხემ ფოთლები გაშალოს და გამწვანდეს. აიღეთ ფერადი ფურცლები და გამოჭერით ფოთლები, ყვავილები, მზეები, პეპლები... დაწერეთ მათზე, რაც, თქვენი აზრით, უნდა გაკეთდეს იმისთვის, რომ ჩვენი სკოლა სიკეთის სივრცე გახდეს. მიამაგრეთ ფურცლები ხეზე და იზრუნეთ, რომ აყვავდეს. ამისათვის უნდა შევასრულოთ ის, რაც დავწერეთ. **მოსწავლეს უვითარდება საკუთარ ქცევაზე პასუხისმგებლობისა და მზრუნველობის გრძნობა, ასევე ხდება მიზანდასახული და ორიენტირებული კონკრეტულ დავალებაზე;**

7. „მე და ჩვენ“: ყველანი ვახი ეხთნაიხები და განსხვავებულები

საკლასო ოთახის სხვადასხვა კუთხეში მასწავლებელი აკეთებს ნიშნულებს – ციფრები 1-იდან 8-ამდე. მასწავლებელი აფრთხილებს მოსწავლეებს, რომ ყურადღებით მოუსმინონ პედაგოგს და დააკვირდნენ თანაკლასელების მოძრაობას. მასწავლებელი ასახელებს სხვადასხვა საგანს/აქტივობას/ცნებას და სთხოვს მოსწავლეებს, მივიდნენ იმ ციფრთან, როგორც ისინი აფასებენ იმ კონკრეტულ საგანს/ აქტივობას. მაგალითად, თუ ძალიან მოსწონთ/უყვართ, მიდიან 7-8 ციფრთან, თუ ნაკლებად – ირჩევენ 5-6-ს და ა.შ.

სიტყვები (ნებისმიერი მასწავლებლის მიზნებიდან გამომდინარე):

მაგალითად, „ნაყინი“, „ბროკოლი“, „ბალეტი“, „ჯაზი“, „ოპერა“, „ტრილერი“, „სათავგადასავლო ფილმი“, „ისტორიული ფილმი“, „როკი“.

ყოველი ახალი სიტყვის დასახელების შემდეგ მოსწავლეები გადაადგილდებიან, აკვირდებიან მეგობრების მოძრაობას, აქტივობის დროს იქნება საინტერესო კომენტარები, ცოტა ხუმრობაც.

პოსტაქტივობა 1: მასწავლებელი ეკითხება მოსწავლეებს: იყო ისეთი შემთხვევა, როდესაც თქვენ და თქვენი მეგობარი სხვადასხვა ადგილას იდექით ჩემ მიერ დასახელებული სიტყვის შემდეგ? მო-

ხალისეების უკუკავშირი: მოსწავლეები მიდიან დასკვნამდე, რომ არ არის აუცილებელი ერთი და იგივე რამ მოგვწოდეს იმისათვის, რომ იყოთ მეგობრები. დისკუსია კითხვებზე: როდის ხდებიან ადამიანები მეგობრები? რა ტიპის საქციელია საჭირო იმისთვის, რომ შეინარჩუნო მეგობრობა. მოსწავლეები მუშაობენ ჯგუფებში, ქმნიან ბუკლეტებს, ფლაერებს, პოსტერებს.

პოსტაქტივობა 2: ჰკითხეთ მოსწავლეებს: რა გვყოფს/განგვასხვავებს ერთმანეთისგან? ჰობი? საცხოვრებელი ადგილი? ჩაცმის სტილი? თმის ფერი? და მიეცით საშუალება მოსწავლეებს, ისაუბრონ და გამოთქვან საკუთარი შეხედულებები.

ამის შემდეგ შეახსენეთ მოსწავლეებს ის ცნებები, რომელთა დასახელების შემდეგ ისინი აირიგნენ და აღმოჩნდნენ იმ თანატოლებთან, რომლებთანაც ისინი, ჩვეულებრივ, არ ურთიერთობენ. გაუწიეთ ფასილიტაცია დისკუსიას, რომ მოსწავლეები მივიდნენ დასკვნამდე: მაშინ, როცა რიგი გარემოება/ცნება გვყოფს ერთმანეთისგან, სხვა გვაერთიანებს – თუნდაც ისეთი მარტივი რამ, როგორცაა ნაყინის სიყვარული.

როგორც დასკვნითი აქტივობა, მოსწავლეებმა უნდა განაზოგადონ და გამოიტანონ აქტივობის მთავარი გზავნილი – „მრავალფეროვნება“ და დაწერონ მოსაზრება ჯიმი კარტერის სიტყვებზე: „ჩვენ ვერ მოვიხარებით ყველა ერთ ქვაბში (ყველა ერთნაირი ვერ ვიქნებით, ჩვენ ვართ მშვენიერი მოზაიკა: განსხვავებული ხალხი, განსხვავებული რწმენით, განსხვავებული სურვილებით, განსხვავებული იმედებით, განსხვავებული ოცნებებით“* მსგავსი ტიპის აქტივობებით მოსწავლე სწავლობს განსხვავებულის პატივისცემას, მის დაფასებას, უვითარდება ემპათიისა და თანაგანცდის უნარები. ხდება უფრო ტოლერანტული.

დასკვნა

ამგვარად, პედაგოგები მთავარ როლს თამაშობენ ისეთი გარემოს შექმნაში, რომელიც აუმჯობესებს ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლის ქცევას, ხელს უწყობს სოციალური უნარების განვითარებას, ზრდის მოსწავლის ინტერესსა და მოტივაციას საკლასო გარემოში სასწავლო ქცევის მიმართ და ეს ყველაფერი, საბოლოოდ ქმნის უკეთეს აკადემიურ მოსწრებას განათლების ყველა საფეხურზე. მასწავლებლებს შეუძლიათ მიიღონ საოცარი შედეგები, ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეთან რელევანტური, ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული და კარგად დაგეგმილი, მხარდამჭერი კომუნიკაციური და სასწავლო სტრატეგიების გამოყენებით.





* ადაპტირებულია Tom Scheff's activity Setting the Stage for Controversial Subjects.

დავალება :

დაგეგმეთ ტოლერანტობის ამაღლების ხელშემწყობი ერთი აქტივობა. განსაზღვრეთ აქტივობის საჭიროება, მიზანი, რესუსი რომელსაც გამოიყენებთ, დრო. დეტალურად აღწერეთ აქტივობის მიმდინარეობა და მოსალოდნელი შედეგები.

დანართი 1

რეფლექსიის ფურცელი

	ორშაბათი	სამშაბათი	ოთხშაბათი	ხუთშაბათი	პარასკევი
 <p>ხელი ავწიე, როდესაც მინდოდა მასწავლებლის ყურადღების მიქცევა/საუბარი</p>					
 <p>ვიჯექი წყნარად და მშვიდად, როდესაც მასწავლებელი საუბრობდა</p> 					
 <p>ხელს არ ვუშლიდი მეგობარს, როდესაც ის საუბრობდა</p>					

დანართი 2

Classroom Behavioral Strategies and Interventions

სტრესის კონტროლი

<https://www.page-borders.com/bird-border/>

From A Collection of Strategies For Teachers of Students with FAS/E by the Coalition on Alcohol and Pregnancy Education



 ესაუბრე პრობლემაზე:

- მეგობარს
- თანატოლს
- მას, ვისაც ენდობი
- მშობელს, მასწავლებელს, დირექტორს...

 გააკეთე ფიზიკური აქტივობები:

- ითამაშე
- ივარჯიშე...

 დასახე გეგმა:

- ჩამოთვალე პრობლემები
- შეიმუშავე გეგმა როგორ გაუმკლავდე თითოეულს

Committee. Reprinted by permission.

„სამი გ“ სტრატეგია ბრაზის შესამცირებლად

გამოიცანი, განსაზღვრე, გააკეთე

გამოიცანი ის სასიგნალო მესივები, რომლებსაც შენი სხეული გაძლევს და აღიარე, რომ ხარ გაბრაზებული. ეს შეიძლება იყოს:

- ოფლიანი ხელისგულები;
- კბილების კრაჭუნი;
- ხელების კანკალი;
- მოუთმენლობა;
- ანითლებული სახე ;
- დაჭიმული კუნთები;
- თავის ტკივილი.

განსაზღვრე გზები თუ როგორ მიუდგე პოზიტიურად ამ სიტუაციას. სიტუაციიდან გამომდინარე შეიძლება უთხრა საკუთარ თავს:

- არ ვაპირებ ამაზე ნერვიულობას;
- ვიცი, ამას თავს გავართმევ გაბრაზების გარეშე;
- შემძლია მშვიდად ვიყო ამ სიტუაციაში;
- ამას ჩემზე არ მივიღებ;
- ეს გამონვევაა. მე მომწონს გამონვევები.

გაკეთე რამე კონსტრუქტიული რომ დამშვიდდე:

- დაითვალე 10-მდე
- ღრმად ჩაისუნთქე;
- ითხოვე დრო დასამშვიდებლად;
- დატოვე იქაურობა.

თუკი დრო მეტი გაქვს:

- ესაუბრე ვინმეს, ვინც არ არის;
- მოუსმინე მუსიკას;
- გააკეთე ფიზიკური აქტივობა;
- დანერე წერილი, თუ როგორი გაბრაზებული ხარ და შემდეგ დახიე ის;
- უყურე სასაცილო ფილმს;
- გაატარე დრო საყვარელ ცხოველთან ერთად.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Burden, P. R. (2003). Classroom management: Creating a successful learning community. New York: John Wiley & Sons, Inc;
- Chamberlin, P., & Patterson, G.R (1995); Discipline and child compliance in parenting In M.H. Bornstein (ed), Handbook I parenting: Vol. 4;
- Collins, (2002) Behavior and Academic Performance, Concise Dictionary and Treasurus of English Language, 2002.;
- CCSRI, Using Positive Student Engagement to Increase Student Achievement, <http://www.centerforcsri.org/>;
- Colvin, G., & Lazar, M. (1995). Establishing classroom routines. In A. Deffenbaugh, G. Sugai, G. Tindal (Eds.), The Oregon Conference Monograph 1995, Vol. 7 (pp. 209-212). Eugene, OR: University of Oregon;
- Curry, M. and Bromfield, C., (1966) Positive Pupil Behaviour Management, East Devon Behaviour Support Team, Devon, England and Essex County Council Learning Services, 1998. : Promoting Positive Behaviour: the Essex approach. Essex;
- Do2learn – a resource with individuals with special needs. Retrieved from <https://do2learn.com/>;
- Fox et al, (2003), The Teaching Pyramid, A Model for Supporting Social Competence and Presenting Challenging Behaviour in Young Children, July, 2003;
- Guidelines for Teachers Behavioural, Emotional and Social Difficulties – A Continuum of Support, 2007;
- Hill M. Walker, Frank M. Gresham Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders Applications in Schools; 2015;
- Kohlberg Lawrence; T.Lickona, “Moral Stages and moralization: The cognitive-developmental approach.” Holt, NY: Rinehart and Winston, 1976;
- Martens, B. K. and Meller, P.J. (1990) The application of behavioural principles to educational settings, in Gutkin, T.K. and Reynolds, C.R. (eds.) Handbook of School Psychologist (pp 612 – 34). New York. Wiley, 1990;
- Mary Magee Quinn, Ph.D., El Teaching and Working With Children Who Have Emotional and Behavioral Challenges, American Institutes for Research; Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED466076/pdf/ERIC-ED466076.pdf>;
- McGinnis, Ellen; Arnold Goldstein Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills, Revised Edition, 1997;
- Rogers, B., (2000) Cracking the Hard Class: Strategies for managing the harder than average class; London; Paul Chapman Publishing), 2000;
- Stanley Clark, Education World® Contributing Writer Teaching Strategies for Learners with Social and Emotional Needs, 2020 Retrieved from <https://www.educationworld.com/>;
- Vallecorsa, A. L., deBettencourt, L. U., & Zigmond, N. (2000). Students with mild disabilities Series on Highly Effective Practices—Classroom Routines 5 in general education settings: A guide for special educators. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall;
- Wyomissing Behavior Analysts, Proactive and Reactive Strategies <http://www.wba2032.com>;
- Webster - Stratton, C. (2006), How to Promote Children’s Social and Emotional Competence; London; Paul Chapman Publishing), 2006;
- [Educational strategies for children with emotional and behavioural problems.pdf \(videa.ca\)](#);
- <https://resilienteducator.com/classroom-resources/6-lesson-plans-for-teaching-tolerance/>

ელექტრონული გვერდები რესურსების ადაპტირებისთვის:

- <file:///D:/USER/Downloads/happy-grams.pdf>
- <https://www.create.rewardcharts4kids.com/behavior-chart-maker/>

ნინო მიქელაძე
ბათუმი შოთა რუსთაველის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 10

სოციალურ-ემოციური და ქცევითი აზლილობის მოსწავლეების
აკადემიური უნარების განვითარების სტრატეგიები

სარჩევი

1. შესავალი.....	174
2. სწავლების ფილოსოფია.....	174
3. ქცევისა და აკადემიურ მოსწრების ურთიერთდამოკიდებულება.....	174
4. სასწავლო სტრატეგიები - ზოგადი რეკომენდაციები.....	175
4. წარმატებული აკადემიური შესაძლებლობების უზრუნველყოფა.....	176
მასალის სირთულე	176
გაკვეთილის წარმართვა	176
სამოტივაციო სტრატეგიები	177
6. აკადემიური ინტერვენციები – საუკეთესო პრაქტიკა (კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით).....	178
8. ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული პრაქტიკული დავალებები.....	180
მათემატიკა	180
კითხვა	181
წერა	183
ვიზუალური რუკების გამოყენება	183
პრობლემების გადაჭრის სწავლება	184
8. ფუნქციური კომუნიკაცია - სურვილებისა და საჭიროებების გამოხატვა.....	185
არჩევანის გაკეთება	185
დასკვნა.....	185
დავალება 1: საუბარი	186
გამოყენებული ლიტერატურა.....	186

1. შესავალი

მიუხედავად იმისა, რომ საყოველთაოდ აღიარებულია, რომ ემოციურ ქცევითი დარღვევების (EBD) მოსწავლეებს აქვთ სოციალური უნარების მძიმე დეფიციტი, რაც მნიშვნელოვნად აფერხებს თანატოლებსა და მასწავლებლებთან ურთიერთობას, EBD მოსწავლეებს აქვთ მნიშვნელოვანი აკადემიური ხარვეზები. შესაბამისად, მკვლევრები განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობენ EBD მოსწავლეების ჩართულობას საგაკვეთილო პროცესში აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესების მიზნით.

ემოციური და ქცევითი აშლილობის მოსწავლეები (EBD) გაცილებით უფრო მეტი გამონვევის წინაშე დგებიან სკოლაში, ვიდრე ნებისმიერი სხვა ჯგუფის მოსწავლეები. სწავლის პროცესში მათ შეიძლება წარმოექმნათ სხვადასხვა ტიპის პრობლემები. მაგალითად, აღქმისა, გაგების, ანალიზის, დამახსოვრების, სივრცითი ორიენტაციის, პრობლემის გადაჭრის და სხვა. ამიტომ მნიშვნელოვანია შეირჩეს შესაბამისი სასწავლო სტრატეგიები, რომლებიც EBD მოსწავლეებს მისცემს საშუალებას, საგაკვეთილო პროცესში ჩაერთონ და მიაღწიონ წარმატებას.

მოცემულ თავში განვიხილავთ, თუ როგორ უნდა დაგეგმოს მასწავლებელმა კურიკულუმი და სასწავლო მიდგომები ისე, რომ პოზიტიურად იმოქმედოს ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლის სასწავლო საქმიანობაზე.

2. სწავლების ფილოსოფია

ეფექტური სასწავლო გარემოს შექმნისთვის მნიშვნელოვანია პედაგოგმა შეიმუშაოს სწავლების პირადი ფილოსოფია, რომელიც დაეხმარება როგორც მას სწავლების პროცესის სწორად წარმართვაში, ასევე მოსწავლეს სასწავლო წარმატების მიღწევაში. სწავლების პირადი ფილოსოფიის განსაზღვრა ეხმარება მასწავლებელს ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნაში, რომელიც თანხვედრაშია როგორც მოსწავლის, ასევე მასწავლებლის საჭიროებასთან. პედაგოგისთვის მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, თუ როგორ მუშაობს კლასის ცალკეული ნაწილი და როგორ ქმნის ერთ მთლიანს, როგორი საკლასო გარემო სურს მას და რა მოლოდინი აქვთ მოსწავლეებისგან. სწავლების ფილოსოფია წარმოადგენს სისტემურ, დასაბუთებულ შეხედულებას, რომელიც ორიენტირებულია სწავლებისა და სწავლის განსაზღვრულ მნიშვნელოვან კომპონენტებზე. უფრო მარტივად რომ ვთქვათ, განსაზღვრა, თუ რატომ აკეთებ იმას, რასაც აკეთებ. როდესაც პედაგოგს აქვს კარგად ჩამოყალიბებული სწავლების ფილოსოფია, იცის, რას და რატომ აკეთებს, როდის და როგორ ჯობია და რის მიღწევა სურს სასწავლო წლის ბოლოს, მუშაობა, განსაკუთრებით კლასში, სადაც ერთი ან თუნდაც რამდენიმე EBD მოსწავლეა, გაცილებით მარტივია. ის მართავს სასწავლო ქცევას, უზრუნველყოფს ეფექტურ სწავლებას და ხელს უწყობს პიროვნულ ზრდას.

3. ქცვისა და აკადემიურ მოსწრების ურთიერთდამოკიდებულება

აკადემიური მოსწრებისა და სწავლის შედეგების გაუმჯობესებაზე ზრუნვა საკლასო ოთახში მოსწავლეთა ქცვის გაუმჯობესებასთან ერთად უნდა დავინწყოთ. საკლასო ქცევა და აკადემიური მოსწრება პირდაპირკავშირშია ერთმანეთთან.

სწავლა, ეს არის ცოდნა ან უნარები, რომლებიც მიიღება მეცადინეობის ან სწავლების შედეგად. სწავლის ეფექტურობა კი, დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორია ბავშვის საპასუხო ქცევა გარემო, სოციალურ, ემოციურ და ფიზიკურ სტიმულებზე და როგორ აღიქვამს ის ახალ ინფორმაციას (Collins, Concise Dictionary and Treasurus of English Language, 2002).

მოსწავლეებს, რომლებსაც ემოციური და ქცევითი აშლილობები აქვთ, ჩვეულებრივ, უჭირთ იმპულსის კონტროლი და ემოციური ბალანსი, ადვილად კარგავენ ქცევაზე კონტროლს, ეს კი, თავის მხრივ, იწვევს საკლასო ოთახში მუშაობაზე კონცენტრირების პრობლემას და ხელს უშლის თანატოლებთან ეფექტური სოციალური ურთიერთობების დამყარებას.

უდავოა, რომ მარტივი არ არის საკლასო ოთახში ყველა მოსწავლისათვის სწავლის თანაბარი შედეგების უზრუნველყოფა, განსაკუთრებით შერეულ კლასში, სადაც შეიძლება რამდენიმე, ან თუნდაც ერთი ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლე იყოს. თუმცა არსებობს გზები, რითაც შეიძლე-

ბა ვარეგულიროთ ამ მოსწავლეების ქცევა, რაც, უპირველეს ყოვლისა, კლასის მართვისა და აკადემიური უნარების განვითარების სწორად შემუშავებული გეგმით უნდა დაინყოს, რომელიც სპეციალურად იქნება მორგებული ამ მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებზე. უნიკალური და ინდივიდუალური მოსწავლეზე მორგებული ინტერვენციები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ნებისმიერი დადგენილი ქცევის პროგრამა. მაგალითად, მასწავლებელს აუცილებლად უნდა ახსოვდეს რომ მოსწავლის ნებისმიერ ქცევას, რომელიც მეორდება, აქვს რაღაც მიზეზი. მოსწავლემ, რომელიც ყოველთვის პასუხისმგებლობით ეკიდება სასკოლო საქმიანობას, იქნება ეს სწავლა თუ ქცევა, „ისწავლა“, რომ მსგავს ქცევას მოაქვს მშობლებისგან აღიარება, კარგი ნიშნები, მასწავლებელთა ყურადღება, წარმატებისა და სიამაყის შეგრძნება, ახალი შესაძლებლობები და ა.შ., ანუ მისი ქცევა სპეციფიკურ მიზეზს ემსახურება. ეს დებულება ერთნაირად ეხება როგორც დადებით და პროდუქტიულ, ასევე უარყოფით ან მავნე ჩვევებს, რაც საბოლოოდ იმის ახსნაში გვხმარება, თუ რატომ იქცევა მოსწავლე ცუდად, მიუხედავად იმისა, რომ (უმეტეს შემთხვევაში) იცის, მისი ქცევა არასასურველ შედეგებს იწვევს.

როგორც აღინიშნა, ემოციურ ქცევით დარღვევების გამოვლინება სკოლაში გულისხმობს იმ შემთხვევებს, როდესაც მოსწავლის რაიმე ტიპის არასათანადო ქცევა უარყოფითად აისახება მის საგანმანათლებლო მიღწევებზე. სამწუხაროდ, როგორც კვლევები ადასტურებს, აქცენტი შეუსაბამო ქცევებზე, რომელიც გავლენას ახდენს აკადემიურ მიღწევაზე, უფრო მეტია და ყურადღების მიღმა რჩება ამ მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროებები. ნაწილობრივ, სწორედ მსგავსი ტიპის ყურადღების ნაკლებობა იწვევს EBD მოსწავლეების ისეთ შედეგებს, როგორებიცაა ძალიან დაბალი აკადემიური მოსწრება, მათ შორის გაცდენების მაღალი მაჩვენებლები, კურსის სრული წარუმატებლობა და/ან სკოლის მიტოვება (National Longitudinal Transition Study-2, 2003).

მკვლევრები სხვადასხვა მიზეზთან ერთად გვთავაზობენ ორ საყურადღებო მიზეზს, ერთი არის მოსწავლის ხელშემშლელი ქცევა. როდესაც მოსწავლე ცდილობს ჩაშალოს საგაკვეთილო პროცესი შეუფერებელი ქცევით, პედაგოგის მთლიანი ყურადღება გადადის ამ ქცევის აღმოფხვრაზე, რომ შექმნას მუშა სასწავლო გარემო, სადაც შეძლებს გაკვეთილის ჩატარებას. პედაგოგების უმეტესობის ამგვარი შეხედულება ამყარებს მოსაზრებას რომ ქცევის ინტერვენციები პრიორიტეტულია და უპირველესად ის უნდა მოწესრიგდეს როცა საქმე ეხება მოსწავლის ქცევისა და აკადემიური უნარების დეფიციტს. ამ პრინციპით ხელმძღვანელობისას, პედაგოგი, ფაქტობრივად, არეგულირებს ქცევას აკადემიური უნარების განვითარების ხარჯზე.

მეორე, რასაც მკვლევრები აღნიშნავენ, არის მოსწავლის ქცევის გავლენა მასწავლებლის ქცევაზე. როდესაც მოსწავლე მუდმივად ავლენს აგრესიულ და დაუმორჩილებელ საპასუხო ქცევას ნებისმიერი სახის სასწავლო ინსტრუქციაზე, რაც თანდათანობით უკიდურესად გამაღიზიანებელი ხდება პედაგოგისთვის, ის დიდი ალბათობით ამცირებს ზრუნვას სასწავლო მიდგომებსა და სტრატეგიებზე. (Wehby et al., 1995)

ამგვარად, უაღრესად მნიშვნელოვანია პედაგოგმა EBD მოსწავლესთან იმუშაოს დაბალანსებული გეგმით, სადაც მიზნები და აქტივობები გათვლილი იქნება ერთდროულად როგორც ქცევის, ასევე აკადემიური უნარების განვითარებაზე და რაც მთავარია, ქცევის ხელშეწყობის საჭიროებამ არ უნდა დაჩრდილოს აკადემიური უნარების სწავლება/განვითარებაზე მცდელობის შემცირება.

4. სასწავლო სტრატეგიები - ზოგადი რეკომენდაციები

სოციალური ემოციური და ქცევითი აშლილობის მოსწავლეების აკადემიური უნარების განვითარების მიზნით პედაგოგმა შემდეგი ძირითადი პრინციპებით უნდა იხელმძღვანელოს:

- უზრუნველყოს ინფორმაციის მიწოდება და ხელმისაწვდომობა;
- დასახული სასწავლო მიზნები უნდა მოარგოს მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებას;
- იზრუნოს, როგორც ახალი უნარების განვითარებაზე, ასევე მის ფუნქციურ გამოყენებაზე. მართალია ძალიან მნიშვნელოვანია ახალი უნარების შექმნა/განვითარება, თუმცა არანაკლებ მნიშვნელოვანია ემოციურ ქცევით აშლილობის მოსწავლეებში არსებული უნარების შენარჩუნება და/ან მათი გამოყენების შესაძლებლობა ახალ, განსხვავებულ სიტუაციაში.

სხვა მოსწავლეების მსგავსად, ემოციური აშლილობისა და ქცევითი პრობლემების მოსწავლეები, უკეთესად სწავლობენ იმ საკლასო ოთახებში, სადაც ეფექტური სასწავლო სტრატეგიები და ქცევის მართვაზე ორიენტირებული რუტინაა. უდავოა, როდესაც სასწავლო დავალებები და სტრატეგიები გულდასმით არის შემუშავებული მაღალია მოსწავლეთა ჩართულობა და შესაბამისად, შედეგიც.

მნიშვნელოვანია, გაკვეთილის დაგეგმვისას მოსწავლის ძლიერი მხარისა და საჭიროების გათვალისწინება. თუმცა ემოციური დარღვევისა და ქცევითი პრობლემების მოსწავლესთან მუშაობისას, ასევე აუცილებელია იმის გათვალისწინებაც, რომ თუკი სასწავლო გეგმა და სასწავლო სტრატეგიები

არ არის მორგებული ბავშვის ძლიერ მხარეებზე და მხოლოდ საჭიროებებს ეხმარება, ამან შეიძლება გამოიწვიოს იმედგაცრუება რაც, თავის მხრივ, იმოქმედებს მოსწავლის ქცევაზე. სირთულე სწორედ ისაა, რომ მაქსიმალურად შევამციროთ მსგავსი კონტრპროდუქტიული (საწინააღმდეგო შედეგის მომცემი) სიტუაციები და იმავდროულად უზრუნველყოთ პოზიტიური სასწავლო შესაძლებლობები.

ძლიერ მხარეებზე დაფუძნებული მიდგომა, ნიშნავს იმას რომ გარდა რთული ქცევების იდენტიფიცირებისა, ასევე განსაზღვრულია მოსწავლის ძლიერი მხარეები და ქცევა, რომელიც ხელს უწყობს სწავლას.

4. წარმატებული აკადემიური შესაძლებლობების უზრუნველყოფა

როგორც ყველა ბავშვი, ემოციური და ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებიც განსხვავდება თვისებებითა და საჭიროებებით, საკლასო აქტივობებზე საპასუხო რეაგირებით, აქვთ საკუთარი უპირატესობები. მიუხედავად იმისა, რომ გაკვეთილის მოდიფიცირების მრავალი გზა არსებობს, იმისთვის, რომ ყველა მოსწავლეს მოერგოს, იმ სასწავლო ასპექტებით დაწყებაა, რომლებიც ყველაზე მეტ გამოწვევასთან ასოცირდება:

- მასალის სირთულე;
- გაკვეთილის წარმართვა/ჩართულობა;
- მოტივაცია

მასალის სირთულე

სტრატეგიების დაგეგმვამდე აუცილებელია კურიკულუმის გადახედვა. გამოცდილებისა და დაკვირვების საფუძველზე აშკარად ჩანს, რომ მოსწავლეები თავს არიდებენ ისეთ დავალებებს, რომლებსაც (მათი აზრით) ვერ შეასრულებენ. ამიტომ მნიშვნელოვანია დავალებები ისე შეირჩეს, რომ მოსწავლისთვის არა მხოლოდ გამოწვევა იყოს, არამედ მიღწევადიც. კრახის შიში განსაკუთრებით დიდია ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებში, რომლებსაც მსგავსი გამოცდილება არაერთხელ ჰქონიათ. პრობლემები, რომლებიც EBD მოსწავლეებს აქვთ სკოლაში, ხშირად ახდენს გავლენას უნარების განვითარების ხარისხზე, რაც კიდევ უფრო ართულებს სასკოლო საქმიანობას.

ერთ-ერთი სტრატეგია, რომელიც წარმატების შესაძლებლობას ზრდის, არის იმ საჭირო უნარ-ჩვევაზე ფოკუსირება, რომლის გაუმჯობესებაც ესაჭიროება მოსწავლეს. მაგალითად, დავალება შეიძლება გათვლილი იყოს მე-6 კლასელისთვის, მაგრამ მოსწავლეს ჰქონდეს მე-3 კლასის დონის კითხვის უნარი. უდიდესი ძალისხმევა იქნება საჭირო იმისათვის, რომ მოსწავლის კითხვის უნარი მე-6 კლასის დონის შესაბამისობასი გახდეს, მანამდე კი უნდა ხდებოდეს გეგმის/სტრატეგიების მუდმივი მოდიფიკაცია, რომ მოსწავლემ დაძლიოს სირთულე და კრახის შიში. ამ პროცედურას შეიძლება ვუწოდოთ „პრეკორექცია“ როდესაც ვვარაუდობთ, ვცვლით და ვცდილობთ ავირიდოთ პრობლემები. ასე პედაგოგს აქვს სტრატეგიული ჩარევა/მხარდაჭერის საშუალება.

ამ ეტაპზე, საჭიროებისამებრ მასალა მცირე ნაწილებად, არსებით და შედარებით მარტივ ნაწილებად იყოფა. მათ ეტაპობრივად ვთავაზობთ მოსწავლეს. ეს ზედმეტად გადატვირთვის პრევენციაა, რომელიც ამცირებს იმედგაცრუების დონეს და ხელს უწყობს სწავლის პროცესს. საფეხურების რაოდენობა და მის ფარგლებში მიწოდებული მხარდაჭერის დონე დამოკიდებულია კონკრეტული მოსწავლის საჭიროებებსა და შესაძლებლობებზე.

გაკვეთილის წარმართვა

თუ მოსწავლეები აქტიურად არიან ჩართულნი სწავლების პროცესში, ისინი ნაკლებად ავლენენ შეუსაბამო ქცევას. შესაძლებლობის შემთხვევაში ეფექტურია მოსწავლის გამოცდილების ჩართვა ახალი მასალის წარდგენისას. ასეთ დროს მოსწავლეები სწორად აფასებენ ახალი უნარების ათვისების მნიშვნელობას. მოსწავლეები, იმასაც ახერხებენ, რომ ისწავლონ საკუთარი გამოცდილების გაზიარება, ისწავლონ ერთმანეთისგან. ეს, თავის მხრივ, აყალიბებს უნარს, დაამყაროს პოზიტიური ურთიერთობები თანატოლებთან.

საგაკვეთილო პროცესში EBD მოსწავლის აკადემიური ჩართულობის გაზრდისთვის ეფექტურია:

- პრეზენტაციის დაყოფა მოკლე სეგმენტებად. თითოეული სეგმენტის შემდეგ კი სთხოვეთ მოსწავლეს, უპასუხოს შეკითხვებს.
- ასწავლეთ, ისწავლონ საკუთარ შეცდომებზე;

- დაბალი ინტერესის გამომწვევი (ან შედარებით რთული) აქტივობების შემდეგ შესთავაზეთ მაღალი-ინტერესის გამომწვევი აქტივობები, მოსწავლეს მიეცით საშუალება მოეშვას.

საკვანთილო პროცესში EBD მოსწავლის საკვანთილო პროცესში **ჩართულობის შესანარჩუნებლად ეფექტურია:**

- საკვანთილის მიზნები იყოს კარგად გამოკვეთილი;
- საკვანთილი იყოს ენერგიული და დინამიკური, შესაბამისად იზრდება მოსწავლეთა ჩართულობა;
- კონკრეტული ლექსიკური ერთეულებისა და მოკლე, ნათლად გამოკვეთილი წინადადებების გამოყენება;
- კოგნიტური სტრატეგიების მოდელირება, როგორცაა, მაგალითად, ხმამაღლა ფიქრი“, ნაახალისებს მოსწავლეს ფიქრის პროცესის ვერბალიზაციისთვის; კოგნიტური უნარების განვითარებისთვის განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია მასწავლებლის მხრიდან **ემოციურ-ქცევითი დარღვევების მოსწავლეთა** ემოციური მხადაჭერა და გამხნეება, რაც გულისხმობს მათი პიროვნების აღიარებას, მოსაზრებების პატივისცემას, ინდივიდუალური ძალისხმევის დაფასებას, ნდობის ატმოსფეროს შექმნას, თვითრწმენის განმტკიცებას და ა.შ. ეს ყველაფერი კი, მთლიანობაში, ხელს უწყობს მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებას იმისათვის, რომ უფრო ხალისით ჩაერთონ საკუთარი სწავლისა და განვითარების პროცესში;
- მყისიერი ნახალისება და უკუკავშირის მიცემა; წარმატებული სწავლის პროცესისას აუცილებელია მყისიერი უკუკავშირის მიწოდება, რაც დაეხმარება მოსწავლეს მასწავლებლის რეაქციასა და მის ქცევას შორის კავშირის დამყარებაში. დროში გადავადებული უკუკავშირი კი ართულებს მიზეზსა და შედეგს შორის კავშირის დამყარებას და, შედეგად, მან შესაძლოა დაკარგოს თავისი მნიშვნელობა და აზრი;
- ავთენტური სასწავლო მასალის გამოყენება, იმისათვის რომ მოსწავლემ მარტივად შეძლოს კავშირის დანახვა; არ არის საკმარისი მასწავლებელმა კლასში შეიტანოს სტატია ჟურნალიდან ან გაზეთიდან, აუცილებელია, მან ეს რესურსი ავთენტურად აქციოს. სწავლების პროცესში მასწავლებელმა უნდა მიანოდოს ტექსტი არა როგორც სავარჯიშო, არამედ როგორც ავთენტური საკომუნიკაციო საშუალება, რაც მას კონკრეტულ საკვანთილზე ბუნებრივი სიტუაციის შექმნის საშუალებას მისცემს. მაგალითად, *სუპერმარკეტის ქვითხების გამოყენება. მოსწავდეებს ვთხოვთ, იმუშაონ ჯგუფებში და ქვითახში ჩამოთვლილი პროდუქტების მიხედვით განსაზღვრონ, ხამდენი ადამიანია ოჯახში? ვინ ახის მყიდველი? ხა პროფესიის ადამიანები? ხა გემოვნება (გასტრონომიული) აქვთ ან ნებისმიერი სხვა კითხვა, რომლის პასუხის მოძებნა შესაძლებელია. მათ თავიანთი მოსაზრებები უნდა გამოეხატონ ახგუმენებთ; მსგავსი გიპის ავთენტური სასაუბრო სიტუაციის შექმნა ძალიან ეფექტურია ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავდეების სასწავლო პროცესში ჩასახითავად, ხადგანაც, უპიხვედეს ყოვლისა, ზხდის ინტეხისა და მოტივაციას. ამასთანავე, ის ახ ემყახება კონკრეტულ ცოდნას/ დავადებას ხაც მოსწავდეებს სახდში უნდა შეესხუდებინათ (და მას ახ აქვს შესხუდებელი).*
- საინტერესო ვიზუალური და აუდიალური მასალის გამოყენება მოსწავლის ყურადღების შესანარჩუნებლად. ავთენტური მასალა ამ შემთხვევაშიც ისეთივე ეფექტურია, როგორც კურიკულუმით განსაზღვრული სასწავლო მასალა. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს ახალი ამბები, ამინდის პროგნოზი, საინფორმაციო განცხადებები სადგურებსა და აეროპორტებში და სხვა.

სამოტივაციო სტრატეგიები

მოტივაციის გაღვიძება/ გაზრდის მიზანია მოსწავლეთა ჩართულობის გაზრდა სასწავლო აქტივობებში. სათანადო სტიმულატორებით, ყველაზე ნაკლებ ინტერესიანი მოსწავლეს კი შეიძლება ჩავრთოთ სწავლის პროცესში. თუმცა ნახალისება არ უნდა შემოიფარგლოს მხოლოდ მატერიალური წამახალისებლებით, როგორცაა: ქულები, ჯილდოებით, სტიკერებით. პედაგოგების უმეტესობა წარმატებით იყენებს სოციალურ, არამატერიალურ წამახალისებლებს. მაგალითად, რელევანტური კონტექსტი, პოზიტიური უკუკავშირი, საინტერესო პრეზენტაცია. არსებობს სხვა სტრატეგიებიც, რომელსაც პედაგოგები იყენებენ, რათა საკვანთილი იყოს უფრო საინტერესო, რელევანტური და მოტივაციის აღმძვრელი, რაც განსაკუთრებით ეფექტური და პროდუქტიულია EBD მოსწავლეებთან. მაგალითად:

- მოსწავლის ინტერესის გათვალისწინება – მოსწავლეებს განსაკუთრებით მოდონთ სასწავლო მასალის ისეთ ავთენტურ სიტუაციასთან დაკავშირება, რაც აინტერესებთ. ინტერესების ფაქტორის გათვალისწინება აქტივობებისა თუ პროექტზე მუშაობის დროს მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა მოტივაციის გასაზრდელად;

- არჩევანის გაკეთების საშუალება – მიეცით უფლება ორ დავალებას შორის არჩევანი გააკეთოს ან გადაწყვიტოს შესრულების თანმიმდევრობა;
- ცვალებად აქტივობები და ტემპი რომლითაც წარადგენთ კონკრეტულ აქტივობებს, ისე, რომ მოსწავლემ შეინარჩუნოს ინტერესი და ფოკუსი;
- გამოიყენეთ პრაქტიკული, ექსპერიმენტული სასწავლო აქტივობები, რომლებიც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს გამოიყენონ მიღებული ცოდნა რეალურ სამყაროში. ეს არის მასწავლებლის ერთ-ერთი ყველაზე ძლიერი იარაღი.

6. აკადემიური ინტერვენციები – საუკეთესო პრაქტიკა (კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით)

ნებრასკას უნივერსიტეტის მკვლევრებმა შეაჯამეს არსებული ლიტერატურა აკადემიური ინტერვენციების შესახებ, რომელიც მიმართულია საჯარო სკოლებში EBD მოსწავლეების აკადემიური უნარებისა და მუშაობის გაუმჯობესებაზე და ჩაატარეს საკმაოდ ხანგრძლივი კვლევა. კვლევის მიღებულ შედეგებს (ყველაზე ეფექტური სასწავლო სტრატეგიები EBD მოსწავლეებთან მუშაობისთვის) კი გვთავაზობენ რეკომენდაციების სახით.

მკვლევრები განიხილავენ აკადემიური ინტერვენციების სამ ძირითად მიმართულებას: თანატოლის მიერ განხორციელებული ინტერვენციები, თვით განხორციელებული ინტერვენციები და პედაგოგის მიერ განხორციელებული ინტერვენციები. (Ryan, Joseph B, Et al, 2008)

თანატოლების მიერ განხორციელებული ინტერვენციები გულისხმობს, რომ მასწავლებელმა შეარჩიოს გამოსაყენებელი სტრატეგიები და მოსწავლეც, რომელიც EBD მოსწავლესთან იმუშავებს. ესაა მასწავლებლის ტრადიციული სწავლებისგან განსხვავებული მიდგომა (Hoff & Robinson, 2002). საუკეთესოდ დასახელებული ტექნიკის უმრავლესობა სწორედ ამ ტიპის ინტერვენციებზე მოდის, რადგან ამ შემთხვევაში EBD მოსწავლე თანატოლებისგან იღებს მოდელირებას, დახმარებას, მონიტორინგს, ნეთვორქის სტრატეგიებს, ტუტორობას, ურთიერთშეფასებას, მენტორობას, და თანამშრომლობით სწავლებას (Utley & Mortweet, 1997). ამ ტიპის ინტერვენციებზე დაკვირვებით, აღმოჩნდა რომ მათი გამოყენებით EBD მოსწავლე უმეტესად აღწევს აკადემიურ წარმატებას ისე, რომ პროცესით კმაყოფილია მოსწავლეც და მასწავლებელიც (from : Ryan et al., 2008).

კოოპერატიული სწავლება	მოსწავლეთა მცირე ჯგუფი შედგება სხვადასხვა დონისა და უნარის მოსწავლეებისგან. თითოეული მოსწავლის პასუხისმგებლობაა არა მხოლოდ სწავლა, არამედ ერთმანეთის დახმარება.
ჯვარედინი ტუტორინგი	უფროსი ასაკის მოსწავლეები ეხმარებიან უმცროსი ასაკის მოსწავლეებს ინსტრუქციის მიწოდებაში.
ურთიერთტუტორინგი	მოსწავლეებს რომლებსაც მუდმივად ესაჭიროებათ დახმარება წყვილდებიან შერჩეულ ტუტორთან, რომლებიც საჭიროების მიხედვით ეხმარებიან თავიანთ მეგობარს.
ურთიერთშეფასება	მოსწავლეები აფასებენ იმ მოსწავლის მიერ შესრულებულ ნაშრომს ან სწავლის შედეგებს, რომლებსაც იგივე სტატუსი აქვთ.
ურთიერთმოდელირება	მოსწავლეები ახდენენ სასურველი ქცევის მოდელირებას სწავლის დროს. (განსაკუთრებით ისეთ ქცევას რაც EBD მოსწავლის გამოკვეთილი დარღვევაა და იმ კონკრეტულ პერიოდში მასწავლებლის მიზანი) მასწავლებელი ყურადღებას ამახვილებს მოსწავლე-მოდელის ქცევაზე და განსაზღვრავს იმ სასურველ ქცევას რაც უნდა გააჩნდეს მოსწავლეს.
სასურველი ქცევის განმტკიცება	მოსწავლეები სასურველი ქცევის გაძლიერების მიზნით შესაფერის საპასუხო რეაქციას გამოხატავენ როდესაც EBD მოსწავლე ბუნებრივ გარემოში ავლენს კარგ ქცევას.

თვითგანხორციელებული ინტერვენციები გულისხმობს, რომ მოსწავლეები თავად არიან პასუხისმგებელნი საკუთარი სწავლაზე. არსებობს ხუთი გავრცელებული ტიპის თვითრეგულაცია (ასევე ცნობილია როგორც თვითმართვის ან თვითრეგულირების ინტერვენციები), მათ შორის თვითმონიტორინგი, თვითშეფასება, თვითინსტრუქცია, მიზნების დასახვა და სტრატეგიული მიდგომა.

- თვითმონიტორინგი, ორსაფეხურიანი პროცესია, როდესაც მოსწავლე აკვირდება და ა) განასხვავებს/ გამოყოფს სამიზნე ქცევის არსებობას/არარსებობას; ბ) იწერს საკუთარი სამიზნე ქცევის ზოგიერთი ასპექტს;

- თვითშეფასება, როდესაც მოსწავლე ადარებს თავის საქმიანობას პედაგოგის მიერ დადგენილ კრიტერიუმებს;
- თვითსწავლება, როცა იყენებს საკუთარ შეხედულებებს ქცევის მართვისთვის.
- მიზნების დასახვა, როცა მოსწავლე თავად ირჩევს სამიზნე ქცევას (რაც ახდენს მოსწავლის მცდელობის ფორმირებას, უზრუნველყოფს ინფორმაციას საკუთარ პროგრესზე და უზრდის მოტივაციას სასწავლო ქცევისთვის).
- სტრატეგიული მიდგომა – მოსწავლე სწავლობს ნაბიჯებს, თუ დამოუკიდებლად როგორ გადაჭრას პრობლემა და მიაღწიოს მიზანს.

მასწავლებლის მიერ განხორციელებული ინტერვენციები – როდესაც მასწავლებელი იღებს პასუხისმგებლობას კონკრეტული მიდგომების გამოყენებაზე და მიმართავს მანიპულაციებს ქცევამდე ან ქცევის შემდეგ.

ქვემოთ ჩამოთვლილი ინტერვენციები ორიენტირებულია ქცევამდელ ჩარევებზე. ისინი ეხმარებიან პედაგოგებს, განსაზღვრონ ხერხები, თუ როგორ ჩაერიონ შეუფერებელი ქცევის დადგომამდე, რომელიც გავლენას ახდენს აკადემიურ მოსწრებაზე,

ქცევამდელი ინტერვენციები	
მათემატიკური ამოცანების ვერბალიზაცია	მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეებს ხმამაღლა წაიკითხოთ ამოცანები მათ ამოხსნამდე.
სტრუქტურირებული აკადემიური დავალებები	მასწავლებლები მოსწავლეებს სთხოვენ შეასრულონ კონკრეტული ამოცანები თანმიმდევრობით.
მოდელირება, გავარჯიშება, უკუკავშირი	მასწავლებლები ახდენენ უნარის დემონსტრაციას, აძლევენ მოსწავლეს ამ უნარის გავარჯიშების შესაძლებლობას და აწვდიან პირდაპირ უკუკავშირს
დავალების სირთულის რეგულირება	მასწავლებლები არეგულირებენ დავალებების სირთულეს მოსწავლის წარმატების და წარუმატებლობის დონის მიხედვით.
წინასწარ გადახედვა	სტრატეგია, რომელიც მოიცავს წინარე ცოდნის გააქტიურებას, ვარაუდებს და მიზნის დასახვას კითხვის გასაუმჯობესებლად.
თანმიმდევრული მხარდაჭერა	მასწავლებლები მიმართავენ თანმიმდევრული მხარდაჭერის ფორმების სხვადასხვა დონეს ყველაზე დამოუკიდებელიდან (მინიმალური დახმარება) ყველაზე დამოკიდებულამდე (მაქსიმალური დახმარება) აკადემიური შესრულების გაუმჯობესების მიზნით. (Sequence prompts from least-to-most, beginning with the independent level (least) and progressing to increased assistance (most) within the hierarchy).
ტექსტის წერის უნარების სწავლება	მოსწავლეებს ასწავლიან ოთხი სპეციფიკური ტექსტის წერის უნარი: ძირითადი, ვარიანტები, აბსურდული ვარიანტები, მსგავსი ვარიანტები და კონკრეტული განმსაზღვრელები.
მნემონიკური ინსტრუქციები	მეხსიერების გასაძლიერებელი სტრატეგია რომელიც მოიცავს ახალი ინფორმაციის დაკავშირებას უკვე ნაცნობ ინფორმაციასთან იმისათვის რომ მოახერხოს ახალი ინფორმაციის დაახსოვრება/ ათვისება.
ჩანერილი სიტყვები და ინტენსიური გამეორების სტრატეგია	მოსწავლეები ა) კითხულობენ სიტყვების ჩამონათვალს ჩანანერთან ერთად; ბ) უსმენენ და იმეორებენ; გ) ამბობენ, შემდეგ უსმენენ და ასწორებენ.
პერსონალიზებული ინსტრუქტირების სისტემა	მასწავლებლებმა მიმართავს შემდეგ ხერხებს: სასწავლო მასალის დაყოფა მცირე ერთეულებად; სასწავლო გეგმის შესრულება საკუთარი ტემპით, მყისიერი უკუკავშირი ტექტირებისას; მოსწავლე-დამკვირვებლების გამოყენება მართლწერის უნარ-ჩვევების გასაუმჯობესებლად.

ქცევის შემდგომ ინტერვენციები:

ჯილდოების სისტემა	მასწავლებელი აჯილდოებს ქულით (დიმილაკი, ბარათი) იმ ინფორმაციის და- მახსოვრებისთვის, რაც ტელევიზორში მოხსენიდა.
თავისუფალი დროის გამოყენება	მასწავლებელი უმატებს თავისუფალ დროს შესასწავლი მასალის რაოდენობის ზრდასთან ერთად.
ე.წ „აკადემიური შეთა- ნხმება“	მასწავლებელი ათანხმებს მოსწავლესთან სპეციალური ჯილდოს მიღებას სწა- ვლის გაუმჯობესების წინასწარ განსაზღვრული დონის მიღწევისთვის.
წერილობით უკუკავ- შირი	მასწავლებელი აძლევს წერილობით უკუკავშირს რომ უნარის გაუმჯობესება იყოს თვალსაჩინო და ადვილად განსასაზღვრი.

8. ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული პრაქტიკული დავალებები

პრაქტიკული დავალებების კონკრეტულ საჭიროებაზე მორგებული ვარიანტების მიწოდება მოსწავლეს უსახავს წარმატების მიღწევის იმედს, რაც, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს ქცევითი პრობლემების შემცირებას. დავალებების დიფერენცირება ეფექტური გზაა სტუდენტის ყურადღების მისაპყრობად და შესანარჩუნებლად. ემოციურ ქცევითი პრობლემებით გამომწვეული დაბალი აკადემიური შედეგები შეიძლება შეიცვალოს უკეთესობისკენ, როდესაც მოსწავლე დაინტერესებულია სასწავლო მასალით.

სასწავლო კონტექსტით დაინტერესება/ მანიპულირება ერთ-ერთი ეფექტური ხერხია EBD მოსწავლის ქცევისა და სწავლის დასარეგულირებლად. აქ იგულისხმება საინტერესო აქტივობები: მოსწავლის უპირატესობების გათვალისწინება, არჩევანის შეთავაზება, ფუნქციური და ასაკთან შესაბამისი აქტივობები, თამაშები. სასწავლო პროგრამის მსგავსი ტიპის აქტივობებით მოდიფიკაციით მასწავლებელი ახერხებს მოსწავლის არასასურველი ქცევის შემცირებას და სწავლაზე ორიენტირებას.

მათემატიკა

ხშირად მათემატიკური ამოცანები ხდება EBD მოსწავლეების შფოთვისა და იმედაცრუების მიზეზი. მენსილი და მეინარდი მათემატიკის სწავლასთან დაკავშირებულ შფოთვას უწოდებენ ერთ-ერთ ფაქტორს, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლის მიერ გამოვლენილი არასასურველი ქცევის ზრდას. ისინი გვთავაზობენ ინსტრუქციული მოდიფიკაციების გამოყენებას, როგორც სპეციფიკურ სასწავლო სტრატეგიას, რათა დავეხმაროთ მოსწავლეს დაძლიოს შფოთვა, მიაღწიოს წარმატებას და შეამციროს ხელშემშლელი ქცევა. მნიშვნელოვანია შემდეგი სახის მოდიფიკაციები: 1. შინაარსი (შეცვლა, დაყოფა) 2. მასწავლებლის ქცევა 3. დავალების მოთხოვნები (დრო, წარდგენის ფორმა) 4. მასალის მიწოდების მეთოდი/ხერხი (მაგ: მოსმენასთან ერთად ბეჭდური ტექსტით უზრუნველყოფა) (Mancil & Maynard, 2007, p.24).

კონცეპტუალური სწავლება :

მნიშვნელოვანია, რომ სწავლება იყოს ორიენტირებული ცენტრალური მათემატიკური კონცეფციის ირგვლივ, რათა ბავშვებმა მოახერხონ კონცეფციის გაგება და ახალი ცოდნა დააშენონ წინარე ცოდნას. საბაზისო მათემატიკური ცნებების (მაგალითად, ციფრები, გეომეტრიული ფიგურები, დრო, თანმიმდევრობა, და ა. შ) გაგება აუცილებელია შემდგომში უფრო რთული ამოცანების შესასრულებლად.

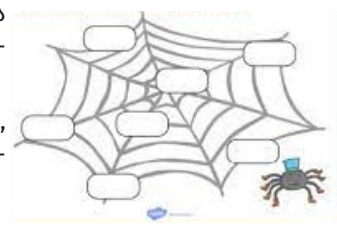
მნიშვნელოვანი მიდგომა

მეხსიერების გასაუმჯობესებელი ხერხი იმისათვის, რომ მოსწავლემ შეძლოს ძველი და ახალი ინფორმაციის ერთმანეთთან დაკავშირება, რაც მათ კონკრეტული მასალის დამახსოვრებაში დაეხმარება. მაგალითად, კვირაში დღეების, თვეში კვირების რაოდენობის გამოყენება, მოსწავლეებს 7-ის ნამრავლების დამახსოვრებაში შეუწყობს ხელს.

მანიპულაციების გამოყენება სამიზნე ცნებების ასახსნელად.

“ ახალი მასალის ახსნის დროს EBD მოსწავლეებს მიეცით საშუალება, შეისწავლონ საგანი, სანამ მას სასწავლო მიზნისთვის გამოიყენებთ. ეს დაეხმარებათ მათ, უპირველეს ყოვლისა, შეისწავლონ/დაა-

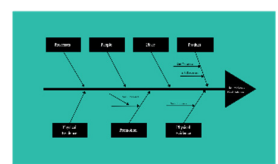
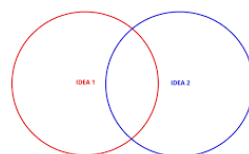
ეს მათ სიტყვების ურთიერთდამოკიდებულების განსაზღვრასა და მათი მნიშვნელობების შესახებ დასკვნის გამოტანაში დაეხმარება;



- მოსწავლეებს სთხოვთ შექმნან სიტყვების ქსელი (word web), მათი მახასიათებლებისა და მნიშვნელობების უკეთ შესასწავლად;
- ასწავლეთ მოსწავლეებს სიტყვების განმარტებების ვიზუალიზაცია. მაგალითისთვის, მოსწავლეებს შეუძლიათ სცადონ გონებაში ნივთისა თუ სიტყვის ელემენტების სურათის ჩამოყალიბება და გააზრება. ეს მათ დაეხმარება ბათ სიტყვების კონკრეტულ კონტექსტში გამოყენებასა და მათ მნიშვნელობებზე დაფიქრდნენ. მაგალითად, სთხოვთ მოსწავლეს წარმოიდგინოს „რა ფორმა ექნებოდა სიკეთეს შენი აზრით?“ ან დაასრულე ფრაზა „ტოლერანტობა ჰგავს.... (მზეს, ყვავილს....);“
- მნემონიკური მიდგომა - მესხიერების გასაუმჯობესებელი ხერხი იმისათვის, რომ მოსწავლემ ასოციაციური თუ სხვა კავშირებით შეძლოს ინფორმაციის უკეთ აღქმა და დამახსოვრება. მაგალითისთვის, ასოების სწავლებისას - ასო „გ“-ს გველის ან გედის გამოსახულების დახმარებით ჩაწერა, „თ“-ს თვალის გამოსახულებით საშუალებით და ა.შ. ასევე, სწავლებისას აკრონიმების ან რითმული სიტყვების გამოყენება;
- განსაზღვრეთ დამოუკიდებლად კითხვის დრო. დასხედით მოსწავლეებთან და წაახალისეთ ნაკითხული ამბისა და იქ ამოკითხული საინტერესო სიტყვების განხილვისკენ;
- ასწავლეთ მოსწავლეებს სიტყვების კატეგორიზაცია. ეს ხელს შეუწყობს იმ კონტექსტის გენერირებას, რომელიც საფუძველს ჩაუყრის გაგებისა და სიტყვებს შორის კავშირის პოვნის უნარების ჩამოყალიბებას;
- შექმენით ახალწასწავლი სიტყვების საკლასო ლექსიკონი. მოათავსეთ რვეული კლასის ცენტრალურ ადგილას. დაყავით ის კატეგორიებად. შეეცადეთ ლექსიკონი თემატურად დაუკავშიროთ კლასში შესწავლილ მასალას.

წაკითხულის გაგების უნახის გასავითაჩებელი სტრატეგიები

- **გამოიყენეთ ღია, საორიენტაციო (guiding) კითხვები**, რათა დაეხმაროთ ემოციურ-ქცევით დარღვევების მოსწავლეებს ტექსტის კითხვისას მასზე კონცენტრირებასა და მნიშვნელოვან ინფორმაციაზე ფოკუსირებაში. დაუსვით კითხვა, რომელიც უბიძგებს მოსწავლეს დაეყრდნოს იმ ინფორმაციას, რომელიც ისწავლა, მაგრამ მოიძიოს საკუთარი პასუხები. ამბის ან მონაკვეთის ნაკითხვის შემდეგ, სთხოვთ შეასრულოს დავალებები, რომლებიც ხელს შეუწყობენ ინფორმაციის ერთმანეთთან დაკავშირებას. მაგალითად, ნაცვლად იმისა, რომ იკითხოთ, „რატომ არის დანაშაული ცუდი?“ სთხოვთ, იფიქროს კითხვაზე – „არსებობს თუ არა ისეთი შემთხვევები, როდესაც უკანონო ქმედება შეიძლება გამართლდეს;“
- **ასწავლეთ ამბის საკუთარი სიტყვებით შეჯამება/ რეზიუმირება**. ეს დაეხმარება მოსწავლეებს ტექსტის შინაარსის გაგებაზე ფოკუსირებაში. გამოიყენეთ კონცეპტუალური რუკები მოვლენების თანმიმდევრობის დალაგებასა და მთავარი ელემენტების შენარჩუნებაში მოსწავლეების დასახმარებლად. მაგალითად, ე.წ. ვენის დიაგრამა (Venn diagram), თევზის ძვალი (fishbone) და სხვა.
- **მიმართეთ მოსწავლეების ყურადღება ტექსტში განმეორებადი ინფორმაციის პოვნისკენ**. გამოიყენეთ თვალსაჩინოებები მთავარი პერსონაჟებისა და მოვლენების გამოსახატად. მაგალითად, შეგიძლიათ სხვადასხვა ფორმის ბლოკების ან ფორმების გამოყენება. სთხოვთ მოსწავლეებს აირჩიონ ფორმა ამბის პერსონაჟების წარმოსადგენად. კითხვის დასრულების შემდეგ, მოსწავლემ უნდა განაღავოს ბლოკები ისე, რომ გადმოსცეს ამბავი თანმიმდევრულად. ჰკითხეთ, რომელი ბლოკი გვხვდება ყველაზე ხშირად ამბის განმავლობაში. განხილეთ, თუ რატომ შეიძლება იყოს ეს მთავარი პერსონაჟი;



- **ასწავლეთ ტექსტების სტრუქტურების ამოცნობა.** მაგალითად, ინფორმაციული ხასიათის ტექსტი, როგორც წესი, იწყება თეზისით, რასაც დამხმარე დეტალები და დასკვნა მოჰყვება. ტექსტის სტრუქტურის ამოცნობა შეიძლება მოსწავლეებს დაეხმაროს საჭირო ინფორმაციის პოვნაში. ამასთანავე, სტრუქტურის ამოცნობა მხატვრულ ლიტერატურაში, მაგალითად სიუჟეტის სტრუქტურირება მათ პერსონაჟების ურთიერთობებზე დასკვნების გაკეთებაში დაეხმარება;

ხმამალა კითხვა

ხმამალა კითხვის ყოველდღიური პრაქტიკა ბავშვებს აჩვენებს ენის სხვადასხვა რიტმს, სიტყვების განსხვავებულ გამოყენებას და ხელს უწყობს ლექსიკისა და ენის კონტექსტის მიხედვით გაგებას. ასევე, ბავშვებისთვის ხმამალა კითხვა უზრუნველყოფს მშვიდად ჯდომისა და მოსაუბრებზე ფოკუსირების უნარის განვითარებას.

- **ბავშვებისთვის ხმამალა წასაკითხი წიგნის არჩევნისას უპირატესობა მიანიჭეთ ისეთ წიგნს, რომელიც მოითხოვს კითხვის უნარის ოდნავ მაღალ დონეს, ვიდრე ბავშვის დამოუკიდებელი კითხვის უნარია.** ამგავარად, მოსწავლეები გაეცნობიან ახალ ლექსიკას და კიდევ უფრო დაინტერესდებიან საგნით;
- **შეარჩიეთ ამბავი, რომელიც დაკავშირებულია კლასში შესწავლილ თემასთან.** ეს ხელს შეუწყობს თემის განსხვავებული პერსპექტივით გაშუქებას;
- ხშირად შეცვალეთ კლასში წასაკითხად არჩეული წიგნების ტიპები. იკითხეთ პოეზია, წერილები, ბიოგრაფიები, საინფორმაციო ტექსტები და მხატვრული ლიტერატურა, ნარატივები;
- კითხვისას, **პერიოდულად შეჩერდით და ჰკითხეთ მოსწავლეებს მათი აზრი მოვლენების შემდეგ განვითარებასთან დაკავშირებით.** შეგიძლიათ ჰკითხოთ მათ საყვარელ პერსონაჟებზეც. ეს წახალისებს იდეების დაკავშირებას და წინარე ცოდნის გაღვიძებას;
- ხმამალა კითხვის დასრულებისას **დარწმუნდით, რომ საინტერესო ან დაძაბულ მომენტზე შეჩერდით.** ეს გაზრდის მოსწავლეების ინტერესს ტექსტის დანარენი ნაწილის და, შესაბამისად, მომდევნო ასეთი სესიის მიმართ;
- **ყურადღებით დააკვირდით ბავშვების რეაქციებს ხმამალა კითხვის სესიების დროს,** რათა უკეთ განსაზღვროთ სესიის დასრულებისა და ახალ აქტივობაზე გადასვლის დრო;
- დაიწყეთ მომდევნო კითხვის სესია უკვე **წაკითხული მონაკვეთების განხილვით.** გამოიყენეთ საორიენტაციო კითხვები იმისთვის, რომ მოსწავლეებს დაეხმაროთ იფორმაციის შეგროვებასა და ერთმანეთთან დაკავშირებაში. ეს გაზრდის მათ ინტერესს;
- ხმამალა კითხვა გამოსადეგია მაღალი დონის აქტივობებიდან უფრო ფოკუსირებულ აკადემიურ აქტივობებზე გადასასვლელად. მაგალითად, სპორტის გაკვეთილის შემდეგ ყურადღების აკადემიურ უნარებზე გადატანა.

წერა

სანდინი (2007) განხილავს EBD მოსწავლეების წერის გამოწვევებს. მოსწავლეებს ესეს წერის დროს ძირითადად პრობლემები აქვთ როგორც მართლწერასა და წინადადების ფორმირებაში, ასევე დაგეგმვაში, ორგანიზებასა და სხვა კოგნიტურ პროცესებში, რომლებიც ჩართულია წერის პროცესში. ამისათვის ის საუკეთესო გამოსავლად განიხილავს გრაფიკულ ორგანიზატორებს რაც ეხმარება მოსწავლეს დავალების დაგეგმვასა და შავი ვერსიის დაწერაში. ისინი მოსწავლეს აძლევს საშუალებას მოსწავლემ გააკეთოს წერითი დავალების ვიზუალიზაცია და ასევე მიიღოს ეფექტური უკუკავშირი საკუთარ პროგრესზე. ის უზრუნველყოფს მოსწავლეს სტრუქტურირებული ვიზუალური შაბლონით რომ მოახდინოს გონებრივი იერიში, აზრების ორგანიზება რამდენიმე დიდი იდეის სახით, შექმანს უხეში მონახაზი, გაასწოროს და შექმნას საბოლოო ვერსია. Sundeen (2007)

ვიზუალური რუკების გამოყენება

ვიზუალური რუკის გამოყენების მიზანია დაეხმაროს მოსწავლეებს აზრების გენერირებაში, ორგანიზებასა და გაფართოებაში. რუკები იძლევა მოსწავლეების აზროვნების პროცესების ვიზუალურ წარმოდგენას.

საკლასო ოთახებში ფართოდ გამოყენებული ვიზუალური რუკების კატეგორიები:

- გონებრივი იერიში (ახალი იდეების გენერირების მოხერხებული მეთოდი- როდესაც მოსწავლეები თამამად, წინაპირობების გარეშე გამოთქვამენ თავიანთ მოსაზრებებს, რომელთა თავმოყრა ყოველგვარი კრიტიკის გარეშე ხდება). ამ მეთოდის გამოყენებით შესაძლებელია მოსწავლეთა აქტიურობის ამაღლება და მაქსიმალური ჩართულობის მიღწევა. ამასთან ეს არის გარკვეული ვარჯიში საკუთარი აზრის მოკლედ და სწრაფად ფორმულირებაში. მეთოდი ხელს უწყობს მოსწავლეთა შესაძლებლობების ჯგუფებში გაერთიანებას, შეკრებილი იდეების ერთობლივ განსჯასა და განვითარებას. ეს შეიძლება გამოვიყენოთ მოსწავლეებისთვის წინარე ცოდნის გასახსენებლადაც.
 - გრაფიკული ორგანიზატორები (სქემები, რომელთა საშუალებითაც ცნებები წარმოდგენილია მხოლოდ ვიზუალური გზით. ამ ორგანიზატორების საშუალებით შესაძლებელია არა მხოლოდ გარკვეული ცნების ახსნა, არამედ ამ კონცეფციასა და სხვა მონათესავე კავშირების ამოხსნა) – გაკვეთილის თემიდან გამომდინარე, დაეხმარება მოსწავლეებს ინფორმაციის კლასიფიცირების და მათი რელევანტურობისა და თანმიმდევრობის განსაზღვრის პროცესში;
 - ანალიზის რუკები - მოსწავლეებს ეხმარება იფიქრონ, თუ როგორ შეიძლება დაუკავშირდეს სხვადასხვა ინფორმაცია / თემები ერთმანეთს ბავშვები იწყებენ ფიქრს შესაძლო შედეგებზეც.
- ვიზუალური რუკების გამოყენებისას მნიშვნელოვანია, რომ
1. დაეხმაროს მოსწავლეებს კონკრეტული ამოცანის ამოსახსნელად საჭირო სააზროვნო სტრატეგიების განსაზღვრაში და ასწავლოს აზროვნების პორცესის გადმოსაცემად სწორი ხერხის შერჩევა. მაგალითად, თუ ისინი კვლევაზე იწყებენ მუშაობას, გონებრივი იერიში შეიძლება გამოადგეთ. ამან შეიძლება ხელი შეუწყოს მოცემულ თემაზე მათი აზროვნების სტრუქტურირებას და დაკავშირებას წინარე ცოდნასთან;
 2. რუკის ტექნიკები თანდათანობით გააცანით მოსწავლეებს. დაიწყეთ ერთი ტიპის რუკებით. როცა დარწმუნდებით, რომ მოსწავლეები თავს კომფორტულად გრძნობენ ამა თუ იმ საკითხისთვის რუკის მორგებისას, შემოიტანეთ ახალი სახეობა. ნელ-ნელა გაახშირეთ მათი გამოყენება და გაზარდეთ სირთულე;
 3. თავდაპირველად მოსწავლეებს შეიძლება დასჭირდეთ ფურცელი, რომელიც აჩვენებს კონკრეტული რუკის სახეობის სტრუქტურას; შეიძლება მოსწავლემ დაიწყო რუკის ტექნიკის გამოყენება მხოლოდ წრების ან ჩარჩოს შევსებით. მაგრამ, ვინაიდან ვიზუალური რუკის მიზანია, დაეხმაროს მოსწავლეებს აზრების გენერირებასა და ორგანიზებაში, მნიშვნელოვანია შაბლონური ჩარჩოს გამოყენების დაყვანა მინიმუმამდე და მოსწავლეების წახალისება საკუთარი აზროვნების პროცესის უკეთ წარმოჩენისთვის რუკების დამოუკიდებლად შესადგენით;
 4. ერთი ტიპის რუკას ყველა მოსწავლე ერთნაირად კარგად ვერ იყენებს. უბიძგეთ მოსწავლეებს მათთვის უფრო კომფორტული სახეობის გამოყენებისკენ;
 5. ხშირად მიეცით მოსწავლეს ინფორმაციის გაზიარების/მოწოდების შესაძლებლობა იმისათვის, რომ შეძლოს გადაჭრას სხვადასხვა პრობლემა.

პრობლემების გადაჭრის სწავლება

პრობლემების გადაჭრისა და ფიქრის უნარების სწავლა შესაძლებელია. მნიშვნელოვანია, რომ მითითებები, რომლებსაც მოსწავლეებს მისცემთ პრობლემების აღმოფხვრასთან დაკავშირებით, მათ სასწავლო პროგრამაში შედიოდეს.

EBD მოსწავლეები მეტ სარგებელს მიიღებენ მკაფიოდ გამოხატული მითითებებით რომლებშიც შედის:

- როგორ შევარჩიოთ შესაბამისი პრობლემის გადაჭრის ხერხი/უნარი;
- როგორ უნდა შეგროვდეს საჭირო ინფორმაცია;
- როგორ გამოვიყენოთ კონკრეტული უნარი პრობლემის მოსაგვარებლად;
- როგორ შევცვალოთ პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიები, როცა თავდაპირველი სტრატეგია არაეფექტურია;
- როგორ გამოვიყენოთ უნარები აკადემიურ სივრცეებს გარეთ.

პრობლემების გადაჭრის ხერხები დამოკიდებულია დავალებაზე, რომელიც მოსწავლეს აქვს შესასრულებელი. მიუხედავად ამისა, არსებობს ზოგადი სტრატეგიები ფიქრის უნარებისათვის, რომლებიც მოსწავლეებს სრულფასოვანი განათლების მიღებაში დაეხმარება:

- პრობლემის ამოცნობა;
- გონებრივი ხატის/წარმოდგენის შექმნა;
- დაფიქრდით პრობლემის გადაჭრის ყველა შესაძლო გზაზე;
- გადაჭრით პრობლემა და შეაფასეთ;
- უკუკავშირი.

8. ფუნქციური კომუნიკაცია - სურვილებისა და საჭიროებების გამოხატვა

არჩევანის გაკეთება

არჩევანის გაკეთების სწავლება უნდა დავიწყოთ ორი ისეთი საგნის შეთავაზებით, რომელთაგან ერთის ამკარა უპირატესობაში მოსწავლის მხრიდან დარწმუნებული ხართ. მაგალითად, ნაყინი და სტაფილო. შესთავაზეთ და უთხარით: აირჩიე“. გაიმეორეთ მსგავსი მარტივი აქტივობა ბევრჯერ, სანამ მოსწავლე არჩევანის ცნებას/ მნიშვნელობას არ გაიგებს. ამის შემდეგ უკვე შესთავაზეთ უფრო რთული არჩევანი: მაგალითად, საქანელაზე ქანაობა, კითხვა და ტელევიზორი ყურება. აქ უკვე მოსწავლე იწყებს პრიორიტეტებზე ფიქრს – ორივე მოსწონს ტელევიზორ ყურებაც და საქანელაც, მაგრამ იცის, რომ მხოლოდ ერთი უნდა აირჩიოს. სთხოვეთ დაფიქრდეს და ახსნას, რატომ გააკეთა არჩევანი, მაგალითად, ტელევიზორის ყურებაზე და არა საქანელაზე, რაც ასევე სასურველი აქტივობაა მისთვის.

ინტერვიუ, კრიზისის ინტერვენციები საუბრით – გულისმობს მოსწავლის რთული ქცევის განხილვას მაშინ, როცა პრობლემა თავს იჩენს.

საშინაო დავალება:

ემოციური აშლილობისა და ქცევითი პრობლემების ბევრ მოსწავლეს სჭირდება განსაკუთრებული დახმარება, რომ ისწავლოს, თუ „როგორ ისწავლოს“, რადგან ბევრს აკლია სასწავლო ან ორგანიზაციული უნარები, რომლებიც მისცემს საშუალებას დამოუკიდებლად იმუშაონ დავალებებზე გარკვეული დროის განმავლობაში.

დავალების სწორად შერჩევა/მიცემის სტრატეგიები გზები დაეხმება EBD მოსწავლეებს თავი გაართვან დავალებას და არ დაკარგონ მოტივაცია. სტრატეგიები ამ უნარების გამომუშავებისთვის :

- შეინარჩუნეთ დავალებების მუდმივი რუტინა;
- მშობლებს მიანოდეთ სილაბუსი ან დავალების განრიგი;
- განიხილეთ დავალება მოსწავლესთან. მოსწავლეს მოსთხოვეთ დავალების ინსტრუქციის წაკითხვა და განიხილეთ ყველა გაურკვეველობა;
- მოსწავლეებს დაეხმარეთ ყოველი გაკვეთილისთვის წიგნების ორგანიზებაში;
- მიანოდეთ დამატებით დამხმარე სასწავლო მასალა (მაგალითად, გამრავლების ტაბულა, ზმნების ჩამონათვალი, მათემატიკური დაფა სხვადასხვა ტიპის ცხრილები, ჩართები);
- დავალებების მიცემისას გაითვალისწინეთ, რომ ის ორიენტირებული იყოს ახალი მასალის გასამტკიცებლად და ადრე ნასწავლი უნარების გასახსენებლად, მოსწავლეს გააცანით დავალებასთან დაკავშირებული მოლოდინები (<https://do2learn.com/activities/ShapeRecognition/ShapeBingo.htm>)

დასკვნა

ამგვარად, სასწავლო პროცესის მოდიფიცირებულად დაგეგმვა, აქტივობების ადაპტირების შესაძლებლობები, მოსწავლეთა შესაძლებლობებისა და ინდივიდუალური საჭიროებებზე ადეკვატური რეაგირება, აქტივობის სწორად შერჩევა და რელევანტურობა ის ცვლადებია, რომელთა მანიპულაციით შესაძლებელია სასწავლო პროცესის ეფექტური წარმართვა, რაც გულისხმობს როგორც ქცევითი, ასევე აკადემიური უნარების განვითარებას, რომელიც, საბოლოო ჯამში, დადებითად აისახება ემოციურ ქცევითი დარღვევების მოსწავლის აკადემიურ წარმატებაზე.

დავლება 1: საუბარი

წარმოიდგინეთ, რომ ხართ პედაგოგი და მონაწილეობთ პროფესიული განვითარების კონფერენციაში. თქვენ გთხოვს წარმოთქვათ 10-წუთიანი სიტყვა თქვენი საუკეთესო გამოცდილებიდან, თუ რა სტრატეგიები გამოიყენეთ ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლის, გიორგის, საგაკვეთილო პროცესში ჩასართავად.

გიორგი მე-6 კლასის მოსწავლეა, რომელიც ოთხი წლის ასაკიდან ავლენს ემოციურ და ქცევითი აშლილობის მახასიათებლებს. აქვს ყურადღების დეფიციტი, ვერ ახერხებს კონცენტრაციას ერთ კონკრეტულ საკითხზე, მალე იღლება სწავლისას. არასოდეს უსმენს მასწავლებელს, გაკვეთილზე დაკავებულია ხატვით. შესაბამისად, გიორგის აქვს საკმაოდ დაბალი აკადემიური მოსწრება, რის გამოც მშობლები ღელავენ.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ტყეშელაშვილი შ. (2021). გზამკვლევი პედაგოგებისა და ინკლუზიური განათლების სფეროს სპეციალისტებისთვის „სწავლისა და სწავლების სტრატეგიების გამოყენება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეებთან“;
- Collins, (2002) Behavior and Academic Performance, Concise Dictionary and Treasurus of English Language, 2002;
- Do2learn – a resource for individuals with special needs. Retrieved from <https://do2learn.com/activities/ShapeRecognition/ShapeBingo.htm>;
- Joseph H.Wehby, Kathleen L. Lane, Katherine B. Falk Academic Instruction for Students with Emotional and Behavioral Disorders, Journal of Emotional and behavioral disorders, 2003, vol 11, N 4 pp194-19;
- Candace S.Bos., Sharon Vaughn. (1994) Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems, third edition, 1994, A division of Paramount Publishing;
- IDEA, Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C. § 1400 (26);
- Mary Magee Quinn, Osher D., Warger C., Hanley T., Bader B.D., Tate R., Hoffman C., Educational Strategies for Children with Emotional and Behavioural Problems. Published by Center for Effective Collaboration and Practice American Institutes for Research Washington, DC March, 2000;
- Mancil, R. G., & Maynard, K. L. (2007). Mathematics instruction and behavior problems:making the connections. Beyond Behavior, 16 (3), 24-28. Retrieved January 21,2008, Retrieved from; <http://web.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/ehost/pdf?vid=4&hid=105&sid=7bf5e245-f62d-4d17-8c1b-ad74e76d3f0a%40sessionmgr108>;
- National Longitudinal Transition Study-2. (2003). Youth with disabilities: A changing population. A report findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Study-2 (NLTS-2). Menlo Park, CA: SRI International;
- Ryan, Joseph B.; Pierce, Corey D.; Mooney, Paul , (2008) Evidence-Based Teaching Strategies for Students with EBD, beyond behaviourl v17 n3 p. 22-29, Spr 2008;
- Sundeen, T. H. (2007). So what’s the big idea? Using graphic organizers to guide writing for secondary students with learning and behavioral issues. Beyond Behavior, 16(3), 29-34. Retrieved January 19, 2008, Retrieved from; <http://web.ebscohost.com.ezproxy.liberty.edu:2048/ehost/pdf?vid=4&hid=105&sid=7bf5e245-f62d-4d17-8c1b-ad74e76d3f0a%40sessionmgr108>;
- Positive Action , 9 Effective Teaching Strategies for Students With Emotional and Behavioral Disorders, SEL Articles, Feb 26 2021 Retrieved from <https://www.positiveaction.net/blog/teaching-strategies-for-emotional-and-behavioral-disorders>;
- Project IDEAL, informing and designing education for all learners. Retrieved from <http://www.projectidealonline.org/v/personal-philosophy/>;
- Wehby, J.H. , Symons, F. , & Shores, R.E. (1995). A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. Behavioral Disorders, 20, 87–105.

ირინე ჟვანია
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 11

მასწავლებლისა და მშობლების კომუნიკაცია

მასალა მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems*; Sh.Vaughn, C.S. Bos; NY:Pearson 2019;
- *Hallahan D.P., Kauffman J.M., Pullen P.C.; (2014), Exceptional Learners - An Introduction to Special Education; Twelfth Edition, Pearson;*
- *პოზიტიური მშობლობა; გაეხოს ბავშვთა ფონდი, 2021 წელი.*

სარჩევი

შესავალი.....	189
ოჯახი, როგორც ფაქტორი.....	189
თანამშრომლობა ოჯახებთან.....	190
კომუნიკაციის პრინციპები.....	191
ინტერვიუების მნიშვნელობა.....	193
მშობლებთან კომუნიკაციის ხელისშემშლელი ფაქტორები	194
ოჯახის ჩართულობა სპეციალური განათლების პროცესში.....	195
ათი შეკითხვა, რომლებიც უნდა დასვან მშობლებმა	195
პოზიტიური ქცევითი ინტერვენცია და პრობლემურ ქცევებთან გამკლავება	195
კომუნიკაცია მშობლებსა და სპეციალისტებს შორის	196
ოჯახის ჩართულობა და „შეზღუდული ძესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების აქტი“.....	199
პოზიტიური მშობლობა	200
მშობლებთან ურთიერთობის ეტიკა.....	201
შეჯამება.....	202
კითხვები რეფლექსიისათვის	202
სავარჯიშო	202
შეკითხვები	203

შესავალი

ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვისა და მოზარდის მშობლები ხშირად ამჩნევენ, რომ მათი შვილები ზოგიერთ ასპექტში განსხვავებულები არიან თავიანთი თანატოლებისაგან. მშობლები ეძებენ რჩევას მეგობრებისაგან, სამედიცინო სფეროს სპეციალისტებისა და სკოლის წარმომადგენლებისაგან, მაგრამ ხშირად თავს დაბნეულად და იმედგაცრუებულად გრძნობენ. როდესაც ისინი სპეციალისტისაგან საკუთარი შვილის დახასიათებას ისმენენ, რომ ბავშვს სწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდული შესაძლებლობები ან ემოციური აშლილობა აქვს, თავდაპირველად თითქოს მშვიდდებიან, რადგან იმედოვნებენ, რომ იდენტიფიკაცია მათ პრობლემის მოგვარებამდე მიიყვანს. უფრო რთული გასააზრებელი კი ის ფაქტია, რომ ხშირად ბავშვებს ქცევითი და ემოციური ისეთი პრობლემები აქვთ, რომელთა მოგვარება არ არის მარტივი და ვერც ერთი სპეციალური განათლების სპეციალისტი ვერ შესთავაზებს მათ პრობლემის გადაჭრის სწრაფ და მარტივ გზებს.

ემოციური და ქცევითი დარღვევები და სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემები კომპლექსური ფენომენებია, მათზე მომქმედი ფაქტორების გათვალისწინება და მათი კონტროლი კი არ არის სრული. მასწავლებლები და სპეციალური მასწავლებლები ეფექტიანად მუშაობენ მშობლებთან ერთად, როდესაც ისინი სენსიტიურები არიან მათი ნუხილის მიმართ; როდესაც გულწრფელად ესაუბრებიან მათ ბავშვის პრობლემების შესახებ; უზიარებენ რაც იციან ან არ იციან პრობლემების იდენტიფიკაციასა და ინტერვენციის გზებთან დაკავშირებით. ოჯახებს სჭირდებათ განათლების სფეროს წარმომადგენლის კონსულტაცია, კვალიფიციური ინფორმაციის მიღება და ეფექტური გეგმის დასახვა იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ უნდა მოიქცნენ სახლში საკუთარ შვილებთან. მშობლები ზუსტად უნდა იყვნენ ინფორმირებულნი იმის შესახებ, თუ რა იციან მათი შვილების მდგომარეობის შესახებ განათლების სფეროს წარმომადგენლებმა და რა ნაწილში გრძნობენ ისინი თავს ნაკლებად თავდაჯერებულად. ამ თავში განხილულია ისეთი საკითხები, როგორცაა განათლების სპეციალისტებსა და ოჯახის წევრებს შორის თანამშრომლობის მნიშვნელობა, ეფექტიანი კომუნიკაციის პრინციპები, პოზიტიური მშობლობა და სხვ.

ოჯახი, როგორც ფაქტორი

მოზარდების უცნაურ ქცევას, პირველ რიგში, მშობლების არასწორ აღზრდასა და ოჯახურ პრობლემებს უკავშირებენ. ვინაიდან ოჯახური ურთიერთობების როლი ბავშვების განვითარებაში დიდია, ლოგიკურია, რომ ემოციური და ქცევითი დარღვევის გამომწვევ მიზეზებს ოჯახის სტრუქტურაში, შემადგენლობასა და ინტერაქციებში ეძებენ. თუმცა, მხოლოდ ამ ფაქტორის არსებობა ემოციური და ქცევითი დარღვევის მანიშნებელი არ არის. თავისთავად ოჯახის ფენომენი კომპლექსურია და ემოციური და ქცევით დარღვევების განვითარებაში ის გავლენას ახდენს სხვა ფაქტორებთან კომბინაციაში. ეს ფაქტორები შეიძლება იყოს: სოციო-ეკონომიკური სტატუსი, სოციუმის მხრიდან მიღებული დახმარება, ბავშვის ასაკი, სქესი, ტემპერამენტი და ა.შ. კონკრეტულმა ფაქტორმა შესაძლოა გაზარდოს ან შეამციროს ემოციური და ქცევითი დარღვევის ალბათობა. როდესაც რისკფაქტორები ერთდროულად მოქმედებს, მაგალითად, მშობლის ასოციალური ქცევა, საზოგადოების მხრიდან ჩაგვრა, ძალადობა და რთული ტემპერამენტი, მოზარდს ემოციური და ქცევითი დარღვევის ჩამოყალიბების უფრო მაღალი რისკი ექნება, ვიდრე მხოლოდ ერთი ფაქტორის მოქმედების შემთხვევაში. თითოეული ფაქტორის როლი სხვა ფაქტორების კონტექსტში უნდა განიხილებოდეს.

მკვლევრები ამტკიცებენ, რომ ოჯახური ფაქტორები კრიტიკულია, მაგრამ არ არის იმდენად ძლიერი დამოუკიდებლად, რომ განსაზღვროს ბავშვის ბედი. ამგვარი მიგნებები მიუთითებს ინტერვენციული პროგრამების საჭიროებაზე, რათა შემუშავდეს დამცავი მექანიზმები რისკის ჯგუფში მყოფი ბავშვებისა და მოზარდებისათვის.

მასწავლებლებისათვის მნიშვნელოვანია ინფორმაცია ემოციური და ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვების ოჯახების შესახებ. პედაგოგებმა უნდა გაითვალისწინონ ოჯახური პირობების გავლენა მოზარდების მიერ სკოლაში გამოვლენილ ქცევებზე, მაგრამ ბავშვის პრობლემების მხოლოდ მშობლებისთვის გადაბრალება გაუმართლებელია. მასწავლებელმა უნდა გაიაზროს, რომ მშობლებმა გამოიარეს იმედგაცრუების ხანგრძლივი და რთული პერიოდები და მათაც სურთ, იხილონ თავიანთი შვილების გაუმჯობესებული ქცევა, როგორც სკოლაში ასევე სახლში. განათლების სექტორის წარმომადგენლები და საზოგადოების სხვა წევრებიც ხშირად მხოლოდ მშობლებს სდებენ ბრალს მოზარდებში

ემოციური და ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბებაში. მენტალური ჯანმრთელობისა და სპეციალური განათლების უფრო ეფექტიანი პროგრამების შემუშავებისათვის აუცილებელია, რომ მშობლები განიხილებოდნენ, როგორც პოტენციური დამხმარე რესურსი პრობლემურ ბავშვებთან მუშაობაში და აქტიურად ერთვებოდნენ საკუთარი შვილებისათვის სათანადო სერვისების გაუმჯობესებაში.

თანამშრომლობა ოჯახებთან

მოსწავლეების წარმატებაში ოჯახის ჩართულობა და თანამშრომლობა მშობლებთან უაღრესად მნიშვნელოვანია. ოჯახებთან ძლიერი და პროდუქტული პარტნიორობის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი ასპექტი არის ნდობა. როგორ უნდა დაამყაროს მასწავლებელმა ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობა ოჯახებთან? ეს ურთიერთობები ყალიბდება ისევე, როგორც ურთიერთობა მეგობრებთან ან თანამშრომლებთან. მასწავლებელი უნდა იყოს სტაბილური, იქცეოდეს თანმიმდევრულად და ოჯახები უნდა ხედავდნენ მის მონდომებას, რომ მასწავლებელი მათი საუკეთესო ინტერესებისათვის მუშაობს, მათი შვილების საუკეთესო აკადემიური და ქცევითი შედეგების მიღწევას ცდილობს.

როგორ შეიძლება ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობის გაძლიერება? სპეციალისტები ოჯახებთან სამუშაოდ მასწავლებლებისათვის რამდენიმე მითითებას აყალიბებენ:

- მსჯელობა მიზნების დასახვასთან დაკავშირებით უნდა ფოკუსირდებოდეს ოჯახებისა და მოსწავლეების საჭიროებებზე და არა მათ ღირებულებებზე;
- ოჯახი და მოსწავლეები უნდა მიიღონ ისეთებად, როგორებიც ისინი არიან;
- უნდა ახსოვდეთ, რომ ოჯახის წევრების უმრავლესობა საუკეთესოს გაკეთებას ცდილობენ თავიანთი შვილებისათვის;
- პატივი უნდა სცენ ოჯახის უფლებას, რომ მათ შესაძლოა მასწავლებლისაგან განსხვავებული ღირებულებები ჰქონდეთ.

გარდა ამისა, გასათვალისწინებელია, რომ ოჯახის წევრები ხშირად საკუთარი შვილების „ექსპერტები“ არიან და საკუთარ შვილებს მასწავლებლებზე უკეთ იცნობენ. მასწავლებელმა ეს უნდა გააცნობიეროს და გააკეთოს ყველაფერი იმისათვის, რომ მშობლებს მენტორული ტონით არ ესაუბროს. მშობლებთან თანამშრომლობითი ურთიერთობის ჩამოყალიბებით, მასწავლებელმა შესაძლოა მოიპოვოს მოსწავლის შესახებ ისეთი ინფორმაცია, რომელსაც სხვა გზით ვერ მიიღებდა. მეტიც, გაიზრდება იმის შანსი, რომ მასწავლებელმა დაამყაროს ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობა ოჯახის წევრებთან, რაც მოსწავლის სასარგებლოდ წარმატებული პარტნიორობის საწინდარი იქნება.

სხვადასხვა ეთნიკური წარმოშობის ოჯახებთან მუშაობისას მნიშვნელოვანია მეტი ინფორმაციის მოძიება მოსწავლეების გარემოს შესახებ. მარტივი, მაგრამ მნიშვნელოვანი ნაბიჯია ოჯახის წევრების სახელების და მათი ენიდან რამდენიმე სიტყვის სწორად წარმოთქმა. საჭიროების შემთხვევაში, მასწავლებელს შეუძლია თარჯიმნის გამოყენება. იდეალურ შემთხვევაში, კარგი იქნება, რომ თარჯიმანიც ერკვეოდეს სპეციალური განათლების საკითხებში. ოჯახებთან ურთიერთობით შესაძლებელია განათლების პროცესში მათი კულტურული და პირადი გამოცდილების ელემენტების შემოტანა, რაც შესაძლოა ბავშვთან მუშაობის პროცესში და, ზოგადად, სწავლების პროცესშიც იყოს ინტეგრირებული.

სპეციალისტებმა შეიმუშავეს კულტურულად და ეთნიკურად განსხვავებულ ოჯახებთან თანამშრომლობის გეგმა. ამ გეგმით მუშაობა ეხმარება მასწავლებლებს, უკეთ გაიგონ კონკრეტული ოჯახის საჭიროებები, ასევე გაზარდონ ნდობა ოჯახსა და მასწავლებლებს შორის. მსგავსი სქემის გამოყენება სასარგებლო იქნება იმ მასწავლებლებისთვისაც, რომლებიც ემოციური და ქცევითი დარღვევების მოსწავლეებთან მუშაობენ. ამ გეგმის ფაზებია:

1. პირველი ფაზაა *ინიციატება*. ამ ფაზაში, რომელიც სასურველია დაიგეგმოს სასკოლო წლის დაწყებამდე, ოჯახის წევრები და პედაგოგები ეცნობიან ერთმანეთს. ეს შეხვედრა უნდა იყოს არაფორმალური და პოზიტიური. ნამდვილი თანამშრომლობა რთული იქნება, თუკი ოჯახის წევრებსა და მასწავლებლებს შორის იქნება ფორმალური ან/და არაკომფორტული კონტაქტი;
2. მეორე ფაზაა *შენება და დაახლება*. ამ ფაზის დროს, მასწავლებლები ამყარებენ ნდობას ოჯახის წევრებთან და სთავაზობენ მათ პროცესში ჩართვის რამდენიმე ვარიანტს, მაგალითად, როგორ ისურვებდნენ მშობლები სასწავლო/საგაკვეთილო პროცესში ჩართვას ან როგორ ისურვებდნენ ინფორმაციის მიღებას მასწავლებლებისგან; ასევე, მშობლებს სთხოვენ ჩართვას ზოგიერთ საკლასო რუტინაში;
3. მესამე ფაზა არის *შენახუნება და გამყარება*. მოიცავს პოზიტიურ კომუნიკაციას, რომელიც ოჯახების პრეფერენციებზეა დამყარებული; მაგალითად, როგორ ისურვებდნენ მშობლები კომუნიკაციას, თანამშრომლობის პროცესში მონაწილეობას;

- შეჯამება და ასახვა, თანამშრომლობის ბოლო ფაზაა. მასწავლებლები და ოჯახები აანალიზებენ, თუ რამ იმუშავა კარგად და რა არ იყო სასარგებლო კოლაბორაციის კუთხით. ეს ინფორმაცია გამოყენებული უნდა იყოს შემდეგი წლის მუშაობის დასაგეგმად და, საჭიროების შემთხვევაში, ეს ინფორმაცია უნდა გადაეცეს სხვა მასწავლებელს.

ქვემოთ წარმოდგენილია მითითებები მასწავლებლებისათვის მშობლებთან ეფექტიანი კომუნიკაციის დასამყარებლად:

- *ჰკითხეთ მშობლებსა და ოჯახის წევრებს, ხას ფიქრობენ ისინი თქვენ მიერ იდენტიფიცირებულ პრობლემებზე და მოუსმინეთ მათ ბოლომდე.* რაც არ უნდა რთული იყოს ბოლომდე მოსმენა, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ისინი საუბრობენ თქვენი საკლასო გამოცდილებისაგან განსხვავებულ ფაქტებზე იმ ბავშვების შესახებ, რომლებთანაც თქვენ მუშაობთ. ყურის დაგდება, სავარაუდოდ, მოგცემთ ღირებულ დამატებით ინფორმაციას და შემოგთავაზებთ ახალ პერსპექტივებს:
- *გააკეთეთ მოკლე ჩანიშვნები.* ჩამოწერეთ მშობლების მიერ ნათქვამი ძირითადი ფრაზები, შეაჯამეთ ძირითადი იდეები და მოინიშნეთ გასახსენებელი ნაწილები. ეს ყველაფერი გააკეთეთ ისე, რომ გეტყობოდეთ, რომ ყურადღებით უსმენთ მათ; მაქსიმალურად დაიცავით თვალებით კონტაქტი;
- *შეაჯამეთ პრობლემები და მათი ინტეგრირაციები.* მანამ, სანამ თქვენს იდეებსა და რჩევებს გაუზიარებდეთ, შეაჯამეთ მშობლების მიერ გამოთქმული მოსაზრებები და შეეცადეთ მათი შეჯერება თქვენს კომენტარებთან;
- *გაუზიარეთ თქვენი დაკვირვება.* თქვენი პოზიცია გამობატეთ წყნარად და კონკრეტულად და განმარტეთ ნებისმიერი დაკვირვება – დაიწყეთ ისეთით, რომელიც ეხმიანება მშობლებისას და შემდეგ გადადით ისეთზე, რომელიც, პირიქით, ეწინააღმდეგება მათ მოსაზრებას;
- *გარდა ამისა, დასაწყისში ბავშვის ძლიერ მხარეებს გაუსვით ხაზი და მხოლოდ ამის შემდეგ გადადით მის პრობლემებზე.* გადაამოწმეთ მშობლებთან, რამდენად ესმით მათ თქვენი კომენტარები;
- *მოაგვაჩეთ ნებისმიერი გადაუჭრელი საკითხი და შეიმუშავეთ გეგმა.* შეაჯამეთ გადაუჭრელი საკითხები და შესთავაზეთ პოტენციური მოგვარების გზები, რომლებშიც გათვალისწინებული იქნება მშობლების მიერ გაკეთებული კომენტარები. იკითხეთ, რომელიმე მოგვარების გზა ხომ არ არის უფრო მისაღები მათთვის. მაგალითად: „*მე მესმის, რომ თქვენთვის მიუღებელია ის, რომ გიო ხრება სკოლის დამთავრების შემდეგ და ასხულებს საკდასო დავალებას, რომელიც ვეი მოასწოო გაკვეთილზე; ვნახოთ, რომელი ვახიანგი იქნება თქვენთვის უკეთესი. ისუხვებით, რომ გიომ სახდში გააკეთოს ეს დავალება საშინაო დავალებასთან ერთად, თუ გიჩვენიათ, რომ ახ გავიდეს შესვენებაზე და შესვენებაზე დაასხულოს საკდასო დავალებები?*“

კომუნიკაციის პრინციპები

ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეების პედაგოგების ძირითადი ფუნქცია მოსწავლეთა შეფასების, ინტერვენციის, კურიკულუმის განვითარებისა და საკლასო მენეჯმენტის წარმართვის გარდა, არის კომუნიკაცია. კარგი სპეციალური პედაგოგი რეგულარულად ამყარებს კომუნიკაციას მოსწავლეთა ოჯახის წევრებსა და სხვა სპეციალისტებთან (სხვა მასწავლებელი, სკოლის ფსიქოლოგი, მეტყველების თერაპევტი და ა.შ.). კომუნიკაცია უნარია, რომელიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს პედაგოგის წარმატებაზე სამსახურში. მიუხედავად ამ უნარის მნიშვნელობისა, ბევრი პედაგოგი ისე ასრულებს თავის კარიერას, რომ კომუნიკაციის არცერთი ფორმალური ტრენინგი არ აქვს გავლილი.

წარმატებული კომუნიკაცია მშობლებთან, მასწავლებლებთან და სხვა სპეციალისტებთან კონკრეტულ პრინციპებს ეფუძნება. მასწავლებლების ეფექტიანი კომუნიკაცია, განსაკუთრებით ინკლუზიურ მოდელებში, პოზიტიურ გავლენას ახდენს მათ, როგორც პროფესიონალების, წარმატებასა და მათი მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე.

პატივისცემა და ნდობა. ურთიერთპატივისცემისა და ნდობის დამყარება მნიშვნელოვანია წარმატებული კომუნიკაციისთვის. სპეციალურ პედაგოგს მოსალოდნელია, რომ მოუწიოს მუშაობა სკოლის ფსიქოლოგთან ერთად ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხებზე, როგორებიცაა მაგალითად, მოსწავლეების სკრინინგი და ისეთი მოსწავლეების შეფასება, რომლებსაც წლების მანძილზე აქვთ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები და სპეციალისტთა შეფასებას საჭიროებენ. სპეციალურ პედაგოგს შესაძლოა მოუწიოს მეტყველების თერაპევტთან მუშაობა, რადგან ბევრი სსსმ მოსწავლე ავლენს მეტყველების პრობლემებს. მოსალოდნელია, რომ სპეციალური პედაგოგისგან რჩევას ითხოვდეს მშობელი საშინაო დავალებების შესრულებასთან დაკავშირებით. კომუნიკაციის პროცესის ყველა

მონანილეს მეტი ნდობა ექნება სპეციალური პედაგოგის და უფრო მეტად ისურვებს მასთან მუშაობას, თუკი სპეციალური პედაგოგი მათთან პატივისცემასა და ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობის დამყარებას მოახერხებს.

მიღება/თანხმობა. ადამიანი ადვილად ხვდება, როდესაც მას არ ეთანხმებიან ან არ აფასებენ მის ნათქვამს. მშობლები, აღმზრდელები, როგორც წესი, ამჩნევენ, როდის არ სურთ მასწავლებლებს მათთან შეხვედრა და როდის ურთიერთობენ მათთან მოვალეობის გამო. მიმღებლობა და თანხმობა გამოიხატება მასწავლებლის მიერ განხორციელებულ ისეთ აქტივობებში, როგორცაა აქტიური მოსმენა, სათანადო არავერბალური და ვერბალური მესიჯები, ინტერაქცია და მისთ.

მოსმენა. ეფექტიანი მოსმენა უფრო მეტია, ვიდრე ზრდილობიანად დალოდება, როდის დაასრულებს მეორე მხარე საუბარს. ეფექტიანი მოსმენა გულისხმობს მოსაუბრის მხრიდან წამოსული მესიჯების სწორად გაგებას. ეფექტიანი მსმენელები იგებენ როგორც მესიჯის ძირითად კონტექსტს, ისე მოსაუბრის შინაგან განცდებს. ხშირად, ეს უკუკავშირსა და მესიჯის პერიფრაზს მოითხოვს, რათა მსმენელმა უკეთ გაიგოს შეტყობინების არსი. მსგავსი ფრაზები იწყება შემდეგნაირად: „მაშასადამე, თქვენ მთავაზობთ, რომ...“, „თუ სწორად გავიგე, ე.ი. ...“, „ისეთი განცდა მაქვს, რომ თქვენ...“, „ჩემი აზრით, თქვენ გრძნობთ, რომ...“ და ა.შ.

შეკითხვების დასმა. სწორი შეკითხვების დასმა ადამიანს ეხმარება სასურველი ინფორმაციის მიღებაში. შეკითხვები შესაძლოა იყოს ღია ან დახურული. ღია კითხვა ისეთი ტიპის შეკითხვაა, რომელიც მოპასუხეს ნებისმიერი ტიპის პასუხის გაცემის საშუალებას აძლევს და გამორიცხავს „კი ან არა“ პასუხებს. ღია კითხვები იწყება შემდეგნაირად: „*როგორ?*“, „*ხა, მითხახით?*...“ და მსგავსი ფრაზებით.

ქეისი. მასწავლებელმა იქვია, რომ გუგა, მისი ერთ-ერთი მოსწავლე, გვიანობამდე არ იძინებდა, რადგან სკოლაში ძალიან დაღლილი მოდიოდა და მთელი დღე თვლემდა. მასწავლებელმა პრობლემის მოსაგვარებლად გადაწყვიტა დაკავშირებოდა გუგას მამას. მასწავლებელმა მამასთან საუბარი ზოგად თემაზე – მოსწავლეების ოჯახის წევრებთან დაგვემილი შეხვედრების შესახებ – დაიწყო და მხოლოდ შემდგომ გადავიდა გუგას ქცევის აღწერაზე კლასში. ბოლოს, მასწავლებელმა ჰკითხა მამას: „რას ფიქრობთ, რაში უნდა იყოს საქმე?“ მამამ დაიწყო მსჯელობა, რომ იგი დიდად არ აქცევდა ყურადღებას თავისი შვილის ძილის რეჟიმს, რომ გუგა გვიანობამდე ფილმებს უყურებდა ახალ DVD ფლეიერში, რომელიც ცოტა ხნის წინ მიიღო საჩუქრად.

მასწავლებელმა დასმული შეკითხვით გუგას მამას მისცა შესაძლებლობა თავად აეხსნა, რას ფიქრობდა გუგას საქციელის შესახებ. ნაცვლად იმისა, რომ მამისთვის პირდაპირ ეთქვა, რომ მისი შვილი გვიანობამდე არ იძინებს, მასწავლებელმა დასვა ღია კითხვა, რითიც მამას სიტუაციის ინტერპრეტირების საშუალება მისცა. მსჯელობის შემდეგ მამამ თავად თქვა, რომ აწი შვილის სწორი ძილის რეჟიმზე იზრუნებდა.

ადამიანის ჩართვა პრობლემების იდენტიფიცირების ეტაპზე ზრდის იმის ალბათობას, რომ ის თავს დადანაშაულებულად არ იგრძნობს და თავად დათანხმდება პრობლემის მოგვარებაში მონაწილეობაზე.

მობილიზებულობა. მასწავლებელმა ყურადღებით უნდა მოუსმინოს მშობლებს და სხვა სპეციალისტებს, როდესაც ისინი მოსწავლის შესახებ საუბრობენ. ოჯახის წევრები ხშირად აღნიშნავენ სხვა ოჯახურ ფაქტორებს, რომლებიც შესაძლოა აფერხებდნენ ბავშვის წარმატებას სკოლაში (მაგალითად, მშობლების განქორწინება, ფინანსური პრობლემები ა.შ.). როდესაც სხვა სპეციალისტები ან მშობლები მსჯელობენ მოსწავლის პრობლემების შესახებ, რომლებიც მასწავლებლებისათვის ცნობილი არაა მასწავლებლებს შეუძლიათ გაითვალისწინონ მათი არსებობა და, თავის მხრივ, შესთავაზონ სხვა დამატებითი რესურსები პრობლემების მოსაგვარებლად.

ქვემოთ წარმოდგენილია კონკრეტული რჩევები ოჯახთან ეფექტიანი კომუნიკაციის წარმართვისათვის:

მითითებები მასწავლებლებისათვის:

1. გამოხატეთ პატივისცემა ბავშვის ოჯახის წევრების (და ყველა სპეციალისტის, ვისთან ერთადც მუშაობთ) ცოდნისა და საჭიროებების მიმართ. ხშირად სპეციალური პედაგოგები მიიჩნევენ, რომ მშობლები ან/და საგნის პედაგოგები სათანადოდ ვერ „იგებენ“, იაზრებენ სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებს;
2. გამოამჟღავნეთ პატივისცემა განსხვავებული კულტურებისა და ენების მიმართ, რომლებსაც თქვენი მოსწავლეები და მათი ოჯახები განეკუთვნებიან.
3. სპეციალისტები, რომლებთანაც თანამშრომლობთ განათლების ჯგუფის სხვა წევრებს ან/და ბავშვის ოჯახის წევრებს წარუდგინეთ იმგვარად, რომ იგრძნობოდეს თანხმობის ტონი;

4. ბავშვის ოჯახის წევრებს და თითოეულ სპეციალისტს, რომლებიც მოსწავლეებთან მუშაობს მიეცით შესაძლებლობა, რომ თავისუფლად გამოხატონ თავიანთი აზრი და მოისმინონ სხვების საუბარი;
5. დარწმუნდით, რომ სპეციალისტები და ოჯახის წევრები „ერთ ენაზე“ საუბრობენ;
6. მაშინაც კი, როდესაც დაკავებული ხართ, გამოყავით დრო და აგრძნობინეთ ოჯახის წევრებს (და სხვა სპეციალისტებს), რომ აფასებთ მათ, მაგრამ კონკრეტულ მომენტში უბრალოდ არ შეგიძლიათ მათთან შეხვედრა;
7. თავი აარიდეთ რჩევის მიცემას მანამ, სანამ არ გთხოვენ ამას. ეს არ გულისხმობს იმას, რომ თქვენ არასდროს არ უნდა მისცეთ რჩევები; რეკომენდაციები უნდა მისცეთ თვის დროზე, რომ ადამიანმა თვითონ აირჩიოს – გაიზიარებს მას თუ არა;
8. თავი აარიდეთ ოჯახის წევრების და კოლეგებისათვის მცდარი დაპირებების მიცემას. მცდარი დაპირებით შესაძლოა უკეთესად იგრძნოთ თავი მოკლევადიან პერსპექტივაში, მაგრამ საბოლოოდ ასეთი დაპირებები უფრო მტკივნეულია. როდესაც მოლოდინის ვერ გაამართლებთ, შესაძლოა ადამიანები იმედგაცრუებულები დარჩნენ და პოტენციურად დაკარგონ ნდობა;
9. დასვით სპეციფიკური შეკითხვები. არაფოკუსირებული შეკითხვების გამოყენება ართულებს თანმიმდევრულ, მიზნობრივ კომუნიკაციას;
10. არ შეცვალოთ თემები ხშირად. ამისათვის საჭიროა თემების მონიტორინგი და სხვების მართვა, რათა თემიდან თემზე გადასვლით არ დაკარგოთ საუბრის ფოკუსი;
11. თავი აარიდეთ სხვების ან/და საკუთარი თავის ზედმეტად დამწუხრებას, რაც ეფექტიან თანამშრომლობას ართულებს;
12. მოერიდეთ კლიშეების გამოყენებას. კლიშე, როგორც პრობლემური სიტუაციის პასუხი, სხვა ადამიანს უქმნის თქვენი მხრიდან პრობლემის გამარტივების შთაბეჭდილებას;
13. უპასუხეთ კოლეგებსა და ოჯახის წევრებს ისე, რომ აგრძნობინოთ, რომ თქვენ ყურადღებას იპყრობს როგორც მათი საუბრის თემა, ასევე მათი გრძნობები;
14. ნუ იჩქარებთ პრობლემის გადაჭრაზე გადასვლას. ფრთხილი და სრულფასოვანი მოსმენა და გეხმარებათ პრობლემის არსის გარკვევაში.

ინტერვიუების მნიშვნელობა

სპეციალური პედაგოგები ხშირად გვევლინებიან კონსულტანტების როლში სხვა სპეციალისტებთან, საგნის მასწავლებლებთან, ოჯახის წევრებთან და ა.შ. ღია კომუნიკაციისა და ეფექტიანი ინტერვენციის დროს ინტერვიუების უნარი მნიშვნელოვანია. ინტერვიუს ჩატარების ცოდნა ეხმარება პედაგოგს როგორც ინფორმატიული შეკითხვების დასმაში, ასევე მოცემულ ინფორმაციაზე სათანადო უკუკავშირში. კარგი ინტერვიუ მოიცავს ხუთ ნაბიჯს, ესენია:

1. დასვით ღია შეკითხვები. ღია შეკითხვები საშუალებას აძლევს რესპონდენტებს, გასცენ მრავალფეროვანი პასუხები, რაც მათ გონებაში არსებულ თემატიკასა და პრობლემებს უკეთ წარმოაჩენს. ზოგად ღია შეკითხვებს მოჰყვება უფრო სპეციფიკური შეკითხვები. მაგალითად, „როგორ იქცევა ივა ამ ბოლო დროს?“
2. სპეციფიკური პასუხების მიღება. ეს მოითხოვს შემდგომი შეკითხვების დასმას ან პასუხის პერიფრაზირებას, რაც პრობლემის იდენტიფიცირებაში ან დადასტურებაში დაგვეხმარება. მაგალითად, მას შემდეგ, რაც მასწავლებელი აღწერს ივას ქცევას კლასში, სპეციალური მასწავლებელი ცდილობს, დაადგინოს ივას ქცევის სპეციფიკურობა. „თქვენ თქვით, რომ ივას ქცევა უკეთესია კლასში, მაგრამ უარესია სათამაშო მოედანზე. შეგიძლიათ დააკონკრეტოთ, რომელი ქცევები არის უკეთესი კლასში და რომელი ქცევებია უარესი სათამაშო მოედანზე?“ აქ აღწერილია მცდელობა, რომ მოხდეს პრობლემის იდენტიფიკაცია და ქცევის გამოვლინების დოკუმენტაცია, იმისათვის რომ შემდგომ სათანადო ინტერვენცია შემუშავდეს;
3. პრობლემის იდენტიფიცირება. პრობლემის იდენტიფიცირება შესაძლოა დაეფუძნოს მოპოვებულ ინფორმაციას. ინტერვიუერი (სპეციალური მასწავლებელი) ამოწმებს რესპონდენტთან (მასწავლებელთან), რამდენად სწორად მოახერხა მან პრობლემის იდენტიფიცირება და მსჯელობის შემდეგ ინტერვიუერმა შესაძლოა ჰკითხოს რესპონდენტს, სურს თუ არა მიიღოს მისგან რეკომენდაციები პრობლემის გადაჭრასთან დაკავშირებით;
4. პრობლემების მოგვაჩება. იწყება იდენტიფიცირებული პრობლემების მოგვარების გზების შემუშავება და გამოყენება. პრობლემის მოგვარებაში მონაწილეობას იღებენ როგორც რესპონდენტი, ასევე ინტერვიუერი. როგორც წესი, პრობლემის მოგვარების მრავალი შესაძლო გზა არსებობს, მაგრამ მხოლოდ რამდენიმეა, რომელიც ეფექტიანი იქნება კონკრეტული მოსწავლის შემთხვევაში. მიზანია, რომ ვიპოვოთ მოგვარების ის გზა, რომელსაც მასწავლებელი გამოიყენებს და წარმატებას მიაღწევს მოსწავლესთან მუშაობისას;

5. შეჯამეთ და მიეცით შეფასება. შეჯამეთ პრობლემა და დასახეთ სამოქმედო გეგმა. დარწმუნდით, რომ სწორად შეარჩიეთ პასუხისმგებელი პირი. შეიმუშავეთ გრაფიკი დავალებების შესასრულებლად.

მშობლებთან კომუნიკაციის ხელისშემშლელი ფაქტორები

მშობლებთან ეფექტიან კომუნიკაციას ხელს შეიძლება ბევრი ფაქტორი უშლიდეს, მაგალითად, ის, რომ მასწავლებელსა და, ზოგადად, სასკოლო პერსონალს არასოდეს აქვს საკმარისი დრო იმისათვის, რომ შეხვდეს ოჯახის წევრებს და სათანადოდ აუხსნას მათი შვილისთვის განკუთვნილი სასწავლო პროგრამის სპეციფიკა; ან მასწავლებლებმა ხშირად არ იციან, როგორ მიანოდონ მშობლებს ეს ინფორმაცია, როგორ მოახდინონ გავლენა ოჯახის წევრების სხვადასხვა მოლოდინზე და ა.შ. ჰარი (2008), აკვირდებოდა რა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების მშობლების ჩართულობას, მივიდა იმ აზრამდე, რომ არსებობს რამდენიმე ბარიერი, რომელიც ხელს უშლის წარმატებული პრაქტიკების დანერგვას, მათ შორისაა ოჯახების დეფიციტური ხედვა შეზღუდულობის მიმართ და შეხედულებები მშობლებისა და აღმზრდელების როლის შესახებ.

პრობლემას კომუნიკაციაში ქმნის ისიც, რომ ხშირად ოჯახის წევრებს უჭირთ სასკოლო პერსონალთან შეხვედრაზე შეთანხმება. მშობლების უმეტესობას, როგორც წესი, სცალია მხოლოდ დილით ადრე, სამსახურის დაწყებამდე, ან კიდევ საღამომობით, სამსახურის შემდეგ. ეს დროები კი მოუხერხებელია სასკოლო პერსონალისათვის, რადგან ასეთ შემთხვევაში მათ მოუწევთ ოჯახის წევრებთან შეხვედრა სამუშაო საათების შემდეგ. თუმცა მასწავლებლები, მოსწავლეების საუკეთესო ინტერესებიდან გამომდინარე, ხშირად თანხმდებიან მშობლებთან შეხვედრაზე სამსახურის დასრულების შემდეგ, მაგრამ მათი მოტივაცია დიდი არ არის.

კიდევ ერთი შემაფერხებელი ფაქტორია ოჯახის წევრების დამოკიდებულება. შესაძლოა მშობლებმა მიიჩნიონ, რომ მასწავლებლები (და სასკოლო პერსონალი) მათი შვილების განათლებასთან დაკავშირებით ძირითადი პასუხისმგებელი პირები არიან, და ასეთ შემთხვევაში მათ არ სურთ, რომ სწავლების პროცესში აქტიურად ჩაერთონ. ამის მიზეზი შეიძლება იყოს, როგორც ბავშვის საგანმანათლებლო პროგრამის მიმართ ნაკლები ინტერესი, ასევე მშობლების ნაკლები რწმენა საკუთარ ძალებში.

კიდევ ერთი ფაქტორია მშობლების შიში. შესაძლოა, ოჯახის წევრებს სურთ კიდევ, რომ ჩაერთონ შვილების საგანმანათლებლო პროგრამებში, მაგრამ ბევრი პროფესიონალის გარემოცვაში, უცნობი სამეცნიერო ტერმინოლოგიით მსჯელობის პროცესში მონაწილეობის მიღება აფრთხობს და ზღუდავს მათ. მრავალი მშობელი არ გრძნობს თავს კომფორტულად გარემოში, რომელშიც მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია, ფსიქოლოგი, მეტყველების თერაპევტი გამოთქვამენ მოსაზრებებს მათი შვილების შესახებ. მშობლები ხშირად აცნობიერებენ, რომ სპეციალისტებს ბევრი რამ აქვთ მათთვის სათქმელი, მაგრამ ფიქრობენ, რომ ისინი მაინც ვერ მოახერხებენ გადაწყვეტილების მიღებას. ოჯახის წევრები არ იცნობენ ახალ ტერმინოლოგიას და შესაძლოა, რომ კითხვების დასმაც კი ერიდებოდეთ.

ასეთი შეხვედრების დროს, სპეციალური პედაგოგები განსაკუთრებულად მგრძობიარენი უნდა იყვნენ ოჯახის წევრების გრძნობებსა და საჭიროებების მიმართ. ისინი უნდა იყვნენ მშობლების „ადვოკატები“, უნდა ეხმარებოდნენ მათ სიტუაციაში გარკვევაში, უნდა უსვამდნენ კითხვებს სხვა პედაგოგებს და სპეციალისტებს. განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როდესაც ხვდებიან, რომ ოჯახის წევრებს სურთ კითხვის დასმა, მაგრამ ვერ ბედავენ.

ქვემოთ წარმოდგენილი მითითებები, რომლებიც უნდა გაითვალისწინონ პედაგოგებმა ოჯახებთან მუშაობისას:

1. გააცნობიერეთ, რომ ოჯახებს სურთ ბავშვების დახმარება;
2. გაითვალისწინეთ, რომ ბავშვის დახასიათება, რომელსაც მშობლებს მიაწოდებთ არ უნდა იყოს „უარყოფითი“;
3. მიანოდეთ მასალები სხვადასხვა ფორმატით, ზეპირად, წერილობით, ვიდეოების საშუალებით, ფორმალური და არაფორმალური პრეზენტაციებით;
4. დაინტერესებული მშობლებს მიეცით შესაძლებლობა, გაეცნონ იმ აქტივობებს, რომლებსაც მოსწავლეები სკოლაში ეუფლებიან, რათა შეძლონ მათი განმტკიცება სახლში;
5. შექმენით შესაძლებლობა ოჯახებისათვის, გავლენა იქონიონ თავიანთი შვილების განათლების პროგრამაზე;
6. ჩაატარეთ ვორკშოპები, რათა გაიზარდოს ოჯახების თავდაჯერებულობა სკოლის ადმინისტრაციასთან მუშაობის კუთხით;

7. მოაწყვეთ არაფორმალური შეხვედრები ოჯახებთან, რათა გაცვალოთ გამოცდილება და ერთმანეთისაგან მიიღოთ რჩევები;
8. დაპატიჟეთ ოჯახები სკოლაში და სთხოვეთ, რომ სხვა მოსწავლეებსა და ოჯახის წევრებს გაუზიარონ თავიანთი გამოცდილება;
9. მიანოდეთ ინფორმაცია სხვა მასწავლებლებსა, განათლების სპეციალისტებსა და მშობლებს რელევანტური ტრენინგებისა და ვორკშოპების შესახებ.

ოჯახის ჩართულობა სპეციალური განათლების პროცესში

ოჯახები უნდა იცნობდნენ იმ მეთოდებს, რომლებსაც სკოლები იყენებენ პრობლემური ბავშვების დახმარებისათვის. ინტერვენციების წარმატებისათვის მშობლებმა უნდა დასვან შეკითხვები.

ათი შეკითხვა, რომლებიც უნდა დასვან მშობლებმა:

1. იყენებენ თუ არა/ აპირებენ თუ არა სკოლაში სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას დამატებითი ინტერვენციული სტრატეგიების გამოყენებას?
2. რა სკრინინგ პროცედურები გამოიყენება მოსწავლეებთან ინტერვენციის გამოყენების დასადგენად?
3. რომელი ინტერვენციული და ინსტრუქციული პროგრამების გამოყენების გამოცდილება აქვს სკოლას? რომელი კვლევები განამტკიცებს მათ ეფექტურობას?
4. როგორ ხდება ინტერვენციის განსაზღვრა?
5. რა დრო უნდა დაეთმოს ინტერვენციას?
6. რა სტრატეგია გამოიყენება მოსწავლის პროგრესის დასადგენად?
7. რა მონაცემები გროვდება და როგორ აცნობენ/უზიარებენ მოსწავლის პროგრესს მშობლებს?
8. აწვდიან თუ არა წერილობით ინტერვენციის გეგმას მშობლებს?
9. არის თუ არა მასწავლებელი ან სხვა პასუხისმგებელი პირი ინტერვენციების ნაწილში გამოცდილი და დატრენინგებული?
10. როგორ და რა ფორმით იქნება გაზიარებული ინფორმაცია მოსწავლის პროგრესის შესახებ?

პოზიტიური ქცევითი ინტერვენცია და პრობლემურ ქცევებთან გამკლავება

ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე ზოგიერთი ბავშვი ჩადის ისეთ ქცევას, რომელთან გამკლავებაც განსაკუთრებით რთულია სპეციალისტებისა და ოჯახის წევრებისათვის. ემოციური და ქცევითი აშლილობის მქონე მოზარდები ზოგჯერ ავლენენ აგრესიულ ან თვითდამაზიანებელ ქცევებს. ამგვარი ქცევები დიდ გავლენას ახდენს ოჯახზე, როგორც წესი, ოჯახური ცხოვრება მნიშვნელოვნად რთულდება. ბავშვის პრობლემური ქცევის საპასუხოდ ერთგვარ და იცვლება ოჯახის მთელი სისტემა; ბავშვის პრობლემური ქცევა აისახება ოჯახური ცხოვრების ემოციურ, ფიზიკურ და სტრუქტურულ დონეებზე, ოჯახურ ურთიერთობებზე, სოციალურ ქსელებსა და ყოველდღიურ საქმიანობაზე.

მოზარდების ასეთი ექსტრემალური ქცევა მოითხოვს მეტს, ვიდრე უბრალოდ სოციალურ მხარდაჭერას მეგობრებისა და საზოგადოების მხრიდან. ასეთ შემთხვევებში, სპეციალისტები ეხმარებიან ოჯახებს და კონსულტაციას უწევენ მათ შვილთან ურთიერთობისას ქცევის საგანგებო პრინციპების გამოყენებისათვის. ქცევით პრობლემებთან გასამკლავებლად სპეციალისტები ორ მიდგომას იყენებენ: ქცევის ფუნქციური შეფასება (Functional Behavioral Assessment -FBA) და პოზიტიური ქცევითი ინტერვენცია და მხარდაჭერა (Positive Behavioral Intervention and Support- PBIS). FBA შეუსაბამო ქცევის გამომწვევი მიზეზების, შედეგებისა და კონტექსტუალური ფაქტორების შეფასება; PBIS არის მეცნიერული პრინციპების სისტემატური გამოყენება, რომელიც არასათანადო ქცევის დასჯის ნაცვლად ნერგავს შესაბამისი ქცევის გაძლიერებას.

ქვემოთ მოყვანილია შეკითხვების მაგალითები, რომლებიც მშობლებს შეუძლიათ დაუსვან საკუთარ თავს ქცევის ფუნქციურ შეფასებაში მონაწილეობისას.

- რა არის ჩემი შვილის ყველაზე ძლიერი მხარე?

- რომელი აქტივობები ან ნივთები ეხმარება ჩემს შვილს ყველაზე მეტად?
- ჩემი შვილის რომელი ქცევა/საქციელი მანუხებს ყველაზე მეტად?
- რამდენად ხშირად ავლენს ჩემი შვილი ამ ქცევას?
- როდის და სად ავლენს ჩემი შვილი ამ ქცევას ყველაზე ხშირად/იშვიათად?
- რას ვაკეთებთ მე და ოჯახის სხვა წევრები ჩემი შვილის ამ ქცევის საპასუხოდ?
- რამ შეიძლება შეამციროს/გაახშიროს ჩემი შვილის მიერ ამ ქცევის გამოვლენა?
- რა არის ჩემი ვარაუდი/ახსნა იმისა, თუ რატომ ჩადის ჩემი შვილი აღნიშნულ ქცევას?

ოჯახებთან PBIS-ის გამოყენებისას ყურადღება გამახვილებულია ოჯახური აქტივობის სიტუაციებზე, რუტინაზე, რომლებშიც ოჯახები არიან ჩართულნი, როგორცაა საუზმე/სადილი/ვახშამი, სეზონური დღესასწაულები, ნათესავებთან ვიზიტი, საყიდლებზე სიარული, დასასვენებლად წასვლა, სადილი რესტორანში და ა.შ. სპეციალისტების ხელმძღვანელობით, ოჯახები, როგორც წესი, იწყებენ მხოლოდ ერთ ან ორ სიტუაციაში მუშაობით და თანდათან უფრო მეტ სიტუაციას მოიცავენ. სახლში რთული ქცევების შემცირება FBA-ისა და PBIS-ით საშუალებით არის მჭიდრო კომუნიკაცია მშობლებსა (რომლებიც ყველაზე კარგად იცნობენ თავიანთ შვილებს) და სპეციალისტებს შორის (რომლებსაც აქვთ გამოცდილება, დაეხმარონ მშობლებს ქცევის პრინციპების ეფექტიანად გამოყენებაში).

კომუნიკაცია მშობლებსა და სპეციალისტებს შორის

თითქმის ყველა მკვლევარი და პრაქტიკოსი, რომლებიც ოჯახის საკითხებზე მუშაობს, თანხმდება, რომ არ აქვს მნიშვნელობა კონკრეტულად რომელ მიდგომას გამოიყენებენ მშობლებთან მუშაობისას, ნებისმიერი პროგრამის წარმატების საწინდარია, რამდენად კარგად იმუშავებენ მშობლები და სპეციალისტები ერთად. ყველაზე კარგად გააზრებული, დახვეწილი მოდელიც კი განწირულია წარუმატებლობისათვის, თუკი პროფესიონალებსა და მშობლებს არ შეუძლიათ ეფექტიანი კომუნიკაცია.

სამწუხაროდ, ეფექტიანი კომუნიკაცია ადვილი არ არის. ამ კომუნიკაციაში ჩართულები არიან, ერთი მხრივ, მშობლები, რომლებიც ცდილობენ გაუმკლავდნენ შშმ ბავშვის აღზრდით გამოწვეულ სტრესს რთულ და ცვალებად საზოგადოებაში. მეორე მხრივ, არიან სპეციალისტები: მასწავლებლები, ლოგოპედები, ექიმები, ფსიქოთერაპევტები და ა.შ., რომლებსაც უნდა ჰქონდეთ, თუმცა ყოველთვის არ აქვთ პასუხები ბავშვის პრობლემებზე.

სპეციალისტებსა და მშობლებს შორის გაუგებრობის თავიდან აცილება შესაძლებელია კომუნიკაციით. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებმა მიიღონ ინფორმაცია მშობლებისაგან და ასევე მიანოდონ საკუთარი ინფორმაცია ბავშვის შესახებ მშობლებს. მშობლები, რომლებიც დიდ დროს ატარებენ ბავშვთან და ემოციურად დიდ ინვესტიციას დებენ ამ ურთიერთობაში, ბავშვის შესახებ ინფორმაციის ფასდაუდებელ წყაროს წარმოადგენენ. თავის მხრივ, მასწავლებლებს, მშობლების ინფორმირებით კლასში განხორციელებული აქტივობების შესახებ, შეუძლიათ გააძლიერონ თანამშრომლობა მშობლებთან მოსწავლის საუკეთესო ინტერესების დასაცავად. ამის ერთ-ერთი მაგალითია, საშინაო დავალების შესრულება, რომელიც ხშირად გაუგებრობისა და კონფლიქტის წყაროა; ამ აქტივობის წარმატებით შესრულება მოითხოვს მშობლისა და მასწავლებლის თანამშრომლობას.

Warger-მა (2003-2004) განიხილა ამ სფეროში ჩატარებული კვლევები და შეიმუშავა რამდენიმე მნიშვნელოვანი რჩევა მასწავლებლებისა და ადმინისტრატორებისათვის.

ქვემოთ წარმოდგენილია რამდენიმე სტრატეგია შშმ მოსწავლეთათვის საშინაო დავალების შესრულების გასაუმჯობესებლად.

მივცით მოსწავლეს მკაფიო და სათანადო დავალებები

თუ საშინაო დავალება ძალიან რთულია, მოსწავლე აღიქვამს მას, როგორც დიდ დატვირთვას, რომლის შესრულებას ძალიან დიდი დრო დასჭირდება. ამ შემთხვევაში მოსწავლემ შეიძლება თავიდან აიცილოს მისი შესრულება. არასოდეს მისცეთ ისეთი დავალება, რომელსაც მოსწავლეები ვერ შეასრულებენ; საშინაო დავალება უნდა იყოს იმის გაგრძელება, რაც მოსწავლემ ისწავლეს კლასში.

- დარწმუნდით, რომ მოსწავლესა და მშობლებს აქვთ ინფორმაცია გაცდენილი და დაგვიანებული დავალებების მიმართ სკოლაში/კლასში არსებული პოლიტიკის შესახებ, დამატებით კრედიტებთან და ხელმისაწვდომ ადაპტაციებთან დაკავშირებით;
- პერიოდულად შეახსენეთ მოსწავლეს დავალების ჩაბარების ვადები;
- გქონდეთ კოორდინაცია სხვა მასწავლებლებთან საშინაო დავალებებით გადატვირთვის თავიდან ასაცილებლად;

- ჩამოყალიბეთ წესები წლის დასაწყისშივე იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ მისცემთ და შეაფასებთ საშინაო დავალებებს;
- საშინაო დავალება მიეცით გაკვეთილის დასაწყისში;
- ახსენით როგორ უნდა გააკეთონ საშინაო დავალება, მოიყვანეთ მაგალითები და ინსტრუქციები დანერგეთ დაფაზე;
- თუ მოსწავლეები საშინაო დავალების შესრულებას კლასში/გაკვეთილზე დაიწყებენ, შეამოწმეთ, რამდენად გაიგეს დავალება და დაეხმარეთ საჭიროების შემთხვევაში.

შექმენით საშინაო დავალება

- გაუჩინეთ მოსწავლეებს დამატებითი ინდივიდუალური დახმარება დავალების შესრულებისას;
- მიეცით მოსწავლეს დავალების შესრულების შესაძლებლობა ალტერნატიული ფორმატით (მაგალითად, გააკეთოს დავალების აუდიო ჩანაწერი);
- საჭიროებისამებრ შეცვალეთ დავალების მოცულობა;
- მიამაგრეთ მოსწავლეს თანაკლასელი, რომელიც გაუწევს დახმარებას ან გაანაწილეთ მოსწავლე ადეკვატურ სასწავლო ჯგუფში;
- მიაწოდეთ მოსწავლეს დამხმარე ინსტრუმენტები (მაგალითად, კალკულატორი);
- საჭიროებისამებრ შეცვალეთ შეფასების წესები/სტანდარტები;
- მიეცით მოსწავლეს ნაკლები დავალება.

უზრუნველყავით კომუნიკაცია ოჯახსა და სკოლას შორის

ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე რეკომენდაცია, რომლითაც მასწავლებელს შეუძლია გააუმჯობესოს მშობლებთან კომუნიკაცია:

- მიეცით მშობლებს რჩევების ჩამონათვალი, თუ როგორ შეუძლიათ დაეხმარონ შვილებს საშინაო დავალების შესრულებაში. მაგალითად, სთხოვეთ მშობლებს ყოველდღიურად შეამოწმონ შვილებთან ერთად საშინაო დავალება;
- გქონდეთ მშობლებთან სისტემატიური წერილობითი კომუნიკაცია მათი შვილის მიერ შესრულებული საშინაო დავალებების შესახებ.

ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე რეკომენდაცია, რომლითაც ადმინისტრატორებს შეუძლიათ მხარი დაუჭირონ მასწავლებლებს კომუნიკაციის გაუმჯობესებაში:

- მასწავლებლების დასახმარებლად მათი უზრუნველყოფა კომუნიკაციისათვის ეფექტიანი ტექნოლოგიებით (მაგალითად, სოციალური ქსელები, ელ. ფოსტა, საშინაო დავალების ცხელი ხაზი);
- მასწავლებელთა ხელშეწყობა მშობლებთან პირისპირ შეხვედრების ორგანიზებაში (მაგალითად დამატებითი კომპენსაციის გამოყოფა, გარკვეული აქტივობისაგან გათავისუფლება ა.შ.);
- სკოლაში, გაკვეთილების დასრულების შემდეგ, მოსწავლეების დახმარება გახანგრძლივებულ ჯგუფებში, საშინაო დავალების შესრულებაში თანატოლთა მონაწილეობის წახალისება და ა.შ.

სასურველია, რომ მასწავლებელსა და მშობლებს შორის კომუნიკაცია სასწავლო წლის დასაწყისში, რაც შეიძლება მალე შედგეს და არ იყოს ინიცირებული მხოლოდ მოსწავლეთა ნეგატიური ქცევით. ქცევითი აშლილობის მქონე მოსწავლეების მშობლები, ხშირად ჩივიან, რომ სკოლის პერსონალისგან მხოლოდ ის ესმით, რომ მათი შვილი ცუდად მოიქცა. ზოგიერთი მასწავლებელი პოზიტიური ურთიერთობის დასამყარებლად სასწავლო წლის დასაწყისშივე უკავშირდება მშობლებს ელექტრონული ფოსტით ან მოკლე მესიჯით და აცნობს მუშაობის მიზნებს მთელი წლის განმავლობაში. ზოგიერთი მასწავლებელი მშობლებს უგზავნის საინფორმაციო ბიულეტენებს ან ურეკავს მათ. წლის დასაწყისში მშობლებთან კომუნიკაციის დამყარებით მასწავლებელი საფუძველს უყრის ეფექტიან კომუნიკაციას და ნიადაგს ამზადებს უფრო ინტენსიური და ფოკუსირებული დისკუსიებისთვის, საჭიროების შემთხვევაში.

ქვემოთ აღწერილია მშობლებთან კომუნიკაციის სამი მეთოდი: მშობელთა და მასწავლებელთა კონფერენციები, საშინაო შენიშვნების პროგრამები და სამოგზაურო პადები.

მშობლების/ოჯახის ნევრების და მასწავლებლების კონფერენცია/შეხვედრები. ოჯახის ნევრებთან შეხვედრები ხშირად იგეგმება წინასწარ და გულისხმობს მათ წელიწადში ერთხელ ან რეგულარულ შეხვედრებს მულტიდისციპლინურ ჯგუფთან და/ან მასწავლებლებთან. ამ შეხვედრების დროს

განიხილება მოსწავლეთა აკადემიური და ქცევითი პროგრესი. მასწავლებლებისთვის ამგვარი შეხვედრები შესაძლებლობაა იმისა, რომ

- გადახედოს/გააკონტროლოს მოსწავლის მასალები, ქულები და საშინაო დავალებების შესრულების ხარისხი;
- შეხვედეს მოსწავლის მშობლებს და სხვა სპეციალისტებს და მათთან ერთად განიხილოს მოსწავლის პროგრესი;
- გადახედოს მოსწავლის პორტფოლიოს, შეაჯეროს ინფორმაცია მათი შეფასებებისა და პროგრესის აღმწერი ანგარიშების შესახებ;
- განიხილოს მოსწავლის ბოლოდროინდელი ნამუშევრების ნიმუშები;
- მიზნების, კრიტერიუმების დასახვა და გადახედვა შემდგომი აკადემიური და ქცევითი სამუშაოსათვის.

ზოგჯერ შეხვედრები ოჯახებთან დაუგეგმავია. ოჯახის წევრებმა შესაძლოა დარეკონ, გაჩერდნენ სკოლასთან ან სპონტანურად მოითხოვონ შეხვედრა. როდესაც ეს ხდება, მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს შემდეგი მითითებები: მოუსმინეთ ყურადღებით, სანამ ოჯახის წევრები გამოხატავენ თავიანთი ვიზიტის მიზანს; გაიაზრეთ, თუ რა არის მათი შეკითხვის ან ნუხილის საგანი და უპასუხეთ მათ მაქსიმალურად ამომწურავად. ხშირად ოჯახის წევრები მხოლოდ მარტივ შეკითხვასა და ნუხილს წამოჭრიან, რამაც დიდი პრობლემა შესაძლოა შენიღბოს; ამისათვის, მნიშვნელოვანია, რომ ყურადღებით უსმენდეთ და დაელოდოთ საუბრის დასრულებას.

კონფერენციები მასწავლებლების მიერ მშობლებისთვის ინფორმაციის გაზიარების ეფექტიანი გზაა. გარდა ამისა, ამ შეხვედრების ფარგლებში მასწავლებლებს საშუალება აქვთ, მეტი გაიგონ მოსწავლეების შესახებ მშობლების პერსპექტივიდან. გარდა ჩვეულებრივი დაგეგმილი შეხვედრებისა (მშობელთა კრებებისა), რომელიც ღიაა ყველა მშობლისთვის, მასწავლებელს შეიძლება დასჭირდეს ინდივიდუალური შეხვედრები კონკრეტული მოსწავლეების მშობლებთან. დაგეგმვა არის მთავარი მშობელ-მასწავლებელთა კონფერენციების წარმატებული ჩატარებისთვის. ის, თუ როგორ იწყებს მასწავლებელი შეხვედრას, შეიძლება ძალიან მნიშვნელოვანი აღმოჩნდეს წარმატებული კომუნიკაციისათვის.

ქვემოთ წარმოდგენილია შეკითხვებ, რომლებიც მასწავლებელმა უნდა დაუსვას საკუთარ თავს კონფერენციების წარმატებით ჩატარებისათვის.

შეასრულეთ საშინაო დავალება?

- გადახედეთ მოსწავლის შესახებ არსებულ შემაჯამებელ ჩანაწერებს?
- გაიარეთ კონსულტაცია სხვა სპეციალისტებთან?
- დოკუმენტირებულია მოსწავლის აკადემიური და ქცევითი პროგრესი?
- კონფერენციის დაწყებამდე დამყარდა თბილი, პოზიტიური კონტაქტი მშობლებთან?
- გაეცანით მოსწავლისა და მისი ოჯახის კულტურას?

ჩართეთ თუ არა პროცესში მშობლები კონფერენციამდე?

- განიხილეთ მშობლებთან შეხვედრის მიზნები და დაინტერესდით მათი ჩართულობის ხარისხით?
- რამდენად ჩაერთო მოსწავლე ?
- შეხვედრისთვის დაინიშნა ორმხრივად ხელსაყრელი დღე და დრო?
- შეხვედრის დაწყებამდე მიანოდეთ წერილობითი შეტყობინება?

როგორ ჩართავთ მშობლებს შეხვედრის დროს?

- მიესალმეთ მშობლებს და ესაუბრეთ მათ არაფორმალურად შეხვედრის დაწყებამდე;
- გაიმეორეთ შეხვედრის მიზნები;
- დაიწყეთ ბავშვის ძლიერი მხარეების განხილვით;
- გაამყარეთ თქვენი აზრი კონკრეტული მაგალითებითა და დოკუმენტაციით;
- წაახალისეთ მშობლები, რომ გაგიზიარონ საკუთარი მოსაზრებები;
- დაუსვით ღია შეკითხვები;
- თავი აარიდეთ ჟარგონების გამოყენებას;
- გამოიყენეთ აქტიური მოსმენა. დაიმახსოვრეთ, თქვენი ამოცანაა მშობლების მოსმენა!
- გადახედეთ შეხვედრის ძირითად საკითხებს და განსაზღვრეთ მოქმედების კურსი;

- გამოიყენეთ დამატებითი რესურსები (მხარდამჭერი ჯგუფები, რესურს-ცენტრები, ვებსაიტები).
- რას აკეთებთ შეხვედრის შემდეგ?**
- შეხვედრის შედეგების დოკუმენტირება;
 - გაუზიარეთ შედეგები კოლეგებს, ვინც მუშაობენ მოსწავლესთან;
 - შეინარჩუნეთ კონტაქტი მშობლებთან, საჭიროებისამებრ, ცვლილებების მუდმივი მონიტორინგისათვის.

მშობლებთან წარმატებული კომუნიკაციის გასაღები, პირველ რიგში, არის პროფესიონალების მხრიდან ბავშვის შესახებ საუბრისას იმის ხაზგასმა, რომ ბავშვს აღიქვამენ, როგორც ინდივიდს, თვისი უნიკალური ძლიერი და სუსტი მხარეებით, განსაკუთრებული ინტერესებით. მშობლებისთვის უაღრესად მტკივნეულია, როდესაც მათ შვილს უბრალოდ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონეთა კატეგორიას მიაკუთვნებენ (მაგალითად, დასწავლის უნარის ან ქცევითი დარღვევის მქონე).

თუ შეხვედრაზე მასწავლებელმა უნდა ისაუბროს მოსწავლის წარუმატებლობაზე/სისუსტეებზე აკადემიურ სფეროში ან მის რთულ ქცევაზე მას დიდი დიპლომატიურობა დასჭირდება ამ შეხვედრის წარმართვისათვის. სპეციალისტთა უმეტესობა ურჩევს მასწავლებელს, მოსწავლის შესახებ თქვან რაღაც პოზიტიური ისე, რომ თან მოახერხონ მისი სირთულეების ობიექტური აღწერა. მასწავლებელმა უნდა მიაღწიოს დელიკატურ ბალანსს, უნდა ისაუბროს მოსწავლის სისუსტეებზე/პრობლემებზე ისე, რომ თან გამოხატოს მოსწავლის დახმარებისთვის მზადყოფნა. თუ მშობელი დაინახავს, რომ მასწავლებელი გაბრაზებულია, ამან შეიძლება დააფიქროს და დააფრთხოს მშობელი იმასთან დაკავშირებით, რამდენად კარგად მოეპყრობიან მის შვილს სკოლაში. მხოლოდ კარგი ამბების მოსმენამ შეიძლება მშობელს დააკარგვინოს მასწავლებლის მიმართ ნდობა. თუ მშობლები მხოლოდ სასიხარულო ამბებს ისმენენ, მათთვის სრულიად მოულოდნელი იქნება ინფორმაცია სერიოზული ინციდენტის შესახებ, რომელიც შეიძლება შეემთხვეს მის შვილს.

საშინაო შენიშვნების პროგრამები. საშინაო შენიშვნების პროგრამები წარმოადგენს მშობლებთან კომუნიკაციის საშუალებას და ეხმარება მოსწავლეს სკოლაში გამოვლენილი ქცევის გაძლიერებაში. მასწავლებელი სარგებლობს მშობლების ჩართვით მოზარდის ქცევის მართვაში, რადგან მშობლებს ხშირად უფრო მეტი საშუალება აქვთ იმოქმედონ ბავშვის ქცევაზე, ვიდრე მასწავლებლებს.

მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ საშინაო შენიშვნების რამდენიმე ტიპი. მათ ასევე შეუძლიათ გამოიყენონ საშინაო შენიშვნების ელექტრონული ფოსტით გაგზავნა. ტიპური საშინაო შენიშვნის პროგრამა შედგება მარტივი ფორმისგან, რომელზეც მასწავლებელი წერს პასუხს - „დიახ“, „არა“ ან „არ არის რელევანტური“ - ქცევის გარკვეულ კატეგორიების გასწვრივ (მაგალითად, სოციალური ქცევა, საშინაო დავალების შესრულება, კარგი საშინაო დავალება, კლასში დავალების დასრულება, კლასში კარგად შესრულებული დავალება და ა.შ.). ფორმაში შეიძლება იყოს ადგილი მასწავლებლისა და მშობლებისათვის, სადაც მათ შეუძლია დაწერონ მოკლე კომენტარები. მოსწავლეს ბლანკი/ფორმა მიაქვს სახლში, მშობლები ხელს აწერენ ამ ფორმას, მოსწავლე აბრუნებს მას მეორე დღეს. ამ გზით მშობლები ეხმარებიან მოსწავლეს გააუმჯობესოს საკუთარი მიღწევები. თავიდან მასწავლებელი საშინაო შენიშვნების ფორმას აგზავნის ყოველდღე, თანდათან ამცირებს გაგზავნის სიხშირეს და ბოლოს ჩანაწერები კვირაში ერთხელ იგზავნება.

მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლები და მშობლები სერიოზულად მიუდგნენ ქცევით მიდგომების გამოყენებას მოსწავლეთა ქცევის მართვაში. თუ რომელიმე მათგანი არ იზიარებს ამ სტრატეგიის (ქცევის გამყარების/გაძლიერების) შესაძლებლობებს, როგორც ქცევის ჩამოყალიბების საშუალებას, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ საშინაო ჩანიშვნების პროგრამა წარმატებული იყოს.

სამოგზაურო რვეულები. სამოგზაურო რვეულები, რომლებიც სკოლასა და სახლს შორის ინფორმაციის გაცვლისთვის გამოიყენება ნაკლებად ფორმალურია, ვიდრე საშინაო შენიშვნების ჩანაწერები და განსაკუთრებით შესაფერისია მოსწავლეთათვის, რომლებიც ბევრ სხვადასხვა სპეციალისტს ხვდებიან. მასწავლებლებსა და სხვა პროფესიონალებს: მეტყველების თერაპევტი, ფიზიოთერაპევტი და ა.შ., შეუძლიათ მიწერონ მოკლე შეტყობინებები მშობლებს, და პირიქით. გარდა ამისა, სამოგზაურო რვეული საშუალებას აძლევს სხვადასხვა პროფესიონალს თვალყური ადევნონ იმას, თუ რას აკეთებს თითოეული მოსწავლე.

ოჯახის ჩართულობა და „შეზღუდული ძესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების აქტი“

„შეზღუდული ძესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების აქტი“ - IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act) აშშ-ში 1990 წელს მიიღეს; ეს აქტი 2004 წელს განახლდა. ეს კანონი განამტკი-

ცებს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ყველა მოსწავლე იღებს უფასო, სათანადო საჯარო განათლებას, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს სპეციალური განათლებისა და მასთან დაკავშირებული სერვისების დიზაინზე, რათა ის მათ უნიკალურ საჭიროებებს მოერგოს. ყველა მოსწავლეს, 3-იდან 21-წლამდე, შეუძლია სპეციალური განათლების და სხვა სერვისების პროგრამაში ჩართვა, აქტის B ნაწილის მიხედვით; აქტის ნაწილი C (რომელიც IDEA-ს ქვეთავია) ეხება შეძლებული შესაძლებლობების მქონე ახალშობილებს, დაბადებიდან 3-წლამდე.

აშშ-ში მოწოდებს ე.წ. საპროგრამო გეგმა, რომელსაც ჰქვია „ინდივიდუალიზებული საოჯახო სერვისების გეგმა“ (IFSP). IFSP საოჯახო მიდგომაა, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ახალშობილების ეფექტიანი მენეჯმენტის გეგმას მოიცავს. IFSP-ს შეიმუშავებს მულტიდისციპლინური გუნდი და ის მოიცავს:

- ბავშვის ფუნქციონალური დონის აღწერას ფიზიკური, კოგნიტური, სოციალური და ემოციური განვითარების, კომუნიკაციური და ადაპტაციური უნარების თვალსაზრისით;
- ოჯახის შეფასებას - ოჯახის ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების იდენტიფიცირებას, რაც შშმ ბავშვების განვითარების შეუწყობს ხელს;
- ძირითადი რეალური მიზნებისა თუ შედეგების აღწერას, რაც შშმ ბავშვებთან და ოჯახებთან მუშაობის შედეგადაა მოსალოდნელი;
- პროგრესის გაზომვის პროცედურების დადგენას, მათ შორის დროითი განრიგის, მიზნობრიობის და შეფასების პროცედურების;
- ბუნებრივი გარემოებების აღწერას, რომელშიც ადრეული ინტერვენციული სერვისები იქნება მიწოდებული;
- ადრეული ინტერვენციების სერვისების აღწერას, რომლებიც სათანადო დახმარების აღმოსაჩენადაა საჭირო ბავშვებისა და ოჯახებისთვის;
- სპეციალიზებული ინტერვენციების დაწყების ზუსტი დროისა და ხანგრძლივობის განსაზღვრას;
- სპეციფიკური ტრანზიციის გეგმის შემუშავება ახალშობილის პროგრამიდან წინასასკოლო პროგრამაზე გადასასვლელად.

პოზიტიური მშობლობა

პოზიტიური მშობლობა ნიშნავს მშობლის ისეთ ქცევას, რომლითაც ის შვილის მიმართ უპირობო სიყვარულსა და სითბოს, ზრუნვასა და მხარდაჭერას, მიმღებლობასა და პატივისცემას გამოხატავს. პოზიტიური მშობლობა გამოირიცხავს ბავშვზე ნებისმიერი სახის ძალადობას, ისეთის, როგორცაა, მაგალითად, ყვირილი, ცემა, დამცირება, იძულება, მუქარა ან დაშინება.

რა არის მნიშვნელოვანი პოზიტიური მშობლობისათვის:

- ზრუნვა და მხარდაჭერა: როდესაც საქმე ეხება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვს მნიშვნელოვანია, რომ მისი მშობელი მაქსიმალურად იყოს ინფორმირებული მისი დარღვევის შესახებ, შეეძლოს მის პორბლემებთან გამკლავება, დახმარება ახლის სწავლის დროს და განსაკუთრებით ჩართული უნდა იყოს მისი სწავლების პროცესში; აქტიურად უნდა ითანამშრომლოს მისი შვილი პედაგოგებთან და მზად იყოს ნებისმიერი მხარდაჭერისთვის. პოზიტიური მშობლობა აუცილებლად გულისხმობს ინფორმირებულ მხარდაჭერას;
- შექება: მნიშვნელოვანია, რომ მშობელმა ხშირად გამოიყენოს საკუთარი შვილისათვის წახალისების მექანიზმები, მაგრამ ეს უნდა ადეკვატურად იყოს დაკავშირებული ბავშვის ქმედებასთან. უნდა შეეცადოს, რომ ნებისმიერი ძალისხმევისათვის წაახალისოს, რათა დაეხმაროს შვილს საკუთარი თავის რწმენის ჩამოყალიბებაში, ხელი შეუწყოს, როგორც თავდაჯერებული;
- ხშირად გამოხატოს შვილის მიმართ სიყვარული და იყოს ემპათიური;
- ბავშვის უფლებების დაცვა: ყველა ბავშვს აქვს უფლება, იცხოვროს ისეთ გარემოში, სადაც დაცული იქნება მისი სიცოცხლე, ჯანმრთელობა და უსაფრთხოება, გამოთქვას საკუთარი მოსაზრება ისეთ საკითხებზე, რომლებიც მის უფლებებს ეხება, იაროს სკოლაში და მიიღოს განათლება, ამასთანავე, ჰქონდეს თავისუფალი დრო, რომელსაც თამაშისა და დასვენებისთვის გამოიყენებს. პოზიტიური მშობლობა გამორიცხავს ბავშვზე რაიმე ფორმით ძალადობას (ფიზიკური თუ ფსიქოლოგიური); მშობელი ისე უნდა მოიქცეს, როგორც უნდა რომ მისი შვილი იქცეოდეს, ის უნდა იყოს მაგალითის მიმცემი. განსაკუთრებით უნდა აღინიშნოს განათლების მიღების საკითხი. მიუხედავად ბავშვის შესაძლებლობებისა, მიუხედავად საზოგადოებაში გავ-

რცელებული დამოკიდებულებებისა, პოზიტიური მშობლობა გულისხმობს მაქსიმალურ მხადაჭერას, რათა ბავშვმა მოახერხოს საკუთარი ფუნდამენტური უფლების დაცვა, როგორც არის განათლების უფლება. შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვის შემთხვევაში კიდევ უფრო მეტი ძალისხმევა სჭირდება მშობელს, რათა პროფესიონალებთან ერთად საკუთარ შვილს შეუქმნას ეფექტიანი სწავლების შესაძლებლობა. საკუთარი შვილის განათლებასთან დაკავშირებით მიიღოს ინფორმირებული გადაწყვეტილება და განათლების მიღების ყოველ ეტაპზე იყოს ჩართული.

მშობლებთან ურთიერთობის ეთიკა

სპეციალური მასწავლებლის ეროვნული ასოციაცია (NASET – National Association of Special Education Teachers), რომელიც საერთაშორისო დონეზე ოპერირებს, განსაზღვრავს მასწავლებლის ქცევის კოდექსს. კოდექსის ერთ-ერთი პრინციპი დაკავშირებულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის მშობელთან თანამშრომლობასთან და ხაზგასმულია კონფიდენციალობის პატივისცემა. კონფიდენციალობის დაცვა გულისხმობს მშობლის ვინაობის, მაიდენტიფიცირებელი მონაცემების, ოჯახთან დაკავშირებული მატერიალური, ეკონომიკური და ჯანმრთელობის მდგომარეობის შესახებ ინფორმაციის სხვა პირებისთვის გაუმჟღავნებლობას. შესაბამისად, კონფიდენციალობის ეთიკური პრინციპის გათვალისწინებით, სპეციალური მასწავლებელი:

1. არ განიხილავს მშობლის პირად ინფორმაციას კოლეგებთან, მასწავლებლებთან, ადმინისტრაციასთან ან თანამშრომლებთან;
 2. არ ამჟღავნებს და ავრცელებს ინფორმაციას მშობლის რელიგიური მიკუთვნებულობის, ფსიქიკური ან ჯანმრთელობის მდგომარეობის და ნებისმიერი სხვა საკითხის შესახებ, რომელიც უშუალოდ არ უკავშირდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს;
 3. მშობლისგან იღებს ნერილობით ნებართვას, თუ პროფესიული განვითარებისთვის საჭიროებს მისი შვილის სასწავლო პროცესის შესახებ ინფორმაციის ან ფოტო-, ვიდეო-, აუდიომასალის გამოყენებას.
- მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენელთან ურთიერთობის დროს სპეციალური მასწავლებელი:
 1. ამყარებს ეფექტიან კომუნიკაციას, ცდილობს საუბრისას თავი აარიდოს ტექნიკური ან სპეციფიკური ტერმინოლოგიის გამოყენებას, მიმართავს კომუნიკაციის სხვადასხვა, მრავალფეროვან გზას;
 2. ორიენტირებულია მშობლის/ კანონიერი წარმომადგენლის ცოდნა გამოიყენოს და გაითვალისწინოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლესთან სასწავლო აქტივობების დაგეგმვის, განხორციელებისა და შეფასების პროცესში;
 3. აყალიბებს ისეთ ურთიერთობას სასკოლო საზოგადოების წარმომადგენლებსა და მშობელს შორის, სადაც დაცულია მისი ავტონომიურობა და კონფიდენციალობა;
 4. იყენებს ყველა შესაძლებლობას მშობელთა განათლებისთვის, ზრუნავს მშობლის/კანონიერი წარმომადგენლის ცნობიერების ამაღლებაზე, უზიარებს ეფექტიან სტრატეგიებსა და პროფესიულ ცოდნას;
 5. აწვდის მშობელს ინფორმაციას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის უფლებების შესახებ;
 6. აღიარებს და პატივს სცემს მშობლებისა და ოჯახების კულტურ, სოციალურ და ეკონომიკურ მრავალფეროვნებას.
 - მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენელთან ურთიერთობის დროს, მნიშვნელოვანია, სპეციალურმა მასწავლებელმა გაითვალისწინოს, რომ თავად მშობელსაც აქვს გარკვეული უფლებები და პასუხისმგებლობები. მშობლის უფლებაა მიიღოს ობიექტური ინფორმაცია მისი შვილის სასწავლო პროცესის, პროგრესისა და ქცევის შესახებ როგორც სიტყვიერად, ასევე ნერილობით. ასევე, მშობელს უფლება აქვს მიიღოს მონაწილეობა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და მისი განხორციელების ნებისმიერ ეტაპზე, მათ შორის შეფასების, მონიტორინგისა და შედეგების განხილვის ეტაპებზე.

ნგის, სასწავლო მიზნების დასახვის და გეგმაში ცვლილებების შეტანის დროს. მშობელს, ასევე უფლება აქვს გამოთქვას თავისი მოსაზრება, მათ შორის უკმაყოფილება შვილთან დაკავშირებული მიმდინარე სასწავლო პროცესების თაობაზე.

შეჯამება

ბავშვებს ემოციური და ქცევითი დარღვევების ჩამოყალიბების რისკის წინაშე აყენებს ისეთი გარეგანი ფაქტორები, როგორცაა ოჯახი, სკოლა, სიღარიბე, უმუშევრობა, ძალადობა ა.შ. მასწავლებლები უნდა აცნობიერებდნენ ოჯახის როლს ბავშვის სასკოლო ქცევაში, მაგრამ მხოლოდ მშობლებს არ უნდა აბრალებდნენ ბავშვის არასათანადო ქცევას. პედაგოგები უნდა მუშაობდნენ დარღვის სხვა სპეციალისტებთან ერთად, რათა უფრო მრავლისმომცველი სერვისები შესთავაზონ ოჯახებს. ოჯახებს აქვთ განსხვავებული პრობლემები და ნუხილის საბაბი, ამიტომაც, პირველი ნაბიჯია მშობლების ყურადღებით მოსმენა, რომ გაიგოთ, თუ რა შეკითხვები, გამოწვევები და მიზნები აქვთ საკუთარ შვილებთან დაკავშირებით. ოჯახის საჭიროებების იდენტიფიცირება მნიშვნელოვანია მოსწავლის დასახმარებლად. მასწავლებლებს აქვთ იმის შესაძლებლობა, რომ დაეხმარონ ოჯახის წევრებს მათ პრობლემებზე მუშაობით, სათანადო და სწორი ინფორმაციის მიწოდებით ბავშვის ქცევასთან და აკადემიურ მოსწრებასთან დაკავშირებით. ასევე, ისეთი ინფორმაციის მიწოდებით, როგორცაა საზაფხულო აქტივობების დაგეგმვა, რჩევები საშინაო დავალების შესრულებასთან ან აკადემიური უნარების განვითარებასთან დაკავშირებით, დახმარების სისტემების გამოყენების შესაძლებლობა სხვა მშობლებთან ან ორგანიზაციებთან ერთად. ბავშვის განათლებაში მშობლების როლის დაფასების, ასევე მშობლების ცოდნის გამოყენების გზით, პედაგოგებს და ოჯახებს შეუძლიათ იმუშაონ ერთად, რომ შეიმუშაონ სათანადო განათლების პროგრამები.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

- *ხატომ ახის მნიშვნელოვანი კომუნიკაცია მშობლებსა და პედაგოგებს შორის ემოციური და ქცევითი დახვეწების მქონე მოსწავლეთა სწავლებისას?*
- *ინფორმაციისა და მხარდაჭერის ხა სტრატეგიებს იყენებენ მასწავლებლები მშობლებთან თანამშრომლობისას?*
- *ხა ბაიეხები ახსებობს მშობლების მხიდან, ხომელებიც ხელს უშლის წახმატებული პიაქტივის დაწეგვას ემოციური და ქცევითი დახვეწების მქონე მოსწავლეთა სწავლებისას?*
- *ხას ნიშნავს პოზიტიური მშობლობა და ხატომ ახის ის მნიშვნელოვანი?*

სავარჯიშო

გაეცანით ქვემოთ აღწერილ შემთხვევას და დადგით როლური თამაში – მასწავლებლის ინტერვიუ მშობელთან. ჯგუფის წინაშე ჩაატარეთ ინტერვიუ, გაითვალისწინეთ ამ თავში ნასწავლი რჩევები მშობლებთან ეფექტიანი კომუნიკაციის წარმართვისათვის.

შემხვევის აღწერა. სასკოლო წლის დასაწყისიდან 12 წლის ანა ახ ეთვება ნებაყოფლობით საგაკვეთილო პირობებში და ახ პასუხობს მასწავლებლის დასმულ შეკითხვებს. ეთხებდ მან ინგლისურის გაკვეთილებზე ხამდენიმე კითხვას ახასწოხად უპასუხა, ხის გამოც დასცინეს. ამის შემდეგ ის მხოლოდ მაშინ დაპაჩაკობს, ხოცა მასწავლებელი პიხად მას მიმახთავს კითხვით. ის ძალიან ჩუმად დაპაჩაკობს და ყოველ ჯეხზე წითღება, პანიკუხ შიშს განიცდის იმის გამო, ხომ ხალაცას ისევ ახასწოხად გააკეთებს და მასზე სხვები ისევ გაიცინებენ. სახლის კახზე ზახის ხმის გაგონებისას ლღავს, ხადგან თღის, ხომ შესაფეხისს ვეხაფეხს ეგყვის სტუმახს. ფიქიობს, ხომ მისი ხმა სასაცილოდ ჟღეხს. ინტეხივის დხოს მისი მისამახით დასმულ შეკითხვებზე პასუხის გაცემას დედა იწყებს. თუმცა, მასწავლებლის თხოვნის შემდეგ პასუხობს ხმადაბლა და ახათავდაჯეხებულად, თავს ახიღებს თვადით კონტაქტს და იატავს აშტეხდება. თითებით თავის მაისუხს ჭმუჭნის და მოუსვენხად სკამზე წინ და უკან ქანაობს. ეჭვობს, ხომ მასთან თანაკდასეღებს მეგობიობა ახ უნდათ და თავს ახიღებს მათთან უხითიხითობას. მან ასევე აღნიშნა, ხომ მხოლოდ ეთი მეგობაიი ყავს და ისიც პაჩადეღუხი კდასიდანაა. მას დიდი სიამოვნებით ეყოღებოდა მეგობიები კდასში, მაგხამ ახ იცის, ხა თემაზე უნდა იდაპაჩაკოს მათთან, ხადგან მას თანაკდასეღებისგან განსხვავებული ინტეხეხები აქვს. ხშიხად ის მაჩგოსულად და გაჩიყულად გხძნობს თავს. მას ყვედაზე მეტად ახ მოსწონს სპოხტის გაკვეთილი. მას თავისი თავი ახასპოხტული გონია და ძალიან ეშინია, ხომ ამის გამო დასაცინი გახდება. ზოგჯეხ მას სპოხტის გაკვეთილამდე ისე-

თი მუცლის ტკივილი ან გულისხევის შეგხდნება აქვს, ხომ ვეჩ შედის გაკვეთილზე.

1. დაუსვით ანას მშობელს შეკითხვა ან გააკეთეთ კომენტარი, რომელიც მისი ცოდნისა და საჭიროებების მიმართ პატივისცემის გამომხატველი იქნება;
2. დაუსვით ანას მშობელს სპეციფიკური შეკითხვა, რომელიც მიზნად ისახავს სკოლის გარემოში ანას საჭიროებების დადგენას;
3. დაუსვით ანას მშობელს შეკითხვა, რომლითაც აგრძნობინებთ, რომ თქვენს ყურადღებას იპყრობს როგორც საუბრის თემა, ასევე მისი ემოციები;
4. დაუსვით ანას მშობელს შემაჯამებელი შეკითხვა, რომელიც დაგეხმარებათ პრობლემის ფორმულირებასა და სამოქმედო გეგმის დასახვაში.

შეკითხვები

- გააანალიზეთ, *ხამდენად ეფექტიანი იყო მასწავლებლისა და მშობლის კომუნიკაცია!*
- აღწეხეთ კომუნიკაციის პრინციპები და მოიყვანეთ მასწავლებელსა და მშობელს შორის ეფექტიანი კომუნიკაციის მაგალითები.

თამარ აბაშიძე
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 12

თანამშრომლობა კოლეგებთან სასკოლო გარემოში,
პროფესიულ ორგანიზაციებთან და საზოგადოებასთან
ემოციური და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა
სწავლების პირობებისა და ხარისხის
გაუმჯობესების მიზნით

მასალა მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems; Sh.Vaughn, C.S. Bos; NY:Pearson 2019;*
- *Hallahan D.P., Kauffman J.M., Pullen P.C.; (2014), Exceptional Learners – An Introduction to Special Education; Twelfth Edition, Pearson.*

სარჩევი

შესავალი.....	206
წარმატებული ინკლუზია და თანასწავლება.....	206
გამოწვევები სპეციალური მასწავლებლებისათვის.....	207
ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში არსებული გამოწვევების გაცნობიერება.....	208
კონსულტაცია და კოლაბორაცია /თანამშრომლობა.....	209
თანამშრომლობა RTI-ს პირობებში.....	210
თანამშრომლობისათვის საჭირო რესურსები.....	211
თანამშრომლობის პრობლემები და დილემები.....	212
თანასწავლება.....	213
თანასწავლების მიდგომები.....	214
თანასწავლების მოდელები.....	208
დიფერენცირებული სწავლება თანამშრომლობით და თანასწავლების მიდგომებში.....	220
სხვა სპეციალისტებთან ერთად მუშაობა.....	221
კომუნიკაცია საგნის პედაგოგთან.....	221
თანამშრომლობა სხვა სპეციალისტებთან.....	223
შეჯამება.....	224
კითხვები რეფლექსიისათვის	225
სავარჯიშო	225

შესავალი

წარმატებული ინკლუზია მოითხოვს სპეციალისტების, განსაკუთრებით, ზოგადი და სპეციალური მასწავლებლების, ასევე მასწავლებლებისა და სკოლის ადმინისტრაციის თანამშრომლობას. გარდა ამისა, ინკლუზია მოითხოვს სასწავლო მასალებისა და სწავლების პროცესის ადაპტირებას, რათა სრულად დაკმაყოფილდეს მოსწავლეების ქცევითი და სწავლების საჭიროებები. პედაგოგებს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის განსხვავებული გამოცდილება აქვთ. მრავალი შშმ/სსსმ მოსწავლე არ არის მზად ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ჩვეულებრივ კლასებში სწავლისათვის. პოტენციური პრობლემები შესაძლებელია თავიდან იყოს აცილებული, თუკი სპეციალური პედაგოგები ითანამშრომლებენ ზოგად/საგნის პედაგოგებთან, გაცვლიან ცოდნასა და სწავლების გამოცდილებას. ეს მოითხოვს საგანგებო ძალისხმევას – დროსა და დაგეგმვას. ადმინისტრაციის დახმარება ამ პროცესში უაღრესად მნიშვნელოვანია. სპეციალურ პედაგოგებს შეუძლიათ გაამარტივონ ინკლუზიის პროცესი ჩვეულებრივ პედაგოგებთან აქტიური მუშაობით: ზოგადსაგანმანათლებლო კლასებზე დაკვირვებით, კლასის აკადემიური და სოციალური მოთხოვნების სტიმულირებით, საგნის მასწავლებლების დახმარებით მასალების, სწავლებისა და სასწავლო გარემოს ადაპტაციით. ამ თავში განხილულია ისეთი საკითხები, როგორცაა ინკლუზიური გარემოს დაბრკოლებების იდენტიფიცირება, სპეციალური პედაგოგის როლი, კონსულტაციისა და თანამშრომლობის ძირითადი მოდელები, თანამშრომლობისთვის საჭირო რესურსები, თანასწავლება და სპეციალისტებს შორის ეფექტიანი კომუნიკაცია.

წარმატებული ინკლუზია და თანასწავლება

რა გამოწვევები და შესაძლებლობები ახლავს სპეციალური მასწავლებლის ინკლუზიურ კლასში მუშაობას საგნის პედაგოგებთან ერთად? სწავლების პროცესის კომპლექსურობისა და მაღალი აკადემიური მოსწავლისადმი მზარდი მოთხოვნების გამო, აგრეთვე, მოსწავლეების სკოლის შემდგომი წარმატებისთვის მოსამზადებლად, საჭიროა, რომ მასწავლებლებმა მოახერხონ განსხვავებული უნარების მოსწავლეების სწავლება ისე, რომ ყველა მოსწავლემ თანაბრად შეძლოს არსებული კურიკულუმით გათვალისწინებული მასალის ათვისება. პედაგოგები ხშირად მიიჩნევენ, რომ არჩევანი უნდა გააკეთონ მასალის სრულად გავლასა და სწავლების დიფერენციაციას შორის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის (სსსმ მოსწავლე). სპეციალური მასწავლებლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფუნქციაა, შეძლოს როგორც საგნის მასწავლებლის დახმარება და მოსწავლეთათვის დაწესებული ერთიანი ზოგადი სტანდარტების (Common Core State Standards) მიღწევაში ხელის შეწყობა, ასევე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისათვის ადეკვატური სწავლების უზრუნველყოფა.

ბევრ სსსმ მოსწავლეს უფრო მეტი დრო და ძალისხმევა სჭირდება ახალი ცოდნის დაუფლებისა და უნარების ასათვისებლად. ამას მოსწავლეები მხოლოდ იმ შემთხვევაში მოახერხებენ, თუკი სასწავლო პროცესი ადაპტირებული იქნება. პედაგოგები უნდა იცნობდნენ და იყენებდნენ სწავლების მრავალფეროვან სტრატეგიებს, რათა ყველა მოსწავლეს სწავლის თანაბარი შესაძლებლობა მიეცეს. ამას კი დრო და დაგეგმვა სჭირდება.

მასწავლებლები სკოლის საშუალო საფეხურზე ხშირად აღნიშნავენ, რომ ყოველთვის არ არის შესაძლებელი სსსმ მოსწავლეებზე მორგებული სასწავლო გეგმის შემუშავება. მეტიც, როდესაც, თანასწავლებას ადარებენ სხვა მოდელებს, მაგალითად, რესურსოთახის გამოყენებას, მოსწავლეთა სწავლების შედეგები არაერთგვაროვანია. ეს მიუთითებს იმაზე, რომ მიწოდებული სერვისის მოდელზე უფრო მნიშვნელოვანია სწავლების, მოსწავლეებისთვის ინსტრუქციების მიწოდების ხარისხი. ზოგადი/საგნის მასწავლებლები ხშირად გამოთქვამენ სპეციალური განათლების სპეციალისტებთან ერთად მუშაობის სურვილს, რათა სწავლებასთან ერთად სსსმ მოსწავლეების აკომოდაცია მოახერხონ; განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ამ ტიპის აკომოდაცია სკოლასა და კლასში სხვა მოსწავლეებისთვისაც მნიშვნელოვანია. სპეციალურ და საგნის პედაგოგებს აქვთ შესაძლებლობა, რომ საკუთარი ცოდნა და უნარები გააერთიანონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების სწავლების გაუმჯობესების მიზნით. მაგალითად, მოსწავლეთა ტრანზიციის პროცესის წარმატებით დაგეგმვის ერთ-ერთი გზაა პარტიციპაცია იმ დაწესებულებებს შორის, რომელშიც ტრანზიციის ხორციელდება. ამ პროცესში სპეციალური მასწავლებელი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს.

აშშ-ში სპეციალური პედაგოგის ერთ-ერთი ამოცანაა მოსწავლეებისთვის სასკოლო გარემოდან ზრდასრულობის სამყაროში გადასვლის გამარტივება. პარტნიორობის ჩამოყალიბება ამ კუთხით მოიცავს შემდეგ ნაბიჯებს:

- თითოეული შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლისათვის ტრანზიციის გეგმის შემუშავება;
- სკოლის შემდგომი საქმიანობების ვარიანტების გააზრება და მორგება: სკოლის შემდგომი განათლება (მათ შორის უმაღლეს სასწავლებელსა და პროფესიულ კოლეჯში სწავლება), დასაქმება და საზოგადოებრივი საქმიანობებით დაკავება;
- ტრანზიციის სერვისების ორგანიზება კოორდინირებული აქტივობების ფორმით, რაც შედეგების მიღწევაზე იქნება ორიენტირებული;
- მოსწავლეების სპეციფიკური ინტერესებისა და მიზნების გათვალისწინება, რათა გამარტივდეს სათანადო პარტნიორობაზე წვდომა;
- აქტივობების დიზაინი, რომლებიც გამარტივებს ახალგაზრდისათვის სკოლის შემდგომ გარემოში გადასვლას;
- მასწავლებლის, როგორც ფასილიტატორის როლის გაცნობიერება მოსწავლეების სხვა გარემოში გადასვლასა და მათი წარმატების მიღწევის კუთხით;
- კოორდინირებული ურთიერთობა იმ რგოლებსა და დაწესებულებებს შორის, რომელთა შორის უნდა მოხდეს ტრანზიცია (მაგალითად, საბაზო საფეხურიდან საშუალოზე გადასვლა, ან სკოლიდან პროფესიულ თუ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებაში გადასვლა). წარმატებული ტრანზიციისათვის მნიშვნელოვანია სხვადასხვა რგოლის წარმომადგენლებს შორის ეფექტიანი კომუნიკაცია.

გამოწვევები სპეციალური მასწავლებლებისათვის

სპეციალურ პედაგოგებს სხვადასხვა სკოლაში სხვადასხვა საგნის მასწავლებელთან ერთად შესაძლოა სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობის სრულიად განსხვავებული გამოცდილება ჰქონდეთ. მაგალითად, ერთ-ერთი მასწავლებელი ასე აღწერს საკუთარ გამოცდილებას: „ეს იყო ჩემი პედაგოგიური მოღვაწეობის საუკეთესო წელი. ქაღალდებზე ვ-მ ძალიან ბევრი ხამ მასწავლა იმასთან დაკავშირებით, თუ ხისი მოდელი უნდა გქონდეს ზოგადი განათლების სფეროდან. ვფიქრობ, რომ ყველა მოსწავლემ მიიღო საჩვენებელი, ხადგან ჩვენ კახგად ვთანამშრომლობდით და ვუზიარებდით ერთმანეთს მოსაზრებებს სწავლებასთან დაკავშირებით“. სხვა სკოლის პედაგოგმა კი ასე გაიხსენა სკოლაში გატარებული ერთი წელი: „ეს წელი საკმაოდ იყო იმისათვის, რომ თავი დამენებებინა განათლების სფეროში მუშაობისთვის. ვეხასხუო ვეჩნობდი, რომ კლასში მეც თანაბარი პატივისცემის ვიყავი, მუდმივად ასისტენტის ხორში ვიყავი. განსაკუთრებით მტკივნეული იყო, იმის დანახვა, თუ სწავლების ხოგოხი პრაქტიკა ინეხებოდა სსსმ მოსწავლეებისათვის და ხოგოხ ვეჩ იღებდნენ ისინი სათანადო დახმავებას. მეგონა, რომ ახასხუო ახავინ მაქცევდა ყუხადებას“.

საინტერესოა ერთ-ერთი სპეციალური მასწავლებლის მიერ გაზიარებული გამოცდილება:

„ღმად მწამს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები, თუკი ეს შესაძლებელია, ჩვეულებრივ კლასებში უნდა სწავლობდნენ. მესმის, რომ მათ სწიხდებათ საგანგებო სოციალური და აკადემიური მომზადება, თუმცა სპეციალური კლასებში სწავლება მათ ვეჩ ამზადებს ზოგადი განათლების მისაღებად ჩვეულებრივ კლასში. ისინი ეჩვევიან ინდივიდუალური და მცირე ჯგუფებში მეცადინეობას, იღებენ უამრავ გამხმნეებასა და დახმავებას, თავისუფლად სვამენ შეკითხვებს და აშ. ეს ყველაფერი კი ახ ასახავს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ჩვეულებრივ საკლასო გახმოს. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთ კლასებში მასწავლებლები, ხოგოხც წესი, კვადიფიციუხები ახიან, მათ თითო კლასში დაახლოებით 32 მოსწავლე ჰყავთ და, ასეთ შემთხვევაში, ყველაზე ხშირად დიდ ჯგუფზე გათვლილი სწავლების მეთოდები და დამოუკიდებელი და კოოპეხატიული ინსტრუქციები გამოიყენება.“

პიხვედი გასაღები ინკლუზიური სწავლებაში ახის საგნის პედაგოგებთან თანამშრომლობა და მათ კაკვეთილზე დაკვიხება სასწავლო და სოციალური მოთხოვნების განსაზღვრის მიზნით;

მეოხეა მოსწავლეების მოტივაციის ამაღლების ხედშეწყობა. მნიშვნელოვანია, მოსწავლეებმა წინასწარი იცოდნენ სწავლასთან დაკავშირებული მოთხოვნები და ჰქონდეთ წახმოდგენა საკლასო გახმოს შესახებ. ამას მასწავლებელი თავად აცნობს ან აძლევს მოსწავლეს კაკვეთილზე დაკვიხების შესაძლებლობას. შემდგომ მოსწავლე მასწავლებელთან ერთად გეგმავს კლასში ინტეგრაციის ნაბიჯებს;

მესამე გასაღები სასწავლო და სოციალური მოთხოვნების სტიმულაციაა, ხათა ინკლუზიის პირობები წახმატებით წახიმართოს. თავდაპიხვედად, მნიშვნელოვანია აკადემიური მოთხოვნებზე ფოკუსირება. სპეციალური მასწავლებელი ცდილობს სასწავლო პირობების ადაპტაციას. მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინაჲე შესაძლოა მას დასჭირდეს სასწავლო პირობების აკომოდაცია, ან მოდიფიკაცია¹. მაგალითად, დასაწყისში სსსმ მოსწავლის სწავლების ტემპი შეიძლება აჲ ემთხვეოდეს კლასში სწავლების ტემპს. მაგჲამ, ჲოგოჲც კი, მოსწავდე წახმატებით გააჲთმევს თავს დავალებებს, იწყება ტემპის ჲიდა, სანამ ის აჲ მიაღწევს კლასისა და თანაკლასედთა სწავლების საეჲთო ტემპს. თანდათანობით, მცირდება უკუკავშირი და განმტკიცდება სპეციალური მასწავლებლის მხიდან, ხათა მოსწავდეებმა შეძლონ დამოუკიდებდად მუშაობა;

მეოთხე გასაღებია მოსწავდეების მონიგოჲინგი და იმავდჲოდად, პედაგოგთან ეჲთად სასწავლო მასალები და მეოთხების მოდიფიკაციაზე მუშაობა, ასევე სასწავლო გაჲემოს ცვლილების განხიდევა, საჭიროებიდან გამომდინაჲე“.

წარმოდგენილი მაგალითი აჩვენებს, თუ როგორ უზრუნველყოფს სპეციალური მასწავლებელი ეფექტურ სწავლებასა და ქვევით დახმარებას ჲოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ჩვეულებრივ კლასში; აღწერს საგნის მასწავლებელთან კომუნიკაციის, თანამშრომლობისა და კონსულტაციის მისეულ გამოცდილებას.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში არსებული გამოწვევების გაცნობიერება

სპეციალური პედაგოგი უნდა აცნობიერებდეს, თუ როგორი მოლოდინები არსებობს სსსმ მოსწავლეების მიმართ ჲოგადსაგანმანათლებლო კლასებში, რათა მათთვის სათანადო სწავლება და დახმარება დაგეგმონ. მართალია, საგნის მასწავლებელთა მოლოდინი ძალიან განსხვავებულია, თუმცა მაინც შესაძლებელია რამდენიმე მათგანის გამოყოფა:

- ჲოგადსაგანმანათლებლო სკოლის პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ მათ სურთ ადაპტაცია და აკომოდაცია/გარემოსთან მორგება, ოდონდ წინასწარი მომზადების გარეშე ანუ უშუალოდ სწავლების პროცესში. თუკი დამატებითი ცვლილებები დასჭირდებათ, მაგალითად, ტესტების ან საშინაო დავალებების, ამა სპეციალური პედაგოგი უზრუნველყოფს;
- პედაგოგებს არ აქვთ სურვილი მნიშვნელოვანი მოდიფიკაციები შეიტანონ სსსმ მოსწავლეების სწავლებაში, განსაკუთრებით საშუალო და მაღალ კლასებში;
- დასაშვებად მიაჩნიათ, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები ხშირად არ მონაწილეობდნენ საკლასო აქტივობებში და იშვიათად პასუხობდნენ მასწავლებლების შეკითხვებს;
- არადიფერენცირებული, დიდ ჯგუფებზე გათვლილი ინსტრუქციები/სწავლება ასახავს ჲოგადსაგანმანათლებლო საკლასო გარემოს; თუმცა ინდივიდუალური, მცირე ჯგუფზე გათვლილი სწავლება უფრო უკეთესია პრობლემურ მოსწავლეებთან მუშაობისას.

ქვემოთ წარმოდგენილია ცვლილებები, რომლებსაც ჲოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლები ისურვებენ, რომ დანერგონ კლასში:

მასწავლებლები მიიჩნევენ, Ჲომ ქვემოთ ჩამოთვილი აქტივობები შედაჲებით მაჲტივად შესასჲეებდენა

1. სსსმ მოსწავლეების მხარდაჭერა და გამხნეება სწავლების პროცესში;
2. სსსმ მოსწავლეებთან პირადი ურთიერთობების დამყარება;
3. პრობლემური მოსწავლეების ჩართვა საერთო საკლასო აქტივობებში;
4. პრობლემური მოსწავლეებისათვის სათანადო საკლასო რუტინის შემუშავება;
5. სწავლასა და ქვევასთან დაკავშირებით სათანადო მოლოდინების დამკვიდრება.

შედაჲებით Ჲოდად განსახოჲიედებედ აქტივობებდად მიიჩნევენ

1. გრძელვადიანი გეგმის შემუშავება პრობლემური მოსწავლეებისათვის;
2. ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია პრობლემური მოსწავლეების ინტერესების გათვალისწინებით;
3. ალტერნატიული მასალების გამოყენება ან არსებული მასალების ადაპტირება სსსმ მოსწავლეებისათვის;

¹ ტერმინები იხილეთ წინა ლექციების მასალებში

4. შეფასების კრიტერიუმების მორგება სსსმ მოსწავლეებზე;
5. სპეციალურ საჭიროებებზე მორგებული ინდივიდუალური სწავლება.

კონსულტაცია და კოლაბორაცია /თანამშრომლობა

კონსულტაციისა და კოლაბორაციის/თანამშრომლობის ცნებები ხშირად გამოიყენება სპეციალური პედაგოგის როლის აღსაწერად. თუმცა მასწავლებლები თანამშრომლობის ცნებას ანიჭებენ უპირატესობას, რადგან ის უფრო ზუსტად ასახავს ჩვეულებრივი მასწავლებლისა და სპეციალური მასწავლებლის ურთიერთობის ხასიათს. ერთ-ერთი სპეციალური პედაგოგი აღნიშნავს: „ჩვენ ჰეაღუხად ეხთად ვმუშაობთ პიობდემების გადასაჭედად. ახც მე მაქვს მხოლოდ „მზა პასუხები“ და ახც მას აქვს მხოლოდ „დასმუდი შეკითხვები“. ჩვენ ვებმაჩებით ეხთმანეთს იმ იდეების განხოხციედებაში, ხომდებიც ეფექტიანია“.

თანამშრომლობა აღნიშნავს ორ სპეციალისტს შორის ინტერაქციას – სპეციალურ პედაგოგსა და საგნის მასწავლებელს შორის – ასევე იმ როლებს, რომლებსაც ისინი ირგებენ როგორც თანასწორი პარტნიორები. როდესაც პედაგოგებს შორის არის კოლაბორაცია, ისინი

- მუშაობენ ერთად, რათა გადაჭრან პრობლემები, ხოლო მათ მიერ შემუშავებული პრობლემის მოგვარების გზები იყოს ცხადი;
- აკვირდებიან საკუთარ პრაქტიკას და არიან მონდომებულნი, რომ განახორციელონ ცვლილებები, რათა გაუმჯობესონ მოსწავლეთა შედეგები;
- ერთმანეთს უზიარებენ გაკვეთილებსა და სწავლების გამოცდილებას;
- აკვირდებიან ერთმანეთს და აძლევენ შეფასებებს.

თანამშრომლობის რა გზები არსებობს სპეციალურ პედაგოგებსა და ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სხვა სპეციალისტებს შორის? მათი საქმიანობის მნიშვნელოვანი ნაწილი დაკავშირებულია მშობლებთან და სხვა სპეციალისტებთან თანამშრომლობასთან, რომლებიც სსსმ მოსწავლეებთან არიან დაკავშირებულნი. სპეციალური მასწავლებლები ხშირად გვხვდებიან რესურსოთახის მასწავლებლის, დამოუკიდებელი სპეციალური მასწავლებლის ან თანამასწავლებლის როლში. მათ აქვთ უამრავი შესაძლებლობა, ითანამშრომლონ სხვა (საგნის) პედაგოგებთან. ისინი ხშირად მონაწილეობენ პროგრამებში, რომლის განმავლობაშიც მთელი დღის განმავლობაში სხვა პედაგოგებთან ერთად მუშაობენ.

სპეციალური და საგნის/ჩვეულებრივი პედაგოგების ურთიერთთანამშრომლობის ერთი მნიშვნელოვანი გზა კურიკულუმის განვითარება და დახვეწა ისე, რომ ის მისაწვდომი გახდეს სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებისათვის. კურიკულუმის დაგეგმვა შესაძლოა ეხებოდეს ისეთ მნიშვნელოვან საკითხებს, როგორიცაა კურიკულუმში ცვლილებების იდენტიფიცირება, რომელიც განსაზღვრულია მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ; ასევე, კურიკულუმსა და სსსმ მოსწავლეებზე ახალი მიდგომების გავლენების იდენტიფიცირება; სწავლების მასშტაბისა და თანამიმდევრობის გაანალიზება და იმ ნაწილების პოვნა, რომელთა ცვლილება ყველაზე სასარგებლო იქნება; ახალი მიზნების იდენტიფიცირება და პრერეკვიზიტული უნარების განხილვა სსსმ მოსწავლეებისათვის; აგრეთვე, კურიკულუმში იმ ნაწილების აღმოჩენა, რომლებიც არ არის თანხვედრაში სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებთან.

დამატებითი გზები, რომელთა საშუალებითაც სპეციალური პედაგოგი თანამშრომლობს საგნის მასწავლებელთან, შემდეგია:

- თანასწავლება – საგნის პედაგოგთან ერთად სწავლება ჩვეულებრივ კლასში. მაგალითად, სპეციალურმა პედაგოგმა შესაძლოა ითანამშრომლოს ინგლისურის მასწავლებელთან, რომელსაც ჰყავს რამდენიმე შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლე კლასში. სპეციალური პედაგოგის მიზანია, რომ ზოგადი განათლების კურიკულუმი მისაწვდომი გახადოს საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის. სპეციალურმა პედაგოგმა შესაძლოა ჩაატაროს გაკვეთილი მცირე ჯგუფებში, ცვლილებები შეიტანოს საშინაო დავალებებში და დაეხმაროს საჭიროების მქონე მოსწავლეებს გამოცდების ჩაბარებაში;
- კონსულტაციური სწავლება – საგნის პედაგოგებთან ერთად მუშაობა, რათა გადაიჭრას საჭიროების მქონე მოსწავლეების პრობლემები ჩვეულებრივ კლასში. მაგალითად, სპეციალური პედაგოგი შესაძლოა დააკვირდეს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს იმისათვის, რომ აღმოაჩინოს ქცევითი თუ სხვა ტიპის პრობლემები, შემუშავოს საჭირო ინსტრუქციები, რომლე-

ბიც გაამარტივებს სსსმ მოსწავლეების წარმატებას. სხვა მაგალითი შეიძლება იყოს შემდეგი: სპეციალური განათლების პედაგოგმა საგნის მასწავლებელთან ერთად შესაძლოა მოდიფიკაცია შეიტანოს გარკვეულ საშინაო დავალებებსა თუ ტესტებში, რათა ის უფრო მისაწვდომი გახდეს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისთვის. კონსულტაციური სწავლება განსხვავდება თანასწავლებისაგან იმით, რომ აქ სპეციალური მასწავლებელი უფრო მეტად აკვირდება, აფასებს და ეხმარება საგნის პედაგოგს, თავად კი ნაკლებად ერთვება ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში სწავლების პროცესში;

- სპეციალისტების კოორდინაცია – მუშაობა იმ სპეციალისტებთან, რომლებიც ეხმარებიან საჭიროების მქონე მოსწავლეებს ზოგადსაგანმანათლებლო კლასებში. მაგალითად, სპეციალურ მასწავლებელს შესაძლოა ჰყავდეს დამხმარე, რომელიც ჩაერთვება მძიმე ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეების დახმარებაში მათემატიკის გაკვეთილებზე. მოსწავლეს შესაძლოა ჰქონდეს ცოდნა და უნარები, რათა სარგებელი მიიღოს ჩვეულებრივი სასკოლო პროგრამიდან, მაგრამ არ ჰქონდეს სათანადო ყოფაქცევა. ასეთ შემთხვევაში, სპეციალური პედაგოგი მისცემს მითითებებს დამხმარეს მოსწავლის პოზიტიური ქცევის გასაღრმავებლად, რათა მან წარმატების მიღწევა შეძლოს;
- მასწავლებელთა დამხმარე გუნდები (TATs) – თანამშრომლობა პროფესიონალთა ჯგუფებთან, პედაგოგებთან და სკოლის ადმინისტრატორებთან პრობლემების მქონე მოსწავლეების ქცევითი და სწავლების საჭიროებების დაკმაყოფილებაში დახმარების მიზნით. მაგალითად, სპეციალურმა პედაგოგმა შესაძლოა მოაწიოს შეხვედრები დაწყებითი კლასების დონეზე (მაგალითად, ყველა მეოთხე კლასის მასწავლებელი) ან სწავლების საშუალო საფეხურზე კონკრეტული საგნის მასწავლებლების დონეზე (მაგალითად, ისტორიის მასწავლებლების), რათა ერთად განიხილონ სწავლებისა და ქცევის მართვის ეფექტიანი გზები.

თანამშრომლობა RTI-ს პირობებში

მოდელმა – პასუხი ინტერვენციაზე (RTI – Response to intervention) – გააჩინა სპეციალური და ჩვეულებრივი პედაგოგების თანამშრომლობის უკეთესი გზები და შესაძლებლობები. მაგალითად, სპეციალურ პედაგოგს შეუძლია შეხვდეს საგნის პედაგოგს და მათ ერთად დაეგმონ ინტერვენციები მათემატიკასა და კითხვის უნარის გაუმჯობესებაში, შეუძლიათ ჩაერთონ ინტერვენციების განხორციელებაში სხვა საფეხურებზეც. ქვემოთ წარმოდგენილია რამდენიმე თანამშრომლობითი აქტივობა, რომელშიც, RTI-ის პირობებში, მონაწილეობს სპეციალური პედაგოგი:

- სკრინინგისა და მოსწავლეთა პროგრესის მონიტორინგის სისტემის დანერგვა და იმ მომენტის განსაზღვრა, როდესაც მოსწავლე მიიღებს ინტერვენციულ დახმარებას, კითხვასა და მათემატიკაში;
- იმის განსაზღვრა, თუ როგორ უნდა იყოს დანერგილი და ორგანიზებული კონკრეტული ინტერვენციები;
- ანკეტა-კითხვარების (ჩეკ-ლისტის) შემუშავება უფრო მაღალი ხარისხის ინტერვენციების დასაწერად;
- მასწავლებელთა და დამხმარე სპეციალისტების ტრენინგების შემუშავება მაღალი დონის ინტერვენციებისათვის;
- ინტერვენციების მორგება მრავალფეროვანი საჭიროების მქონე მოსწავლეების მოთხოვნილებებზე სწავლის სხვადასხვა საფეხურზე;
- ინსტრუქციების განსაზღვრა იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებსაც სწავლების პროცესში მინიმალური პროგრესი აქვთ;
- დაკვირვების წარმოება კლასში, მასზე დაყრდნობით შეფასებების მიცემა და რეკომენდაციების შემუშავება, საჭიროებისამებრ.

ამრიგად, სპეციალური პედაგოგის ძირითადი ფუნქციაა თანამშრომლობა პროცესში მონაწილე ყველა მხარესთან სკოლაში: სკოლის ფსიქოლოგებთან, მეტყველების თერაპევტებთან, საგნის მასწავლებლებსა და ადმინისტრაციასთან. მათი მიზანია მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებების მიღება შემდეგი მიმართულებებით: (1) კვლევაზე დაფუძნებული პრაქტიკების დანერგვა; (2) მონაცემების შეგროვება საჭიროების მქონე მოსწავლეების შესახებ ეფექტური გადაწყვეტილებების მისაღებად; (3) დიფერენცირებული სწავლების უზრუნველყოფა და ადეკვატური ინტერვენციების შემუშავება; (4) ყვე-

ლა დაინტერესებულ მხარესთან ეფექტური კომუნიკაციის წარმართვა, რათა ყველა საჭიროების მქონე მოსწავლემ მიიღოს ხარისხიანი სწავლება.

თანამშრომლობისათვის საჭირო რესურსები

წარმატებულ კოლაბორაციას ყველაზე მეტად აფერხებს დრო. სპეციალური და საგნის პედაგოგები ადასტურებენ, რომ საჭირო დროის გამონახვა ეფექტიანი თანამშრომლობისათვის, როგორც წესი, რთულია მუშაობის პროცესში. თუკი დრო არ იქნება წინასწარ გათვალისწინებული მასწავლებლების გეგმაში, თანამშრომლობას რეგულარული ხასიათი არ ექნება. მეტიც, თუკი დრო არ იქნება გეგმის ნაწილი, მაშინ მასწავლებლებისთვის რთული იქნება მისი საგანგებოდ გამონახვა თანამშრომლობისათვის. ქვემოთ ჩამოთვლილია რამდენიმე მითითება იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ შეიძლება გამოიყოს თანამშრომლობისათვის საჭირო დრო:

- სკოლის ადმინისტრაცია გამოყოფს საერთო დროს სპეციალისტების შესახვედრად (მაგალითად, ყველა მეხუთე კლასის პედაგოგი იკრიბება ერთად დათქმულ დროს);
- სკოლის ადმინისტრაცია გადაუხდის სპეციალისტს სხვა პედაგოგებთან ან მოსწავლეების ოჯახის წევრებთან შესახვედრად კვირის მანძილზე გამოყოფილი ყოველი დამატებითი საათისათვის;
- სკოლა კვირაში ერთ დღეს დასრულდება უფრო ადრე და, ამრიგად, მასწავლებელთა გუნდის წევრებს ექნებათ შეხვედრისა და დაგეგმვისათვის გამოთავისუფლებული დრო;
- მასწავლებლები ხვდებიან მოკლე, მაგრამ ფოკუსირებულ შეხვედრებზე წინასწარ განერილი გრაფიკის მიხედვით;
- საგაკვეთილო პროცესში ისეთი რესურსების გამოყენება, როგორიცაა ადმინისტრაცია, ოჯახი, მოხალისეები ან უნივერსიტეტის სტუდენტები. მაგალითად, მოკლე შეხვედრები შესაძლოა ჩაინიშნოს შესვენების პერიოდში, როდესაც მოსწავლეებს კლასში სხვა მასწავლებლები ან მოხალისეები დააკვირდებიან.

შეხვედრისთვის საჭირო ადგილი კიდევ ერთი აუცილებელია საჭირო რესურსია. სპეციალურ პედაგოგებს ხშირად აქვთ ოფისი ან პატარა ოთახი, სადაც ისინი თავიანთ მასალებს ინახავენ. მაგრამ სპეციალისტთა შეხვედრებისათვის წყნარი ადგილის გამონახვა სკოლებში რთულია.

კოლაბორაციულ მოდელში მონაწილე მხარეები უნდა იცნობდნენ წარმატებული ურთიერთთანამშრომლობის გზებს, უნდა აცნობიერებდნენ საკუთარ როლსა და პასუხისმგებლობას ამ პროცესში. ადმინისტრაციული დახმარება ასევე მნიშვნელოვანია, რათა პედაგოგებს ჰქონდეთ შესაბამისი დრო, სივრცე და ცოდნა ეფექტიანი კოლაბორაციული მოდელის შესამუშავებლად.

სხვა მიდგომების მსგავსად, კონსულტაციასა და კოლაბორაციას აქვს როგორც დადებითი მხარე – სარგებლიანობის თვალსაზრისით, ასევე უარყოფითი მხარე – არასწორი გამოყენებისას. ქვემოთ აღწერილია ამ მოდელის პოტენციური სარგებელი და რისკები.

პოტენციური ბენეფიტები/სარგებელი

1. სპეციალური და საგნის პედაგოგების კოორდინირებული, აკადემიური და ქცევითი მხარდაჭერა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისთვის;
2. მოსწავლეებისათვის შექმნილი უკეთესი პროგრამები, რაც დაეხმარება მათ სხვადასხვა საგნის ათვისებაში, ეროვნული სასწავლო გეგმის დაძლევაში;
3. საგნისა და სპეციალური პედაგოგების ტრენინგები ცოდნის ამალეებისა და საჭირო უნარების დაუფლებისათვის, რათა უფრო ადეკვატურად უპასუხონ სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებს და ეფექტიანად შეძლონ მათი სწავლება;
4. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისათვის „იარლიყის“ მინიჭების თავიდან აცილება;
5. მოსწავლეების მოთხოვნების დაკმაყოფილება;
6. დამატებითი სარგებელი საგნის პედაგოგებისათვის, როდესაც ისინი სპეციალურ პედაგოგებთან ერთად იმუშავენ.

პოტენციური გამოწვევები/საფრთხე

1. სპეციალური პედაგოგები შესაძლოა ზედმეტად ბევრი პრობლემის წინაშე აღმოჩნდნენ;
2. არარეალისტური მოლოდინების შექმნა, როდესაც ხდება სპეციალური პედაგოგის არასაკმარისი გადამზადება ან მეტისმეტად გადატვირთვა;
3. შეუსაბამო დახმარება და თანამშრომლობა საგნის პედაგოგის მხრიდან;
4. სპეციალური პედაგოგის როლის დაკნინებული აღქმა, როგორც დამხმარე პერსონალისა;
5. არაადეკვატური დაფინანსება;
6. მცდარი მოლოდინები პროგრამის ეფექტიანობასა ან ხარჯთან დაკავშირებით;
7. არარეალისტური მოლოდინები მოსწავლის აკადემიური და ქცევითი ცვლილებების მიმართ;
8. არაადეკვატური მომზადება პროფესიული გამოცდილების მისაღებად სკოლის შემდგომ საფეხურზე;
9. დაგეგმვისათვის, კომუნიკაციისა და ეფექტიანი სწავლებისთვის გამოყოფილი დრო შეუსაბამოა

ამრიგად, ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხია ის, თუ რამდენად უკავშირდება სწავლა-სა და ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების საჭიროებებს ადეკვატური რეაგირება კონსულტაციისა და კოლაბორაციის მოდელის ჩრდილში. მოდელი შესაძლოა ზოგიერთი მოსწავლისათვის უფრო ეფექტიანი იყოს, სხვებისათვის კი – ნაკლებად.

თანამშრომლობის პრობლემები და დილემა

ყველა სპეციალურ მასწავლებელს უნევს თანამშრომლობა საგნის მასწავლებელთან და სხვა სპეციალისტთან. სპეციალურმა პედაგოგმა უნდა გააცნობიეროს რამდენიმე საკითხი, რათა ეფექტიანად წარმართოს თავისი საქმიანობა:

1. *მოსწავლის დამოკიდებულება* – სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს აქვთ განსაკუთრებული ბმა სპეციალურ პედაგოგთან, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი შესაძლოა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ჩვეულებრივ კლასში სწავლობდნენ. დადებითი შედეგი ასეთ შემთხვევაში ძნელად მიიღწევა, უფრო სასურველია, რომ ყველა პედაგოგი თანაბრად იღებდეს პასუხისმგებლობას სსსმ მოსწავლის სწავლებაზე;
2. *ინდივიდუალური და საკლასო ფოკუსი* – საგნის პედაგოგი კლასში ყველა მოსწავლის სწავლებაზე პასუხისმგებელი. სწავლების საშუალო საფეხურზე საგნის პედაგოგი ძირითადად შინაარსის სწავლებაზე ფოკუსირდება და ნაკლებად ახერხებს ინდივიდუალური მიდგომების გამოყენებას თითოეული მოსწავლის სწავლებისათვის. სპეციალური პედაგოგის ფოკუსი განსხვავებულია, მისი მუშაობის გეგმა და სწავლება თითოეულ მოსწავლეზეა მიმართული. სწორედ განსხვავებული პერსპექტივების გამო საგნისა და სპეციალურმა მასწავლებლებმა ერთობლივად უნდა შეიმუშავონ სწავლების გზები, რომლებიც სსსმ მოსწავლეების მხარდაჭერას წახალისებენ. ერთ-ერთი სპეციალური მასწავლებელი აღნიშნავს: „*მე ვაჩ სპეციალური პედაგოგი, შესაბამისად, ჩემი ინტეგრირებული ყოველთვის მიმაჩთვია ინდივიდუალური მოსწავლეზე და იმაზე, თუ როგორ შეიძლება შეიცვალოს საკლასო გახეობა მისი საჭიროებების დაკმაყოფილებისათვის. ბოლო ხანებში შეიძლება შეიცვალოს საკლასო გახეობა მისი საჭიროებების დაკმაყოფილებისათვის. ბოლო ხანებში შეიძლება შეიცვალოს საკლასო გახეობა მისი საჭიროებების დაკმაყოფილებისათვის. ბოლო ხანებში შეიძლება შეიცვალოს საკლასო გახეობა მისი საჭიროებების დაკმაყოფილებისათვის.*“
 - შეიმუშავოს მასალები – საშინაო დავალებები და შეფასების სისტემა – რომელიც შინაარსს შეესაბამება და გათვალისწინებულია ყველა მოსწავლისათვის, და ამავე დროს, ითვალისწინებს სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებს;
 - დამატებითი დრო უნდა დახარჯოს მასალის შესასწავლად, რათა ის მაქსიმალურად იყოს მორგებული მოსწავლეებზე;
 - საგნის პედაგოგისათვის უნდა მოიძიოს რესურსები (მაგალითად, სახელმძღვანელოები, ჩარტები, ვიდეოები), რომლებიც სსსმ მოსწავლეების სწავლებაში დაეხმარება.
3. *შინაჩისი და აკომოდაცია* – საგნის პედაგოგი განიხილავს სწავლების სტრატეგიას, მუდმივად დგება

თემატიკის დაფარვის საკითხი. აშშ-ის ერთ-ერთი სკოლის მეცხრე კლასის მეცნიერებების პედაგოგი ამბობს, რომ „იმის დოკინი, სანამ მოსწავდე სხუდად აითვისებს მასადას, ახ შემიძლია. ხაგგან ჩემი მოვადეობაა, ხომ განსაზღვრულ დროში გავიარო გაჩვეული თემები“.

ადვილი წარმოსადგენია, რომ საგნის პედაგოგისათვის, რომელიც დიდ მასალას აწვდის თავის მოსწავლეებს, რთულია, სპეციალური პედაგოგის თხოვნით, გაითვალისწინოს სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეების ინტერესები და უცბად ცვლილებები შეიტანოს განსაზღვრულ მასალაში ან შეანელოს იმავე მასალის შესწავლა. თუმცა, ეს საკითხი არ არის გადაუჭრელი. მოსწავლეებს ხშირად აქვთ სურვილი, შეიტანონ ცვლილება სწავლებაში, ადაპტირება გაუკეთონ სასწავლო მასალას, თუკი ეს მათგან დიდ ძალისხმევას არ მოითხოვს;

4. *სპეციალური მოსწავლეების ახალი ხორი* – ერთ-ერთი ყველაზე დიდი დაბრკოლება სპეციალური მოსწავლეებისთვის არის სხვა მოსწავლეებთან თანამშრომლობა. საგნის/ჩვეულებრივი მოსწავლეები ისევე, როგორც თავად სპეციალური მოსწავლეები, ხშირად ადეკვატურად ვერ აცნობიერებენ სპეციალური მოსწავლეების როლს. სინამდვილეში ეს როლები მრავალფეროვანია და შესაძლოა მოიცავდეს: სხვა პედაგოგების მხარდაჭერას კლასში; სხვა მოსწავლეების სწავლებას, რომელთაც არ ჰქონიათ სსსმ მოსწავლეებთან ურთიერთობის გამოცდილება; მოსწავლეების დახმარებას საშინაო დავალებების ადაპტაციასა და მომზადებაში; მოსწავლეთა ქცევის მართვას და კლასში ყოფაქცევის მენეჯმენტს და ა.შ.

რა აქტივობებს ახორციელებენ სპეციალური პედაგოგები, რომლებიც საგნის მოსწავლეებთან თანამშრომლობენ? აღმოჩნდა, რომ აშშ-ში ისინი დროის დიდ ნაწილს ატარებენ კლასში და დაკავებულები არიან ქცევის და სასწავლო პროცესის მონიტორინგით (ძირითადად მიზნობრივი მოსწავლეების); ან ჩართულები არიან მოსწავლეთა შედარებით დიდი ჯგუფების სწავლებაში (ექვსი და მეტი მოსწავლის, მაგრამ არა მთლიანი კლასის); შედარებით ნაკლებად უხდებათ მოსწავლეთა შეკითხვებსა და კომენტარებზე პასუხის გაცემა, მცირე ჯგუფებში სწავლება (ექვს მოსწავლეზე ნაკლები), ინდივიდუალური ინტერაქციები მოსწავლეებთან და მოსწავლეთა ქცევის მართვა;

5. *ხედავს სამყარო და მოსწავდის მიეხ აღქმული სამყარო* – კიდევ ერთ დიქტომიას სპეციალურ და საგნის პედაგოგს შორის წარმოადგენს სწავლების მიზანი. ჩვეულებრივი პედაგოგები მიიჩნევენ, რომ ისინი მოსწავლეს „რეალური სამყაროსთვის“ ამზადებენ. რეალურ ცხოვრებაში სწავლების განსხვავებული სტილი არ არსებობს. შესაბამისად, მოსწავლეები ყველა მოსწავლისგან ერთი და იგივეს ელიან და ითხოვენ. მოსწავლის კარგად მომზადება, მათი აზრით, ყველა მოსწავლისაგან ერთი და იმავე შედეგის მიღწევას გულისხმობს.

ერთ-ერთი სპეციალური პედაგოგი, ამ პრობლემას შემდეგნაირად განიხილავს: „*ხოვსაც საგნის მოსწავდეები „ხედავს სამყაროს“ შესახებ მესაუბრებიან, მე მომზადებული ვხვდები მათ. პიხვედ ხივში, ვუხსნი, ხომ მოსწავდეებს ვეხ ექნებათ წახმაგების მიღწევის შანსი ხედავს ცხოვრებაში, თუკი მათ ახ ექნებათ სწავლების და წახმაგების მიღწევის გამოცდილება მიმდინახე ხედავსაში – საკლასო ოთახში. შემდეგ მათ ვახსენებ, ხომ იუხიდიუდაც დამსაქმებლები ვადებულნი ახიან, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პიხებისთვის ჰქონდეთ ადაპტირებული პიხობები. გახდა ამისა, მე ახასდხოს ვთხოვ საგნის პედაგოგს შექმნას იმგვარი პიხობები, ხომლებიც სასახგებდო ახ იქნება სხვა მოსწავდეათათვისაც“.* ფაქტობრივად, ინსტრუქციული ინტერვენციები, რომლებიც საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლების გასაუმჯობესებლად გამოიყენება, ეფექტიანია (და ზოგჯერ უფრო მეტადაც) საჭიროების არმქონე მოსწავლეებისთვისაც.

თანასწავლება

თანასწავლება ხორციელდება მაშინ, როდესაც საგნისა და სპეციალური პედაგოგები ურთიერთთანამშრომლობენ, რათა ყველა მოსწავლეს თანაბრად (მათ შორის, საჭიროების მქონე მოსწავლეებსაც) მიეწოდოს ადეკვატური სწავლება. თანასწავლება შესაძლოა რამდენიმე გზით განხორციელდეს, მაგრამ ის, როგორც წესი, მოიცავს ზოგადი და სპეციალური განათლების პედაგოგების მიერ ერთმანეთისათვის სასწავლო პროცესის გეგმის გაზიარებას, შეფასებას და კლასის მენეჯმენტს, წარმატებული შედეგების წახალისების მიზნით. თანასწავლება არ გულისხმობს იმას, რომ მხოლოდ ერთი მოსწავლეებელი ასწავლის, ხოლო მეორე პედაგოგის მასალებს მომზადებს; ის არ გულისხმობს არც იმას, რომ ერთი პედაგოგი დომინირებს გადაწყვეტილებების მიღებისას, ერთი არის წამყვანი სწავლებისას და მეორე პედაგოგი მხოლოდ აკვირდება, როდესაც პირველი სწავლების პროცესშია ჩართული.

ქვემოთ წარმოდგენილია კოლაბორაციული თანასწავლების მიდგომები. ნებისმიერი მეთოდის გამოყენება შესაძლებელია თანასწავლების დროს, გამომდინარე სწავლების მიზნებიდან და მოსწავლეების საჭიროებებიდან.

მიუხედავად იმისა, რომ ჯერაც გრძელდება კამათი თანასწავლების ეფექტიანობასთან დაკავშირებით (შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების საჭიროების დაკმაყოფილების კუთხით), მონაცემები ცხადყოფს, რომ თანასწავლებას შეიძლება პოზიტიური გავლენა ჰქონდეს მოსწავლეთა მიღწევებზე. რა თქმა უნდა, თანასწავლების ეფექტურობა დამოკიდებულია იმაზე, თუ რისი სწავლა სურს მოსწავლეს და რამდენად შეუძლია მას დაეუფლოს ახალ მასალას თანასწავლების პირობებში. მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ პროფესიულად მათ დიდი სარგებელი მიიღეს თანასწავლებისას. ისინი ასევე ხაზს უსვამენ, რომ მოსწავლეებს შორის გაზრდილია ურთიერთთანამშრომლობა, უფრო მეტი დრო და ყურადღება ეთმობა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს. ამავდროულად პედაგოგები გამოხატავენ ნუხილს, რომ ბევრი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლე ავლენს დაბალ აკადემიურ უნარებს, რომელთა გაუმჯობესება ზოგადი განათლების კლასში შეუძლებელი იქნება.

თანასწავლების მიღწეობები

თანასწავლების ტიპი	აღწერა	ზოგადი პედაგოგის როლი	სპეციალური პედაგოგის როლი
საგნის პედაგოგის მიერ სწავლება	საგნის/ზოგადი პედაგოგი, პირველ რიგში, პასუხისმგებელია სწავლებაზე. სპეციალური მასწავლებელი აკვირდება მოსწავლეების მუშაობას, აწვდის სწავლებას ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფებში, საჭიროებიდან გამომდინარე. მიზნობრივ სეგმენტს წარმოადგენენ სხსმ მოსწავლეები.	წამყვანი პედაგოგი	დამხმარე პედაგოგი
ზოგადი და სპეციალური მასწავლებლების მიერ სწავლება	ზოგადი და სპეციალური პედაგოგები პასუხისმგებელი არიან სწავლებაზე, ორიენტირებულნი არიან მიზნობრივ სწავლებაზე ჰეტეროგენულ ჯგუფებთან.	წამყვანი პედაგოგი	წამყვანი პედაგოგი
ლოკალური სწავლება	მოსწავლეები მუშაობენ მცირე ჯგუფებში – პერიოდულად იცვლიან აქტივობებს ან არ იცვლიან და მასწავლებლები მოქმედებენ მათ გარშემო.	წამყვანი პედაგოგი	წამყვანი პედაგოგი
ჰომოგენური ჯგუფები	მოსწავლეებს, რომლებიც ძირითად იდეებსა და კონცეფციებს იაზრებენ, საგნის პედაგოგები სთავაზობენ გაფართოებულ სწავლებას, ხოლო სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან ჩართული იქნება სპეციალური პედაგოგი.	გაფართოებული სწავლება, აწვდიან დამატებით მასალებს თემასთან დაკავშირებით, ახალისებენ დამოუკიდებელ მუშაობას ა.შ.	მიმართულია მოსწავლეების სწავლების საჭიროებების დაკმაყოფილებისაკენ.
მთელი კლასის სწავლება	მასწავლებლები ჩართულები არიან ერთობლივად მთლიანი კლასის სწავლებაში. ერთ პედაგოგს ექნება წამყვანი მასწავლებლის როლი, ხოლო მეორე აგროვებს ინფორმაციასა და შეკითხვებს, აკეთებს განმარტებებს ან აზუსტებს ინფორმაციას, რათა გაიზარდოს მასალის გაგების ხარისხი ყველა მოსწავლის შემთხვევაში.	წამყვანი პედაგოგი	წამყვანი პედაგოგი

ვილიასა და მისი კოლეგების (2008) აზრით, თანასწავლება წარმატებულია, როდესაც:

- თანამშრომლობითი უნარების გამოყენების შედეგად პედაგოგები უფრო გულისხმიერები ხდებიან. როდესაც მასწავლებლები ერთმანეთს უზიარებენ აზრებს, ერთად მუშაობენ და ურთიერთწარმატებას ახალისებენ კლასში, სწავლება უფრო ეფექტიანი ხდება, რაც ხელს უწყობს იმას, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის კურიკულუმი დაძლეადია;

- მასწავლებლები მხარს უჭერენ და არჩევენ კვლევაზე დაფუძნებული პრაქტიკებს. თანასწავლების პირობებში, პედაგოგებს შეუძლიათ გამოიყენონ საკლასო ორგანიზაციის სხვადასხვა ფორმა და შეუსაბამონ მას ჯგუფური აქტივობები, რაც შეამცირებს ერთიანი კლასის სწავლების გავრცელებულ პრაქტიკებს. თანასწავლების დროს მასწავლებლებს შეუძლიათ აღმოაჩინონ კვლევაზე დაფუძნებული პრაქტიკები და ერთმანეთს მიანოდონ ინფორმაცია, რომელი მათგანი შეიძლება დაინერგოს;
- მასწავლებლები იყენებენ პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებულ მეთოდებს, რათა უზრუნველყონ სწავლების ინდივიდუალური მიდგომის გამოყენება და დააკმაყოფილო ყველა მოსწავლის მოთხოვნები. მასწავლებლები, რომლებიც ახერხებენ თავიანთ კლასებში სწავლისა და ქცევის პრობლემების აღმოჩენას და, ამავე დროს, მათ გადაჭრას, მოსალოდნელია, რომ სწავლების უკეთეს შედეგებს აღწევენ;
- მასწავლებლები აძლიერებენ ერთმანეთს თანასწავლებთ. ეს კი შესაძლებელია კოლაბორაციული გადანყვეტილებების მიღებით, ეფექტიანი გამოცდილების მიღებით და პრობლემური სიტუაციების გაზიარებით.

*ქვემოთ წაჩმოდგენილია წახმაგებუდი თანასწავლების გამოცდილების დასაგეგმად საჭირო შეკითხვები, რომლებიც გამოადგებათ თანასწავლებაში ჩახთუდ მასწავლებლებს ამ პხოცესის ძღიეი და სუსტი მხა-
ხეების გამოსავდენად.*

1. სპეციალურ და საგნის მასწავლებლებს თანაბარი წვდომა აქვთ მოსწავლეების და სსსმ მოსწავლეების შესახებ ინფორმაციასთან?
2. კლასში არსებული პრობლემების მოსაგვარებლად სპეციალურ და საგნის მასწავლებლებს თანაბრად/ერთნაირად მიმართავს ადმინისტრაცია?
3. კლასში არსებული პრობლემების მოსაგვარებლად სპეციალურ და საგნის მასწავლებლებს თანაბრად/ერთნაირად მიმართავენ მშობლები?
4. თუკი მოსწავლეს პრობლემა ექმნება, სპეციალური და საგნის მასწავლებლები რამდენად ახერხებენ მის გადაჭრას ერთობლივი მუშაობით?
5. სპეციალურ და საგნის მასწავლებლებს სასწავლო პროცესის დაგეგმისათვის რამდენად აქვთ ადეკვატური დრო?
6. სპეციალურ და საგნის მასწავლებლებს ორივეს აქვს წვდომა საკლასო მასალებთან?
7. რამდენად უზიარებენ ერთმანეთს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები სასწავლო თემატიკის შესახებ გადანყვეტილებებს?
8. რამდენად უზიარებენ და უთანხმებენ ერთმანეთს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები სწავლების მეთოდების შესახებ გადანყვეტილებებს?
9. რამდენად უზიარებენ და უთანხმებენ ერთმანეთს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის საჭირო ცვლილებებს?
10. რამდენად უზიარებენ და უთანხმებენ ერთმანეთს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები ინფორმაციას ტესტების ადაპტაციის შესახებ ?
11. რამდენად აწვდიან ერთმანეთს უკუკავშირს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები სწავლების დახვეწის მიზნით?
12. რამდენად ეფექტიანად ახერხებენ სპეციალური და საგნის მასწავლებლები თანასწავლებას?
13. რამდენად სცემენ პატივს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები თანაპედაგოგის წვლილს?
14. რამდენად უზიარებენ სპეციალური და საგნის მასწავლებლები ერთმანეთს პრობლემებს და რამდენად ეფექტიანად ჭრიან მათ?

თანასწავლების მოდელი

თანასწავლების დროს სპეციალური და საგნის მასწავლებლები ისახავენ ზოგად მიზნებს და განსაზღვრავენ სასურველ შედეგებს როგორც მთლიანი კლასისათვის, ისე ცალკეული მოსწავლისათვის. თანასწავლება მოიცავს უფრო მეტს, ვიდრე სპეციალური და ზოგადი განათლების მასწავლებლების ერთ სივრცეში განთავსებაა. თანასწავლების დროს სპეციალური მასწავლებლისათვის ხშირად რთულია სსსმ მოსწავლისათვის ფოკუსირებული, მისთვის განსაზღვრული მეთოდით სწავლება ისე, როგორც ამას სპეციალურ კლასში მუშაობისას ახერხებს. შესაბამისად, წარმატების მისაღწევად საჭიროა, ორივე მასწავლებელმა წინასწარ განსაზღვროს როლები და სწავლების ტიპი.

მასწავლებლებს შეუძლიათ დანერგონ თანასწავლების განსხვავებული მოდელები. მრავალი მათგანი ირჩევს თანასწავლების ისეთ მოდელს, რომელშიც თანაბრად კმაყოფილდება მოსწავლეების როგორც ინდივიდუალური, ისე ჯგუფური ინტერესები. თანასწავლების მოდელის არჩევამდე, მასწავლებლები უნდა შეთანხმდნენ, რომელი საკითხი, თემა იქნება შესწავლილი და რამდენად პასუხობს ის ზოგადი განათლების კურიკულუმისა და სპეციალური, ინდივიდუალური განათლების პროგრამის მოთხოვნებს. მასწავლებლები, როგორც წესი, იყენებენ ერთზე მეტ მოდელს მთელი კვირის და ზოგჯერ დღის განმავლობაშიც კი. ქვემოთ აღწერილია თანასწავლების რამდენიმე მოდელი (თანასწავლების შესახებ უფრო მეტი ინფორმაციის მისაღებად, შეგიძლიათ ეწვიოთ საიტს „National Dissemination Center for Children with Disabilities“).

მოდელი A: ერთი ჯგუფი; ერთი ნამყვანი პედაგოგი, მეორე პედაგოგი „ასწავლის მიზნობრივად“. ბევრი მასწავლებელი თანასწავლების დროს აკვირდება მოსწავლეებს, რათა დარწმუნდეს, რომ ისინი ჩართულები არიან საგაკვეთილო პროცესში. „მიზნობრივი სწავლება“ მეთოდია, რომლის დროსაც პედაგოგი ამომწმებს მოსწავლეს რამდენად გაიგო მასალა და აწვდის მოკლე, ექსპლიციტურ ინსტრუქციებს/მინიშნებებს გაკვეთილის ძირითად ცნებებთან, საკითხებთან დაკავშირებით. ერთ-ერთი მასწავლებელი ატარებს მოკლე ახსნა-განმარტებას ინდივიდუალურად, წყვილებში ან მცირე ჯგუფებში (გაკვეთილის პარალელურად ან გაკვეთილის შემდეგ). მაგალითად, ნამყვანი მასწავლებლის მიერ ინსტრუქციის მიცემის შემდეგ რამდენიმე წუთში, თანამასწავლებელი შესაძლოა მიუახლოვდეს მოსწავლეს, რათა დარწმუნდეს რამდენად ჩართულია ის გაკვეთილში, რამდენად კარგად გაიგო ძირითადი საკითხები, გასცეს მის შეკითხვებზე პასუხი და ა.შ. 5 წუთის შემდეგ, მასწავლებელს შეუძლია მიმოიხილოს ძირითადი ცნებები ან შეამოწმოს მოსწავლეები, რამდენად გაიგეს მათ ახსნილი მასალა. თუკი დამატებითი ინსტრუქციები იქნება საჭირო, მასწავლებელმა შესაძლოა უფრო მეტი დრო დაუთმოს და ჩაატაროს მინი გაკვეთილიც, რომელიც მთავარი გაკვეთილის თემატიკას გააღრმავებს/დააზუსტებს (მაგალითად, როგორ ვიპოვოთ ძირითადი იდეა). ეფექტიანი თანასწავლებისას, მასწავლებელს აქვს კონკრეტული მიზანი კონკრეტულ მოსწავლეებთან დაკავშირებით და ამომწმებს მათ ჩართულობასა და მიწოდებული მასალის ათვისების ხარისხს. ქვემოთ ჩამოთვლილია თანაპედაგოგის აქტივობები „მიზნობრივი სწავლების“ მოდელის ფარგლებში:

- ხსნის/აღრმავებს რთულ, დიდ საკითხებს ერთი ან ორი მოსწავლისათვის;
- უსვამს მოსწავლეს შეკითხვებს ძირითად თემასთან დაკავშირებით, რათა დარწმუნდეს მის ჩართულობაში;
- სთხოვს მოსწავლეს, დაწეროს ძირითადი ტემინები/ცნებები ნასწავლი მასალიდან;
- დაუკავშიროს ახალი სასწავლო მასალა უკვე განვლილ მასალას;
- წერილობითი ნაშრომების შეფასება, სპეციფიკური შეფასებისა და რჩევების მიცემა.

მოდელი B: სხვადასხვა უნარის მქონე ორი შერეული ჯგუფი; ორი მასწავლებელი ასწავლის ერთსა და იმავე მასალას. ამ მოდელში, კლასი დაყოფილია ორ შერეული უნარების ჯგუფად, თითოეული მასწავლებელი ასწავლის თითო ჯგუფს. თანასწავლების ამ მოდელის მიზანია ჯგუფების ზომის შემცირება, რათა გაიზარდოს გაკვეთილზე ჩართულობისა და თანატოლებთან ინტერაქციის, ასევე მასწავლებელთა მხრიდან მონიტორინგის შესაძლებლობები. აღნიშნული ფორმატი გამოიყენება, როდესაც რთულ, ახალ სასწავლო მასალასთან გვაქვს საქმე, ან, როდესაც კონკრეტული აქტივობებისთვის უფრო ხელსაყრელი და სასარგებლოა მცირე ჯგუფებში მუშაობა. მაგალითად, პედაგოგებმა შესაძლოა გაყონ კლასი ორ ჰეტეროგენულ ჯგუფად ნაკითხული წიგნის განხილვისათვის. გაკვეთილის ბოლოს, ორივე ჯგუფი ერთად შეაჯამებს იმას, რა ისწავლეს და გააერთიანებენ ჯგუფებს შორის გაცვლილ ინფორმაციას. აღნიშნული მოდელის გამოყენების კიდევ ერთი მაგალითია, როდესაც ერთი მასწავლებელი ატარებს ლაბორატორიულ ექსპერიმენტს კლასის ერთი ნაწილისათვის, მეორე მასწავლებელი კი კლასის მეორე ნაწილს ამ ექსპერიმენტის ძირითად მიზანსა და შედეგებს აცნობს. გაკვეთილის ბოლოს, ჯგუფები ცვლიან ინფორმაციას. აღნიშნული მოდელის გამოყენების მაგალითია შემთხვევა, როდესაც ერთი მასწავლებელი მიმოიხილავს მართლწერის წესებს ერთი აბზაცის დაწერის მაგალითზე კლასის ერთ ნაწილთან, მეორე მასწავლებელი მეორე ნაწილს ასწავლის ესეს შექმნას რამდენიმე აბზაცის კომბინაციით.

მოდელი C: ორი იდენტური უნარების ჯგუფი; მასწავლებლები ასწავლიან განსხვავებულ მასალას. მოსწავლეები იყოფიან ორ ჯგუფად მათი უნარების მიხედვით. ერთი მასწავლებელი განმარტავს მასალას, ხოლო მეორე აწვდის ალტერნატიულ ინფორმაციას ან სთავაზობს გაფართოებულ აქტივობებს მეორე ჯგუფს. მაგალითად, წილადების განხილვისას, ერთი პედაგოგი შესაძლოა ჩაერთოს სწავლების ნაწილში (მთელი ნაწილის გაყოფასთან დაკავშირებით), ხოლო მეორე პედაგოგი ამარტივებს ამ მასალას სხვადასხვა აქტივობით (მაგალითად, სიტუაციური მაგალითებით ხსნის წილადების

არსს). ეფექტიანი თანასწავლების დროს, საგნის პედაგოგი არ მიიჩნევს, რომ ის ყოველთვის წამყვანი მასწავლებელი უნდა იყოს და არც სპეციალური პედაგოგი ფიქრობს, რომ ის ყოველთვის დამხმარე როლს უნდა ასრულებდეს. მასწავლებლები უზიარებენ პასუხისმგებლობებს და ცვლიან როლებს.

მოდელი D: რამდენიმე ჯგუფი; მასწავლებლების მხრიდან მონიტორინგი/სწავლება; ეს მოდელი ხშირად გამოიყენება კოოპერაციული სწავლების აქტივობების დროს, ძირითადად სასწავლო ცენტრებსა თუ სამკითხველო კლუბებში. ამ მოდელის ვარიანტებია რამდენიმე ჰეტეროგენული ჯგუფის და ერთი ან ორი ჰომოგენური ჯგუფის შექმნა, მოსწავლეთა უნარების გათვალისწინებით. ჯგუფებთან მუშაობს ერთი ან ორივე პედაგოგი მთელი გაკვეთილის განმავლობაში. მაგალითად, ერთ მასწავლებელს მეხუთე კლასში კითხვის გაკვეთილზე მეორე სპეცმასწავლებელი ეხმარება და კითხვის ინსტრუქციებს აძლევს მოსწავლეთა იმ ჯგუფებს, რომლებსაც კარგად არ აქვთ განვითარებული კითხვის უნარები. ძირითადი მასწავლებელი მოსწავლეთა ორ დანარჩენ ჯგუფს უძღვება.

ფიზიკის ან ქიმიის გაკვეთილებზე შესაძლებელია კლასის კიდევ უფრო მეტ ჯგუფად დაყოფა – ოთხ ან ხუთ ჯგუფად. ორი ჯგუფს დაეხმარება მასწავლებელი, ხოლო დანარჩენი ჯგუფები დამოუკიდებლად გაართმევენ თავს აქტივობებს. ან მოსწავლეები შესაძლოა მუშაობდნენ კოოპერაციულ ჯგუფებში ან წყვილებში, როდესაც ორივე პედაგოგი ჩაატარებს მინიგაკვეთილებს და დააკვირდება მოსწავლეთა პროგრესს სწავლაში.

მოდელი E: მთლიანი კლასი, ორივე პედაგოგი ერთდროულად ასწავლის. ამ მოდელში მასწავლებლები გაკვეთილს ასწავლიან ერთად, კოოპერატიულად. ერთი პედაგოგი შესაძლოა უძღვებოდეს მთელი კლასის გაკვეთილს, ხოლო მეორე ერთგვებოდეს მასალის განმარტებისთვის. ხშირად საგნის მასწავლებელი აწვდის კურიკულუმის მასალას, ხოლო სპეციალური პედაგოგი ამბობს სტრატეგიებს, რათა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს გაუადვილდეთ ძირითადი საკითხების დამახსოვრება და ინფორმაციის ორგანიზება. მაგალითად, ერთი პედაგოგი ჩამოწერს აქტივობების თანამიმდევრობას, მეორე ცდილობს აკონტროლოს პროცესი, რათა სწორი მიმდევრობა იყოს დაცული.

რომელ მოდელს უფრო ხშირად იყენებენ სპეციალური და საგნის პედაგოგები თანასწავლების დროს? პანსოფარი და პეტროფი აღნიშნავენ, რომ მასწავლებლები უფრო ხშირად ნერგავდნენ თანასწავლების იმგვარ მიდგომას, რომელშიც ერთ-ერთი მასწავლებელი ქმნის და აწვდის ინფორმაციას (გაკვეთილთან დაკავშირებულ საკითხებს), ხოლო მეორე ინდივიდუალურ დახმარებას უწევს სპეციფიკურ მოსწავლეებს. მასწავლებლებს შორის შედარებით ნაკლებად პოპულარულია ისეთი მოდელი, რომელშიც ორივე პედაგოგი თანაბრადაა ჩართული გაკვეთილის დაგეგმვისა და სწავლების პროცესში. მართლაც, თუკი სპეციალური პედაგოგები დიდი რაოდენობის სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე არიან პასუხისმგებელნი, მათ დაგეგმვისა და სწავლების პროცესში თანაბარი მონაწილეობის დრო არ რჩებათ. ასეთ შემთხვევაში მასწავლებლებს შორის როლების გადანაწილება (როდესაც ერთი პედაგოგი ინდივიდუალურად ეხმარება მოსწავლეებს, ხოლო მეორე კლასის სწავლებაშია ჩართული) უფრო მეტად ეფექტიანია, ვიდრე თანადაგეგმვის მოდელი.

თანასწავლება საშუალო საფეხურის მოსწავლეებთან. თანასწავლების პროცესი განსხვავდება დაწყებით და საშუალო საფეხურებზე. დაწყებით საფეხურზე სპეციალური პედაგოგი უფრო მეტად მონაწილეობს თანასწავლებაში ჩვეულებრივ პედაგოგთან ერთად. საშუალო საფეხურზე თანასწავლება სპეციალური პედაგოგისთვის, უფრო მეტად, როგორც დამხმარე მასწავლებლის როლით შემოიფარგლება. რაც გულისხმობს იმას, რომ საგნის პედაგოგს აქვს ძირითადი პასუხისმგებლობა, დაგეგმოს და ასწავლოს მოსწავლეებს მათემატიკა, საბუნებისმეტყველო საგნები ა.შ. სპეციალური პედაგოგის როლი კი მოიცავს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების დახმარებას ამ პროცესში. რა არის ის აქტივობები, რომლებსაც დამხმარე მასწავლებელი ახორციელებს?

მას შეუძლია:

- განსაზღვროს ამა თუ იმ კვირის სასწავლო მასალის თემატიკის არსი და გასაგებად აუხსნას ის სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს;
- განსაზღვროს ძირითადი ცნებები და ტერმინები, რომლებიც სწავლების თემას ეხება და გასაგებად ასწავლოს ისინი საგანმანათლებლო საჭიროებების მოსწავლეებს;
- განსაზღვროს ის რესურსები, რომლებიც სსმ მოსწავლეების სწავლებას გააიოლებს. მაგალითად, დამხმარე ტექსტები, მოსწავლისთვის გასაგებ დონეზე დაწერილი; ტექნოლოგიების გამოყენება, რომლებიც მოიცავს ვიზუალური მასალას და სხვა წამახალისებელ ინფორმაციას; ვიდეოების გამოყენება, რომლებიც უფრო მისაწვდომს გახდის ზოგიერთ კონცეფციას;
- პრეტესტის ჩატარება იმ მასალის გარშემო, რომელიც კვირის განმავლობაში უნდა შეისწავლონ მოსწავლეებმა, რათა განისაზღვროს მოსწავლეების ცოდნის დონე და ის, თუ რა უნდა იცოდნენ მოსწავლეებმა, რათა წარმატებით დაეუფლონ ახალ ინფორმაციას;

- საშინაო დავალებების მოდიფიკაცირება ან შეფასებების ცვლილება, რათა ის უფრო მისაწვდომი გახდეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთათვის;
- სკოლის ადმინისტრაციასთან კომუნიკაცია, რათა უფრო გამარტივდეს სწავლების პროცესი მიზნობრივი მოსწავლეებისთვის;
- მშობლებთან კომუნიკაცია, რათა უფრო გამარტივდეს სწავლების პროცესი მიზნობრივი მოსწავლეებისთვის;
- რესურსების განვითარება, როგორებიცაა პრეზენტაციის სლაიდები, გრაფიკები და სხვა სასწავლო მონაცემები, რაც გააიოლებს ყველა მოსწავლისთვის სწავლების პროცესს;
- მინი გაკვეთილების ჩატარება მიზნობრივი მოსწავლეებისთვის, რათა გამოყარდეს მიღებული ცოდნა;
- გაკვეთილების ჩატარება მცირე ჯგუფებში მიზნობრივი მოსწავლეებისთვის, საჭიროებიდან გამომდინარე;
- გარკვეული პერიოდის შემდეგ განვლილი მასალის გამეორება, მისი განმტკიცებისა და ადრე მიღებულ ცოდნასთან დაკავშირების მიზნით.

ქვემოთ წარმოდგენილია ეფექტიანი თანასწავლების გაიდლაინები

ეფექტიანი თანასწავლება მოიცავს:

1. **თანამონაწილეობის სურვილი.** ერთად მუშაობა მასწავლებლების არჩევანია, ისინი აცნობიერებენ, რომ ნებაყოფლობით ერთვებიან კოლაბორაციულ სწავლებაში;
2. **გაზიარებული პასუხისმგებლობა.** მასწავლებლები აერთიანებენ თავიანთ ცოდნას და რესურსებს, რათა დაგეგმონ სწავლება. შესაბამისად, ისინი ასევე იზიარებენ პასუხისმგებლობას სწავლის შედეგებზე;
3. **იდების შეჯერება.** მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლების მხრიდან განეული შრომა (სწავლების მოცულობა და სწავლებაში შეტანილი წვლილი) განსხვავებულია, ორივე მასწავლებელმა უნდა აღიაროს ერთმანეთის კონტრიბუცია, როგორც კოლაბორაციული პროცესის მნიშვნელოვანი ნაწილი;
4. **პრობლემების გადაჭრა.** მასწავლებლებმა არა მხოლოდ იმ მიზნით უნდა ითანამშრომლონ, რომ აღმოაჩინონ და იზოგონ პრობლემის მოგვარების გზები, არამედ მათ ასევე უნდა გააცნობიერონ, რომ ორი მასწავლებლის მუშაობა თავისთავად წამოჭრის პრობლემებს. კოლაბორაციის დროს წარმოშობილ პრობლემებთან გასამკლავებლად, საჭიროა, რომ მასწავლებლებმა მოახერხონ ერთმანეთის წახილის მიზეზების იდენტიფიცირება, გაუზიარონ ერთმანეთს ინფორმაცია პრობლემის შესახებ, შეიმუშავონ პრობლემის მოგვარების გზები, დასახონ გეგმა, მოსინჯონ და შეაფასონ ეს გეგმა;
5. **ინტერაქციული კომუნიკაცია.** კომუნიკაცია ეფექტიანია, როდესაც მასწავლებლები ერთმანეთს ენდობიან და არ ეშინიათ უთანხმოების. ასევე, როდესაც მასწავლებლები პირდაპირ საუბრობენ ერთმანეთთან და შეუძლიათ განსხვავებული მოსაზრებების მიღება;
6. **კონფლიქტის მოგვარება.** ნებისმიერი კოლაბორაციული პროცესის განუყოფელი ნაწილია უთანხმოება და კამათი. კონფლიქტის მოსაგვარებლად საჭიროა კონკრეტული გეგმის შემუშავება, რომელიც პრობლემის გადაჭრის უფრო უკეთეს გზამდე მიიყვანს პედაგოგებს, ვიდრე იმ შემთხვევაში, თუკი პრობლემას არ მიაქცევდნენ ყურადღებას.

თანადაგეგმვა. სპეციალური პედაგოგები ხშირად საგნის მასწავლებლებთან ერთად გეგმავენ საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლების საკითხებს. ზოგჯერ სპეციალური მასწავლებლები ასეთ კლასებში/გაკვეთილებზე თავად შედიან; ზოგჯერ, ისინი მხოლოდ ეხმარებიან მასწავლებლებს დაგეგმვასა და მასალების, საშინაო დავალებებისა და შეფასების სქემების ადაპტაციებაში შეზღუდული უნარების მქონე მოსწავლეთათვის გაკვეთილისათვის, რომელზეც თვითონ არ შედიან.

ზოგადად თანადაგეგმვაში იგულისხმება სპეციალური და საგნის მასწავლებლების ერთობლივი მუშაობა – გეგმის შემუშავება სწავლების ფართო, ზოგად მიზნებთან და შედეგებთან დაკავშირებით იმ კლასებისათვის, რომლებშიც საჭიროების მქონე მოსწავლეებიც სწავლობენ. ამგვარი თანადაგეგმვა ხდება კვარტალურად ან უფრო ხშირად, საჭიროებიდან გამომდინარე და თანხვედრაშია ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო გეგმასთან, რომელიც ეხება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების კურიკულუმს.

წარმატებული თანასწავლება. ჯ.დ. დაწყებითი კლასების მასწავლებელია, რომელიც 9 წელი რუსურსოთახის მასწავლებლად მუშაობდა. მას სთხოვეს, ემუშავა სამ საგნის პედაგოგთან ერთად, რომლებსაც კლასში ხუთი სსსმ მოსწავლე ჰყავდათ. ჯ.დ. ამბობს: „*ხოდესაც სპეციალური მასწავლებლობისთვის ვემზადებოდი, ახასდროს მიფიქვია, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში თანასწავლების მეთოდების ცოდნა დამჭიხდებოდა. ყოველთვის მეგონა, რომ მეყოლებოდა საჭიროების მქონე მოსწავლეების ჯგუფი და მხოლოდ მათთან ვიმუშავებდი*“. თუმცა, მას თავისი ახალი როლი მოსწონს და ამბობს: „*ვფიქრობ, რომ ახლა უკეთესი მასწავლებელი ვაჩ და უფრო უკეთესი ცოდნა მაქვს ზოგადსაგანმანათლებლო კლასების შესახებ და იმის შესახებ, თუ ხა მოლოდინები უნდა მქონდეს ჩემს მოსწავლეებთან დაკავშირებით*“.

ქვემოთ განხილულია რამდენიმე საკითხი, რომელიც თანასწავლების გასააზრებლად საჭირო:

- ვინ აფასებს და *ხოგოხ* ვაფასებთ? ერთ-ერთი ყველაზე საკამათო საკითხია შეფასების სისტემა. სპეციალური პედაგოგები მოსწავლეებს, როგორც წესი, აფასებენ მონდომების და დახარჯული ენერჯის მიხედვით, მათი შესაძლებლობების გათვალისწინებით. საგნის პედაგოგები კი წინასწარ დაწესებული მოთხოვნების მიხედვით აკეთებენ შეფასებებს. შეთანხმება შეფასების პროცედურებზე (როგორც საკლასო, ისე საშინაო დავალებების და ტესტების შეფასება) შეამცირებს დაძაბულობას, რომელიც თან ახლავს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების შეფასებას ზოგადსაგანმანათლებლო ჩვეულებრივ კლასებში. შეფასება უფრო პრობლემურია საშუალო საფეხურის კლასებში, როდესაც ნიშნები გავლენას ახდენს უმაღლესი განათლების მიღებაზე, მოსწავლეების რეიტინგსა და სკოლის დამთავრებაზე;
- ვინ აწესებს და ვინ იცავს კლასის მენეჯმენტის წესებს? – სპეციალური და ჩვეულებრივი პედაგოგების უმრავლესობამ იცის, თუ რომელი აკადემიური და სოციალური ქცევები მიიჩნევა მისაღებად ან მიუღებლად. ექსტრემალურ ქცევებთან დაკავშირებით აზრთა სხვადასხვაობას ადგილი იშვიათად აქვს, უფრო ხშირად პრობლემებს ქმნის კლასის/კავშირების მართვის არაერთმნიშვნელოვანი საკითხები, რომლებიც სასწავლო პროცესის რუტინის ნაწილია. სასარგებლო იქნება, რომ პედაგოგებმა განიხილონ კლასის მენეჯმენტის ფორმები და მოლოდინები კლასში მიმდინარე პროცესებთან დაკავშირებით. მნიშვნელოვანია იმის განსაზღვრა, თუ როდის და ვისთან ერთად უნდა ჩაერიოს პროცესში სპეციალური მასწავლებელი დისციპლინის განმტკიცების კუთხით;
- სადაა ჩემი ადგილი? – სპეციალურ პედაგოგებს, რომლებიც ასწავლიან საგნის მასწავლებლებთან ერთად ჩვეულებრივ კლასებში სჭირდებათ სპეციალური ადგილი, თუნდაც, მასალების შესანახად. ისინი უფრო უკეთ გრძობენ თავს და მოსწავლეებიც უფრო სერიოზულად აღიქვამენ მათ, როდესაც სპეციალურ მასწავლებელს ცალკე სივრცე/ოთახი აქვს გამოყოფილი სკოლაში ან კუთხე საკლასო ოთახში, თუნდაც მერხი ან სკამი;
- *ხას ვეგყვით მოსწავლეებს?* – მასწავლებლები ხშირად ფიქრობენ, როგორ წარუდგინონ მათი დამხმარე კოლეგები მოსწავლეებს – უთხრან პირდაპირ, რომ ისინი სპეციალური პედაგოგები არიან თუ განაცხადონ, რომ მათ ეყოლებათ ორი მასწავლებელი. ვფიქრობთ, უმჯობესია მოსწავლეებმა იცოდნენ, რომ მათ ჰყავთ ორი პედაგოგი, რომელთაგან ერთ-ერთი იქნება „სწავლის უნარების“ სპეციალისტი. მოსწავლეები ადვილად იღებენ და მოსწონთ კიდევ ორი მასწავლებლის იდეა. დაწყებითი სკოლის გამოკითხვებში მოსწავლეები აცხადებდნენ, რომ მათ მოსწონდათ ორი მასწავლებელი კლასში. მშობლებიც თავიდანვე უნდა იყვნენ გაფრთხილებულები, რომ მათ შვილებს ეყოლებათ ორი პედაგოგი და რომ ორივე იქნება ბავშვის სწავლაზე პასუხისმგებელი;
- *ხოგოხ უნდა გამოინახოს თანადაგეგმვისათვის საჭირო დრო?* – როგორც ზოგადი/საგნის, ასევე სპეციალური მასწავლებლებისათვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემაა სწავლების მეთოდების განსახილველად საჭირო დროის გამოყოფა სამუშაო კვირის მანძილზე. ეს საკითხი უფრო პრობლემურია სპეციალური მასწავლებლისთვის, რომელიც, როგორც წესი, ერთზე მეტ კოლეგასთან მუშაობს სხვადასხვა კლასში. როგორც ცნობილია, მასწავლებლებისთვის საჭიროა მინიმუმ 45 წუთი კვირაში, რომ წარმატებით დაიგეგმოს თანასწავლების პროცესი;
- *ხოგოხ შევინახუნოთ თანასწავლობა პედაგოგებს შორის?* – მასწავლებლები ამბობენ, რომ ორივე მასწავლებლისთვის თანასწორი უფლებები კლასში მნიშვნელოვანია წარმატებული თანასწავლებისთვის. თუმცა არსებობს შემთხვევები, როდესაც ერთ-ერთ მასწავლებელს აქვს უფრო მეტი ცოდნა და გამოცდილება, მაშინ ის ბუნებრივად მენტორის როლშია საკუთარ კოლეგასთან. მაგრამ, წარმატება უფრო მოსალოდნელია, თუკი მასწავლებლები გააცნობიერებენ, რომ ორივე მათგანის ცოდნა და უნარები ერთობლივად მოხმარდება თანასწავლებას;
- *ხოგოხ მივხვდეთ, რომ ეს ეფექტიანია?* – თანასწავლების ეფექტიანობის შეფასება მოსწავლეთა შეფასებებით დგინდება. მასწავლებლებმა დროდადრო უნდა შეაგროვონ და შეაფასონ მოსწავ-

ვლეთა მონაცემები, რათა განსაზღვრონ სწავლების ეფექტიანობა. თუკი მოსწავლეებს არ აქვთ ადეკვატური წინსვლა, სწავლების ინტენსიურობა უნდა გაიზარდოს და მოსწავლე-მასწავლებლის თანაფარდობა კლასებში შემცირდეს.

მოსწავლეთა შეფასებისას თანასწავლების პროცესში მნიშვნელოვანია, რომ თითოეული მასწავლებლის როლი წინასწარ იყოს განსაზღვრული. კერძოდ:

- არის თუ არა ორივე მასწავლებელი ჩართული მოსწავლეების შეფასების პროცესში?
- არიან თუ არა მოსწავლეები მიმაგრებული კონკრეტულ პედაგოგს შეფასებისას?
- როგორია საკლასო შეფასების სისტემა? როგორაა ეს მითანილი მოსწავლეებამდე?
- სპეციფიკური დავალებების დროს, რომელი კრიტერიუმები არის გათვალისწინებული და ვინ დაუწერს ქულებს მოსწავლეებს?
- როგორ მოვიზრებთ მოდიფიკაციასა და ადაპტაციას შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების შეფასების პროცესში?
- როგორ ვადგენთ კლასისთვის საბოლოო შეფასებას – ქულას?
- ვინ ატყობინებს ნიშნებს ოჯახის წევრებს?

დიფერენცირება სწავლება თანამშრომლობით და თანასწავლების მიდგომებში

ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლების ჩვეულებრივ კლასებში თავს იყრიან მოსწავლეები, რომლებსაც აკადემიური და ქვევითი საჭიროებების ფართო სპექტრი აქვთ. ნიჭიერი და მნიშვნელოვანი კონკრეტური სირთულეების მქონე მოსწავლეები ერთ საკლასო ოთახში სხედან და ესაჭიროებათ სათანადო სწავლება. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებს ჰქონდეთ *დიფერენცირებული სწავლების* პრინციპების გამოყენების შესაძლებლობა, რომლებიც შემდეგნაირად განისაზღვრება:

- ინსტრუქციული პრაქტიკების მორგება მოსწავლის სპეციალურ საჭიროებებზე;
- მოსწავლეების სასწავლო ინტერესების განსაზღვრა და სწავლების/დავალებების მოსწავლის ინტერესების შესაბამისად ადაპტაცია;
- სწავლების მრავალი ვერსიის გენერირება, რომელიც არ მოიაზრებს ფიქსირებულ მიდგომას ყველასათვის;
- კურიკულუმის მოდიფიკაციასა და დახვეწაზე ზრუნვა;
- უკვე ნასწავლი უნარებისა და ცნებების გავარჯიშება/გაღრმავება;
- ნასწავლი მასალის ახალ სიტუაციებზე მორგება;
- კვლევებითა და სხვა პროექტებზე დაფუძნებული აქტივობებით მოსწავლეების ცოდნის გაფართოება.

ე.წ. სასწავლო „სადგურები“ (რესურსოთახი, რომელშიც განთავსებულია დამხმარე სასწავლო მასალა და სხვა რესურსები) და ცენტრები კარგი საშუალებაა დიფერენცირებული სწავლების გასამართივლად. მაგალითად, ი.ს. იყენებს წერა-კითხვის „სადგურს“ თავის კლასში ენისა და კითხვის გაკვეთილზე. მაშინ, როდესაც მასწავლებელი ოთხიდან ერთ-ერთ ჯგუფთან მუშაობს, დანარჩენი სამი ჯგუფი მიდის „სადგურთან“, სადაც თავმოყრილია რესურსები და მასალები. ასეთ „სადგურებში“ მუშაობის დაგეგმვისას გასათვალისწინებელია: მოსწავლეები „სად“ იმუშავებენ, „ვისთან“ ერთად, „როგორ“ და რა სასწავლო მასალებით. სსსმ მოსწავლეთა შემთხვევაში საჭიროა ისეთი სასწავლო პარტნიორის შერჩევა, რომელიც მათ წარმატების მიღწევაში დაეხმარება; ან მოსწავლის ისეთ გარემოში განთავსება, სადაც არ იქნებიან ადამიანები, რომლებიც მათ ქვევით და სასწავლო პრობლემებს უფრო გაუღრმავებს.

ქვემოთ აღწეხილია გაიღვინები ისეთი სასწავლო ცენტრებისა და „სადგურების“ შექმნისათვის, რომლებიც ეხმარება მასწავლებელს სწავლების დიფერენცირებაში:

- განსაზღვრეთ, არიან თუ არა მოსწავლეები გადანაწილებული ისეთ ჯგუფებში, რომლებიც ყველა მოსწავლის წარმატებას მაქსიმალურად უწყობს ხელს;
- მიაწოდეთ მოსწავლეებს ისეთი მითითებები, რომლებიც იქნება ნათელი და მოიცავს როგორც სურათებს, სიმბოლოებს, ისე წერილობით ინსტრუქციებს, რათა ყველა მოსწავლემ იცოდეს, თუ რა მოეთხოვება;

- დააკონკრეტეთ მოსალოდნელი შედეგი თითოეული სასწავლო ჯგუფისთვის – შედეგი განიხილება ერთი მთლიანი გუნდისათვის თუ თითოეული მოსწავლისათვის;
- დარწმუნდით, რომ დავალებები შესრულებადია წინასწარ განსაზღვრულ დროში, მაგალითად, 15/20 წუთში;
- უკუკავშირის და დახმარების მიღების შესაძლებლობა, რათა მოსწავლეებმა იცოდნენ, რამდენად სწორად ხსნიან ამოცანას;
- განსხვავებული სწავლების საჭიროებებიდან გამომდინარე, მიცემული დავალება შესაძლებელია ადაპტირდეს. მაგალითად, ზოგიერთმა მოსწავლემ დავალება შესაძლოა წერილობითი ფორმით შეასრულოს, ზოგიერთმა – ვერბალურად, ზოგმა კი – ილუსტრირებულად (დიაგრამის ან ნახატის საშუალებით).

სხვა სპეციალისტებთან ერთად მუშაობა

ჩა აჩის სპეციალური მასწავლებლის როლი, როგორც საგნის/ჩვეულებრივი პედაგოგის კონსულტანტის და ჩა დაბეჭდვები გასათვალისწინებელი წახმაგებელი ინკლუზიისათვის?

სხვა სპეციალისტებთან კონსულტაცია და კომუნიკაცია მასწავლებლისთვის (განსაკუთრებით, სპეციალური მასწავლებლისათვის, რომელიც მუშაობს სწავლისა და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებთან) მნიშვნელოვანი ამოცანაა. მათ უნდა ჰქონდეთ მუდმივი კონტაქტი სკოლის ფსიქოლოგთან, დირექტორთან, მეტყველების, ფიზიკურ და შრომითი თერაპიის სპეციალისტთან და სხვა სპეციალისტებთან. ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში პოზიტიური, კოოპერატიული სამუშაო ურთიერთობები საგნის პედაგოგთან ყველაზე მნიშვნელოვანია.

კომუნიკაცია საგნის კედაგოგთან

როდესაც შშმ მოსწავლე მოხვდება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში, სპეციალურმა პედაგოგმა შესაძლოა მიმართოს რამდენიმე გზას საგნის პედაგოგთან უფრო ეფექტიანი კომუნიკაციის დასამყარებლად. ესენია:

1. სწავლებისა და ქცევითი პრობლემების აღწერა და ამ პრობლემების გადაჭრის გზების დაგეგმვა ჩვეულებრივ კლასში/გაკვეთილზე;
2. საგნის მასწავლებლებთან სპეციალური მასალების, დასახული მიზნებისა და საჭირო პროცედურების შეთანხმება – ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაზე ერთობლივი მუშაობა;
3. მოსწავლის წინსვლის/პროგრესის შესახებ ანგარიშების მომზადება, რომელსაც მას გაატანენ სახლში ან ჩადებენ სასკოლო ფაილში;
4. რეგულარული შეხვედრების განრიგის შედგენა და სხვა ნებისმიერი თავისუფალი დროის გამოყენება საგნისა და სპეციალური მასწავლებლების შეხვედრებისა და დისკუსიებისთვის;
5. კლასის/საგნის მასწავლებლის აზრის მოსმენა იმასთან დაკავშირებით, როგორ შეუძლია სპეციალურ მასწავლებელს დაეხმაროს მას, მასთან ერთად სპეციალური საჭირო ცვლილებების/აკომოდაციის განხილვა.

მაშინაც კი, როდესაც სპეციალური მასწავლებელი შეიმუშავებს ეფექტიანი კომუნიკაციის გეგმას, რამდენიმე გამონკვევა წარმატებული ინკლუზიისათვის მაინც რჩება:

1. საგნის პედაგოგს შესაძლოა ჰქონდეს განცდა იმისა, რომ ვეზი მოახეხებს სსსმ მოსწავდის საჭიროებების დაკმაყოფილებას. ქალბატონი ჰ. ორი წელია ასწავლის მეორეკლასელებს, ის დაწყებითი კლასების ჩვეულებრივი მასწავლებელია. როდესაც მას უთხრეს, რომ ომარი (მოსწავლე, რომელსაც ემოციური აშლილობა აქვს) მის კლასში ივლიდა, ყოველ დილით ჰ-ს რამდენიმე საათის განმავლობაში პანიკური შეტევები ჰქონდა. ის უხსნიდა სკოლის დირექტორს, რომ მას არანაირი პრაქტიკა და კურსი არ გაუვლია სპეციალურ განათლებაში და, რომ ის ვერ დაეხმარებოდა ასეთ მოსწავლეს. სპეციალური მასწავლებელი შეხვდა ჰ-ს და აუხსნა ომარის ქცევა, დაარწმუნა იგი, რომ მოსწავლე მკაცრი მონიტორინგის ქვეშ იქნებოდა და სპეციალური მასწავლებელი ყოველდღიურად შეამოწმებდა მოსწავლესა და მასწავლებელს პირველ ხანებში. მონიტორინგი თანდათან შემცირდებოდა, რაც უფრო მიეჩვეოდა ომარი ახალ გარემოსა და გრაფიკს. სპეციალურმა მასწავლებელმა

სთხოვა ჰ-ს, რომ მას აღეწერა საკლასო აქტივობები, რომლებშიც ომარი ჩაერთვებოდა და ასევე შესთავაზა გზები წარმატების მისაღწევად. სპეციალური პედაგოგი დეტალურად ინიშნავდა ჰ-ს მონაყოლს, რათა სწორად გაეაზრებინა ჰ-ს მოლოდინი და შემდგომ ადეკვატურად მოემზადებინა ომარი ახალი გაკვეთილისათვის. ამ სიტუაციაში ყველაზე საჭირო აღმოჩნდა ის კომუნიკაცია, როცა საგნის პედაგოგს მიენოდა ინფორმაცია მოსწავლის სწავლების პრობლემების შესახებ და ის მითითებები, თუ რა უნდა გაეკეთებინა მას ეფექტიანი სასწავლო გარემოს შესაქმნელად;

2. საგნის პედაგოგს შესაძლოა ახ სუხედს შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავდეებთან მუშაობა. ქალბატონი ქ. მეშვიდე კლასის საბუნებისმეტყველო საგნის მასწავლებელია, ის უკლებლივ ყველა მოსწავლისაგან თანაბარ შრომას და შედეგებს ელოდება. ის ყოველთვის წინააღმდეგი იყო სსსმ მოსწავლის დამატებაზე, რადგანაც მას მოუწევდა ძირითადი სასწავლო პროგრამის მოდიფიკაცია. მისი აზრით, თუკი მოსწავლეს სჭირდება პროგრამის მოდიფიკაცია, ის უნდა დადიოდეს არა ჩვეულებრივ ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში, არამედ სპეციალურში. ასეთ პედაგოგებთან მუშაობა რთულია სპეციალური განათლების სპეციალისტებისათვის. ასეთ შემთხვევებში ზოგიერთ კლასში მოსწავლეების ინკლუზია შეუძლებელი ხდება. სკოლის ადმინისტრაციამ დასახმარებლად შესაძლოა შეიმუშავოს სასკოლო პოლიტიკა, რომელიც დააჯილდოვებს სწავლისა და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებთან მომუშავე მასწავლებლებს;
3. ხეგუდახუდი შეხვედრებისთვის ძიოს გამონახვა ყველა პედაგოგისთვის ხთუდია. დაწყებით საფეხურზე სპეციალური პედაგოგები რეგულარულად ხვდებიან კლასის პედაგოგებს. საკონსულტაციო შეხვედრებზე ხდება მოსწავლეების წინსვლის/პროგრესის შეფასება, პროგრამების დაგეგმვა, ზოგადი განათლების კლასში სწავლების/ინსტრუქციების ადაპტაცია და მოსწავლეთა აქტუალური აკადემიური თუ სოციალური პრობლემების გადაჭრა. უფრო რეკომენდებულია, ყოველკვირული ხანმოკლე შეხვედრები (10-15-წუთიანი), ვიდრე შედარებით იშვიათი, მაგრამ ხანგრძლივი შეხვედრები;

სწავლების საშუალო საფეხურზე განსაკუთრებით დამაბრკოლებელია ყველა საგნის მასწავლებლის მუდმივი ჩართულობა. დიდ სკოლებში სსსმ მოსწავლეების პედაგოგები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან ასაკით, საგნის თემატიკის ა.შ. ერთ სპეციალურ პედაგოგს რამდენიმე მასწავლებელთან უნევს მუშაობა. სპეციალურ პედაგოგებს ასეთ შემთხვევაში მასწავლებლებთან შეხვედრების ორგანიზება სჭირდებათ;
4. ჩვეულებრივ კლასში სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავდეები შესაძლოა ახ იყვნენ მიღებუნი თანატოლების მხიდან. ეს პრობლემა არა მხოლოდ ემოციური და ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებს ეხება, არამედ სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეების მქონე მოსწავლეებსაც. გასათვალისწინებელია, რამდენად ახერხებს სსსმ მოსწავლე კლასში ინტეგრირებას და სასწავლო პროცესში ჩართვას. მასწავლებელმა უნდა მიაქციოს ყურადღება, შეუძლია თუ არა მოსწავლეს ეფექტიანი კომუნიკაცია გარშემომყოფებთან სასკოლო გარემოში.

ქვემოთ ჩამოთვლილია ის აქტივობები, რომლებიც საჭიროა გაითვალისწინონ როგორც სპეციალურმა პედაგოგებმა, ისე საგნის მასწავლებლებმა პრობლემურ ბავშვებთან მუშაობისას. მათ ყურადღება უნდა მიაქციონ იმას, თუ რამდენად ახერხებს მოსწავლე:

- ინსტრუქციების შესრულებას;
- დახმარების თხოვნას, საჭიროებიდან გამომდინარე;
- დავალების შესრულებას მას მერე, რაც მასწავლებელი მთელ კლასს გააცნობს დავალებას;
- ადეკვატური ყურადღების გამოხატვას;
- საკლასო წესების დამორჩილებას;
- დავალების შესრულებას დასრულებამდე;
- ჩუმად ყოფნას, როდესაც სხვები ლაპარაკობენ;
- სხვების გრძობების პატივისცემას;
- თავის შეკავებას შეურაცხყოფის მიყენებისაგან;
- თავის არიდებას სხვა მოსწავლეებთან ჩხუბში ჩართვისაგან;
- კოოპერატიულ ინტერაქციას სხვებთან;
- სხვისი საკუთრების პატივისცემას;
- სხვებისათვის მასალებისა და ნივთების გაზიარებას;
- სხვის ნივთების არ მითვისებას;
- სიმართლის თქმას, არ მოტყუებას.

თანამშრომლობა სხვა სპეციალისტებთან

სპეციალურმა მასწავლებლებმა აქტიურად უნდა ითანამშრომლონ სხვა სპეციალისტებთან და ოჯახებთან. ამ დროს შესაძლებელია მსგავსი პრინციპების გამოყენება, რომელსაც სპეციალური მასწავლებლები ჩვეულებრივ, საგნის მასწავლებლებთან მუშაობისას მიმართავენ. თუმცა გასათვალისწინებელია, რომ განსხვავება გამოცდილებასა და როლებს შორის, რომელიც სპეციალურ მასწავლებლებსა და სხვა სპეციალისტებს ან ოჯახებს შორის არსებობს, გავლენას მოახდენს მათ შორის კომუნიკაციისა და თანამშრომლობის ხასიათზე.

სხვა სპეციალისტებთან თანამშრომლობა. სკოლები ხშირად მიმართავენ სხვა სპეციალისტებს, რათა ისინი დაეხმარონ საგნისა და სპეციალურ მასწავლებლებს სხვადასხვა საჭიროების მქონე ბავშვებთან მუშაობაში. ზოგჯერ სპეციალური მასწავლებელი იღებს სხვა სპეციალისტებზე ზედამხედველობის ფუნქციას, მაგალითად, მათ პერსონალურ ასისტენტებთან უწევთ მუშაობა. მიუხედავად იმისა, რომ დამხმარე სპეციალისტები არასდროს ასრულებენ მთავარ როლს სსმ მოსწავლეებთან მუშაობის დაგეგმვისა და სპეციალური პროგრამების იმპლემენტაციის საქმეში, ისინი მაინც მონაწილეობას იღებენ ამ პროცესში. მნიშვნელოვანია, რომ მათ მუდმივი კავშირი ჰქონდეთ მასწავლებლებთან. დამხმარე სპეციალისტებს თავიანთი პასუხისმგებლობა აქვთ მოსწავლეების მიმართ, მათ ხშირად საკლასო წესების დაცვა ევალებათ, ამიტომ კარგად უნდა იცნობდნენ საკლასო და სასკოლო წესებსა და აცნობიერებდნენ მათი დაცვის აუცილებლობას. დამხმარე სპეციალისტები ხშირად აღნიშნავენ, რომ წარმატებულად ართმევენ თავს საკუთარ მოვალეობებს, როდესაც კარგად იაზრებენ, თუ რა მოეთხოვებათ. ქვემოთ წარმოდგენილია რჩევები დამხმარე სპეციალისტებთან მუშაობისათვის.

ჯ. დ. პირველი კლასის მასწავლებელია ნიუ ორლეანსში. მის მულტიკულტურულ კლასში 22 მოსწავლე სწავლობს, მათ შორის, 11 ვიეტნამელია და 2 ესპანელი, რომლებისთვისაც ინგლისური ენა მშობლიური არაა. ჯ.დ. ორ სხვა სპეციალისტთან ერთად მუშაობს, რომლებიც მას უერთდებიან დღის სხვადასხვა მონაკვეთში. ქვემოთ ჩამოთვლილია ჯ.დ-ს რჩევები სხვა სპეციალისტებთან მუშაობასთან დაკავშირებით:

1. მნიშვნელოვანია, რომ გვქონდეს ერთმანეთის მიმართ პატივისცემა და ნდობა. მე დამხმარე სპეციალისტებს ვუხსნი, რომ ძალიან კმაყოფილი ვარ, რომ ისინი მეხმარებიან მუშაობაში და რომ ასევე დიდა მათი წვლილი მოსწავლეების დახმარებაში. ასევე მადლობას ვუხდით მათ ყოველთვის, როდესაც ამის შანსი მეძლევა – სკოლის დირექტორის, მშობლებისა და მოსწავლეების თანდასწრებით;
2. წლის დასაწყისში, ვესაუბრები დამხმარე სპეციალისტებს მათი ინტერესებისა და უნარების შესახებ, რათა უკეთ გავითვალისწინო მათი ძლიერ მხარეები მუშაობის დაგეგმვისას. ორივე ორენოვანია (ერთი ვიეტნამურს ფლობს, მეორე – ესპანურს), ამდენად ისინი მშობლებთან კომუნიკაციაში მეხმარებიან. ერთ-ერთი ძალიან კრეატიულია და მეხმარება სასწავლო ცენტრების მონყოლაში. მეორე ძალზე დაინტერესებულია მათემატიკით და მეხმარება პრობლემების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობაში;
3. დამხმარე სპეციალისტებს სურთ ახალი უნარებისა და სტრატეგიების ათვისება. მე მიღირს მათთვის დროის დახარჯვა და სწავლების სტრატეგიების ახსნა, რათა მათ უფრო მეტი რამის გაკეთება შეძლონ: ინტერაქციაში შევიდნენ მოსწავლეებთან, იმუშაონ პატარა ჯგუფებთან ან ინდივიდუალურად. მე თვითონ დიდი დრო დავუთმე იმის სწავლას, თუ როგორ ვასწავლო, ვაცნობიერებ, რომ სხვა სპეციალისტებმა შეიძლება არ იცოდნენ ეს. თუკი მე შემიძლია გაუზიარო მათ ჩემი გამოცდილება, ეს ჩემთვის და ჩემი მოსწავლეებისთვის ძალიან კარგი იქნება;
4. წლის დასაწყისში ჩვენ ნათლად ვაყალიბებთ ჩვენ როლებსა და პასუხისმგებლობებს, განვსაზღვრავთ საკლასო რუტინას და მოსწავლეების ქცევითი/სწავლების მოლოდინებს. ის, რომ დაგეგმვასა და კომუნიკაციას გარკვეულ დროს ვუთმობთ, ჩვენი მუშაობისთვის სასარგებლოა;
5. დამხმარე სპეციალისტები სხვა მასწავლებელთანაც მუშაობენ სხვა კლასებში, ამიტომ მათი დრო ჩემს კლასში ძალზე შეზღუდულია. მათი დავალებები წინასწარ კარგად განსაზღვრული უნდა იყოს;
6. მე ვურჩევ სხვა სპეციალისტებს, რომ გაიარონ დამატებითი პროფესიული ტრენინგები. რაც უფრო მეტს ისწავლიან, ჩემი მოსწავლეებისთვის ეს უფრო სასარგებლო იქნება!

ჯ.დ. ამბობს, რომ უკეთესი იქნება უფრო მეტი დრო ჰქონდეს სხვა სპეციალისტებთან ერთად სამუშაოდ, სასურველია ეს კომუნიკაცია რეგულარული იყოს.

რა უნარებია მნიშვნელოვანი სხვა სპეციალისტებთან ერთად მუშაობისას? კომპეტენციები, რომლებიც სკოლის ადმინისტრაციამ, მასწავლებლებმა და სხვა სპეციალისტებმა მიიჩნიეს მნიშვნელო-

ვნად სხვა სპეციალისტებთან მომუშავე პედაგოგებისთვის, არის შემდეგი:

- **ღია კომუნიკაცია.** მასწავლებელი უზიარებს სხვებს მოსწავლესთან დაკავშირებულ ინფორმაციას და უხსნის სხვა სპეციალისტებს საკუთარ და მათ ფუნქციებს;
- **დაგეგმვა და გზავნილის შედგენა.** სხვა სპეციალისტების გრაფიკის შედგენა სპეციალური პედაგოგის პასუხისმგებლობაა. სასურველია წერილობითი გეგმის შედგენა, რომლის შეფასებისა და გადახედვის შესაძლებლობა იქნება, მოსწავლეების საჭიროებების გათვალისწინებით და პრაქტიკაზე დაკვირვების საფუძველზე;
- **ინსტრუქციული დახმარება.** მასწავლებლები აწვდიან რეგულარულ უკუკავშირს სხვა სპეციალისტებს მათი მუშაობის შესახებ. საწყის ეტაპზე სასურველია ეს პროცედურა უფრო ხშირად დაიგეგმოს და მას შემდეგ რაც, სხვა სპეციალისტები განივითარებენ საჭირო უნარებს, უფრო იშვიათადაც შეიძლება;
- **მოდელირება სხვა სპეციალისტებისთვის.** ინსტრუქციული სტრატეგიების და პროფესიული ინტერაქციის შენარჩუნება (მოსწავლეებთან) მასწავლებლის პასუხისმგებლობაა, სხვა სპეციალისტების ზედამხედველობის პროცესში;
- **დატრენინგება.** სპეციალური განათლების მასწავლებლები ხშირად პასუხისმგებლები არიან სხვა სპეციალისტებისთვის სამუშაო ადგილზე (on-the-job) ტრენინგების ჩატარებაში. ეს მოიცავს სწავლებასთან დაკავშირებულ მოლოდინებზე მუშაობას, მოსწავლეებთან კომუნიკაციას, მოსწავლის ქცევის მენეჯმენტს და სათანადო დოკუმენტაციის შევსებას;
- **სხვა სპეციალისტს ხშირად მნიშვნელოვანი ფუნქციების შესრულება მოეთხოვებათ.** მაგალითად, მოსწავლეების სკრინინგი, შეფასებები, პროგრესის მონიტორინგი და ინდივიდუალური ან მცირე ჯგუფებში დახმარება. სხვა სპეციალისტები უფრო წარმატებით მუშაობენ მაშინ, როდესაც ისინი ადეკვატურად ემზადებიან ამ როლებისთვის და მიეწოდებათ მუდმივი დახმარება/უკუკავშირი სპეციალური პედაგოგის მხრიდან;
- **ეთიკური პრინციპების დაცვა.** სპეციალური მასწავლებლის ერთ-ერთი ფუნქციაა სხვა სპეციალისტების ადეკვატურად გათვითცნობიერება ეთიკური პრინციპების დაცვის კუთხით, რაც მოსწავლეებისა და მათი ოჯახების კონფიდენციალური ინფორმაციის (როგორცაა შეფასებები და ქცევა) მიწოდებასა და გაზიარებას ეხება. Council for Exceptional Children (CEC) ითვალისწინებს სხვა სპეციალისტებისთვის გაიდლაინებს ეთიკური პრაქტიკების შესახებ;
- **მენეჯმენტი.** მასწავლებლებმა უნდა შეინარჩუნონ რეგულარული და პოზიტიური ინტერაქციები სხვა სპეციალისტებთან და დაეხმარონ მათ უნარების განვითარებაში. საჭიროა, როგორც აკადემიური, ისე ქცევითი პრაქტიკების წახალისება სხვა სპეციალისტებთან ერთად.

შეჯამება

სპეციალური პედაგოგები მუშაობენ სხვა სპეციალისტებთან ერთად ავითარებენ სისტემებს, რომლებიც სწავლისა და ქცევითი პრობლემების მოსწავლეების საჭიროებებზეა მორგებული. თანასწავლება მიმდინარეობს მაშინ, როდესაც სპეციალური და ზოგადი განათლების მასწავლებლები ერთად ასწავლიან მოსწავლეებს გაკვეთილზე, ერთად შედიან კლასებში. დამხმარე/კონსულტაციურ სწავლებას ადგილი აქვს მაშინ, როდესაც სპეციალური პედაგოგი მუშაობს საგნის პედაგოგთან და ეხმარება მას შშმ/სსსმ მოსწავლეების პრობლემების მოგვარებაში. სპეციალური პედაგოგები კოორდინირებულად მუშაობენ სხვა სპეციალისტებთანაც, რომლებიც ეხმარებიან შშმ/სსსმ მოსწავლეებს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ჩვეულებრივ კლასებში. მუშაობა ეფექტიანია, როდესაც ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეების სწავლების პროცესში ჩართული მასწავლებლები სათანადო დროსა და ყურადღებას უთმობენ ნდობის დამყარებას, იღებენ სხვის შეხედულებებს, უსმენენ ოჯახებსა და სხვა სპეციალისტებს სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლეების შესახებ უკეთ ინფორმირებისათვის, კომუნიკაციაში იყენებენ მარტივ ენას და ა.შ. მასწავლებელი ავითარებს სამუშაო ალიანსს, რომელშიც ჯგუფის ყველა წევრს აქვს ერთიანი მიზანი – ჩამოყალიბდეს მოსწავლისთვის სათანადო და შესაბამისი სასწავლო გარემო და პროგრამა.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

- *ha* გამოწვევების წინაშე დგანან სპეციალური მასწავლებლები სსსმ მოსწავლეთა სწავლებისას ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში/კლასებში?
- საგნისა და სპეციალური მასწავლებლებს შორის კონსულტაციისა და კოლაბორაციის ხომედი მოდელის იცნობთ?
- *ha* ახის თანასწავლება და თანასწავლების ხომედი მოდელია თქვენთვის ცნობილი? შეაფასეთ ეს მოდელი ეფექტიანობის თვალსაზრისით.
- წახმატებული თანასწავლების დაგეგმვისათვის *ha*ს უნდა მიაქციონ მასწავლებლებმა ყუხადლება და *ha*გომ?
- *ha* უნაჩები უნდა ჰქონდეს მასწავლებელს სხვა სპეციალისტებთან ეფექტიანი კომუნიკაციის დასამყახებდა?
- *ha* გამოწვევების წინაშე შეიძლება აღმოჩნდეს სპეციალური მასწავლებელი წახმატებული ინკლუზიის გზაზე?

სავარჯიშო

გაეცანით ქვემოთ აღწერილ შემთხვევებს და უპასუხეთ შეკითხვებს.

ანა 10 წლის

ანას ბოლო დღოს შფოთვის (პანიკის) შეტევები აწუხებს: ყოველ 15 წუთში ეჩხებდ აღნიშნავს, რომ ეშინია, სუნთქვა უჭიხს. იმ გახემოში, სადაც ყუხადლების გადახთვის ახეხებს (მაგალითად, ბიძამ წაიყვანა გასახობად) ახ უჩივის სუნთქვის სიძნელებს. შფოთვის შეტევის დღოს არქაჩებუდა ზედაპიხურ სუნთქვას იწყებს; აქვს ცუდად გახდომის (გონების დაკაჩვის) შიში. დედის გახეშე ახ ხრება ახსად, მათ შოხის სკოლაშიც. კლასის წინაშე ახ ყვება გაკვეთილს, ახ ეჩხება საგაკვეთილო აქტივობებში, მხოლოდ წეხითი დავადებების შესხულებას ცდილობს, ისიც ახასტაბილუხად. ეშინია, რომ შეცდომას დაუშვებს. ხშიხად უახს ამბობს სკოლაში სიახურბე, ხის გამოც სასწავლო პიოგხამას მნიშვნელოვნად ჩამოხჩა.მეცადინეობის ოხგანიზება უჭიხს, ახ აქვს მოტივაცია სწავლისადმი, დედის გახეშე ახ ჯდება სამეცადინოდ. უჭიხს, ხოგოხც თანატოლებთან, ასევე, უფხოსებთან უხთიეხობა. მთედ თავისუფად დღოს ეკხანთან ატაჩებს. ხშიხად გამოთქვამს თვითბიადებების აზხებს, კიიტიკულია, ხოგოხც საკუთა-ხი შესაძლებლობების, ასევე გახეგნობის მიმახთ.

შეკითხვები:

აღწერილ შემთხვევაზე დაყრდნობით განსაზღვრეთ:

- *ha* გამოწვევების წინაშე დგას საგნის მასწავლებელი, სპეციალური მასწავლებელი, სკოლის ადმინისტრაცია და მშობელი?
- თანასწავლების ხომედი მოდელი იქნებოდა ანას შემთხვევისთვის ყვედაზე ეფექტიანი? პასუხი დაასაბუთეთ.
- ხომედი სხვა სპეციალისტის ჩაჩთვა იქნებოდა ანას შემთხვევაში ეფექტიანი? *ha* მიზნით ჩაჩთვდით სხვა სპეციალისტს?
- აღწეხეთ სხვადასხვა სპეციალისტს შოხის თანამშოიმდომობის ფოხმა, ხომედიც დაეხმაჩებოდა ანას სასკოლო აქტივობებში ჩაჩთვაში.

გიორგი

სკოლა მაღადმთიან ხეგიონში მდებაჩეობს და საკმაოდ მციხეკონტინგენტიანია. სკოლაში ახ ახის ახც სპეციალური მასწავლებელი და ახც ფსიქოლოგი.

სკოლის ეხთ-ეხთი მასწავლებლებმა ამჩნევს, რომ მისი მოსწავვე გიოხგი თავს აჩივებს დავადების შეს-

ხუდებას, სახადისო აქტივობებიც კი მადე ბუზხდება და საუბრის დროს ეხთი თემიდან მეოხეზე და-
ხვის. მოსწავლის ამგვარ საქციელს სისტემატუხ ხასიათი აქვს. მასწავლებელი ხედავს, რომ მოსწავლის
აკადემიუხი მდგომარეობა უახესდება; ძიხითადად, მოუმზადებელი მოდის. იგი ზუსტად ვეხ ახეხებს
მოსწავლის პიობრემის იდენტიფიციხებას, თუმცა ხვდება, რომ მოსწავლეს ხალაც ტიპის დახმარება
ესაჭიროება.

შეკითხვები:

აღწერილ შემთხვევაზე დაყრდნობით განსაზღვრეთ:

→ როგორ უნდა მოიქცეს მასწავლებელი?

→ ვის უნდა მიმართოს პიხველად?

→ ხა უნდა გაკეთდეს პიხველ ეტაპზე?

ირინე ჟვანია
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 13

სტიგმა და დამოკიდებულებების ცვლილება
ემოციური და ქცევითი დარღვევების
მქონე მოსწავლეთა მიმართ

თავი მომზადებულია შემდეგი წყაროების მიხედვით:

- Hallahan D.P., Kauffman J.M., Pullen P.C.; (2014), *Exceptional Learners - An Introduction to Special Education; Twelfth Edition, Pearson*
- Lise Birkeland. *Ethics and the Special Education Assistant*; article in *Paideusis*, 2008
- შოხენა ტყეშელაშვილი, ბაია კუბლაშვილი. „სპეციალური მასწავლებლის გზამკვლევი“, 2021
- „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა სტიგმატიზაციის კვლევა“, მომზადებულია კვლევა მომზადდა სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტის მიერ, დაფინანსებულია UNICEF-ის მიერ, 2016

სარჩევი

შესავალი.....	229
ძირითადი საკითხები.....	229
მთავარი ეთიკური პრინციპები	231
კეთილგანწყობა და უსაფრთხოება	231
ერთგულება და პასუხისმგებლობა	231
ყურადღებით მოსმენა	232
ერთიანობა და ნდობა	232
სამართლიანობა	232
უფლებებისა და ღირსების პატივისცემა	232
მოსწავლეებთან ურთიერთობა სწავლა-სწავლების პროცესში.....	233
მასწავლებელი- მოსწავლის ურთიერთობა	233
მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენელთან თანამშრომლობა	234
პოზიტიური გარემოს მნიშვნელობა ეთიკურ სტანდარტების დაცვის თვალსაზრისით	234
დასკვნა.....	236
კითხვები	237
დავალება.....	237

შესავალი

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეები და, კერძოდ, ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მქონენი განსხვავებულ და ხშირ შემთხვევაში სხვებისათვის მიუღებელ ქცევებს ავლენენ. შესაბამისად, ახალი არ არის, რომ საზოგადოებას (ოჯახის წევრებს, პედაგოგებს, თანატოლებს და ა.შ.) არაერთმნიშვნელოვანი დამოკიდებულებები აქვთ მათ მიმართ. ეს შეიძლება იყოს შეცოდება, მათგან იზოლირება, საპასუხო აგრესიული დამოკიდებულება, მათი ჩაგვრა და ა.შ.

ხშირად ბავშვები, მოზარდები და, ზოგადად, ადამიანები, რომლებსაც აქვთ გარკვეული ტიპის პრობლემა და განსხვავებულ სხვებისგან, განიცდიან სტიგმას.

სტიგმა არის საზოგადოებაში გავრცელებულ ნეგატიური შეხედულებები და ხშირად უსამართლოც, რაც დისკრიმინაციულ ხასიათს ატარებს. ეს არის დამოკიდებულება?/ აზრი, რომელიც საზოგადოებას ან ადამიანთა ჯგუფს აქვს რაიმეს ან ვინმეს შესახებ:

- „გამოხატული უარყოფითი იარღიყი, რომელიც მძლავრად ცვლის ინდივიდის მიერ საკუთარი თავის და მისი სოციალური იდენტობის გაგებას“.
- „სტიგმა არის ადამიანის ან ჯგუფის მახასიათებელი, რომელიც განხილულია როგორც ნაკლოვანება, რომელიც შეიძლება გახდეს ადამიანის დასჯის, იზოლაციისა და დამცირების საფუძველი“.

„სტიგმა არის დამამცირებელი ნიშანი, რომელიც ახდენს ადამიანის გარიყვას. როდესაც ადამიანთა მარკირება (მონიშვნა) ხდება მათი ავადმყოფობის გამო, მათ განიხილავენ სტრეოტიპული ჯგუფის წევრებად. უარყოფითი დამოკიდებულებები ქმნის ცრურწმენებს, რომლებსაც მიყვავართ უარყოფით მოქმედებებამდე და დისკრიმინაციამდე“.

ძირითადი საკითხები

ერთ-ერთი კვლევის¹ მიხედვით გამოვლინდა, რომ

- შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების მიმართ საზოგადოებაში სხვადასხვა ტიპის სტიგმები არსებობს, რომლებიც დაკავშირებულია:
 - შშმ ბავშვის განსხვავებულად/არანორმატულად აღქმასთან;
 - შეზღუდული შესაძლებლობების, როგორც გადამდებ დაავადებად აღქმასთან;
 - შშმ ბავშვების სხვებზე დამოკიდებულ ინდივიდებად აღქმასთან;
 - სხვადასხვა რელიგიურ და კულტურულ ნორმებთან, რომლებიც გარკვეულ წარმოდგენებს აყალიბებს შშმ პირებზე.
- სტიგმები განაპირობებს სხვადასხვა ტიპის განწყობას, რომლებიც საზოგადოებაში ყალიბდება შშმ ბავშვების მიმართ. ესენია:
 - ნეგატიური განწყობა/გაუცხოება, რაც უმეტესად აგრესიულ ქმედებებში ვლინდება;
 - შეცოდება/სიბრაალული, რომელიც განპირობებულია ბავშვის სპეციფიკური საჭიროებების გაცნობიერებით ან მისდამი ემოციური განწყობის ჩამოყალიბებით;
 - პოზიტიური დისკრიმინაცია, რაც გადამეტებულ ზრუნვაში გამოიხატება.
- შშმ ბავშვთა სტიგმატიზაცია განსხვავებული სპეციფიკით ხასიათდება სხვადასხვა ინსტიტუტში. საგანმანათლებლო დაწესებულებები, სამედიცინო დაწესებულებები, ოჯახი და საჯარო სივრცე არის ის ძირითადი სოციალური არეალი, რომელშიც შშმ ბავშვთა სტიგმატიზაცია ხდება.
 - სკოლები ხშირად მიმართავენ შშმ მოსწავლეთა პოზიტიურ დისკრიმინაციას (ნიშნების მომატება, შეღავათები გაკვეთილებზე დასწრებაში და სხვ.). ეს მიდგომა შშმ მოზარდთა მშობლების მხრიდან მოწონებას იმსახურებს და არ აღიქმება დისკრიმინაციად;

¹ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა სტიგმატიზაციის კვლევა. კვლევა მომზადდა სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტის მიერ, 2016.

- ოჯახს შშმ მოზარდებისგან აქვთ მიღწევის დაბალი მოლოდინები, რადგან მიაჩნიათ, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების გამო ისინი გარკვეული ცოდნის ათვისებასა და პროფესიულ საქმიანობას უმეტესწილად ვერ მოახერხებენ;
- შშმ მოზარდთა იზოლირება სოციალური გარემოსგან ხშირად გამოწვეულია მშობლების სტრესული გამოცდილებით, როდესაც გარემო მათ ან მათ შვილებს ნეგატიურად ხვდება.
- სტიგმატიზაციის მიზეზები შესაძლებელია დაჯგუფდეს ფაქტორთა 3 ჯგუფად: ინსტიტუციურ, კულტურულ და სოციალურ ფაქტორებად.
- სტიგმატიზაციის კულტურულ მიზეზებს მიეკუთვნება საზოგადოებაში გაბატონებული დისკრიმინაციული კულტურული სტანდარტები და ტენდენციები. კერძოდ:
 - საჯარო სივრცეში შშმ ბავშვთა მიმართ გაუცხოება, რომელსაც ასაზრდოებს არაადეკვატური წარმოდგენები, რომ შშმ ბავშვთან ურთიერთობა საშიშია და შეზღუდული შესაძლებლობები გადამდებია;
 - საქართველოში არსებული აღზრდის კულტურა, რომელიც ბავშვებს მუდამ უყენებს მოთხოვნებს და უფრო მეტად შეზღუდვებზეა ორიენტირებული, ვიდრე ახალი შესაძლებლობების აღმოჩენაზე;
 - შშმ ბავშვთა მშობელთა გარკვეული ნაწილის მიდგომა, რომლის თანახმადაც შშმ შვილი მხოლოდ მოვლის/ზრუნვის ობიექტია, რომელსაც გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიღება და საკუთარ თავზე ზრუნვაც კი არ შეუძლია. ასეთი მიდგომის გამო შშმ ბავშვი მშობელზე (ძირითადად, დედაზე) დამოკიდებული ხდება ძალიან დიდი ხნის, ხშირად მთელი ცხოვრების განმავლობაში. ამის შედეგია ის, რომ შშმ პირები ხდებიან ასოციალური და მხოლოდ სხვებზე დამოკიდებულნი. ოჯახის სხვა წევრებში შშმ ბავშვები რუტინულ საქმიანობასთან ასოცირდებიან და მათთან კომუნიკაცია, როგორც წესი, მინიმუმამდეა დაყვანილი.
- სტიგმატიზაციის სოციალურ მიზეზებში იგულისხმება შშმ ბავშვთა საკითხებისა და პრობლემების შესახებ საზოგადოების დაბალი ცნობიერება, ისევე როგორც ინფორმირებულობის დაბალი დონე როგორც შშმ ბავშვების ოჯახის წევრებში, ისე რიგით მოქალაქეებში. ეს კი ხშირად ხდება შშმ ბავშვების ცხოვრების წესის არასწორი ინტერპრეტაციის საფუძველი;
- სტიგმატიზაციის ხელს უწყობს სუსტი სახელმწიფო პოლიტიკაც, რაც გულისხმობს სოციალური პოლიტიკის დაგეგვმაში შშმ ბავშვთა ინტერესების არასაკმარისად გათვალისწინებას, გაუთვალისწინებლობას, შშმ ბავშვთა დე-სტიგმატიზაციის და ადაპტაციის ეროვნული მექანიზმის არარსებობას და სხვ.;
- სტიგმატიზაციას აქვს უარყოფითი შედეგები - როგორც სოციალური (შშმ ბავშვების მიმართ არის დაბალი მოლოდინი, ბავშვებში ჩნდება თვითსტიგმატიზაციის კვალი და ა.შ.), ისე ფსიქოლოგიური (სტრესი როგორც თავად ბავშვებისთვის, ისე მათი მშობლებისთვის).

საქართველო, როგორც გაეროს წევრი ქვეყანა, შეუერთდა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების კონვენციას¹. საქართველოს მთავრობამ აღიარა მათი უფლებები და, შესაბამისად, ვალდებულია აიღოს მათი უფლებების დაცვაზე. კონვენციაში ხაზგასმით არის აღნიშნული: „მონაწილე სახელმწიფოებო კრძალავენ შეზღუდული შესაძლებლობების საფუძველზე აღმოცენებულ დისკრიმინაციას და უზრუნველყოფენ შშმ მქონე პირთა თანაბარ და ეფექტიან იურიდიულ დაცვას ყოველგვარი დისკრიმინაციისაგან“ (მუხლი 5, 2). ამრიგად, სახელმწიფო იღებს ვალდებულებას დაიცვას შშმ პირები ყოველგვარი დისკრიმინაციისაგან, რაც ნიშნავს იმას, რომ შშმ პირებისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისათვის ისეთი გარემო უნდა შეიქმნას, რომელიც არ უბიძგებს საზოგადოების წევრებს (მათ შორის მოსწავლეთა თანატოლებს) მათი უფლებების შელახვისაკენ, უზრუნველყოფს თანასწორუფლებიანობისა და სხვების მიერ მათ საზოგადოების ღირსეულ წევრებად აღქმას.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ შშმ პირები და მათ შორის სსსმ მოსწავლეები ხშირად აწყდებიან სხვების მხრიდან უპატივცემულო, აგდებულ და ნეგატიურ დამოკიდებულებას, რაც კიდევ უფრო ამძიმებს მათ მდგომარეობას და უბიძგებს საზოგადოებისგან იზოლირებისაკენ. მათი საზოგადოებასთან ინტეგრაციისათვის, მოტივირებისა და შესაძლებლობების მაქსიმალურად განვითარებისათვის, მნიშვნელოვანია ჯანსაღი ურთიერთობების დამყარება, ასეთი ურთიერთობების დროს კი აუცილებელია ეთიკური სტანდარტების დაცვა.

დღეს, თანამედროვე გარემოში სსსმ მოსწავლეებს განათლების მიღება უწევთ ინკლუზიურ გარე-

¹ „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია“, <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2334289?publication=0>

მოში. 2004 წლამდე ეს მიდგომა არ იყო დანერგილი საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში და, შესაბამისად, ნებისმიერი ბავშვისათვის, რომელსაც ჰქონდა შეზღუდული შესაძლებლობა თუ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება განათლების მიღების ერთადერთი ალტერნატივა იყო სპეციალიზებული სკოლა, სხვადასხვა შეზღუდვისა თუ სირთულის მქონე ბავშვი, შშმ სტატუსის მქონე თუ არმქონე ხვდებოდა იზოლირებულ გარემოში, რაც ხშირად ხელს უშლიდა მათ განვითარებას. გამოხატულ მდგომარეობას მიეკუთვნება სწორედ ემოციურ და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეები, თუმცა მათ ხშირად სერიოზული პრობლემები ექმნებათ სწავლაში და სხვებთან ურთიერთობებისას. იმისათვის რომ სსსმ მოსწავლეების სწავლება ეფექტიანი იყოს სკოლაში მნიშვნელოვანია კეთილგანწყობილი გარემოს შექმნა, რომელიც თავისუფალი უნდა იყოს სტიგმის, გავრცელებული სტერეოტიპებისა და არაეთიკური მოპყრობისგან. კლასში პოზიტიური გარემოს შექმნა გულისხმობს მასწავლებლების, მოსწავლეების, სკოლის ადმინისტრაციისა და მშობლების თანამშრომლობას, ურთიერთპატივისცემასა და ურთიერთდახმარებას. ასეთი გარემოს შექმნა კი პირდაპირ მიუთითებს ეთიკური სტანდარტების აღიარებას, დანერგვას და მათ რეალიზებას.

მთავარი ეთიკური პრინციპები

როგორ უნდა მოვეპყროთ სსსმ მოსწავლეებს ისე, რომ არ შევლახოთ მათი უფლებები, არ მივაკეროთ იარაღები და ვალიართ ისინი საზოგადოების სრულფასოვან წევრებად?

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების მიმართ არსებული დამოკიდებულებები, შეხედულებები და განწყობები ამძაფრებს მათ მიმართ ემოციებს, რომელიც ხშირ შემთხვევაში უარყოფითი ელფერისაა და რასაც შეიძლება სხვების მხრიდან არასასურველი რეაგირება მოჰყვეს. ასეთი დამოკიდებულებები კიდევ უფრო ამძიმებს გარკვეული ტიპის შეზღუდვის მქონე მოსწავლეების მდგომარეობას. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია, რომ უზრუნველყოფილი იყოს პოზიტიური სასკოლო გარემო, რომლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია ეთიკური სტანდარტების დაცვა ყველა იმ პირის მიერ, რომელიც ჩართულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლისა და მასთან კომუნიკაციის პროცესში.

ეთიკური სტანდარტების საკითხი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობებისათვის. ამერიკის ფსიქოლოგთა ასოციაცია გამოყოფს ხუთ ძირითად პრინციპს (APA, 2002), როლებიც გათვალისწინებული უნდა იყოს განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობისა და მხარდაჭერის დროს.

კეთილგანწყობა და უსაფრთხოება

კეთილგანწყობილი და პოზიტიური გარემოს შექმნა ეფექტიანი სასწავლო გარემოს უმნიშვნელოვანესი ნაწილია. როდესაც სასკოლო კლიმატი პოზიტიურია, მასწავლებლები და მოსწავლეები ურთიერთპატივისცემას ავლენენ ერთმანეთის მიმართ, მათ შორის ნდობა და მეგობრული დამოკიდებულება ყალიბდება. მასწავლებელი, რომელიც მზრუნველობას ამჟღავნებს მოსწავლეების მიმართ, ცდილობს დაინტერესდეს თითოეული მოსწავლის საჭიროებებით, იხელმძღვანელოს მათი ინტერესებითა და შესაძლებლობებით (Danielson, CH. 2013).

მასწავლებლებმა თავი უნდა აარიდონ ზიანის მიყენებას და, თუ ეს შესაძლებელია, იყვნენ მზრუნველები. უნდა მოერიდონ გავლენისა და ძალაუფლების ბოროტად გამოყენებას და ორიენტირებულნი უნდა იყვნენ თითოეული, მათ შორის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის უფლებების დაცვაზე. მიუხედავად იმისა, რომ სსსმ მოსწავლეებს ჩვეულებრივი მოსწავლეებისაგან განსხვავებული საჭიროები აქვთ, ისინი აღიარებულნი უნდა იყვნენ კლასის/სკოლის სრულუფლებიან წევრებად და მათი უფლებების საგანგებოდ დაცვა აუცილებელია - ისინი დაცული უნდა იყვნენ ყოველგვარი ჩაგვრისა და ბულინგისაგან. ამისათვის კი მნიშვნელოვანია, რომ საგნისა და სპეციალურმა მასწავლებელმა ითანამშრომლონ, ჰქონდეთ მუდმივი კომუნიკაცია სკოლის ადმინისტრაციასთან, სხვა სპეციალისტებთან და მშობლებთან.

მოსწავლეები მასწავლებლების მხრიდან უნდა გრძნობდნენ ისეთ დამოკიდებულებას, რომ ყოველთვის ჰქონდეთ მათი დახმარების იმედი.

ერთგულება და პასუხისმგებლობა

მასწავლებელმა ყოველთვის უნდა შეასრულოს მოსწავლეებისათვის მიცემული დაპირებები. სამუხაროდ, ძალიან ხშირად მოსწავლეები დამცირებულად და ნაკლებად მნიშვნელოვან ადამიანებად გრძნობენ თავს, რადგან მათ კლასში საკმარის ყურადღებას არ უთმობენ. მნიშვნელოვანია, რომ

მასწავლებელმა გამოიჩინოს ყურადღება და დაანახვოს ნებისმიერ მოსწავლეს, განსაკუთრებით მათ, ვისაც ეს უფრო მეტად სჭირდება, რომ მას აინტერესებს სწორედ ეს კონკრეტული მოსწავლე. მასწავლებელმა ხაზი უნდა გაუსვას მოსწავლის ინტერესებს, პოზიტიურად უნდა შეაფასოს მისი შესაძლებლობები და ხშირად გამოიყენოს წამახალისებელი მექანიზმები, მაგალითად, შექება. ეთიკური სტანდარტებიდან გამომდინარე, ეს ისე უნდა მოხდეს, რომ ხაზი არ გაესვას მოსწავლის შეზღუდულ შესაძლებლობებს.

ყურადღებით მოსმენა

ყურადღებით მოსმენა მნიშვნელოვანია, რადგან მოსწავლეებთან ეფექტიანი კომუნიკაცია გულისხმობს იმას, თუ რამდენად კარგად ესმით მასწავლებლებს მათი მოსწავლეების. მოსწავლეებთან განსაკუთრებით სსსმ მოსწავლეებთან, საუბრისას მნიშვნელოვანია პედაგოგმა აგრძნობინოს მათ დაფასება და ყურადღება. მოსწავლეებთან საუბრისას სასურველია, რომ მასწავლებელმა არ უპასუხოს ტელეფონის ზარს, მესიჯს ან/და ელექტრონულ ფოსტას. ხშირად, მოსწავლეებს მხოლოდ ის სურთ და სჭირდებათ, რომ ვინმემ გულისყურით მოუსმინოს მათ ნათქვამს. ამიტომ მარტივი მითითებაა მასწავლებლებისათვის: „ისწავლეთ ჩუმიად მოსმენა, უბრალოდ მოუსმინეთ თქვენ მოსწავლეებს“.

ეფექტიანი კომუნიკაციისათვის მნიშვნელოვანია ასევე პასუხის სწორად გაცემა. სასურველია მასწავლებელმა გამოიყენოს ისეთი გამონათქვამები, როგორებიცაა: „ნება მომეცით“, „ვნახოთ, რამდენად ზუსტად გაიგეთ...“ და ა.შ..

მსგავსი მითითებების გათვალისწინება კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისათვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან მიმართებით. მაგალითად, მოსწავლეს, რომელიც აგრესიულ ქცევას ავლენს, საჭიროა, რომ მასწავლებელმა დაუთმოს დრო, დაუსვას სწორად ფორმულირებული შეკითხვები და გულისყურით მოუსმინოს მის პასუხებს ა.შ. მოსწავლემ უნდა იგრძნოს, რომ მას ნამდვილად უსმენენ და უნდა დაინახოს მასწავლებლის ინტერესი მის მიმართ.

მიეცით მოსწავლეებს საჭირო დრო

მოსწავლესთან ურთიერთობის დროს აუცილებელია მასწავლებელმა იქონიოს მოთმინება და შეძლოს იმის ამოცნობა, თუ რა აწუხებს მას. მოსწავლეებს მასწავლებელმა უნდა მისცეს საკმარისი დრო იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა ილაპარაკონ საკუთარ პრობლემებზე (თუ მათ ამის სურვილი აქვთ, ან შეუძლიათ); გარდა ამისა, კლასში დასმულ კითხვებზე პასუხების გაცემის დროს მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს კონკრეტული მოსწავლის საჭიროებები, პასუხის გაცემის დროს არ უნდა შეაწყვეტინოს, არ უნდა აგრძნობინოს, რომ რთულია მისი მოსმენა, მობეზრდა მისი მოსმენა, არ უნდა დაანახვოს მასწავლებელმა, რომ ერთი სული აქვს, როდის დაასრულებს მოსწავლე პასუხის გაცემას.

ერთიანობა და ნდობა

მასწავლებელმა არასდროს არ უნდა დააკნინოს მოსწავლე. მიუხედავად მოსწავლის საჭიროებებისა, რომელიც შეიძლება მნიშვნელოვან სირთულეებს იწვევდეს კლასში, მასწავლებელმა პატივი უნდა სცეს მას და ღირსეულად მოეპყრას. მასწავლებლებმა კლასის თანდასწრებით არ უნდა ილაპარაკონ იმ პრობლემებზე თუ სირთულეებზე, რომელიც კონკრეტულ მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს. მოსწავლის პრობლემების საჭაროდ განხილვა არაეთიკურია, ეს მოსწავლეს დააკარგვინებს ნდობას და შესაძლებელია მასწავლებლისა და, ზოგადად, კლასის მიმართ მტრულად განწყობა.

სამართლიანობა

მასწავლებელი თანაბრად უნდა დაეხმაროს ყველა მოსწავლეს. თუ მოსწავლე საკუთარი შესაძლებლობებიდან გამომდინარე უფრო მეტ დახმარებასა და მხარდაჭერას საჭიროებს, მასწავლებელმა ეს შეუმჩნევლად უნდა გააკეთოს, ისე, რომ დახმარება ხაზგასმული არ იყოს კლასის წინაშე. სხვების მიერ იმის ხაზგასმა, რომ მოსწავლეს განსაკუთრებული დახმარება ესაჭიროება, შეიძლება შეურაცხმყოფელი აღმოჩნდეს მისთვის. ამან შეიძლება გამოიწვიოს მოსწავლის იზოლირება და შეუქმნას კლასთან ინტეგრაციის პრობლემები.

უფლებებისა და ღირსების პატივისცემა

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებთან და მათი ოჯახის წევრებთან საუბრის შინაარსი კონფიდენციალური უნდა იყოს. მოსწავლის საჭიროებებთან, სირთულეებთან და პრობლემებთან გამკლავების მექანიზმებთან დაკავშირებული ინფორმაცია არ უნდა გაამჟღავნონ

არც მასწავლებლებმა და არც სკოლის სხვა წარმომადგენლებმა. ინფორმაციის კონფიდენციალობის დაცვით მასწავლებელი იცავს მოსწავლის უფლებებს, არიდებს მას არასასურველ, ნეგატიურ დამოკიდებულებას და ამცირებს ბულინგის საფრთხეებს.

ზოგჯერ სსსმ მოსწავლეებს აქვთ უარყოფითი აზრები და განცდები (მაგ., აზრების სუიციდის შეხახებ, შიშით დეპრესია), მაღალი შფოთვა და ა.შ. მასწავლებელმა ყურადღებით უნდა მოუსმინოს მოსწავლეს, გამოხატოს თანაგრძნობა და აგრძნობინოს, რომ ზრუნავს მასზე, მაგრამ დასახმარებლად აუცილებლად უნდა მიმართოს სათანადო სპეციალისტს. მოსწავლეს კი გულწრფელად უნდა აუხსნას მასწავლებელმა, რომ პრობლემა სცილდება მასწავლებლის კომპეტენციის ფარგლებს და უნდა მოიქცეს ეთიკური სტანდარტებიდან გამომდინარე (ნილსონი, 2003). კომუნიკაცია სხვა სპეციალისტებთან (მაგ., ფსიქოლოგებთან, სპეციალურ მასწავლებლებთან) უნდა იყოს კონფიდენციალური. მაგრამ იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე იმუქრება თვითმკვლელობით ან სხვა პირის დაზიანებით, მასწავლებელი ვალდებული არიან დაარღვიონ კონფიდენციალობა, მიმართონ შესაბამის უწყებებს და არ დატოვონ მოსწავლე მარტო.

მოსწავლეებთან ურთიერთობა სწავლა-სწავლების პროცესში

მასწავლებელი- მოსწავლის ურთიერთობა

პროფესიონალი სპეციალური პედაგოგები ხელმძღვანელობენ პროფესიული ეთიკური პრინციპებით, პრაქტიკის სტანდარტებითა და პროფესიული პოლიტიკით იმგვარად, რომ პატივს სცემდნენ შშმ პირთა მრავალფეროვან მახასიათებლებს, საჭიროებებსა და მათი ოჯახების ინტერესებს. ისინი მზად არიან შეინარჩუნონ და გამიყენონ შემდეგი პრინციპები:

მასწავლებელი-მოსწავლის ურთიერთობის პროცესში მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელს ჰქონდეს მაღალი, ან ადეკვატური მოლოდინი. ცნობილია, რომ მოსწავლეთა მიღწევებზე მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს სხვა ადამიანების ჩართულობასა და მათ მოლოდინს; ითვლება, რომ როდესაც მშობლებს აქვთ მაღალი მოლოდინი შვილების მიმართ და როდესაც ისინი ჩართულნი არიან სწავლა-სწავლების პროცესში, მოსწავლეებს აქვთ უფრო მაღალი აკადემიური მიღწევები, ვიდრე მათ თანატოლებს, რომელთა მშობლებიც აღნიშნულ პროცესში ნაკლებად იღებენ მონაწილეობას (Davis-Kean, 2005). მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მოსწავლეების მიღწევებზე მასწავლებლების მოლოდინებიც (AAAS, 1989). პოზიტიური მოლოდინები მოსწავლეების მიმართ მათ მიღწევებზე დადებითად აისახება, შესაბამისად, მასწავლებლებისათვის მნიშვნელოვანი რეკომენდაციაა, შეძლებისდაგვარად, გააკონტროლონ, რა მოლოდინს გამოამჟღავნებენ მოსწავლეების მიმართ და ეცადონ, რომ ეს მოლოდინი მეტად პოზიტიური იყოს.

ცნობილია, რომ მასწავლებლის მაღალი მოლოდინები ხელს უწყობს მოსწავლეთა მოტივაციის ზრდას. ამ თვალსაზრისით გამონაკლისი არც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეები არიან. იმისათვის, რომ მათ საკუთარი შესაძლებლობების მაქსიმალურად რეალიზება შეძლონ და იყვნენ მოტივირებულნი, მნიშვნელოვანია, რომ გარშემო მყოფებისგან მაღალი პოზიტიური მოლოდინები იგრძნონ. ეს მოსწავლეებს გაუჩენს განცდას, რომ მათ პატივს სცემენ, აღიარებენ მათ განსხვავებულობას და ღირსებას. თუმცა, ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებლებმა საკუთარი დამოკიდებულებების გამოვლენის შემთხვევაში სიფრთხილე უნდა გამოიჩინონ, რადგან გადაჭარბებული მოლოდინები შეიძლება დამთრგუნველი აღმოჩნდეს მოსწავლისათვის.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ეფექტიანი სწავლების ხელშეწყობისა და მათი წარმატებით ინტეგრირებისათვის მნიშვნელოვანია, რომ სკოლაში იყვნენ მაღალი დონის პროფესიონალები. ბოლოდროინდელი კვლევები მიუთითებს იმაზე, რომ კარგად მომზადებულ მასწავლებელს, როგორც ფაქტორს, უფრო ძლიერი პოზიტიური გავლენა აქვს მოსწავლის ეფექტიანი სწავლა-სწავლების პროცესზე, ვიდრე სხვა დანარჩენ ფაქტორებს ზოგადასაგანმანათლებლო დაწესებულების ფარგლებში¹. ინკლუზიური განათლების პროცესში ჩართული პირები მნიშვნელოვანია, რომ აღჭურვილნი იყვნენ შესაბამისი ცოდნით, ფლობდნენ სხვადასხვა საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სწავლებისა და მათთან კომუნიკაციის ადეკვატურ სტრატეგიებს.

ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ სსსმ მოსწავლეების სწავლების პროცესში ჩართული პირები თავისუფალი იყვნენ სუბიექტური დამოკიდებულებებისაგან, სტიგმისა (რომელიც საკმაოდ გავრცელებულია განსხვავებული ადამიანების მიმართ) და სტერეოტიპებისაგან. წინააღმდეგ შემთხვევაში მათ შეიძლება დაუშვან ისეთი შეცდომები, რომელიც არღვევს ეთიკურ სტანდარტებს. ასეთმა შეცდომებმა კი შეიძლება უარყოფითად იმოქმედოს მოწყვლად მოსწავლეებზე.

¹ Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Linda Darling-Hammond, 2000

სკოლა და სასწავლო პროცესში ჩართული პირები უნდა ზრუნავდნენ ოჯახებთან პოზიტიური ურთიერთობის დამყარებაზე, რომელიც დაეფუძნება

ურთიერთპატივისცემას და ხელს შეუწყობს მათ აქტიურ ჩართულობას მოსწავლის განათლების შესახებ გადაწყვეტილების მიღების პროცესში.

მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენელთან თანამშრომლობა

სსსმ მოსწავლეთა სასწავლო პროცესში ჩართვა ხშირად სირთულეებთან არის დაკავშირებული. ამ პროცესის წარმატებით მართვისათვის აუცილებელია, რომ სპეციალურმა და საგნის მასწავლებლებმა, სკოლის ადმინისტრაციამ მჭიდროდ ითანამშრომლონ მოსწავლის მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენელთან. სკოლამ მოსწავლეთა მშობლებისაგან /კანონიერი წარმომადგენლისაგან უნდა მიიღოს

ინფორმირებული თანხმობა მოსწავლესთან დაკავშირებულ ნებისმიერ საკითხთან მიმართებით. ინფორმირებული თანხმობა გულისხმობს მოსწავლეთა შეფასებასთან, დაკვირვებასთან, სწავლების სტრატეგიებისა თუ ინტერვენციების შერჩევასთან დაკავშირებით მშობლის/კანონიერი წარმომადგენლის დეტალურ ინფორმირებას. მხოლოდ ამის შემდეგ არის შესაძლებელი სსსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესის დაგეგმვა. მშობელი/კანონიერი წარმომადგენელი მუდმივად უნდა იღებდეს ინფორმაციას შვილის სწავლების პროცესთან, მის სირთულეებთან თუ წარმატებებთან, სამომავლო გეგმებთან დაკავშირებით.

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ სპეციალური მასწავლებლისთვის ერთ-ერთი მთავარი ეთიკური პრინციპია სსსმ მოსწავლისა და მისი ოჯახის პირადი ინფორმაციის პატივისცემა. მასწავლებელმა და სკოლამ უნდა უზრუნველყოს, რომ სსმ მოსწავლის შესაძლებლობების, სწავლასა და ქცევასთან დაკავშირებული სირთულეების და ზოგადად მასთან დაკავშირებული ინფორმაცია იყოს კონფიდენციალური. ხშირად ინფორმაციის გავრცელება არასწორი ინტერპრეტაციებისა და არასასურველი დისკუსიის მიზეზი ხდება. მასწავლებელმა და მთლიანად სკოლამ უნდა დაიცვას მოსწავლე და უზრუნველყოფს მისი როგორც ფსიქოლოგიურ, ასევე, ფიზიკურ უსაფრთხოება.

პოზიტიური გარემოს მნიშვნელობა ეთიკურ სტანდარტების დაცვის თვალსაზრისით

პოზიტიური საკლასო გარემოს ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია უსაფრთხო გარემოს შექმნა. მოსწავლეთა ეფექტიანი სწავლებისათვის, მათი პროგნოზული განვითარებისათვის აუცილებელია, რომ კლასში უზრუნველყოფილი იყოს მათი ფიზიკური და ფსიქოლოგიური უსაფრთხოება. შესაბამისად, სპეციალური მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს ხელი შეუწყოს ისეთი საკლასო გარემოს შექმნას, რომელშიც დაცული იქნება სსსმ მოსწავლის როგორც ფიზიკური, ასევე ფსიქოლოგიური უსაფრთხოება. ეს უკანასკნელი კი მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად იქნება კლასში დაცული ეთიკური სტანდარტები, შეძლებენ თუ არა კლასის დანარჩენი მოსწავლეების ზომიერი პოზიტიური დამოკიდებულების დამყარებას სსსმ მოსწავლესთან; არ იქნება მოსწავლე ბულინგის მსხვერპლი და ა.შ. გარდა ამისა, ფსიქოლოგიური უსაფრთხოების უზრუნველყოფა, ასევე, დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად შეძლებს სპეციალური მასწავლებელი სსსმ მოსწავლის სწავლა-სწავლების პროცესის სტიმულირებას, რომელიც დაფუძნებული იქნება მის შესაძლებლობებსა და ინდივიდუალურ საჭიროებებზე.

ჩა უნდა გავითვადისწინოთ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ეფექტიანი სწავლებისა და მათი უფლებების დაცვისათვის?

მნიშვნელოვანია რეკომენდაციები:

სსსმ მოსწავლეებს სწავლების პროცესში არ უნდა იქნეს გამოყენებული ისეთი სტრატეგიები, ინტერვენციები თუნდაც წახალისების მექანიზმები, რომლებმაც შეიძლება ავნოს მოსწავლეს.

სკოლის შინაგანაწესში გათვალისწინებული უნდა იყოს ისეთი რეგულაციები და სკოლას უნდა ჰქონდეს ისეთი პოლიტიკა, რომელიც ხელს შეუწყობს სსსმ მოსწავლის სწავლებას, წახალისებას და მისი უფლებების დაცვას.

სისტემატურად უნდა მიმდინარეობდეს სკოლის ადმინისტრაციისა და მასწავლებელთა ცნობიერე-

ბის დონის ამაღლება ინკლუზიური განათლების პრინციპებთან დაკავშირებით.

საგნის მასწავლებლები, სპეციალური მასწავლებლები მუდმივად უნდა ზრუნავდნენ პროფესიულ განვითარებაზე; ისინი უნდა ეცნობოდნენ მტკიცებულებაზე დაფუძნებულ პრაქტიკებს და იყენებდნენ მათ მუშაობის პროცესში. ეს მნიშვნელოვანია, რადგან მასწავლებლის მიერ გამოყენებული ინტერვენციები, მოსწავლეებისადმი და ოჯახებთან ურთიერთობის პატერნი ორიენტირებული უნდა იყოს სსსმ მოსწავლის განვითარებაზე.

უნდა მოხდეს მოსწავლეთა პერიოდული შეფასება, გაიზომოს მათი პროგრესი და შესაბამისად, დაიგეგმოს მომავალი ნაბიჯები. ყოველ ეტაპზე უნდა მოხდეს მშობლის/კანონიერი წარმომადგენლის დეტალური ინფორმირება.

უზრუნველყოფილი უნდა იყოს უსაფრთხო, ეფექტიანი და პასუხისმგებლობებით გაჯერებული გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა განსხვავებული საჭიროებების დაკმაყოფილებას, სწავლის სტიმულირებას და პოზიტიური მე-კონცეფციის ჩამოყალიბებას.

უნდა გამოიყენეთ კულტურულად და ენობრივად შესაბამისი შეფასების პროცედურები, რომლებიც ზუსტად ზომავს შესაფასებელ სუბიექტს. არ დაუშვათ დისკრიმინაციული მიდგომა იმ ინდივიდების მიმართ, რომლებთანაც აქვთ განსაკუთრებული თუ კულტურულად მრავალფეროვანი სასწავლო საჭიროებები.

ქცევის კორექციის პრაქტიკას მიმართეთ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეს მტკიცებულებებზეა დაფუძნებული; ინტერვენციები გამოიყენეთ ისე, რომ არ შეილახოს მოსწავლის უფლებები და მან არ იგრძნოს მისდამი უპატივცემულო დამოკიდებულება; აგრძნობინეთ, რომ აღიარებთ მის შესაძლებლობებს და რომ გჯერათ, რომ წარმატებას მიაღწევს.

თუ თქვენს მიერ გამოყენებული ნაკლებად შემზღუდავი ტექნიკები, ინტერვენციები ვერ ამართლებს, ვერ იღებთ სასურველ შედეგს, საჭიროა, აცნობოთ მშობლებს და დახმარებისათვის მიმართოთ სხვა პროფესიონალებს.

მხარი უნდა დაუჭირეთ პოზიტიური ნახალისების გამოყენებას სამიზნე ქცევის შესაცვლელად, შეუსაბამეთ ის სკოლის პოლიტიკას; შეეცადეთ თავი აარიდოთ დისციპლინური მეთოდების გამოყენებას, გარდა იმ შემთხვევებისა, როდესაც ამის გარდაუვალი საჭიროება არსებობს.

რეკომენდაცია გაუწიეთ სპეციალურ საგანმანათლებლო სერვისებს, რომლებიც აუცილებელია განსაკუთრებული საჭიროების მქონე, რათა მათ შეიძინონ სწავლის ბაზისური უნარების და მიიღონ სათანადო განათლება.

სპეციალური მასწავლებლები, რომლებიც ჩართულნი არიან სასწავლო პროცესში უნდა იყვნენ კვალიფიციურნი და სერტიფიცირებულნი. საქართველოში მოქმედი რეგულაციები ითვალისწინებს, რომ სპეციალური მასწავლებელი უნდა აკმაყოფილებდეს მასწავლებელთა პროფესიული

სტანდარტით გათვალისწინებულ მოთხოვნებს¹ და კომპეტენცია უნდა ჰქონდეს დადასტურებული გამოცდით.

მშობლებთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან, ოჯახის წევრებთან ურთიერთობისას მნიშვნელოვანია, რომ:

- სპეციალურმა მასწავლებელმა უნდა დაამყაროს ეფექტიანია კომუნიკაცია მოსწავლის მშობლებთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან, რაც მას განსაზღვრული აქვს „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით - 2020“ (მუხლი 20). მუხლში ნათქვამია, რომ სპეციალური მასწავლებლის სასკოლო საზოგადოებასთან თანამშრომლობა და ეფექტიანი კომუნიკაცია გულისხმობს:
 - სსსმ მოსწავლის კანონიერ წარმომადგენელთან საუბრისას კომუნიკაციის ეფექტური საშუალებების გამოყენებას (ფორმალურ და შინაარსობრივ დონეზე)
 - სსსმ მოსწავლის მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენელთან ეფექტიან თანამშრომლობას.
- სპეციალურმა მასწავლებელმა მოსწავლის მშობელთან, ოჯახის წევრებთან კომუნიკაციისას თავი უნდა აარიდოს ისეთი სპეციფიკური ტერმინების გამოყენებას, რომლის გაგება შეიძლება გაუჭირდეს მშობლებს, ოჯახის წევრებს. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ მშობელთან კომუნიკაციის დროს, როდესაც მასწავლებელი, ან სპეციალური მასწავლებელი ცდილობს, რომ მეტი ინფორმაცია მიიღოს ბავშვის/მოსწავლის მდგომარეობის შესახებ, ფრთხილად უნდა იყოს. ხშირად მშობლებს არ სიამოვნებთ საკუთარი შვილების პრობლემებზე საუბარია და ამიტომ მნიშ-

¹ „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი 2020“; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>

ვნელოვანია, თუ როგორ დაიწყება კომუნიკაციის პროცესი. სასურველია, რომ მათთან საუბრის წამოწყება ბავშვის ძლიერ მხარეებს უკავშირდებოდეს. თავიდან შეკითხვები შეიძლება ეხებოდეს იმას, თუ როგორ მიმდინარეობს მეცადინეობის პროცესი, როგორ ატარებს ბავშვი თავის დროს, არის თუ არა რამე ისეთი, რომელშიც შეიძლება სკოლას, მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს და ა.შ. ნებისმიერ შეკითხვაში მხარდაჭერა უნდა იგრძნობოდეს, რაც მშობელს ნდობას გაუჩენს სკოლისა თუ მასწავლებლის მიმართ, რაც მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ მშობელმა შვილის პრობლემებზე ღიად ისაუბროს.

- სპეციალური მასწავლებელი და, ზოგადად, სკოლა დაინტერესებული უნდა იყოს მშობელთა ცნობიერების დონის ამაღლებით; მიაწოდონ მათ რელევანტური ინფორმაცია (ინფორმაცია, რომელიც კონკრეტულ შემთხვევასთან არის დაკავშირებული).
- სსსმ მოსწავლის მშობელს/კანონიერი წარმომადგენელს აქვს უფლება, მონაწილეობა მიიღოს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისა და მისი განხორციელების ნებისმიერ ეტაპზე, მათ შორის შეფასების, მონიტორინგის, სასწავლო მიზნების დასახვის და გეგმაში ცვლილებების შეტანის დროს. მიყოს ინფორმირებული

სპეციალური მასწავლებლის საერთაშორისო ეროვნული ასოციაცია (NASET – National Association of Special Education Teachers), განსაზღვრავს ქცევის კოდექსს. კოდექსის ერთ-ერთი მთავარი პრინციპი დაკავშირებულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის მშობელთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან თანამშრომლობასა და კონფიდენციალობის დაცვასთან.

- სპეციალური მასწავლებელი ვალდებულია, რომ არ გაამჟღავნოს მშობლის ვინაობის, მაიდენტიფიცირებელი მონაცემების, ოჯახთან დაკავშირებული მატერიალური, ეკონომიკური და ჯანმრთელობის მდგომარეობასთან დაკავშირებული ინფორმაცია.
- სპეციალური მასწავლებელი, ან სკოლის ნებისმიერი წარმომადგენელი ვალდებულია, რომ მშობლისგან/კანონიერი წარმომადგენლისგან აიღოს წერილობითი ნებართვა იმ შემთხვევაში, თუ საჭიროა მისი შვილის სასწავლო პროცესის შესახებ ინფორმაციის, ფოტო, ვიდეო ან აუდიო მასალის გამოყენება.

დასკვნა

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა ეფექტიანი სწავლებისათვის, მათი საზოგადოებასთან ინტეგრაციისა და მომავალი დასაქმებისათვის მნიშვნელოვანია, რომ გარშემომყოფებმა ისინი დაიცვან სტიგმატიზაციისაგან და მათთან ურთიერთობა/თანამშრომლობა ეფუძნებოდეს ეთიკურ სტანდარტებს.

პროფესიულ საქმიანობის მთავარი ამოსავალი პრინციპი უნდა იყოს მოსწავლეთა დამოუკიდებლობის, მათი შესაძლებლობების (თუნდაც მნიშვნელოვნად განსხვავებულის) აღიარება; პირადი მონაცემებისა და ინფორმაციის ხელშეუხებლობა, მათი უფლებების პატივისცემა. ასევე, მნიშვნელოვანია, გაცნობიერებული გვექნდეს თუ რა განზომილებებს მოიცავს ინდივიდთა განსხვავებულობა და მრავალფეროვნება შემეცნებითი, აკადემიური, სოციალურ-ემოციური უნარების, განვითარების დონის, კულტურული თავისებურებების, ოჯახური მდგომარეობის, სქესის, რასის, ეთნიკური წარმომავლობის, ენის, რელიგიის, გენდერული იდენტიფიკაციის, სოციალური თუ ეკონომიკური სტატუსის და სხვა თვალსაზრისით. აუცილებელია იმის გაანალიზება, რა შესაძლო გავლენები აქვს აღნიშნულ ფაქტორებს მოსწავლის განვითარების, ქცევის,

ურთიერთობისა და სწავლა-სწავლების პროცესებზე. მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში აუცილებელია, რომ სპეციალური მასწავლებელი აცნობიერებდეს საკუთარი მუშაობას, უნდა მიმართავდეს თვითრეფლექსიას და მუდმივად უნდა რწმუნდებოდეს, რომ ნ ურთიერთობაზე გავლენას არ ახდენს წინასწარი განწყობები, ცრუ-რწმენები თუ სტერეოტიპული დამოკიდებულებები. მასწავლებელმა თავიდან უნდა აიცილოს ეს გავლენები, რათა ხელი არ შეუშალოს სასწავლო პროცესს და სსსმ მოსწავლეების შესაძლებლობების მაქსიმალურ განვითარებას.

სსსმ მოსწავლეთა ეფექტიანის სწავლებისათვის მნიშვნელოვანია, რომ მათი სწავლების პროცესში ჩართული პორები თავიანთ პრაქტიკაში იყენებდნენ კვლევაზე, მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ ცოდნას. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია, რომ მათ მოახერხონ საკუთარის ცოდნისა და უნარების

ისე გამოყენება, რომ შეძლონ განსხვავებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეების დახმარება სწავლების პროცესში, ხელი შეუწყონ მათ კლასთან ინტეგრაციაში, საჭიროების შემთხვევაში უზრუნველყონ მოსწავლეთა უმტკივნეულო ტრანზიცია. ყოველივე ეს კი მნიშვნელოვანია, რომ სსსმ მოსწავლემ მომავალში შეძლოს საკუთარი თავის რეალიზება, მოახერხოს დასაქმება და გახდეს საზოგადოების სრულფასოვანი წევრი.

კითხვები:

რა არის სტიგმა და როგორ მოქმედებს ის სსსმ მოსწავლეთა სკოლაში/კლასში ინტეგრაციის პროცესზე?

რა არის ძირითადი ეთიკური სტანდარტები, რომელიც უნდა დაიცვას სასკოლო საზოგადოებამ (მასწავლებლები, თანატოლები, სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლები, მშობლები და ა.შ.) სსსმ მოსწავლესთან ურთიერთობის პროცესში?

რატომ არის მნიშვნელოვანი ეთიკური სტანდარტების დაცვა?

დავალება:

ნინო ახალი გადმოსულია სკოლაში. მასწავლებლები ამჩნევენ, რომ მას უჭირს ერთ ადგილას გაჩერება, მუდმივად მოძრაობს, გაუჩერებლად საუბრობს თანაკლასელებთან და ხელს უშლის გაკვეთილის მსვლელობას. მასწავლებლები თავიდან ფიქრობდნენ, რომ ნინო ახალი გადმოსულია და ამ გზით გადის ადაპტაციას, მაგრამ მოსწავლის ამგვარი ქცევა გრძელდება და არ იცვლება. დაკვირვების შემდეგ სკოლის სპეციალურ მასწავლებელს ეჭვი შეეპარა, რომ ნინოს აქვს ჰიპერაქტივობის ნიშნები.

- როგორ უნდა შეატყობინოს ეს პრობლემა სპეციალურმა მასწავლებელმა მოსწავლის მშობელს/კანონიერ წარმომადგენელს?
- როგორი ფორმულირების შეკითხვები უნდა დაუსვას მშობელს იმისათვის, რომ მისგან მიიღოს მოსწავლეზე დამატებითი ინფორმაცია.

გამოიყენეთ როლური თამაში. გადაუნანილეთ როლები სტუდენტებს (სპეციალური მასწავლებელი, საგნის მასწავლებელი, მშობელი/კანონიერი წარმომადგენელი). გაითამაშეთ საუბრის სცენა.

Typesetting and Cover Designer

Mariam Ebralidze

**კომპიუტერული უზრუნველყოფა და
გარეკანის დიზაინი**

მარიამ ებრალიძე



0128 თბილისი, ილია ჭავჭავაძის გამზ. 1
1 Ilia Tchavtchavadze Avenue, Tbilisi 0128
Tel +995 (32) 225 04 84, 6284, 6278
<https://www.tsu.ge/ka/publishing-house>