

საკითხავი მასალა კურსისთვის:

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების მეთოდოლოგია

მარიკა არევაძე
თამთა დემეტრაძე
მაკა კოჭაური
ლილე ყაზაიშვილი
შორენა ძამუკაშვილი



უნივერსიტეტის
გამოცემლობა

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

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

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Coordinator)

Akaki Tsereteli State University

Iakob Gogebashvili Telavi 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)

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

სამეცნიერო რედაქტორი: **თინათინ ჭინჭარაული**

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

შესავალი ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლის სწავლების მეთოდოლოგიაში	5
--	---

თავი 2

კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების უნარის განვითარება და მათი მახასიათებლები	21
--	----

თავი 3

კომუნიკაციის უნარის დარღვევები	39
--------------------------------	----

თავი 4

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლეების შეფასება	59
---	----

თავი 5

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასება	80
--	----

თავი 6

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები	104
---	-----

თავი 7

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები	127
---	-----

თავი 8

ენის (ენობრივი) დარღვევა	151
--------------------------	-----

თავი 9

მეტყველების დარღვევები	170
------------------------	-----

თავი 10

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მხარდამჭერი კომუნიკაციური გარემოს შექმნა კლასში	196
---	-----

თავი 11

ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლისათვის	209
--	-----

თავი 12

მშობლების ჩართულობის მნიშვნელობა ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის
მქონე მოსწავლის სწავლების პროცესში 228

თავი 13

ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეთა სოციალიზაციის
(ფსიქოსოციალური ინკლუზიის) მხარდაჭერა 247

მაკა კოჭაური

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 1

შესავალი ენის, მატერიალების და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე
მოსწავლის სწავლების მეთოდოლოგიაში

სარჩევი

შესავალი.....	6
1. ენა, მეტყველება და კომუნიკაცია.....	7
1.1. ენა.....	7
1.2. მეტყველება.....	8
1.3. კომუნიკაცია.....	9
2. ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის განვითარების თეორიები.....	10
2.1. ბიპევიორისტული თეორია.....	10
2.2. სოციალურ-კულტურული განვითარების თეორია.....	12
2.3. ნატივისტური თეორია.....	12
2.4. სემანტიკურ-კოგნიტური თეორია.....	13
2.5. სოციო-პრაგმატული თეორია.....	16
3. ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დარღვევების მოკლე განსაზღვრება.....	17
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	19
შემთხვევათა გარჩევა.....	20
გამოყენებული ლიტერატურა.....	20

შესავალი

ადამიანი სოციალური არსებაა. შესაბამისად, სოციალური კომუნიკაციის დამყარება ადამიანის ერთ-ერთი საბაზისო მოთხოვნილებაა. წარმატებული კომუნიკაციის დამყარების უმთავრესი იარაღი კი ენაა. მისი სწორად ათვისება უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებს ადამიანის განვითარების პროცესში. ჩვილობის ასაკში ბავშვები უპირატესად არავერბალური გზით (ჟესტები, სხეულის პოზა, მიმიკები) ამყარებენ კომუნიკაციას. პარალელურად, მიმართული მეტყველების გადამეშავების გზით, იყალიბებენ პასიურ ლექსიკურ მარაგს. დაბადებიდან ერთი წლის შემდეგ კი ეტაპობრივად ყალიბდება ექსპრესიული ენა და ბავშვიც არავერბალურიდან ვერბალურ კომუნიკაციაზე გადადის. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი ენას უამრავი განსხვავებული ფუნქციით იყენებს. მათ შორის: ითხოვს სასურველს, პასუხობს კითხვებს, შეიმეცნებს გარემოს კითხვების დასმის გზით, ამყარებს დიალოგს, თხრობით უზიარებს სხვებს საკუთარ გამოცდილებას/იდეებს/გრძნობებს. სასკოლო ასაკში ვერბალური კომუნიკაციის ფორმები ფართოვდება. ბავშვი ურთიერთობს არა მარტო სიტყვიერი, არამედ წერილობითი გზითაც (წერა, კითხვა). ევოლუციურ ქრილში ენას ბავშვისთვის ადაპტური ფუნქცია აქვს.

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის განვითარების სირთულე უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის ფსიქიკურ, ემოციურ-ქცევით, სოციალურ განვითარებასა და აკადემიურ მიღწევაზე. კომუნიკაციის უნარის დარღვევების მზარდი სტატისტიკის ფონზე, აღნიშნული კურსი „ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების მეთოდოლოგია“ უაღრესად აქტუალურია და საჭირო. კურსის ფარგლებში, სტუდენტები – მომავალი მასწავლებლები დაეუფლებიან ცოდნას ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხების შესახებ, როგორებიცაა:

- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევების რაობა;
- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მახასიათებლები;
- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა შეფასება;
- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები;
- ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლისთვის;
- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების პროცესში მშობელთა ჩართულობის ხელშეწყობა.

სასწავლო კურსი სულ 15 თანმიმდევრული თემისგან შედგება, რომელიც კურსის მთავარი იდეის – „ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის კეთილდღეობა“ – ირგვლივა შეკავშირებული. თითოეულ თემას წინ უძღვის მოკლე შესავალი, რომელიც წარმოდგენას უქმნის მსმენელს თემის შინაარსზე.

აღნიშნული სასწავლო კურსის პირველ თემაში განხილული იქნება შემდეგი საკითხები:

- ცნებების განმარტება: ენა, მეტყველება, კომუნიკაცია;
- ურთიერთკავშირი ენას, მეტყველებასა და კომუნიკაციას შორის;
- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის განვითარების თეორიები;
- ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დარღვევების მოკლე მიმოხილვა.

1. ენა, მეტყველება და კომუნიკაცია

ადაპტირებულია <https://www.asha.org/public/speech/development/speech-and-language/>

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის ერთმანეთისგან უკეთ გასამიჯნად, მოდით, განვიხილოთ რამდენიმე მაგალითი.

„**გიოხი** 4 წლისაა. იგი წინადადებებით საუბრობს, თუმცა მისი მეტყველების გაჩეკვა ხოუდია. ის ძალიან ხმადაბლა დაპაჩაკობს და მის მიერ წაჩმოთქმული სიტყვები მკაფიო აჩაა“.

„**ედენე** მე-5 კლასის მოსწავდეა. მას დაწყებითი კლასებიდანვე სწავლის პხობდემა აქვს. უჭიხს წეჩა, კითხვა, წაკითხულის გააბჩება და თხიობა. დამატებითი დხო სჭიხდება ტესტის შესასხულებდა“.

„**მაჩიამი** 70 წლისაა. მან ინსუდტი გადაიტანა. იგი ცდილობს ცადკეული სიტყვებით მეტყველებას, თუმცა მის მიერ წაჩმოთქმული სიტყვები ხოუდად გასაჩჩევია. მაჩიამი ვეჩბადუხად ვეჩ მიანიშნებს გაჩშემომყოფებს საკუთაჩ საჭიხოებებზე. ასევე უჭიხს ვეჩბადუხი მითითებების შესხულება“.

ყველა ნახსენებ ადამიანს **კომუნიკაციის** უნარის დარღვევა აქვს, რაც რიგ შემთხვევაში გამოწვეულია **მეტყველების** ან **ენის** დარღვევით, რიგ შემთხვევაში კი – **ენა-მეტყველების** დარღვევით. იმისათვის, რომ უკეთ ჩავწვდეთ თითოეული ზემოთ აღწერილი შემთხვევის სპეციფიკას, საჭიროა უფრო მკაფიო წარმოდგენა შეგვექმნას ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის რაობაზე.

1.1. ენა

ადაპტირებულია: Rouse, M., H., 2020, *Neuroanatomy for Speech-Language Pathology and Audiology*, second ed.

ცნება „ენის“ განმარტებამდე, თავდაპირველად დავახასიათოთ ენა, რაც მისი განმარტების ჩამოყალიბებაშიც დაგვეხმარება.

1. **ენა არის სიმბოლოების (ნიშნების) კოდირებული სიტემა**, რომელიც შეტყობინებების გადასაცემად გამოიყენება;
2. **ენა არის სამყაროს შესახებ იდეების რეპრეზენტაციის საშუალება**. მაგ., თუ ერთ ადამიანს უნდა კომუნიკაციის დამყარება მეორესთან, მას შეუძლია მოიტანოს ყველა საჭირო ნივთი, მიუთითოს მათზე და ასე გადმოსცეს თავისი ჩანაფიქრი. ენა, თავისთავად ცხადია, ამ პროცესს საგრძნობლად ამარტივებს. ჩვენ შეგვიძლია საუბრის დროს გამოვიყენოთ სიტყვები ამა თუ იმ ცნების გადმოსაცემად ყოველგვარი საჭირო ნივთების თვალსაჩინოებად გამოყენების გარეშე;
3. **ენას აქვს კონვენციური ხასიათი**. რაც იმას ნიშნავს, რომ კონკრეტული ენის გააზრება ხდება ამ ენაზე მოსაუბრე საზოგადოებაში. არაკონვენციური ენა მკვდარია, მაგალითად, ლათინური;
4. **ენა არის სისტემა, რომელშიც არსებობს კოდების განლაგებისთვის საჭირო წესები და რეგულაციები**. სწორედ ეს ხდის მას სწავლებადს და პროგნოზირებადს;
5. **კომუნიკაციის დამყარების მიზნით, ენაში, უმეტესწილად, არბიტრარული სიმბოლოები გამოიყენება**. მაგალითად: სიტყვა „ძალი“ არც გრაფიკულად და არც ჟღერადობით ძალს არ ჰგავს. ეს სიტყვა არის ფონემების შემთხვევითი ერთობლიობა, რაც აღნიშნავს ოთხფეხა, ბენვიან, მოშინაურებულ არსებას, რომელიც ყეფს;
6. **ენა გენერაციულია**: მისი გამოყენებით ადამიანი მუდმივად ქმნის ახალ ნარატივს. მაგალითად: სწავლების პროცესში, მე, როგორც მასწავლებელი, ერთი და იმავე თემის ახსნისას შეიძლება ტექსტის ძირითად შინაარსს სხვადასხვა სიტყვებით გადმოვცემდე. მე „ვქმნი“ ახალ წინადადებებს, მიუხედავად იმისა, რომ საკითხი უცვლელია;

7. **ენა დინამიკურია**, რადგან ის დროთა განმავლობაში განიცდის ცვლილებას. მაგალითად: ძველი, საშუალო და თანამედროვე ინგლისური; ენაში ახალი სიტყვების დამკვიდრება და/ან გრამატიკული წესების ცვლილება.

8. **ენებს უნივერსალური, ყველასთვის საერთო, მახასიათებლები აქვთ**. ყველა ენაში არსებობს არსებითი სახელები, ზმნები, ზედსართავი სახელები და, რაც მთავარია, წესები.

ყოველივე ზემოთ თქმულის გათვალისწინებით, ენის განმარტება ასე შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ:

„ენა გენეჰაციული და დინამიკური, უნივერსალური მახასიათებლების მქონე სიმბოლური სისტემაა, რომლის მეშვეობითაც შესაძლებელია სამყაროს შესახებ აზრების გამოხატვა, გაზიარება კომუნიკაციის პროცესში ახბიტიუდი, მაგამ კონვენციური სიმბოლოების გამოყენების გზით“. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს განმარტება ბლუმისა და ლეის მიერ ჩამოყალიბებული ენის განმარტების ადაპტირებული ვარიანტია.

მერფი ლეინი (Lane, M., 2019:1) ენას განსაზღვრავს, როგორც ზეპირსიტყვიერი და წერილობითი სიმბოლოების ორგანიზებულ სისტემას, რომლის საშუალებითაც ადამიანები, როგორც კონკრეტული საზოგადოების წევრები, გამოხატავენ აზრებს, ემოციებს და იდენტობას.

თუმცა ენის განმარტების კიდევ სხვა ვარიანტებიც არსებობს. მაგ., ინგლისელი ფონეტიკოსი ჰენრი სვიტი (ციტირებულია <https://www.britannica.com/topic/language>-დან) ენას ასე განმარტავს: „ენა არის იდეების გამოხატვა სამეტყველო ბგერებით წარმოებული სიტყვების საშუალებით. სიტყვები ერთიანდება წინადადებებში. სწორედ ამ წინადადებებით გარდაიქმნება იდეები ფიქრებად და შემდეგ გამოხატვა“.

ენას ხშირად განიხილავენ როგორც სიმბოლოების ფორმალურ სისტემას. ეს სტრუქტურალისტური მიდგომა თავდაპირველად წარმოადგინა შვეიცარიელმა ენათმეცნიერმა და ფილოსოფოსმა ფერდინანდ დე სოსიურმა. სწორედ მისი აღმოჩენა გახდა ენის მრავალი მიდგომისა და თეორიის ფუნდამენტი. სოსიური ენას მოიაზრებდა, როგორც აზრების გამომხატველი სიმბოლოების ფორმალურ სისტემას. მისი აზრით, **ენა არის სოციალური ფენომენი, რომელიც წარმოადგენს წესებისა და ნორმების ერთობლიობას, რომელთა გამოყენებითაც ვადგენთ სიტყვებსა და წინადადებებს**.

ყველა ფიზიოლოგიურად და ფსიქიკურად ტიპური განვითარების მქონე ადამიანს ბავშვობაში უვითარდება სხვადასხვა სიმბოლო (მაგ.: ბგერები, ჟესტები, ნაწერი) საშუალებით ინფორმაციის გადაცემის და მიღების, კომუნიკაციის უნარი. სამეტყველო ენაში ეს სიმბოლოები იმ ბგერებით არის წარმოდგენილი, რომლებიც სხვადასხვა სამეტყველო ორგანოს მოძრაობის შედეგად წარმოითქმება. ჟესტურ ენაში ეს სიმბოლოები შეიძლება გადმოცემული იყოს ხელების თუ სხეულის მოძრაობებით, ჟესტებით, ან/და სახის გამომეტყველებით. სწორედ ამ სიმბოლოების საშუალებით იაზრებს ადამიანი ინფორმაციას, გამოხატავს გრძნობებსა და ემოციებს, ახდენს სხვა ადამიანებზე ზეგავლენას, მათ მიმართ მეგობრული ან მტრული დამოკიდებულების დემონსტრირებას.

ენა განსაკუთრებული ფენომენია, რომელიც მხოლოდ ადამიანებისთვის არის დამახასიათებელი.

ენის უმთავრესი ფუნქციაა კომუნიკაციის ხელშეწყობა. სოციოლინგვისტურმა და ფსიქოლინგვისტურმა კვლევებმა ცხადყო, რომ, ამის გარდა, ენას სხვა ფუნქციებიც გააჩნია. მაგალითად, ენა შეიძლება ასევე იყოს ეროვნული და ადგილობრივი იდენტობის მაჩვენებელი.

ენა არის სოციალური ფენომენი. ის დიდ როლს ასრულებს ადამიანის სოციუმში ცხოვრების ყველა ასპექტში. ასე რომ, მისი გაგება მხოლოდ სოციუმთან ურთიერთკავშირშია შესაძლებელი.

მეცნიერებას ენის შესახებ ლინგვისტიკა ეწოდება. განასხვავებენ ისტორიულ და დესკრიპტიულ ლინგვისტიკას. ლინგვისტიკა მოიცავს შემდეგ კომპონენტებს: ფონეტიკა, ფონოლოგია, გრამატიკა (სინტაქსი და მორფოლოგია), სემანტიკა და პრაგმატიკა.

1.2. მეტყველება

ადაპტირებულია: Levey, S., 2019, *Introduction to Language Development*

ამერიკის მეტყველების, ენისა და სმენის ასოციაციის განსაზღვრებით (<https://www.asha.org/public/speech/development/speech-and-language/>), მეტყველება ეს არის ბგერებისა და სიტყვების წარმოთქმის პროცესი. მეტყველება აერთიანებს

- არტიკულაციას;
- ხმას;
- მოქნილობას.

არტიკულაცია გულისხმობს ბგერების წარმოქმნას სამეტყველო აპარატში. სამეტყველო აპარატ-

ში მოიაზრება: ტუჩები, ენა, ცხვირი, ხახა, მაგარი და რბილი სასა, კბილები, ყბები, ალვეოლარული წანაზარდი, ხორხი, სახმო სიმები, სასუნთქი სისტემა.

ბგერების წარმოქმნის პროცესი იწყება ტვინში არსებული იმპულსებით. ეს იმპულსები იწვევს იმ კუნთების შეკუმშვას, რომლებიც განაპირობებს არტიკულატორების (ენა, ტუჩები და სხვ.) მოძრაობას. არტიკულაცია არის არტიკულატორების მოძრაობის პროცესი, რომლის დროსაც წარმოითქმება ის ბგერები, რომელთა კომბინაციებითაც იქმნება სიტყვები, ხოლო შემდეგ ეს სიტყვები ერთიანდება წინადადებებში. ყველაზე მცირე, მინიმალური სამეტყველო ელემენტი, რომლის წარმოთქმაც ადამიანს შეუძლია, არის ფონემა, მნიშვნელობაგანმასხვავებელი ბგერა. სწორედ ფონემა განასხვავებს სიტყვებს ერთმანეთისგან. მაგ.: სიტყვები „ქადა“ და „მადა“. ეს ორი სიტყვა ერთმანეთისგან მხოლოდ ერთი ბგერით, ერთი ფონემით განსხვავდება და ეს სხვაობა აბსოლუტურად ცვლის სიტყვის მნიშვნელობას. სხვადასხვა ენაში ფონემების განსხვავებული კატეგორიები გამოიყოფა. ყველა ენაში განასხვავებენ, სულ მცირე, ორი სახის ფონემებს. ესენია: ხმოვნები და თანხმოვნები. ზოგიერთ ენაში ფონემის მნიშვნელობას სიტყვაში მახვილი და წარმოთქმული ბგერის სირბილაც იძენს, რადგან იწვევს სიტყვის მნიშვნელობის ცვლილებას.

ხმა წაჩმოქმნება სახმო სიმებისა და სუნთქვის გამოყენებით ბგერების გამოცემის გზით. ჩვენი ხმა შეიძლება იყოს მალაღი ან დაბალი ტონალობის. ჩვენ შეგვიძლია დავიზიანოთ ხმა ბევრი დაზიანებით, ხშირი ყელის ჩაწმენდით ან ხვედით (ASHA, 2022).

მეტყველების **მოქნილობის** განსაზღვრა საკმაოდ რთულია. ყველაზე ხშირად მოქნილობა განისაზღვრება, როგორც სამეტყველო კუნთთა მოქმედების მიმდინარე და შეფერხების გარეშე ნაკადი. მოქნილად მიმდინარე მეტყველება ხასიათდება შემდეგი ნიშნებით: 1) ტემპით (rate), სიტყვებსა და სიტყვებს შორის შესატყვისი დროის განაწილებით; 2) განგრძობითობით, სიტყვებსა და სიტყვებს შორის მოქნილი კავშირებით; და 3) ძალისხმევით (tension effort), ძალის ან დაძაბულობის შესატყვისი რეგულაციით. ზოგიერთ შემთხვევაში მეტყველებისას ვლინდება ბგერების, მარცვლების გამეორებები, უჩვეულო პაუზები და/ან მეტყველების ტემპის შესამჩნევი ცვალებადობა, რაც ართულებს მოსაუბრის მეტყველების გაგებას. ადამიანებს, რომლებსაც აღენიშნებათ ამ ტიპის ქცევები, შესაძლოა ჰქონდეთ ენაბორძიკი (ASHA, 2022).

როგორც ვხედავთ, ტერმინები „ენა“ და „მეტყველება“ კონცეპტუალურად ერთმანეთისგან განსხვავებული ცნებებია. ენისა და მეტყველების გამიჯვნას დიქტომია ეწოდება. ერთ-ერთი პირველი, ვინც შეეცადა ერთმანეთისგან გაემიჯნა ენა და მეტყველება – “langue” და “parole”, იყო შვეიცარიელი ენათმეცნიერი, ფილოსოფოსი ფერდინანდ დე სოსიური.

სოსიურის მიხედვით, მეტყველება ხელოვნური პროცესია, რომელშიც ერთდროულადაა ჩართული ფიზიკური, ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური ფაქტორები, იმავდროულად, ის ინდივიდუალურია და სოციალურიც.

ენა არის სიმბოლოთა სისტემა, ხოლო მეტყველება ამ სისტემის რეალიზებაა. მეტყველება ურთიერთობის პროცესია, ხოლო ენა – საშუალება.

მეტყველება, მართლაც, ინდივიდუალურია, უნიკალურია. არ არსებობს იდენტური მეტყველების მქონე ორი ადამიანი.

უნდა აღინიშნოს, რომ ენისა და მეტყველების გამიჯვნასთან დაკავშირებით ლინგვისტიკაში განსხვავებული მოსაზრებებია. სოსიურის პოზიციას, გარკვეულწილად, იზიარებდა ამერიკელი ენათმეცნიერი, ფილოსოფოსი ნოამ ჩომსკი.

ენისა და მეტყველების ასეთი გამიჯვნისას აშკარავდება სხვადასხვა ფსიქიკურ პროცესი, ჩვენ საქმე გვაქვს განსხვავებულ დარღვევებთან. სწორედ ამ დარღვევების იდენტიფიკაციასა და შესწავლას ემსახურება ეს სასწავლო კურსი.

ამრიგად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ენა და მეტყველება განსხვავებული ფენომენებია, გამომდინარე მათი თვისებებიდან და ფუნქციებიდან. თუმცა, უნდა გავითვალისწინოთ ის ფაქტიც, რომ ენის არსის, მისი განვითარების, ენობრივი დარღვევების შესწავლისას ხშირად რთულება ენისა და მეტყველების ერთმანეთისგან გამიჯვნა.

1.3. კომუნიკაცია

ადაპტირებულია: Levey, S., 2019, *Introduction to Language Development*

კომუნიკაცია არის ინფორმაციის, აზრების, სურვილების, ფიქრების, გრძნობებისა და საჭიროებების გაცვლის/გაზიარების პროცესი. კომუნიკაციის დამყარება შესაძლებელია სხვადასხვა მოდალობის მეშვეობით. ესენია: ვერბალური, წერილობითი და ჟესტური ენა, ხატვა, ჟესტიკულაცია და პანტომიმა.

კომუნიკაციური ინტერაქცია გულისხმობს ინფორმაციის გაცვლას გამგზავნსა და მიმღებს შორის. ინფორმაციის გაცვლის პროცესში გამგზავნი გასცემს ინფორმაციას, ამ პროცესს ეწოდება კოდირება, ხოლო მიმღები ახდენს ამ ინფორმაციის დეკოდირებას, ანუ აღქმა-გაგებას. შეტყობინების გადაცემის და გაგების წარმატებული პროცესის წარმართვის უნარი განსაზღვრავს ინდივიდის საკომუნიკაციო კომპეტენციას. საკომუნიკაციო კომპეტენცია გულისხმობს ენის ადეკვატურ გამოყენებას ინტერაქციის პროცესში, ხოლო ლინგვისტური კომპეტენცია მოიაზრებს მორფოლოგიის, ფონოლოგიის, სინტაქსისა და სემანტიკის აღქმა/გაგებას.

კომუნიკაციის პროცესში, ვერბალური კომუნიკაციის პარალელურად, რაც გულისხმობს ინფორმაციის გადაცემას სიტყვების, მეტყველების საშუალებით, არანაკლებ მნიშვნელოვანია პარალინგვისტური ნიშნების ამოცნობაც. პარალინგვისტური ნიშნებია, მაგალითად, სახის გამომეტყველება, ჟესტიკულაცია (თავის დაკვრა თანხმობის ნიშნად და სხვ.), სხეულის პოზა (თუ რა პოზაში დგას ადამიანი), დისტანცია მოსაუბრესა და მსმენელს შორის, ინტონაცია, ხმის ტონი, მახვილი, მეტყველების ტემპი, და ა. შ. ეს პარალინგვისტური ნიშნები მსმენელს ინფორმაციის უკეთ გაგებაში ეხმარება და ხშირად როგორც არავერბალური კომუნიკაციური მახასიათებლები, ისე მოიხსენიება. მაგალითად, მოსაუბრეს სახის გამომეტყველებით, ინტონაციით, მახვილით შეუძლია გამოხატოს გრძნობები, ემოციები, დამოკიდებულებები და სხვ.

ამრიგად, კომუნიკაციის პროცესი ყოველთვის სოციალურია, რადგან, მოსაუბრის გარდა, აუცილებლად მსმენელსაც მოიცავს და ის ხორციელდება როგორც ვერბალურად, ასევე არავერბალურად. შესაბამისად, კომუნიკაციის დარღვევა შეიძლება როგორც ერთ-ერთ სფეროში გვხვდებოდეს, ასევე მოიცავდეს ორივე სფეროს.

2. ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის განვითარების თეორიები

თეორიები, რომლებსაც ამ თავში მიმოვიხილავთ, დაეხმარება მსმენელებს/მომავალ მასწავლებლებს ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის განვითარების პროცესის უკეთ გაგებაში. ვინაიდან თითოეული ეს თეორიული ჩარჩო საკუთარ თავში სწავლების მოდელსაც მოიაზრებს, აღნიშნული ინფორმაცია მასწავლებელს ასევე დაეხმარება კონკრეტული მოსწავლის შემთხვევაში, სწავლების ყველაზე ეფექტური მიდგომის შერჩევაში.

2.1. ბიჰევიორისტული თეორია

ადაპტირებულია: Hulit, L., M., Howard, M., R. & Fahey, K., R., 2019, *Born to Talk*

თეორია ეფუძნება სკინერის 1957 წლის ნაშრომს (verbal behavior), რომელიც, თავის მხრივ, მთლიანად ეფუძნება **სკინერის ოპერანტული განპირობებულობის თეორიას**. სკინერის ოპერანტული განპირობებულობის თეორია გულისხმობს, რომ ადამიანის ქცევათა უმრავლესობა ქცევასა და მის შემდგომ მიწოდებულ სტიმულს (შედეგი) შორის ჩამოყალიბებული კავშირის შედეგია. ქცევათა უმრავლესობა დასწავლილია სწორად წარსულში ქცევის გამოვლენის შემდეგ მიწოდებული სტიმულიდან გამომდინარე. სკინერი აღნიშნავდა, რომ ოპერანტული ქცევა ძლიერდება ან მცირდება წარსულის მოვლენების შედეგით. შესაბამისად, სკინერი თვლიდა, რომ ოპერანტული განპირობებულობა არის კონკრეტული ქცევის ფორმირებისა და შენარჩუნების პროცესი. სკინერმა ოპერანტული განპირობებულობის თეორია მიუსადაგა ენობრივ განვითარებას. ამ თეორიის თანახმად, ადამიანის მეტყველება წარმოადგენს **ქცევის განსაკუთრებულ ფორმას, ვერბალური ქცევას**. ენის ათვისება და შენარჩუნება ხდება გარემოს იმავე გარემოებებიდან (მაგ., განმტკიცება, მოტივაციური ოპერაციები, სტიმულის კონტროლი) გამომდინარე, რაც არავერბალური ქცევის შემთხვევაში გვხვდება სტიმული-ქცევა-შედეგის მოდელის ფარგლებში. ენის ათვისების პროცესი დამოკიდებულია მსმენელის უკუკავშირზე (რეაქციაზე) მოსაუბრის ქცევაზე მოსაუბრესა და მსმენელს შორის ინტერაქციის პროცესში. ვერბალური ქცევის თეორიის ფარგლებში რეცეპტული ენა გაიგივებულია მსმენელის ქცევასთან, ხოლო ექსპრესიული ენა – მოსაუბრის ქცევასთან.

საწყის ეტაპზე აღნიშნული მიდგომა აბსოლუტურად უგულებელყოფდა ინდივიდის შინაგან სამყაროს, აზროვნებას, სურვილებს, გრძნობებს. ბიჰევიორისტული მიდგომით, შინაგან სამყაროს არანაირი გავლენა არ ჰქონდა ქცევაზე და, შესაბამისად, ენის ათვისებაზე. ბიჰევიორისტული ხედვით, დასწავლა აისახება მოქმედების ცვლილებაში. ბიჰევიორისტები დასწავლას განსაზღვრავენ, როგორც გამოცდილების შედეგად მიღებული ქცევის ცვლილებას. **ქცევის შენარჩუნებისა და შეცვლისთვის მნიშვნელოვანია წარსულში ამ ქცევის შემდგომ გარემოში განხორციელებული ცვლილება (შედეგი),**

რაც წარმოადგენს სკინერის თეორიის ქვაკუთხედს. რეაქციის შედეგად ხდება სასურველი ქმედების ფორმირება ან არასასურველი ქცევის ჩაქრობა. სასურველი ქცევის ფორმირებისა და არასასურველი ქცევის ჩაქრობისთვის ბიპევიორისტები გამოყოფენ განმტკიცების (დადებითი და უარყოფითი), დასჯის (დადებითი და უარყოფითი) და ჩაქრობის მიდგომებს. განმამტკიცებელი სტიმული განისაზღვრება, როგორც ნებისმიერი შედეგი, რომელიც გარკვეული ქცევის სიხშირეს ზრდის. სტიმული, რომლის მიწოდება ქცევის შემდეგ განაპირობებს მომავალში ამ ქცევის სიხშირის შემცირებას, განიხილება როგორც დამსჯელი.

განმამტკიცებელი სტიმულები ორ კატეგორიად იყოფა: პირველადი და მეორადი. პირველადი განმამტკიცებელი სტიმულები აკმაყოფილებს ძირითად ადამიანურ მოთხოვნილებებს (ძირითადად ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს) და არ საჭიროებს დასწავლას. საკვები, წყალი, სითბო, უსაფრთხოება და ჟანგბადი პირველადი სტიმულების მაგალითებს წარმოადგენს. მეორადი განმამტკიცებელი სტიმულები ღირებულებას იძენენ, როცა ისინი დასწავლის შედეგად უკავშირდება სხვა (პირველად ან მეორად) განმამტკიცებელ სტიმულებს.

ქცევის გამოყენებით ანალიზში გამოყოფენ განმამტკიცებლების შემდეგ კატეგორიებს: 1) კვებითი განმამტკიცებლები – სასურველი საკვები და სასმელი; 2) სენსორული განმამტკიცებლები – სტიმულები, რომლებიც დაკავშირებულია ინდივიდისთვის სასურველ სენსორულ სტიმულაციასთან; 3) მატერიალური განმამტკიცებლები – ის მატერიალური სტიმულები, რომლებიც ინდივიდისთვის სასურველია. მაგ., სტიკერები, გასაფერადებლები, ჟეტონები, მცირე ზომის სათამაშოები და ა.შ.; 4) აქტივობითი განმამტკიცებლები – როდესაც კონკრეტული ქცევის განხორციელება მოქმედებს, როგორც განმამტკიცებელი. მაგ., კომპიუტერზე წვდომა გარკვეული დროის მანძილზე, მეგობართან ერთად კაფეში სადილი, ან ზოოპარკში წასვლა; 5) სოციალური განმამტკიცებელი – სტიმულები, რომლებიც დაკავშირებულია მეორე ადამიანთან. მაგ., ფიზიკური კონტაქტი (ჩახუტება, მხარზე შეხება და ა.შ.), სიახლოვე (გვერდზე დგომა, დაჯდომა), შექება, ღიმილი და ყურადღება.

ოპერანტული განპირობებულობის თეორია თავის თავში მოიცავს არა მხოლოდ ქცევაზე რეაგირებას გამტკიცებისა და დასჯის სახით, არამედ წინმსწრებ სტიმულებს, რომლებიც წინ უძღვის სასურველ ქმედებას (ე. ი. დისკრიმინაციული სტიმული) და ცოცხალ ორგანიზმს ატყობინებს ამ სტიმულის არსებობის შემთხვევაში კონკრეტული ქცევის განხორციელებაზე მოსალოდნელი შედეგის შესახებ.

სკინერი რამდენიმე ძირითად ვერბალურ ქცევას (ვერბალურ ოპერანტს) გამოყოფს. მაგალითად, მენდი (მოთხოვნა, თხოვნა), ტაქტი (არავერბალური სტიმულის დასახელება), ექოიკი (სხვა მოსაუბრის ვერბალური ქცევის გამეორება), ინტრავერბალი (დისკრიმინაციულ სტიმულზე საპასუხოდ გამოვლენილი ვერბალური ქცევა, რომელსაც არ აქვს ფიზიკური მსგავსება მოცემულ სტიმულთან, მაგ., კითხვაზე პასუხი: „დღეს რა დღეა?“ „ორშაბათი“, ლექსების წარმოთქმისას სხვისი დაწყებული სტროფის გაგრძელება და ა.შ.) და სხვ.

სკინერის თეორიამ გარკვეული ევოლუცია განიცადა და მის საფუძველზე წარმოიშვა მიმართებითი ჩარჩოს თეორია (Relational Frame Theory).

მიმართებითი ჩარჩოს თეორია შეიქმნა სტივენ ჰეიესის, დერმოტ ბარნეტ-ჰოლმისისა და ბრაიენ როშეს ნაშრომებზე დაფუძნებით. მიმართებითი ჩარჩოს თეორიის ძირითადი განმასხვავებელი ტრადიციულ ბიპევიორიზმთან მიმართებით გახლავთ ამ თეორიის მიმდევართა მტკიცება, რომ ქცევის განმტკიცებისას სტიმულების დისკრიმინაცია (განსხვავება) ხდება არა მხოლოდ ფიზიკური გარემოდან გამომდინარე, არამედ ინდივიდებს შორის არსებული ურთიერთობითა და მიმართებით. მაგალითად, (ა) პირველი ინდივიდი პასუხობს; (ბ) ინდივიდის პასუხს უარყოფითი რეაქცია მოჰყვება მეორე ინდივიდისგან (მსმენელისგან); (გ) მსმენელის უარყოფითი რეაქცია, გამოწვეული პირველი ინდივიდის მიერ წარმოთქმულით; (დ) მეორე ინდივიდის (მსმენელის) რეაქცია განპირობებულია საკუთარი სადავო დამოკიდებულებით, ანუ საკითხისადმი საკუთარი მიმართებით. აღნიშნულ მაგალითში (ა), (ბ) და (გ) მთლიანად ხდება სკინერის ვერბალური ქცევის თეორიაში, ხოლო (დ), ანუ **ინდივიდის მიმართება და დამოკიდებულება ამა თუ იმ საკითხზე განსაზღვრავს მის ქმედებას, არის მიმართებითი ჩარჩოს თეორიის მიმდევრების მიერ შემოთავაზებული ცვლილება.** სწორედ ინდივიდის მიმართება და დამოკიდებულებები, როგორც ქმედებისათვის მნიშვნელოვანი სტიმული, წარმოადგენს მიმართებითი ჩარჩოს თეორიის ამოსავალს ენასთან მიმართებაში.

(დამატებითი ინფორმაციისთვის იხ. Cooper J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2007). Applied Behavior Analysis. 2nd edition, თავები 18 და 19).

2.2. სოციალურ-კულტურული განვითარების თეორია

ადაპტირებულია: Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*

ვიგოტსკის (1978) სოციალურ-კულტურული განვითარების თეორია ხაზს უსვამს ადამიანებს შორის სოციალურ-კულტურული კომუნიკაციის, აზრების გაზიარების როლს ბავშვის განვითარებისთვის. ვიგოტსკის მიხედვით, სწორედ სოციალური ინტერაქციაა ბავშვის კოგნიტური განვითარების განმსაზღვრელი ფაქტორი. კოგნიტური განვითარება, თავის მხრივ, გულისხმობს გარემომყოფი ადამიანებისგან მიღებული ინფორმაციის გადამუშავებას, შენახვას და კონტექსტის შესაბამისად გამოყენებას. შედეგად, ამ პროცესის პარალელურად, ბავშვი სწავლობს დამოუკიდებლად აზროვნებას, პრობლემების გადაჭრას და თვითრეგულაციას.

სოციალური ინტერაქციის თეორია ეფუძნება ჰიპოთეზას, რომ ბავშვი ენას ითვისებს სხვა ადამიანებთან ინტერაქციისა და მისი იგვიდვი ახსებუდ გახეშოში გამოყენებული ენის გამოცდილების საფუძველზე.

ბავშვებს სოციალური ინტერაქციის მოთხოვნილება აქვთ. ენის ათვისება და განვითარება სწორედ ამ სოციალური ინტერაქციის შედეგია. ამ ურთიერთობების დროს მოზრდილები, რომელთაც მეტი ცოდნა აქვთ, „მეგზურობას“ უწევენ ბავშვებს ენის ათვისებისა და განვითარების პროცესში. ენა შეისწავლება ორმხრივი ვერბალური კომუნიკაციის პროცესში, უფროსი ენას იყენებს რამდენიმე განსხვავებული ფუნქციით: დასათუება, აღწერა, მსჯელობა სხვადასხვა ორგანიზმებზე (ადამიანები, ცხოველები და ა.შ.), მოქმედებებზე (ცურვა, დაღევა და სხვ.), მოვლენებსა (წვეულება, ფეხბურთის მატჩი და ა.შ.) და პიროვნების სულიერ მდგომარეობებზე (გრძნობები, ცოდნა, და სხვ.).

ბავშვი ენას ითვისებს სამყაროსთან ურთიერთობის პროცესში. თამაშის, საუბრის, დაკვირვების და ყოველდღიური საქმიანობების შედეგად მიღებული გამოცდილებების საფუძველზე. თავდაპირველად, ბავშვი იმეცნებს სიტყვების მნიშვნელობას სხვების საუბრის მოსმენით, შემდეგ თავად იწყებს ამ სიტყვების გამოყენებას სხვადასხვა ცნების გადმოსაცემად. ასე რომ, სწორედ გარემოში არსებული აქტივობები და მოვლენები აძლევს ბავშვს ლექსიკური მარაგის გაფართოების შესაძლებლობას.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სოციალური ინტერაქციის თეორია ეფუძნება იმ აზრს, რომ ბავშვის განვითარებაში მთავარ როლს მასზე უფრო კომპეტენტური, უფრო გამოცდილი კოგნიტური უნარების (მათ შორის, ენის) მომხმარებლები ასრულებენ. სწორედ ამის გამოსახატავად გამოიყენა ვიგოტსკიმ ტერმინი „განვითარების უახლოესი ზონა“, რაც გულისხმობს მანძილს ბავშვის რეალური, არსებული განვითარებისა და პოტენციური განვითარების დონეებს შორის – ანუ, განვითარების უახლოესი ზონა არის მანძილი ბავშვის მიერ პრობლემის დამოუკიდებლად გადაჭრის უნარსა (რეტროსპექტული მეტალური განვითარება) და იმ უნარებს შორის, რომლებსაც ის უფროსებისგან, ან მასზე უფროსი, უკეთესი ენობრივი უნარების მქონე ბავშვებისგან იძენს (პროსპექტული მეტალური განვითარება).

ხარაჩოს სისტემა (ე.წ. სკაფოლდინგი) არის მიდგომა, რომელსაც უფროსები ყველაზე ხშირად გამოიყენებენ კოგნიტური უნარების განვითარების, მათ შორის, ენის ათვისების მხარდასაჭერად. ეს არის დამხმარე საშუალებათა სისტემური ერთობლიობა, რომელიც ბავშვს შესაძლებლობას აძლევს, შეასრულოს დავალებები, რომლებიც მისი განვითარების უახლოესი ზონის ფარგლებშია მოქცეული.

სოციალური ინტერაქციის თეორიის შინაარსიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ენა ვითარდება სოციალური ინტერაქციის შედეგად, რომლის დროსაც ბავშვები ინფორმაციას იღებენ უფროსებისგან და მათზე უფროსი, ენობრივი თვალსაზრისით, უკეთესად განვითარებული ბავშვებისაგან.

2.3. ნატივისტური თეორია

ადაპტირებულია: Hult, L., M., Howard, M., R. & Fahey, K., R., 2019, *Born to Talk*

ენისა და მეტყველების განვითარების სრულიად განსხვავებულ ვერსიას გვთავაზობს ე.წ. ნატივისტური თეორია. თუ ბიჰევიორისტული და სოციალურ-კულტურული განვითარების თეორიების თანახმად, ენისა და მეტყველების განვითარების პროცესში გადამწყვეტი როლი გარემოფაქტორებს აქვთ, ნატივისტური თეორიის თანახმად, ბავშვები თავად არიან პასუხისმგებელნი ენის ათვისებაზე. მეტყველება არის უნიკალური უნარი, რომელიც მხოლოდ ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი და ეს უნარი გენეტიკურად თანდაყოლილია. მეტყველება ისეთივე ბუნებრივი მოვლენაა, როგორც სიარული – ის გენეტიკურადაა კოდირებული ადამიანში. ნატივისტური თეორიის თანახმად, მთავარი აქცენტი ენის ბიოლოგიურ ასპექტებზე კეთდება, თუმცა ნატივისტები ასევე თანხმდებიან, რომ ენისა და მეტყველების დაუფლების პროცესში გარემოსაც მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია. სწორედ გარემო ახდენს გენეტიკური კოდის აქტივაციას. ნატივისტებს მიაჩნიათ, რომ ენის ათვისების სურვილი იმდენად დიდია

ტიპური განვითარების ბავშვებში, რომ ყველაზე მწირ მეტყველებით გარემოშიც კი ვერაფერი შეაფერხებს ლაპარაკის დაწყებას.

ნატივისტური თეორიის ერთ-ერთ პიონერად ითვლება ამერიკელი ლინგვისტი ნოამ ჩომსკი. ნატივისტური თეორიის თანახმად, ენობრივი განვითარება არის ენის ათვისების მექანიზმის (LAD) დამსახურება. ენის ათვისების მექანიზმი არის თანდაყოლილი ინფორმაცია ენის სტრუქტურული წესების შესახებ. სწორედ ამ თანდაყოლილ ინფორმაციას უწოდა ჩომსკიმ **უნივერსალური გრამატიკა**, რომელიც მოიცავს სიღრმისეულ და ზედაპირულ სტრუქტურებს. სიღრმისეული სტრუქტურა არის მეტყველებისთვის საჭირო ბაზისური სტრუქტურა. ის ყველა იმ ასპექტს მოიცავს, რომლებიც წინადადების წარმოებისთვის არის საჭირო. იმისათვის, რომ მოხდეს სიღრმისეული სტრუქტურის ზედაპირულ სტრუქტურად ტრანსფორმაცია, სპეციალური წესების ცოდნაა საჭირო. სწორედ ამ ტრანსფორმაციის წესების დახმარებით შეუძლია ბავშვს განსხვავებული სტრუქტურის, თუმცა იმავე მნიშვნელობის წინადადებების შედგენა. მიმართული მეტყველების გაგების პროცესი კი აღნიშნულის საპირისპიროა. ამ დროს ხორციელდება ზედაპირული სტრუქტურის სიღრმისეულ სტრუქტურად ტრანსფორმაცია. რაც იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი თითოეულ სიტყვას, როგორც ცალკე ერთეულს, კი არ აღიქვამს წინადადებაში, არამედ როგორც ერთ მთლიან სიღრმისეულ სტრუქტურას. ჩომსკის მიხედვით, ბავშვი, თანდაყოლილი მექანიზმის დახმარებით, ეუფლება გრამატიკულ ცოდნას ისე, რომ უფროსები მას არ მიუთითებენ, რომელი გრამატიკული კონსტრუქციაა მართებული და რომელი არა. ეს მოვლენა სწორედ სიღრმისეული სტრუქტურების არსებობით აიხსნება.

პრინციპები და მახასიათებლები

ადაპტირებულია: Levey, S., 2019, *Introduction to Language Development*

ჩომსკის ეკუთვნის გენერაციული ლინგვისტიკის ფარგლებში შემუშავებული თეორიული ჩარჩო „**პრინციპები და მახასიათებლები**“, რომლითაც, გარკვეულწილად გაფართოვდა უნივერსალური გრამატიკის თეორია. ენის ათვისების მექანიზმი მოიცავს პრინციპებსა და მახასიათებლებს, რომლებიც ბავშვებში ენობრივ განვითარებას უზრუნველყოფს.

პრინციპებში მოიაზრება ენის ასათვისებლად საჭირო ზოგადი წესები, რომლებიც თანდაყოლილია, გენეტიკურად განპირობებული და ყველა ენისთვის საერთო – მაგალითად, ყველა წინადადებაში გვხვდება ქვემდებარე და შემასმენელი.

მახასიათებლებში იგულისხმება სპეციფიკური წესები, რომლებიც კონკრეტულ ენებზე, მათ სინტაქსურ სტრუქტურაზეა მორგებული. მაგალითად: სიტყვების წყობა წინადადებაში, რომელიც განსხვავებულიადაა წარმოდგენილი სხვადასხვა ენაში. 1. ქვემდებარე, 2. შემასმენელი, 3. დამატება – ასეთი წყობაა დამახასიათებელი ინგლისური, ესპანური ფრანგული, პორტუგალიური და სხვა ენებისთვის, ხოლო კორეულსა და თურქულში წინადადების წყობა შემდეგი სახით არის წარმოდგენილი: 1. ქვემდებარე, 2. დამატება და შემდეგ შემასმენელი.

მახასიათებლები შეიძლება მივიჩნიოთ ე.წ. „ჩამრთველებად“, რომლებიც აქტიურდება იმ ენის მიხედვით, რომელსაც იყენებენ საკომუნიკაციოდ ბავშვის ირგვლივ არსებულ გარემოში.

პრინციპებისა და მახასიათებლების თეორიული ჩაჩროს თანახმად, სინტაქსური განვითარების (პროცესი, როდესაც ბავშვი იწყებს თანმიმდევრული წინადადებების ფორმირებას გრამატიკული წესების დაცვით) მთავარ მექანიზმს წარმოადგენს სიტყვების წინადადებაში გაერთიანება. ბავშვები თავდაპირველად იწყებენ მარტივი წინადადებების შედგენას, ხოლო თანდათანობით, სინტაქსური განვითარების პარალელურად, უფრო გრძელი, რთული წინადადებების აგებას.

ამგვარად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ბავშვები იბადებიან ენის სტრუქტურის შესწავლის თანდაყოლილი უნარით, რომელშიც გაერთიანებულია ის პრინციპები, რომლებიც მოიცავს ყველა ენისთვის საერთო წესებს, მაგრამ სწორედ მის ირგვლივ არსებული გარემო განსაზღვრავს, თუ რა ენაზე ამეტყველებდა ბავშვი (მოარგებს მახასიათებლებს კონკრეტული ენაში დამკვიდრებულ წინადადების წყობას).

2.4. სემანტიკურ-კოგნიტური თეორია

ადაპტირებულია: ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., „დაბადებულია რომ ილაპარაკოს“, 2012

სემანტიკური რევოლუციის პერიოდში, თეორეტიკოსებმა ენის სტრუქტურიდან ყურადღება მის მნიშვნელობაზე გადაიტანეს. მთავარი აქცენტი, კოგნიტური პროცესებისა და ენის შესწავლის ურთიერთკავშირზე გადავიდა.

ინტერაქციონისტული თეორიის მხარდამჭერთა მიხედვით, „მეტყველების განვითარება დაკავშირებულია აზროვნების განვითარებასთან, ხოლო მნიშვნელობის გასაგებად – ჩვენი ენობრივი უნარების გამოყენებასთან“ (ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., 2012:44). სემანტიკური მიმართულების მომხრეების მტკიცებით, „იმისთვის, რომ ენა რეალურად იყოს წარმომშობი, მან სტრუქტურასთან ერთად მნიშვნელობაც უნდა წარმოშვას. ენაში მნიშვნელობა გამოიხატება არა მარტო სიტყვებით, არამედ სიტყვების ერთმანეთთან სინტაქსური მიმართებითაც“ (ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., 2012:44).

წარმომშობი სემანტიკის ფუძემდებელ ფილმორის (1968) გრამატიკის თეორია სწორედ სემანტიკის მნიშვნელობას და ენის ფორმაზე მის ზეგავლენას ხსნის. ჩომსკისგან განსხვავებით, იგი ამტკიცებს, რომ ღრმა სტრუქტურა უფრო სიღრმისეული დონით ხასიათდება.

ფილმორის (1968) მიხედვით, წინადადება შედგება ორი კომპონენტისგან:

- მოდალურობა;
- პროპოზიცია.

„მოდალურობის ობიექტია წინადადებების მახასიათებლები, მაგალითად, ზმნის დრო ან კითხვით-უარყოფითი აზრის გამომხატველები.

პროპოზიციის ინტერესის სფერო წინადადებაში არსებითი სახელებისა და ზმნების ურთიერთმიმართებაა. ყოველი პროპოზიცია წარმოადგენს წინადადების ტიპს“ (ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., 2012:44/45).

ჩომსკი და ფილმორი თანხმდებიან მოსაზრებაზე ენის პროდუქციის შესახებ. ისინი მიიჩნევენ, რომ „ენის პროდუქცია წარმომშობი პროცესია და ენის ათვისების შესახებ ნებისმიერი თეორია უნდა იძლეოდეს ახსნას, თუ როგორ წარმოიშობა ენა“ (ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., 2012:45). თუმცა, მკვეთრად უნდა იყოს გამიჯნული მათ შორის განსხვავება. ჩომსკის თეორიაში წარმოდგენილია სტრუქტურის, ხოლო ფილმორის თეორიაში – სემანტიკური ურთიერთობების წარმოშობა (რაც, თავისთავად, სტრუქტურის საფუძველია).

ჩომსკის ტრანსფორმაციული წარმომშობი გრამატიკის შესახებ იდეების ზეგავლენით, 1960-იანი წლების ბოლოდან აქტიურად დაიწყო ბავშვის მეტყველების დაწყების შესწავლა სინტაქსური თვალსაზრისით. ამ კუთხით, საინტერესოა ლუიზ ბლუმის აღმოჩენა (1970), რომლის თანახმადაც, „ტრანსფორმაციული წარმომშობი გრამატიკა ბავშვის ენის ასახსნელად უფრო გამოსადეგია იმ შემთხვევაში, თუ ანალიზი ისეთ სემანტიკურ ინფორმაციას შეიცავს, რომელიც მკვლევრებს სტრუქტურის ქვედა დონის შესახებ გააკეთებინებს დასკვნებს“ (ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., 2012:46).

სწორედ აქედან, სინტაქტიკურიდან სემანტიკურ ანალიზზე გადასვლით იწყება ე.წ. სემანტიკური რევოლუცია, რაც იმას გულისხმობს, რომ „ადრეული მეტყველების სტრუქტურა უნდა შევისწავლოთ იმ შეტყობინების კონტექსტში, რისი თქმაც მოლაპარაკეს ჰქონდა განზრახული. ამ კონტექსტმა კი აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოს ლინგვისტური და არალინგვისტური ინფორმაცია, რადგან ბავშვების კომუნიკაცია არ არის სიტყვები, არამედ მოვლენა და ფაქტი“ (ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი, მ., ფეჰი, კ., 2012:46). ამგვარი ანალიზი უფრო მნიშვნელოვანი და ინფორმაციულია, რადგან, სიტყვების გარდა, გათვალისწინებულია გარემო და სხვა არავერბალური ფაქტორები, რაც შეტყობინების გაგებას განაპირობებს.

სემანტიკური რევოლუციის მიმდინარეობისას, ცხადია, ყურადღება კვლავ გამახვილდა პიაჟეს კოგნიტური თეორიაზე, განსაკუთრებით, ენის ათვისებასთან მიმართებაში.

ბავშვები აქტიური შემსწავლელეები არიან. მიღებული ინფორმაცია ინახება ბავშვის გონებაში და ისინი ეტაპობრივად იწყებენ ამ ინფორმაციის გადამუშავება-გამოყენებას ურთიერთობების შინაარსის მიხედვით. კორელაცია კოგნიციასა და ენას შორის განსაკუთრებით ძლიერია ბავშვის დაბადებიდან ორ წლამდე.

გრძელი წინადადებების შედგენა სინტაქსური მოდელების და სიტყვათა კლასების უკეთეს ცოდნას მოითხოვს. გრამატიკული კონსტრუქციების გამოყენება, ასევე კოგნიტური განვითარებით არის განპირობებული.

სიტყვის ათვისების პროცესში გამოიყოფა ორი ტიპის ცოდნის სტრუქტურა: მოვლენებზე და-ფუძნებული (event-based) და ტაქსონომიური (ადაპტირებულია: Owens, R., E., JR., 2012, Language Development). მოვლენებზე დაფუძნებულ ცოდნაში მოიაზრება თანმიმდევრული მოვლენები ან რუტინული მოქმედებები, რომლებიც გარკვეული მიზნით ხორციელდება. ამ მოვლენების თუ მოქმედებების საფუძველზე ბავშვი იღებს ინფორმაციას, იძენს ცოდნას, რასაც შემდგომ თავადვე გამოიყენებს მსგავსი მოვლენების ინტერპრეტირებისთვის.

ტაქსონომიური ცოდნა გულისხმობს სიტყვათა კლასებისა და კატეგორიების ცოდნას. მოვლენებზე დაფუძნებული ცოდნა ლექსიკური მარაგის გამდიდრების მთავარი წინაპირობა და ტაქსონომიური ცოდნის საფუძველია. სიტყვების შესწავლა ხდება სოციალურ კონტექსტში და ბავშვი, სიტყვების მნიშვნელობას სწვდება მოვლენების რეპრეზენტირების დროს. ამიტომაც, რომ ბავშვის მიერ წარმოთქმული პირველი სიტყვები მის ირგვლივ მიმდინარე ყოველდღიურ მოვლენებს უკავშირდება. გამოყენების შემდეგ კი თავად ეს სიტყვები იქცევა მოვლენის მიმანიშნებელ სიმბოლოებად.

თუმცა, ხაზი უნდა გავესვათ იმ ფაქტსაც, რომ არის შემთხვევები, როდესაც სემანტიკური და კოგნიტური განვითარება ყოველთვის არაა თანმხვედრი. მაგალითად, ბავშვებმა იციან, რა სურთ (კოგნიცია), მაგრამ ყოველთვის ვერ იყენებენ მართებულ სემანტიკას ან გრამატიკას თავისი სურვილების გამოსახატავად.

ენის ათვისებისა და განვითარების პროცესზე გონებრივ, შიდა ფაქტორებს უფრო დიდი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე გარემოს – გარე ფაქტორებს. თუმცა, ეს, რასაკვირველია, არ ნიშნავს იმას, რომ უნდა გამოვრიცხოთ გარე ფაქტორები. სოციალური ინტერაქციის დაწყებისთანავე ბავშვს სწორედ თანამოსაუბრესთან კომუნიკაცია ეხმარება ენის შესწავლასა და განვითარებაში.

ადრეული კოგნიტური განვითარების ეტაპზე ბავშვები გარემოდან მიღებულ ინფორმაციას იგებენ, აკავშირებენ მნიშვნელობასთან და არგებენ მას საკუთარ ცოდნას, კონსტრუირებას, ამ პროცესშიც ვითარდება ე.წ. **კოგნიტური სქემები**. რაც შეგვიძლია განვსაზღვროთ, როგორც გარემოდან მიღებული გამოცდილების მენტალური რეპრეზენტაცია.

ჟან პიაჟეს მიხედვით, „სქემა“ აჩის კოგნიტური სტრუქტურების მექანიზმი, რომელიც ბავშვებში ვითარდება გახეობისთან ადაპტაციის, შემცნებისა და ინტეგრაციის პროცესში. პიაჟეს მიხედვით, ბავშვი მხოლოდ გარემოს და საზოგადოების ზეგავლენის შედეგად კი არ ვითარდება, არამედ გარემოსთან შეგუების პროცესში, მისივე აქტიური ჩართულობით. ასე იძენს ის საჭირო ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს. შესაბამისად, შემცნებითი აზროვნების ზრდას პიაჟე განიხილავდა, როგორც გარემოსთან ადაპტაციის შედეგს, რომელიც მიიღწევა ასიმილაციის, აკომოდაციისა და კონსტრუქციის შედეგად. ასიმილაცია – ესაა მიღებული ინფორმაციის გაგება არსებული ცოდნის საფუძველზე, ხოლო აკომოდაცია – შემცნებითი სტრუქტურების გადაწყობა ახალი ინფორმაციის მიღების საფუძველზე. მიღებული ინფორმაციის საფუძველზე, ბავშვი აგებს ცოდნას, ანუ ახდენს მის კონსტრუქციას.

სწორედ ადრეული განვითარების ეტაპზე იწყებს ბავშვი სიტყვების გამოყენებას, რათა აღწეროს ის გამოცდილება, რომელიც მან გარემოსთან ურთიერთობის შედეგად შეიძინა. ეს ცოდნა მის მეხსიერებაში გროვდება.

პიაჟემ ხაზი გაუსვა იმ ფაქტს, რომ კოგნიტური უნარები წარმოადგენს ენობრივი განვითარების უმთავრეს წინაპირობას. მაგალითად, ობიექტის მუდმივობა. ეს არის კოგნიტური უნარი, რომელიც ბავშვებს დაახლოებით 10 თვის ასაკში უვითარდებათ და გულისხმობს გაანალიზებს უნარს, რომ ნივთები და არსებები მაშინაც განაგრძობენ არსებობას, როცა მხედველობის არეს სცილდებიან.

პიაჟე ხაზგასმით აღნიშნავს თამაშის უაღრესად მნიშვნელოვან როლს ენის შესწავლის პროცესში. თამაში არის გარემოსგან მიღებული გამოცდილების იმიტაცია და ბავშვები იწყებენ ენის გამოყენებას სწორედ ამ გამოცდილებების „დასასათაურებლად“. თამაში მნიშვნელოვანია, ასევე იმ ენობრივი ასპექტების გასავითარებლად, რომლებიც სოციალური უნარების გამოსამუშავებლად, ჩამოსაყალიბებლად არის საჭირო.

პიაჟეს მიხედვით (ადაპტირებულია: Hult, L., M., Howard, M., R. & Fahey, K., R., 2019, Born to Talk), ბავშვი კოგნიტური განვითარების პროცესში ოთხ ძირითად ეტაპს გადის.

ესენია:

1. **სენსომოტორული** – დაბადებიდან 2 წლამდე, როდესაც ბავშვები იწყებენ სამყაროს შეცნობას შეგრძნებებისა და თანდაყოლილი რეფლექსების, მარტივი მოქმედებების საშუალებით. პირველი ეტაპი უაღრესად მნიშვნელოვანია ბავშვის კოგნიტური განვითარებისთვის. ამ ეტაპის მთავარი მიღწევა ობიექტის მუდმივობის განცდაა. კოგნიტური განვითარების პირველ ეტაპზე, როდესაც ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ საუბრობს კარგად, სენსომოტორული განვითარება უფრო აქტიურად მიმდინარეობს, ვიდრე ენობრივი განვითარება;
2. **პრეოპერაციული ეტაპი** – ის მოიცავს 2-იდან 7 წლამდე პერიოდს. ამ ეტაპზე ობიექტების გონებაში რეპრეზენტირების (წარმოსახვის) უნარი მკვეთრად უმჯობესდება. ამ ეტაპის მიღწევად შეიძლება ჩაითვალოს ე.წ. დრამატული, იმპროვიზებული თამაში, რომელიც სკოლამდელი ბავშვებისათვისაა დამახასიათებელი. სწორედ თამაშის დროს ავლენენ ბავშვები მეტაკოგნიტური უნარების განვითარების ადრეულ ნიშანს, როგორებიცაა, მაგალითად, ორმაგი გადამუშავების უნარი, რაც აძლევთ წარმოსახვითი და რეალურის გამიჯვნის საშუალებას. ამ დროს ბავშვები იწყებენ სიმბოლოების გამოყენებას, გამოხატვის ფორმების ჩანაცვლებას სიტყვებით, ნახა-

ტებით. სწრაფად უვითარდებათ ენობრივი უნარები, რაც ზრდის სოციალიზაციის, კომუნიკაციის დამყარების შესაძლებლობებს;

3. **კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი** – ეს არის 7-იდან 11 წლამდე პერიოდი. ამ ეტაპის დაწყება ემთხვევა სკოლაში შესვლის პერიოდს. ბავშვები იწყებენ აზრების გამოხატვას და მოვლენების თანმიმდევრულ, ლოგიკურ აღწერას. იწყება პრობლემების სისტემური გადაჭრის უნარის განვითარება. აკადემიური მიღწევების თვალსაზრისით, ეს ეტაპი საკმაოდ წარმატებულია. ბავშვები სწავლობენ არითმეტიკულ ოპერაციებს. პიაჟემ ამ ეტაპს კონკრეტული ოპერაციების ეტაპი უწოდა, ვინაიდან მისი თქმით, განვითარების ამ ეტაპზე ბავშვები მენტალურად ოპერირებენ კონკრეტულ საგნებსა და მოვლენებზე და მათ ჯერ არ აქვთ განვითარებული სისტემური, აბსტრაქტული აზროვნების უნარი;
4. **ფორმალური ოპერაციების ეტაპი** – ამ ეტაპზე ყალიბდება აბსტრაქტული აზროვნებისა და ჰიპოთეტური მსჯელობის უნარი. მოზარდს შეუძლია რეალური და წარმოსახვითი საკითხების სიღრმისეული ანალიზი, პროგნოზირება, მსჯელობა. შეუძლია პრობლემების სისტემური გადაჭრა, დედუქციური აზროვნება და ლოგიკური დასკვნების გამოტანა.

უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ეტაპები ერთმანეთისგან მკვეთრად არ არის გამიჯნული და დამოუკიდებლად არ არის წარმოდგენილი. ისინი ერთმანეთშია ინტეგრირებული. მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებაც, რომ ამ ეტაპების ასაკობრივ კატეგორიებად დაყოფაც არ არის აბსოლუტური.

კოგნიტური თეორიის მიმოხილვის შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ თანდაყოლილი კოგნიტური უნარები ბავშვს აძლევს შესაძლებლობას, ისწავლოს ენა, რაც იმავდროულად სოციალური ინტერაქციისა და გარემოდან მიღებული გამოცდილებების მიღების შედეგია.

2.5. სოციო-პრაგმატული თეორია

ადაპტირებულია: Levey, S., 2019, *Introduction to Language Development*

პრაგმატიკა გულისხმობს სოციალური ინტერაქციის პროცესში ენის გამოყენებას კონტექსტის შესაბამისად. იგი მოიცავს ენის მორგებას სხვადასხვა მსმენელსა და სიტუაციაზე, რაც აუცილებელი პირობაა წარმატებული კომუნიკაციისთვის. შეგვიძლია ვთქვათ რომ, პრაგმატიკა კონტექსტუალური მნიშვნელობის მატარებელია. სოციალურ-პრაგმატიკული მიდგომით, ბავშვს სიტყვების სასწავლად არ სჭირდება რომელიმე კონკრეტული ლინგვისტური კონსტრუქციის ცოდნა, ამისათვის საჭიროა მოქნილი სოციალური და კოგნიტური უნარები, რაც მას დაეხმარება მრავალფეროვან ინტერაქციულ სიტუაციებში კომუნიკაციის ხასიათის წვდომაში. **სოციო-პრაგმატული თეორია კომუნიკაციას განიხილავს, როგორც ენის მთავარ ფუნქციას.** ამის ნათელი მაგალითია ახალშობილისა და მასზე მზრუნველის ინტერაქცია, როცა ახალშობილის მიერ გამოცემულ ბგერებს თუ ჟესტებს სათანადო პასუხი/რეაქცია მოჰყვება უფროსების მხრიდან. ამიტომ აქვს უდიდესი მნიშვნელობა კომუნიკაციის პროცესში პარტნიორს – ამ შემთხვევაში პირს, რომელიც ზრუნავს ახალშობილზე, რადგან სწორედ მისი საუბრის ინტერპრეტირება ხდება ბავშვის მეტყველების დაწყების წინაპირობა.

ახალშობილებს აქვთ უნარი, დაამყარონ გამიზნული კომუნიკაცია საკუთარი სურვილებისა და საჭიროებების გამოსახატავად. ისინი კომუნიკაციას იწყებენ ჟესტებით ყურადღების ან სასურველი ნივთის მისაღებად. ეს ჟესტი წარმოადგენს „მოთხოვნის სიგნალს“, რომლის დახმარებითაც ჩვილები ინტერესს გამოხატავენ. შემდეგი ეტაპი არის ბგერების და ჟესტების (მაგ., მინიშნება) კომბინაცია. კაპონე (Capone 2007, cited in: Levey p. 104) აღნიშნავს რომ, სწორედ ჟესტები უნდა ჩაითვალოს ენობრივი განვითარების მთავარ ინდიკატორად, რადგან ჟესტებისა და ენის ათვისება ტვინის ერთსა და იმავე რეგიონში იწყება.

ბავშვების ადრეული გამიზნული კომუნიკაცია, ხომელიც ცადკეული სიტყვებითა და ჟესტებით აჩის წა-ხმოფენილი, ხამფენიმე ფუნქციას ატარებს:

ინსტრუმენტალური ფუნქცია – კომუნიკაცია, რომლის არსი მიზნის მიღწევაა, რაც მოთხოვნილებების და საჭიროებების დაკმაყოფილებით გამოიხატება (მაგალითად, ბავშვი იღებს ფინჯანს და ამბობს: „კიდევ“);

რეგულირების ფუნქცია – რომლის მთავარი არსი სხვა ადამიანების ქცევის კონტროლია (მაგ., ბავშვი ბურთს აწვდის უფროსს, რითიც მიაწვდის, რომ თამაში სურს და ამბობს: „ბურთი“);

ინტერაქციის ფუნქცია – რომლის მიზანია ყურადღების მიპყრობა (მაგ., „დედა“);

პერსონალური ფუნქცია – რომლის მიზანია გრძნობებისა და დამოკიდებულებების გამოხატვა (მაგ., ბავშვი ამბობს: „კარგია“, „იფ-იფ“, როდესაც ნუგბარს მიირთმევს).

პრაგმატული უნარები ეტაპობრივად ვითარდება. წარმოგიდგენთ ერთსა და იმავე სიტუაციაში, სხვადასხვა ასაკში, ბავშვის მიერ სურვილის გამოხატვის განსხვავებულ ფორმებს:

1 წლის ასაკში – ბავშვი გარკვეულ ბგერებს წარმოთქვამს და მიგვანიშნებს, რომ ფუნთუშა სურს;

18 თვის ასაკში – ბავშვი წარმოთქვამს „ფუნთუშა“, მას აქვს უნარი, წარმოთქვას ცალკეული სიტყვები;

2 წლის ასაკში – ბავშვი წარმოთქვამს „ფუნთუშა მინდა“;

3 წლის ასაკში – „ფუნთუშა მინდა, გთხოვ“;

7 წლის ასაკში – „რა გემრიელად გამოიყურება ეს ფუნთუშა“.

საუბარში, დიალოგში ჩართვის უნარი 2 წლის ასაკიდან ვლინდება ბავშვებში, სწორედ ამ პერიოდთან ერთგვარად ბავშვები საუბარში ისე, რომ შესწევთ უნარი, მონაცვლეობით მსმენელების როლშიც იყვნენ და მოსაუბრეებისაც. ამ ასაკიდან მკვეთრად იზრდება შეკითხვაზე პასუხის გაცემის სიტყვიერი ფორმის გამოყენება, ხოლო 3 წლის ასაკიდან ვერბალური ინტერაქცია (Owens, 2012).

21-ე საუკუნეში, გლობალიზაციის პირობებში, სადაც მულტიკულტურული გარემოა, ენობრივი განვითარების თეორიების გარდა, გასათვალისწინებელია ის გარემო, ღირებულებები, კულტურა, ტრადიციები, წარმომავლობა, სოციალური და ეკონომიკური მდგომარეობა, რომელშიც ბავშვი იზრდება. ეს საკითხი უაღრესად მნიშვნელოვანია ჩვენი სასწავლო კურსისთვის, რადგან მოსწავლის ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის სირთულეს შეიძლება მეორადი ხასიათი ჰქონდეს და განპირობებული იყოს იმით, რომ მოსწავლე ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელია და სხვადასხვა ეკონომიკური თუ კულტურული გარემოებების გამო არ მიეცა საშუალება სათანადოდ დაუფლებოდა ქართულს, როგორც სახელმწიფო ენას.

3. ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დარღვევების მოკლე განსაზღვრება

მიუხედავად ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის მჭიდრო კავშირისა, ეს სამი ცნება განსხვავებული მნიშვნელობის მატარებელია და განსხვავებულია თითოეულის დარღვევის შემთხვევაში გამოვლენილი კლინიკური მახასიათებლებიც. თუმცა, უნდა აღნიშნოთ რომ, ერთ-ერთის დარღვევამ შეიძლება ზეგავლენა მოახდინოს მეორის განვითარებასა და კომპეტენციაზე. მაგალითად, თუ ხმის დარღვევის მქონე ბავშვი მხოლოდ შეზღუდული რაოდენობის ბგერებს წარმოთქვამს ისე, რომ მის მიერ გამოთქმული აზრი გაუგებარია, ეს, რასაკვირველია, მოქმედებს კომუნიკაციის ხარისხზე, ვინაიდან მსმენელს ყოველთვის არ ესმის ის აზრი, რომლის გამოთქმაც მთქმელს ჰქონდა განზრახული.

მეორე მხრივ, ბავშვს, მეტყველების დარღვევის პარალელურად, შეიძლება კარგად ჰქონდეს განვითარებული ენობრივი უნარები, ესმოდეს სხვების საუბარი, ადგენდეს გრამატიკულად რთულ, კომპლექსურ წინადადებებს. სავსებით შესაძლებელია, რომ მიუხედავად მეტყველების დარღვევისა, ის წარმატებულად ამყარებდეს კომუნიკაციას ჟესტებისა და სხვა არავერბალური ნიშნების გამოყენებით, რითიც „შეავსებს“ მეტყველების დარღვევის შედეგად გამოწვეულ არასრულ ინფორმაციას.

ენის დარღვევების მქონე ბავშვს შეიძლება არ ჰქონდეს სამეტყველო ბგერების წარმოთქმასთან დაკავშირებული სირთულეები, მაგრამ მისი შეზღუდული კომუნიკაციის უნარი გამოწვეული იყოს შეზღუდული ლექსიკური მარაგით, მარტივი და დაუსრულებელი აზრის შემცველი წინადადებების გამოყენებით და იმ ფაქტორით, რომ ის ვერ იგებდეს სხვის ნათქვამს. თუმცა, ის მაინც აზიარებდეს თავის ფიქრებსა და გამოცდილებას თავისი შეზღუდული ენობრივი საშუალებებით.

ამის საპირისპიროდ, ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს შესანიშნავი არტიკულაცია, განსაკუთრებულად მდიდარი ლექსიკური მარაგი და უნარი, გამოხატოს აზრი გრძელი, რთული გრამატიკული წინადადებებით, მაგრამ კომუნიკაციის უნარი მაინც შეზღუდული ჰქონდეს, რაც გამოწვეულია იდიოსინკრატული მეტყველებით, შაბლონური და სტერეოტიპული ფრაზებით და საუბრის პროცესში მსმენელის/მოსაუბრის ინტერესების, არავერბალური მიმანიშნებლების გათვალისწინების სირთულით (პრაგმატიკასთან დაკავშირებული პრობლემებით).

ყველაზე საგულისხმო სირთულის გამოკვეთის მიზნით, ერთმანეთთან დაკავშირებული ეს სამი ფენომენი ერთმანეთისგან არის გამიჯნული.

ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევებით გამოწვეული პრობლემების აღსანიშნად უამრავი განსხვავებული ტერმინი გამოიყენება. მაგალითად ასეთებია: ენის სპეციფიკური დარღვევა, მეტყველების განვითარების შეფერხება, ენის განვითარების დარღვევა და სხვ. ამასთან, აღნიშნული ტერმინოლოგია დინამიკურია და დროში ცვალებადი. მაგალითად, ტერმინი „კონგენიტალური (თანდაყოლილი) აფაზია“ პირველად 1866 წელს გამოიყენეს. დროთა განმავლობაში ეს ტერმინი ჩაანაცვლა ტერმინებმა „განვითარების აფაზია“ და „დისფაზია“, რომლებიც აქტიურად გამოიყენებოდა

მე-20 საუკუნის ნახევრამდე. ამ ტერმინებით აღინიშნებოდა ნეიროფსიქოლოგიაში თავის ტვინის დაზიანებით გამოწვეული ენობრივი დარღვევა. როდესაც ცხადი გახდა, რომ ენობრივი დარღვევები განვითარების სხვა ასპექტებითაც შეიძლება ყოფილიყო გამოწვეული, ტერმინი დისფაზია ჩაანაცვლა ტერმინმა „ენის სპეციფიკური დარღვევა“.

ტერმინოლოგიის მრავალფეროვნებისა და დროში ცვალებადობის გამო, ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის პრობლემის აღმნიშვნელი ტერმინების არასწორად გამოყენება არც თუ ისე იშვიათი მოვლენაა. კლინიკურ პრაქტიკაში, მეტყველების განვითარების პროცესში ბავშვის მიერ ასაკობრივად განსაზღვრული ნიშნულების მიღწევაში დაგვიანების შემთხვევები ხშირად იწოდება სირთულედ, შეფერხებად, დარღვევად. თუმცა ასეთი შემთხვევების ყოველთვის პათოლოგიისთვის მიკუთვნება არასწორია (Paul, R., 2012).

ზემოთ ხსენებული მაგალითებიდან ჩანს, რომ დარღვევის იდენტიფიცირება და მისთვის შესაბამისი ტერმინის მიკუთვნება, მარტივი არაა. ბუნებრივია, გაჩნდება კითხვა, როგორ გამოვიყენოთ ეს ტერმინები? როგორ განვსაზღვროთ რომელ მოსწავლეს აქვს ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევები? ამის გასარკვევად მოკლედ მიმოვიხილავთ დარღვევებს, რომლებიც ამ სასწავლო კურსის მომდევნო თემებში დეტალურად იქნება განხილული.

ენისა და მეტყველების დარღვევები მოიცავს ყველა იმ დარღვევას, რომლებიც ზეგავლენას ახდენს ვერბალურ თუ წერილობით კომუნიკაციაზე. თავისთავად ცხადია, მათ შორის ურთიერთკავშირი მჭიდროა. რაც, თავისთავად, ხშირად იწვევს გარკვეულ დაბნეულობას და სირთულეებს მათი გამიჯვნის პროცესში. ენისა და მეტყველების დარღვევების გამომხატველ ტერმინებს, ძალიან ხშირად, ერთმანეთს ანაცვლებენ, რაც, რასაკვირველია, არასწორია.

მიუხედავად მათ შორის მჭიდრო ურთიერთკავშირისა, ეს ერთმანეთისგან განსხვავებული ორი კატეგორიაა და თითოეული კატეგორია სხვადასხვა ტიპის დარღვევებს მოიცავს. თუმცა, ისინი ხშირად იჩენს თავს ერთად, ერთმანეთის პარალელურად.

შესაბამისად, მათი გამიჯვნა უაღრესად მნიშვნელოვანი საკითხია სწორი იდენტიფიცირებისა და დიაგნოზის სწორად დასმისთვის, რაც შემდეგ გავლენას ახდენს ჩარევის სწორი მოდელის არჩევაზე.

სასწავლო კურსი „ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების მეთოდოლოგია“ კონცენტრირდება მსმენელებისთვის ინფორმაციის მიწოდებაზე იმ მოსწავლეთა სწავლების სტრატეგიების/აქტივობების შესახებ, რომელთაც აღენიშნებათ კომუნიკაციის დარღვევები. ეს უკანასკნელი დიდი ჯგუფია, რომელიც მოიცავს ენის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს, მეტყველების დარღვევის მქონე მოსწავლეებს და ხმისა და მოქნილობის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს.

კომუნიკაციის უნარის დარღვევა ეს არის ცნებების ან ვერბალური/არავერბალური და გრაფიკული სიმბოლოების მიღების, გაგზავნის, გადამუშავებისა და გაგების უნარის დეფიციტი. კომუნიკაციის უნარის დარღვევა ჩანს სმენის, ლაპარაკის ან მეტყველების დროს. იგი ვარირებს მსუბუქიდან მძიმე ხარისხამდე. შეიძლება იყოს თანდაყოლილი ან შეძენილი. ბავშვს შესაძლოა დარღვეული ჰქონდეს ერთი ან მეტი კომუნიკაციის უნარი. იგი შეიძლება იყოს პირველადი ან მეორადი ხასიათის (გამოწვეული იყოს მეორადად, სხვა პირველადი დარღვევის გამო) (ASHA, 2022).

ენის დარღვევა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს მოსწავლის უნარზე, გამოხატოს ან გაიგოს იდეები და გრძნობები. ამ დროს მოსწავლეს აქვს ენის სემანტიკური, მორფო-სინტაქსური და/ან ფონოლოგიური პრობლემები. მწირია ლექსიკური მარაგი, უჭირს გრამატიკულად გამართული წინადადებების აწყობა, შესაძლოა აღენიშნებოდეს მრავალსაფეხურიანი მითითებების გააზრების პრობლემაც.

მეტყველების დარღვევა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს მეტყველების წარმოების პროცესზე, რაც არტიკულატორული აპარატის მეშვეობით ხორციელდება. ამ დროს მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს ისეთი პრობლემები, როგორებიცაა: არამკაფიო და გაურკვეველი მეტყველება, ცალკეული ბგერების ან სიტყვების დამახინჯებული ან ატიპური წარმოთქმა, სიტყვებში ბგერების/მარცვლების გამოტოვება, ჩანაცვლება ან გადანაცვლება, ენაბორძივი და ა.შ.

ხმის დარღვევები – ხმის დარღვევას ადგილი აქვს იმ შემთხვევაში, როდესაც ხმის ხარისხი, ტემბრი და სიმაღლე განსხვავებული ან შეუსაბამოა მოსწავლის ასაკთან, სქესთან, კულტურულ წარმომავლობასთან და გეოგრაფიულ ლოკაციასთან. ამ დროს ბავშვები ხშირად განიცდიან სირთულეებს სოციალური კომუნიკაციის პროცესში, ვინაიდან ხმის უჩვეულო ტონალობა/სიმაღლე გარკვეულ სტიმებთანაა დაკავშირებული.

მოქნილობის დარღვევა – მოქნილობის დარღვევა ხასიათდება „ატიპური ტემპით, რითმით და მოქნილობის შეფერხებებით. მაგალითად: ბგერების, მარცვლების, სიტყვების ან ფრაზების გამეორება; ბგერების გაწეღვა-გაგრძელება და პაუზა ბგერებს, სიტყვებს შორის. ამ ნიშნებს, შეიძლება თან

ახლდეს გადაჭარბებული დაძაბულობა; საუბრისთვის თავის არიდება; ენაბორძიკი, რომელიც მხოლოდ კონკრეტულ სიტუაციებში ვლინდება და სხვ.“ <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/fluency-disorders/>

კომუნიკაციის უნარი ჩვენი ცხოვრებისეული გამოცდილებების შეძენის უმთავრეს იარაღს წარმოადგენს. ბავშვები კითხვით, წერით, ჟესტებით, საუბრითა და მოსმენით სწავლობენ კომუნიკაციას, აზრებისა და გრძნობების, თავისი დამოკიდებულებების გამოხატვას. ამიტომ ენისა და მეტყველების განვითარება გადამწყვეტ როლს ასრულებს ბავშვის განვითარების პროცესში.

სწავლაც, როგორც აღვნიშნეთ, კომუნიკაციის პროცესში მიმდინარეობს. აკადემიური წარმატებების მისაღწევად გადამწყვეტი ფაქტორი თანატოლებთან, მასწავლებლებთან აქტიურ ინტერაქციულ კომუნიკაციას უჭირავს.

ბავშვები, რომლებსაც აღვნიშნებთ კომუნიკაციის დარღვევები, ხშირად დაბალი აკადემიური მოსწრების არიან. მათ უჭირთ კითხვა, სხვისი ნათქვამის გააზრება/გაგება, აზრის გამოხატვა.

მოსმენის, საუბრის, წერა-კითხვის სირთულეები ენობრივი განვითარების შეფერხებასთან დაკავშირებული სირთულეებია. სირთულეები იჩენს თავს ნააზრვის გამოხატვის, სხვისი ნათქვამის აღქმა-გაგების, ბგერების, მარცვლების, სიტყვების, წინადადებებისა და დისკურსის არსის გააზრების დონეზეც. მოსწავლეები, რომლებსაც წერა-კითხვის პრობლემები აქვთ, ვერ ახერხებენ ენის სტრატეგიულად გამოყენებას კომუნიკაციის, აზროვნებისა და სწავლის პროცესებში.

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე ბევრი მოსწავლისთვის საჭირო ხდება კურიკულუმის აკომოდაცია და მოდიფიკაცია, სწავლების სპეციფიკური სტრატეგიების და სოციალური უნარ-ჩვევების განმავითარებელი აქტივობების აქტიურად გამოყენება სწავლების პროცესში. თუმცა, მასწავლებლებს, უმეტესწილად, არ გააჩნიათ შესაბამისი ცოდნა, თუ როგორ წარმართონ სწავლის პროცესი ისე, რომ მხარდამჭერი გარემო შექმნან ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევების მქონე მოსწავლეთათვის. სწორედ ამ პრობლემატიკის გადაჭრას ემსახურება ამ სასწავლო კურსის შექმნაც.

კითხვები რეფლექსიისთვის:

- რა არის ენა?
- რა არის მეტყველება?
- რა არის კომუნიკაცია?
- რა კავშირია ენას, მეტყველებას და კომუნიკაციას შორის?
- რით განსხვავდება ერთმანეთისგან ენა და მეტყველება?
- ბიჰევიორისტული თეორიის თანახმად როგორ ხდება ბავშვებში ენის ათვისება?
- ენისა და მეტყველების განვითარების რა ვერსიას გვთავაზობს ნატივისტური თეორია?
- რა არის „უნივერსალური გრამატიკის“ არსი?
- სემანტიკურ-კოგნიტური თეორიის თანახმად, როგორია კავშირი კოგნიტური და ენობრივი უნარების განვითარებას შორის?
- რა განსხვავებაა სოციალური ინტერაქციისა და დასწავლის თეორიებს შორის?
- რას გულისხმობს სოციო-პრაგმატული თეორია?
- ჩამოთვალეთ კოგნიტური განვითარების ეტაპები პიაჟეს მიხედვით;
- განსაზღვრეთ „სქემა“;
- რა ფუნქციებს ატარებს „მიზანმიმართული კომუნიკაცია“?
- რას გულისხმობს კომუნიკაციის უნარის დარღვევა ?
- რა ტიპის პრობლემები აღვნიშნება ენის დარღვევის მქონე მოსწავლეს ?
- აღწერეთ მეტყველების დარღვევის მქონე მოსწავლის მეტყველების თავისებურებები
- „ენის დარღვევის მქონე მოსწავლეს აუცილებლად აქვს მეტყველების დარღვევა“ – მცდარია თუ ჭეშმარიტი ? იმსჯელეთ.
- „ენის დარღვევის მქონე მოსწავლეს აუცილებლად აქვს კომუნიკაციის უნარის დარღვევა“ – მცდარია თუ ჭეშმარიტი?

შემთხვევათა გარჩევა

შემთხვევა 1:

ნოე წლისა და 8 თვისაა. იგი დადის, დარბის, ცდილობს ცალკეული სიტყვებით კომუნიკაციას. ბავშვს ძალიან უყვარს წყალი და წყურვილისას ყოველთვის ამბობს: „წკაი“ (წყალი).

კითხვა: *ჩა ფუნქცია აქვს ნოეს ვეხბადუხ კომუნიკაციას, სოციო-პიგამატუდი თეოხიის მიხედვით?*

შემთხვევა 2:

გიორგი 2 წლისა და 2 თვისაა. ძალიან კომუნიკაბელურია, უყვარს ბავშვებთან და უფროსებთან თამაში. ყოველთვის გამოხატავს ემოციებს და ძალიან მგრძნობიარეა უფროსების მიმიკების/ვერბალური კომენტარების მიმართ. ბავშვი ჯერ ვერ საუბრობს წინადადებებით. ძალიან მოსწონს სათამაშო მოედანზე დროის გატარება. სასრიალოზე სრიალისას ყოველთვის ამბობს : „კაია“.

კითხვა: *ჩა ფუნქცია აქვს გიორგის ვეხბადუხ კომუნიკაციას, სოციო-პიგამატუდი თეოხიის მიხედვით?*

შემთხვევა 3:

ალექსანდრე 6 წლისაა, სწავლობს პირველ კლასში. ბავშვი დაიბადა ნაადრევად, ორსულობის მე-6 თვეზე. ალექსანდრემ გაიარა 3 წლის ასაკში, შეუძლია ბგერებისა და მარცვლების წარმოთქმა. არ იყენებს სიტყვებს. ბავშვს ძალიან უყვარს კუბებით თამაში. 2-3-კუბიანი კოშკის აშენებისას, ბავშვი გარბის დედასთან, წარმოთქვამს: „ეე ეეე ეეე“ და მიუთითებს დედას აშენებულ კოშკზე.

კითხვა: *ჩა ფუნქცია აქვს ალექსანდრეს კომუნიკაციას, სოციო-პიგამატუდი თეოხიის მიხედვით?*

შემთხვევა 4

მაუგლი 12 წლის ბიჭია, იგი ვერ მეტყველებს. ბავშვის ადრეული ფსიქო-მოტორული განვითარება შესაბამებოდა ასაკობრივ ნორმას. 8 თვის ასაკში მაუგლი მშობლებთან ერთად მოგზაურობდა ინდოეთის გაუვალ ჯუნგლებში, რა დროსაც ოჯახმა დაკარგა ბავშვი. იგი შეიფარეს მგლებმა და საკუთარ ლეკვებთან ერთად გაზარდეს. 11 წლამდე ბავშვს ადამიანებთან კონტაქტი არ ჰქონია, ამ ასაკში მისიონერებმა იპოვეს ბიჭი და ინდოეთიდან წამოიყვანეს.

კითხვა: როგორ ახსნით ბავშვის მეტყველების პრობლემას განსხვავებული თეორიული მოდელების გადასახედიდან?

გამოყენებული ლიტერატურა:

Hulit, L., M., Howard, M., R. & Fahey, K., R., (2019): Born to Talk, NY: Pearson.

Lane, M., (2019): Teaching Students with language and Communication Disabilities, Forest Hills, NY11375, USA: WILLFORD PRESS.

Levey, S., (2019): Introduction to Language Development, San Diego, CA 92123: Plural Publishing.

Owens, R., E., JR., (2012): Language Development, New Jersey: Pearson.

Paul, R., Norbury, C., F., (2012): Language Disorders, fourth ed., US: ELSEVIER.

Rouse, M., H., (2020): Neuroanatomy for Speech-Language Pathology and Audiology, second ed., Burlington.

Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ჰულიტი, ლ., ჰოვარდი მ., ფეჰი კ., 2012: დაბადებულია რომ ილაპარაკოს, შესავალი მეტყველებისა და ენის განვითარების თეორიაში, V გამოცემა, თბილისი: ქართული ბიოგრაფიული ცენტრი.

მაცა კოჭაური

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 2

კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების უნარის განვითარება
და მათი მახასიათებლები

სარჩევი

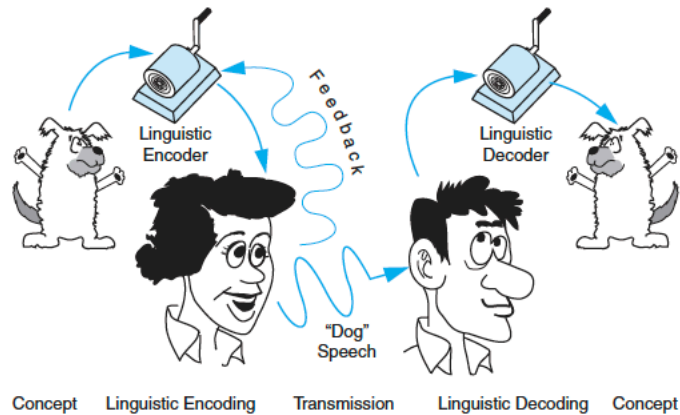
შესავალი.....	22
1. კომუნიკაციის უნარის განვითარება, ფუნქცია და ფორმები.....	23
1.1. კომუნიკაციის ფორმები.....	23
1.2 ინტერპერსონალური კომუნიკაცია.....	27
1.3 ინტრაპერსონალური კომუნიკაცია.....	27
1.4 ჯგუფური კომუნიკაცია.....	27
2. ენის ფორმა, შინაარსი და გამოყენება.....	27
2.1. ენის ფორმა.....	28
ფონოლოგია.....	29
2.2. ენის შინაარსი.....	29
2.3. პრაგმატიკა.....	30
3. კომუნიკაციის, ენის და მეტყველების განვითარება ასაკობრივ წრილში.....	30
3.1. კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება დაბადებიდან 3 წლის ასაკამდე.....	30
3.2. კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება 3 წლიდან 6 წლის ასაკამდე.....	32
3.3. კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება სასკოლო ასაკში.....	34
დასკვნა.....	37
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	37
გამოყენებული ლიტერატურა.....	38

შესავალი

კომუნიკაცია ადამიანის ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია. შესაბამისად, ბავშვის განვითარებისა და კეთილდღეობისთვის ის უაღრესად მნიშვნელოვანია. სოციალიზაციის პროცესისთვის აუცილებელია, რომ ბავშვს ესმოდეს ირგვლივ მყოფი ადამიანების და, თავის მხრივ, ამ ადამიანებსაც ესმოდეთ მისი. სკოლამდელ ასაკში ენასა და მეტყველებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს თანატოლებთან თამაშით ინტერაქციისთვის, ვინაიდან ის განაპირობებს პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას. ლექსიკური მარაგის გამდიდრების პარალელურად, მატულობს თავდაჯერებულობა და თვითგამოხატვის შესაძლებლობები. მოგვიანებით, სასკოლო ასაკიდან, ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის უნარები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს აკადემიურ წარმატებებს.

მოცემულ თემაში განხილული იქნება ისეთი მნიშვნელოვანი საკითხები, როგორებიცაა კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების უნარის განვითარება და მათი მახასიათებლები.

FIGURE 1.2 Process of Communication



1. კომუნიკაციის უნარის განვითარება, ფუნქცია და ფორმები.

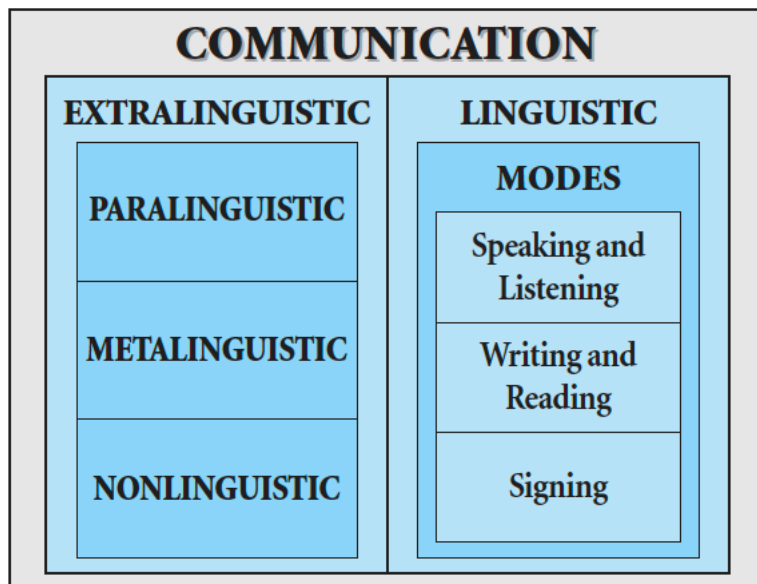
1.1. კომუნიკაციის ფორმები

(ადაპტირებულია: Owens, R. E., JR., 2012, Language Development)

როგორც ვიცით, ენა და მეტყველება კომუნიკაციის ძირითადი საშუალებებია. კომუნიკაციის პროცესში ხდება ინფორმაციის, იდეების, სურვილების და ა.შ. გაცვლა. კომუნიკაციის პროცესში ჩართული არიან შეტყობინების გამგზავნი და მიმღები პირები. კომუნიკაციის პროცესი ეფექტურად შეიძლება ჩაითვალოს, თუ ხორციელდება მიზანმიმართული შეტყობინების კოდირება, გადაცემა და დეკოდირება. შეტყობინებების ეფექტურად გაცვლას, კომუნიკაციის კომპეტენციადაც მოიხსენიებენ.

FIGURE 1.3 Relationships of Speech, Language, and Communication

Communication is accomplished through linguistic and paralinguistic codes and many means of transmission, such as speech, intonation, gestures, and body language.



ვნელობას, შეიძლება დავაჯგუფოთ, როგორც პარალინგვისტური, არალინგვისტური და მეტალინგვისტური მიმანიშნებლები თუ უნარები.

წყარო: Owens, 2012:11

კომუნიკაცია არის სოციალური აქტივობისთვის საჭირო იარაღი, რომელსაც კომპლექსური, სისტემური, კოლაბორაციული ხასიათი აქვს. მისი კომპლექსურობა პროცესის მრავალმხრივი და მულტიფუნქციური ასპექტებით განისაზღვრება. ამაში იგულისხმება არა მხოლოდ კომუნიკაციისა და ენობრივი ასპექტები, არამედ ისეთი კოგნიტური პროცესები, როგორებიცაა, მაგალითად, მეხსიერება და დაგეგმვა. დამატებით, კომუნიკაცია განპირობებულია კულტურული კონტექსტით, რომლის დახმარებითაც ინტერპრეტირდება ლინგვისტური ერთეულები და განისაზღვრება მოსაუბრის ქცევა.

ენა და მეტყველება კომუნიკაციის მხოლოდ გარკვეულ ნაწილს შეადგენს. კომუნიკაციის სხვა ასპექტები, რომლებიც აფართოებენ ან ცვლიან ლინგვისტურ მნიშვნელობას, არაა ლინგვისტური.

პარალინგვისტური მიმანიშნებლებია ინტონაცია, მახვილი, ტემპი, პაუზა (ყოყმანი). ისინი გამოხატავენ მოსაუბრის დამოკიდებულებებსა და ემოციებს.

არალინგვისტური მიმანიშნებლებია ჟესტები, სხეულის პოზა, სახის გამომეტყველება, თვალის კონტაქტი, თავისა და სხეულის მოძრაობა, ფიზიკური დისტანცია ანუ პროქსემიკა. უნდა აღინიშნოს, რომ სოციალურად მისაღები არალინგვისტური მიმანიშნებლები განსხვავებულია სხვადასხვა კულტურაში.

მეტალინგვისტური უნარები აერთიანებს ენის, ენასთან დაკავშირებული წესების შესახებ საუბრის, მსჯელობის, ანალიზისა და განსჯის უნარებს. ფაქტობრივად, ეს არის ცოდნა საკუთარი ენისა და მეტყველების შესახებ. მაგალითად, წერა-კითხვის შესწავლა დამოკიდებულია ენის ისეთი კომპონენტების მეტალინგვისტურ ცნობიერებაზე, როგორებიცაა: ბგერები, სიტყვები, ფრაზები და წინადადებები. მეტალინგვისტური უნარები განსაზღვრავს, ასევე, ენის წარმოებისა და გაგების სიზუსტეს და მართებულობას. შესაბამისად, ის გადაცემის სტატუსზე, ანუ კომუნიკაციის წარმატებაზე პასუხისმგებელი ყველა სხვა უნართან ერთად თუ მიმანიშნებელთან ერთად.

წყარო: Owens, 2012:12

როგორც ვხედავთ, კომუნიკაცია კომპლექსური პროცესია. როდის და როგორ დაიწყო ადამიანმა კომუნიკაცია? – ამ კითხვაზე ზუსტი პასუხი არ არსებობს. მაგრამ ფაქტია, ადამიანის არსებობა კომუნიკაციის გარეშე შეუძლებელია. როგორც ვიცით, კომუნიკაციის უმთავრესი იარაღი ენაა. სამეტყველო ენა, დაახლოებით 50 000-100 000 წლის წინ შეიქმნა. ადამიანის მიერ წარმოთქმული პირველი „სიტყვები“ შესაძლოა ცხოველების მიერ გამოცემული ბგერების იმიტაცია ან ემოციების თანმხლები შეძახილები ყოფილიყო.

რადგან ენა, უმთავრესად, სოციალური ურთიერთობის ინსტრუმენტია, ვარაუდობენ, რომ კომუნიკაციის პირველი ფორმები ძირითადად ეფუძნებოდა ისეთ ჟესტებს, როგორებიცაა ჩვენება და პანტომიმა (Tomasello, 2008, ციტირებულია Owens, 2012:14).

თვისებრივად, ჟესტების კოოპერაციული ხასიათი მნიშვნელოვნად განსხვავდება პრიმატების კომუნიკაციისგან (primate communication), რომლის მთავარი მიზანიც მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაა. კოოპერაციული კომუნიკაცია მოითხოვს გაზიარებული განზრახულობისთვის დამახასიათებელი (shared intentionality) სოციო-კოგნიტური უნარების განვითარებას. მაგალითად, „შიმპანზეებისათვის დამახასიათებელია ინდივიდუალური განზრახულობა (individual intentionality), მათ არ გააჩნიათ გაზიარებული განზრახულობისთვის საჭირო უნარები. ადრეულ ადამიანებში, სავარაუდოდ, კოოპერაციული კომუნიკაციისთვის საჭირო უნარ-ჩვევების გამომუშავების წინაპირობას შიმშილისა და მტაცებლებისგან თავდასხმის შიში წარმოადგენდა“ (Bickerton, 2003, ციტირებულია Owens, 2012:14). ასე რომ, ადამიანების კოოპერაციული კომუნიკაცია ბიოლოგიური ადაპტაციის შედეგად შეიძლება ჩაითვალოს.

რაც შეეხება კომუნიკაციის ვოკალურ კომპონენტს, ის, სავარაუდოდ, პირობითი ჟესტების შემდეგ წარმოიშვა. თავდაპირველი ვოკალური ნიშნები ჟესტების ან გარკვეული მოქმედებების დამატებით, შემავსებელ კომპონენტებად იყო წარმოდგენილი და ემოციურობით ხასიათდებოდა. პრიმატებისგან განსხვავებით, ადამიანის მიერ ხმოვანი სიგნალების გამოყენება ვოკალური კომუნიკაციის საჭიროებით აიხსნება და არ ატარებს უნებლიე, რეფლექსურ ხასიათს, რომელიც კონტექსტიდან არის ამოვარდნილი.

განასხვავებენ კომუნიკაციის ორ ძირითად ფორმას. ესენია:

- ვერბალური
- არავერბალური

1.1.1 ვერბალური კომუნიკაცია

ვერბალური კომუნიკაცია ხორციელდება სიტყვიერი ფორმით და გულისხმობს წერას და საუბარს. ასე რომ, ვერბალური კომუნიკაციის განმსაზღვრელი ფაქტორი ყოველთვის ენაა. ადამიანი შემთხვევათა უმრავლესობაში წერითი მეტყველების დაწყებამდე ვოკალურ ენას (მეტყველებას) ივითარებს. ვერბალურ კომუნიკაციაში მოიაზრება ზეპირსიტყვიერი და წერილობითი კომუნიკაცია. ზეპირსიტყვიერი კომუნიკაცია საუბარი, ხოლო წერილი კომუნიკაცია ხორციელდება წიგნების, გაზეთების, წერილების, დღიურების, ინსტრუქციების და სხვ. დაწერისა და წაკითხვის გზით.

ზეპირსიტყვიერი კომუნიკაციის შემთხვევაში, ყოველთვის იგულისხმება პირისპირ კომუნიკაცია

ან ხმოვანი კონტაქტი ინფორმაციის გამგზავნასა და მიმღებს შორის. პირისპირ კონტაქტის და კომუნიკაციის შემთხვევაში ინფორმაციის გამგზავნასა და მიმღებსა აქვთ აზრთა გაზიარების, შეკითხვის დასმის და ამა თუ იმ საკითხის გარკვევის უფრო მეტი შესაძლებლობები. ზეპირსიტყვიერი კომუნიკაციის დროს, წერილობით კომუნიკაციასთან შედარებით, ინფორმაციის გადაცემა, საუბრის თემის შეცვლა, გადაწყვეტილებების მიღება უფრო სწრაფად და მარტივად ხდება.

1.1.2. ახავეხბადელი კომუნიკაცია

კომუნიკაცია ადამიანებს შორის შეტყობინების გაცვლის პროცესია. ეს შეტყობინება გაცილებით მეტ შინაარსს მოიცავს, ვიდრე ცალკეული სიტყვები. სიტყვებს დამატებით, შემავსებელ მნიშვნელობას ისეთი პარალინგვისტური და არალინგვისტური მიმანიშნებლები ანიჭებენ, როგორიცაა, მაგალითად, სახის გამომეტყველება, სხეულის პოზა, ხმის ტემბრი, ინტონაცია, და სხვ. სწორედ ეს წარმოადგენს არავერბალური კომუნიკაციის ფორმებს. კომუნიკაციის ეფექტურობაც, შესაბამისად, არა მხოლოდ წარმოთქმული ტექსტის შინაარსის გაგებას გულისხმობს, არამედ მოსაუბრის ქცევის სწორ შეფასებასაც, რადგან, როგორც ცნობილია, სწორედ კომუნიკაციის არავერბალური ნიშნებით ხდება მოსაუბრის დამოკიდებულებების, მისი ემოციების და ა.შ. ადეკვატურად გამოხატვა.

არავერბალურია კომუნიკაციის ნებისმიერი ფორმა, რომელიც ენისა და მეტყველების გარეშე ხორციელდება. ეს შეიძლება იყოს ღიმილი, ბუნებრივი ჟესტები (მაგრამ არა ჟესტური ენა), ტირილი, სხვადასხვა ნიშანი (მაგალითად, წითელი და მწვანე ფერი შუქნიშანზე), სახის გამომეტყველება, სხეულის პოზა, ფიზიკური დისტანცია, მოძრაობა და სხვ.

ყოველივე ზემოთ თქმულის გათვალისწინებით, **არავერბალური კომუნიკაცია ეს არის** „ინფორმაციის გაცვლის მიზნით, კომუნიკატორის მიერ ვიზუალური, აუდიალური და უხილავი საკომუნიკაციო სისტემების/სუბსისტემების გამოყენება, არავერბალური სიმბოლოებისა და ნიშნების სისტემური კოდირება-დეკოდირების გზით“ (Leathers, D., Eaves, M.H. 2016:4).

არავერბალური კომუნიკაცია მოიცავს სამ ძირითად ინტერაქციულ სისტემას: ვიზუალურ, სმენით და უხილავ საკომუნიკაციო სისტემებს (Leathers, D., Eaves, M.H., 2016).

ვიზუალური კომუნიკაციის სისტემა არავერბალური კომუნიკაციის მთავარი წყაროა და მოიცავს შემდეგ ქვესისტემებს: **კინეზიკა** (სახის გამომეტყველება, თვალების მოძრაობა, ჟესტიკულაცია, სხეულის პოზა), **პროქსემიკა** (კომუნიკაციის მიზნებისთვის სივრცის, მანძილის და ტერიტორიის გამოყენება) და **არტეფაქტული** კომუნიკაცია (ადამიანის ხელით შექმნილი ობიექტებით, როგორებიცაა, მაგ., ტანსაცმელი, თმის ვარცხნილობა, სვირინგი, სამკაულები, გადაცემული შეტყობინება).

სმენითი საკომუნიკაციო სისტემა მოიცავს: ხმის სიმაღლეს, ტემბრს, საუბრის ტემპს, ხანგრძლივობას, უწყვეტობას, სამეტყველო ბგერების არტიკულაციას, წარმოთქმას, სიჩუმეს. ეს ხმოვანი სიგნალები, თავის მხრივ, ემსახურება კომუნიკაციის 3 ძირითად ფუნქციას. ესენია, ემოციური, შთაბეჭდილებების მართვის და რეგულაციის ფუნქციები.

უხილავი საკომუნიკაციო სისტემა მოიცავს შემდეგ ქვესისტემებს: ტაქტილურს, ყნოსვის და ქრონემიკულს (დრო, როგორც მნიშვნელოვანი ფაქტორი ადამიანებს შორის კომუნიკაციაში).

მტკიცებას არ საჭიროებს ის ფაქტი, რომ, მოსმენისა და საუბრის გარდა, ადამიანი მოძრაობს, ეხება, განიცდის. ადამიანს, როგორც კომუნიკატორს აქვს მრავალმხრივი უნარები.

ადამიანების უმეტესობა დიდ დროს და ენერგიას უთმობს მცდელობას, დაარწმუნოს, თავი მოაწონოს, თავისი ზეგავლენის ქვეშ მოაქციოს სხვა ადამიანები და გაიუმჯობესოს საკუთარი იმიჯი. რაც უნდა იყოს კომუნიკაციის მიზანი, მათ მისაღწევად არავერბალური ნიშნები ძალიან ეფექტურად ფუნქციონირებს.

გასაგებია, რომ არავერბალური კომუნიკაცია, ფუნქციური თვალსაზრისით, უმნიშვნელოვანესია. უდავოა, ჩნდება კითხვა: რას ნიშნავს ტერმინი „**ფუნქციური მნიშვნელობა**“? პასუხი საკმაოდ კომპლექსურია. არავერბალური კომუნიკაციის ფუნქციური მნიშვნელობა მოიცავს:

- ა) კომუნიკაციის **მიზანს** (ინფორმაციის მიწოდება, დარწმუნება, და ა.შ.);
- ბ) კომუნიკაციის **სიზუსტეს** (მაგ., სახის გამომეტყველება უფრო ზუსტად გამოხატავს მნიშვნელობას, ვიდრე ტაქტილური მიმანიშნებელი)
- გ) კომუნიკაციის **ეფექტურობას** (კომუნიკაციური შეტყობინების გაცვლაზე დახარჯული დრო და მცდელობები).

უნდა აღინიშნოს ის ფაქტი, რომ კომუნიკაციის მიზანი არავერბალური კომუნიკაციის სიზუსტით და ეფექტურობის გაზრდით უფრო ადვილად მიიღწევა.

არავერბალური კომუნიკაცია, ფუნქციური თვალსაზრისით, უმნიშვნელოვანესია, შემდეგი მიზეზების გამო:

1. სწორედ არავერბალურ (და არა ვერბალურ) კომუნიკაციას აქვს გადამწყვეტი როლი შინაარსის გადაცემისას (ინტერპერსონალურ კონტექსტში). „ცნობილია, რომ საუბრის დროს, მნიშვნელობის მხოლოდ 30-35% გადაიცემა სიტყვებით“ (Mehrabian & Philpott, cited in Leathers, D., Eaves, M.H. 2016). უნდა აღინიშნოს ასევე, რომ ბავშვები მშობლის სახის გამომეტყველებით, ხმის ტონალობით, სხეულის მოძრაობით უფრო მეტ შეტყობინებას იღებენ, ვიდრე სიტყვების შინაარსიდან;
2. ემოციები და გრძნობები არავერბალურად უფრო მარტივად გამოიხატება, ვიდრე ვერბალურად. ბავშვების ემოციები ხშირად ხმის ტონალობაში ვლინდება. კვლევების თანახმად, (Westman & Westman, Westman & Wautier, Tompson, Ponte, cited in Leathers, D., Eaves, M.H. 2016:6) ჩვენი მოგონებების 74% არავერბალურია, რაც შეეხება ვერბალურ ნაწილს, ის მხოლოდ 45% შეადგენს; ამისი მაგალითია ცნობილი ფრაზა: „თქვენს სახელს ვერ ვიხსენებ, თუმცა სახეზე მეცნობით“. უნდა აღინიშნოს ასევე, რომ პირველი მოგონებების 92% ემოციურ მოვლენებს უკავშირდება;
3. არავერბალური კომუნიკაცია შეიცავს შეტყობინებებს, რომლებიც ნაკლებადაა ცრუ და დამახინჯებული. არავერბალურისგან განსხვავებით, ვერბალური შეტყობინებები გაცნობიერებული და წინასწარ განზრახულია. არავერბალური კომუნიკაცია, მაგალითად, ჟესტები, ნაკლებად ექვემდებარება ცნობიერების კონტროლს. სწორედ ესაა იმის მიზეზი, რომ თვალთმაქცობის დროს ადამიანები იშვიათად იყენებენ კომუნიკაციის არავერბალურ ფორმებს;
4. არავერბალური მიმანიშნებლები ასრულებენ მეტაკომუნიკაციურ ფუნქციას, რაც შეუცვლელია მაღალი ხარისხის კომუნიკაციის დამყარებისას. კომუნიკატორი ხშირად იყენებს დამატებით მიმანიშნებებს თავისი ჩანაფიქრის და სათქმელის დასაზუსტებლად. მაგ: ისეთი ფრაზები, როგორებიცაა „სრული სერიოზულობით ვაცხადებ“, ან „უბრალოდ, ვიხუმრე“, მეტაკომუნიკაციურია. იგივე ფუნქცია შეიძლება შეასრულოს ისეთმა არავერბალურმა ჟესტებმა, როგორებიცაა, მხარზე ხელის შეხება, ან ღიმილი. ცხადია, ამ შემთხვევაში, ვერბალური და არავერბალური ნიშნები ერთ ფუნქციას ასრულებს, მაგრამ არავერბალურ ნიშნებს შეტყობინების გაგების თვალსაზრისით, უპირატესი მნიშვნელობა აქვს;
5. არავერბალური ნიშნები კომუნიკაციის უფრო ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენს, ვიდრე ვერბალური. იქიდან გამომდინარე, რომ დრო ძალიან ძვირფასია, იზრდება კომპანიების მოთხოვნა კონსულტანტების მიმართ – რაც შეიძლება მცირე დროში შეძლონ კომუნიკაციის დამყარება მომხმარებელთან. ამ მიზნის მიღწევა არც თუ ისე მარტივია. მრავალსიტყვაობა, გამეორება, ორაზროვნება, აბსტრაქტულობა – ვერბალური კომუნიკაციისთვის დამახასიათებელი თვისებები, ხშირად არაეფექტურს ხდის კომუნიკაციას. განსაკუთრებით ისეთ შემთხვევებში, როდესაც კომუნიკაციის დრო შეზღუდულია.

როგორც ვხედავთ, არავერბალურ ნიშნებს კომუნიკაციის პროცესში უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს. თუმცა, აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ არავერბალური და ვერბალური კომუნიკაცია არ არის ერთმანეთისგან განცალკევებული მოვლენები და ისინი ერთმანეთს ავსებენ.

1.1.2.1 აჩავერბალური კომუნიკაციის ფუნქციები

ადაპტირებულია: Adler, R., Rosenfeld, L., B., Proctor, R. F., 2018:172

გამოყოფენ არავერბალური კომუნიკაციის 6 ფუნქციას:

1. უჩიოიხიოების დამყარება და შენახუნება;
2. სოციალური ინტერაქციის რეგულაცია;

არავერბალურ რეგულატორებად ითვლება ისეთი ნიშნები, რომლებიც ვერბალური ინტერაქციისას მაკონტროლებელ ფუნქციას ასრულებს. მაგალითად:

- ინტონაციის ცვლილება – აღმავალი ან დაღმავალი ტონი, რაც საუბრის დასრულების მაინიშნებელია;
- ბოლო (უმეტესწილად, მახვილიანი) მარცვლის წარმოთქმისას პაუზა/დაგრძელება;
- ხმის სიმაღლის ცვლილება;
- თვალთ კონტაქტი.

3. სხვებზე ზეგავლენის მოხდენა;
4. საკუთარ თავზე ზეგავლენის მოხდენა;
5. ინფორმაციის დამალვა/მოტყუება;
6. შთაბეჭდილებების მართვა .

არსებობს არავერბალური კომუნიკაციის საშუალებით შთაბეჭდილებების მართვის რამდენიმე გზა:

- მოქმედების მანერა (დგომა, მოძრაობა, სახის გამომეტყველება და ხმის ცვალებადობა);
- გარეგნობა (ჩაცმულობა, ვარცხნილობა, მაკიაჟი, სამკაული, აქსესუარები და სხვ.);
- გარემოცვა (ჩვენს ირგვლივ არსებული ნივთები, პირობები: ჩვენს პირად საკუთრებაში არსებული ნივთები, ავტომობილი და საცხოვრებელი ადგილი).

არავერბალური კომუნიკაცია, როგორც ცნობილია, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ინტერპერსონალური უნარების განვითარებაში. მოკლედ განვიხილოთ ინტერპერსონალური კომუნიკაცია.

1.2 ინტერპერსონალური კომუნიკაცია

ინტერაქციის გარკვეული წილი ცხოვრებაში არაპერსონალურია, მაგრამ კომუნიკაციის არსებით ნაწილს სწორედ რომ სხვა ადამიანებთან ურთიერთობები განსაზღვრავს. სიტყვა „ინტერპერსონალური“ შეგვიძლია განვმარტოთ, როგორც „სიტყვიერი და უსიტყვო ურთიერთობა ერთმანეთზე დამოკიდებულ ორ ადამიანს ან ადამიანთა მცირე ჯგუფის წევრებს შორის“ (<http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=5&t=17614>).

1.3 ინტრაპერსონალური კომუნიკაცია

ტერმინი „ინტრა“ ითარგმნება, როგორც „შიდა“, „შიგნით“. ინტრაპერსონალური კომუნიკაცია დგება მაშინ, როდესაც ინფორმაციის გამგზავნიც და მიმღებიც ერთი პირია, ანუ ეს არის კომუნიკაცია საკუთარ თავთან. ინტრაპერსონალური კომუნიკაციის დროს ადამიანი თავად ქმნის ინფორმაციას. მაგალითად, ფიქრობს, წერს, კითხულობს, ესაუბრება საკუთარ თავს და სხვ. ინტრაპერსონალური კომუნიკაცია მუდმივი, უწყვეტი პროცესია. მაგ: ამ მომენტისთვის, როდესაც ამ ინფორმაციას იღებთ, თქვენ ფიქრობთ წაკითხულზე/მოსმენილზე, რაც, თავისთავად, ინტრაპერსონალური კომუნიკაციის ერთერთი ფორმაა.

ინტრაპერსონალური კომუნიკაცია მნიშვნელოვან როლს ასრულებს პიროვნების შინაგანი სამყაროს ჩამოყალიბებაში. მიჩნეულია, რომ ინტერპერსონალური კომუნიკაციის საფუძველი ინტრაპერსონალური კომუნიკაციაა. იმისათვის, რომ ადამიანმა ეფექტური კომუნიკაცია დაამყაროს სხვა ადამიანებთან, საჭიროა, ჯერ საკუთარ თავთან შეეძლოს კომუნიკაცია (Steinberg, SH. 2007:62).

1.4 ჯგუფური კომუნიკაცია

(ადაპტირებულია: Venditti, P., McLean, S., 2012)

ადამიანის თვითიდენტურობა სხვებთან კომუნიკაციის პროცესში ყალიბდება, რაც ძირითადად ჯგუფურ, სოციალურ კონტექსტში მიმდინარეობს. ჯგუფი შეიძლება განიმარტოს, როგორც სამი ან სამზე მეტი ადამიანი, რომლებიც ერთიანდებიან, ურთიერთობენ ან თანამშრომლობენ ოჯახურ, სამსახურებრივ ან სოციალურ კონტექსტში. რაც შეეხება ჯგუფურ კომუნიკაციას, ეს არის ინფორმაციის გაცვლა ჯგუფის წევრებს შორის, რომელთაც კულტურული, ლინგვისტური ან გეოგრაფიული მახასიათებელი აერთიანებთ. ჯგუფის წევრები შეიძლება გამოირჩეოდნენ უნიფორმებით, ნიშნებით/სიმბოლოებით, სპეციალიზებული ენით/ჟარგონით და სხვ.

ჯგუფური კომუნიკაციის მნიშვნელობა ისაა, რომ ხელი შეუწყოს თითოეულ ადამიანს, თავი იგრძნოს ჯგუფის სრულფასოვან წევრად, წახალისოს თანამშრომლობა, ურთიერთპატივისცემა, თანაგრძნობა, განავითაროს მსჯელობის და მოსმენის უნარები, გადალახოს უარყოფის შიშით გამოწვეული ბარიერები, არასრულფასოვნების განცდის შეგრძნება. ის მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს პოზიტიური განწყობისა და ურთიერთობების ჩამოყალიბებას.

ჯგუფური კომუნიკაცია ხორციელდება სხვადასხვა ტექნიკის საშუალებით, რაც ჯგუფის მიზნებით განისაზღვრება.

2. ენის ფორმა, შინაარსი და გამოყენება

(თავი ადაპტირებულია: Levey, S., 2019, Introduction to Language Development)

ენა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, რეალიზდება ადამიანებს შორის სიტყვებით, წერილობითი სიმბოლოებით და ჟესტებით კომუნიკაციის გზით. სიმბოლოებში იგულისხმება ნივთები, მოქმედებები, ფიქრე-

ბი. ენა შეიძლება დავახასიათოთ: ფორმის (მორფოლოგია, სინტაქსი, ფონოლოგია), შინაარსისა (სემანტიკა) და გამოყენების (პრაგმატიკა) მიხედვით.

2.1. ენის ფორმა

ენის ფორმა მოიცავს ენის სამ კომპონენტს: სინტაქსს (ფრაზის/წინადადების სტრუქტურა); მორფოლოგიას (სიტყვის სტრუქტურა) და ფონოლოგიას (ბგერის აგებულება).

სინტაქსი არის გრამატიკის ნაწილი, რომელიც შეისწავლის წინადადებაში სიტყვათა შეკავშირების წესებს. წინადადებაში შემავალ სრულმნიშვნელოვან სიტყვებს წინადადების წევრებს უწოდებენ. წინადადების წევრებია: ქვემდებარე, შემასმენელი, დამატება (პირდაპირი, ირიბი), განსაზღვრება და გარემოება. ბაზისური სინტაქსური სტრუქტურა (წინადადება) შედგება ქვემდებარისა და შემასმენლისგან. ბავშვები, თანდათანობით იწყებენ წინადადების განვრცობას განსაზღვრებების (ზედსართავი სახელი, ზმნიზედა) საშუალებით.

ბავშვები ცალკეული სიტყვების წარმოთქმას დაახლოებით 12 თვის ასაკში იწყებენ, ხოლო 2 სიტყვის კომბინაციით წინადადებების ჩამოყალიბებას – დაახლოებით 18 თვის ასაკში. სინტაქსის განვითარებაც სწორედ ამ ასაკში იწყება. ამ პერიოდისთვის გამოყენებული წინადადებები ძირითადად გამოხატავს თხოვნას (მოთხოვნას), შეტყობინებას ან უარყოფას. სინტაქსის დემონსტრირება ხდება მაშინ, როდესაც წინადადებებში შემავალი სიტყვების რაოდენობა იზრდება და რთულდება. ეს პროცესი მიმდინარეობს ლექსიკური მარაგის და გრამატიკული მორფემების გამდიდრების, ასევე მრავლობითი რიცხვის გამოყენების პარალელურად. ამ ასაკის ბავშვები წინადადებების წარმოთქმისას ხშირად ტოვებენ ქვემდებარეს, რომელიც პირის ნაცვალსახელით არის წარმოდგენილი. მისი გამოტოვება იკლებს დაახლოებით 2,5 წლისთვის. პირველი წინადადებები, რომლებსაც ბავშვები წარმოთქვამენ შედგება არსებითი სახელებისა და ზმნებისგან. ამ პერიოდიდან შეინიშნება მენტალური მდგომარეობის აღმნიშვნელი ზმნების გამოყენებაც, რაც მიუთითებს, რომ ბავშვებს ამ ასაკში უკვე ესმით სხვების მენტალური, შინაგანი მდგომარეობა.

ნაცვალსახელების გამოყენებას ბავშვები 31-34 თვის ასაკიდან იწყებენ. თავდაპირველად, ბავშვები იწყებენ I პირის ნაცვალსახელების გამოყენებას (მე, ჩემი), ხოლო მოგვიანებით – II და III პირის ნაცვალსახელებისას.

ბავშვის მიერ წარმოთქმული პირველი სიტყვების უმრავლესობას არსებითი სახელები შეადგენს. როდესაც ბავშვები სიტყვების ათვისებას იწყებენ, მათი ლექსიკური მარაგის თითქმის ნახევარი არსებითი სახელია, ერთი მეოთხედი – ზმნები და ზედსართავები, ხოლო დარჩენილი მეოთხედი – ფუნქციური, გრამატიკული სიტყვები (ნაცვალსახელები, კავშირები და სხვ.). რასაკვირველია, გასათვალისწინებელია ის გამოცდილება, გარემო და ენა, რომელშიც ბავშვები იზრდებიან და სწავლობენ. შესაბამისად, სხვადასხვა სოცियो-ეკონომიკური, ლინგვისტური და კულტურული გარემოს მქონე ბავშვებს განსხვავებული ლექსიკური მარაგი აქვთ. ბავშვების მიერ არსებითი სახელების ათვისება ასოცირდება ორ ფაქტორთან: სემანტიკურ და ფიზიკურ თვისებებთან.

ზმნა, არსებით სახელთან შედარებით, უფრო კომპლექსურია, რადგან ის მოქმედებას ან მდგომარეობას გამოხატავს და თვისებრივად განსხვავდება არსებითი სახელისგან. მაგალითად, ბავშვისთვის უფრო ადვილია, ისწავლოს სიტყვა „ბურთი“, ვიდრე „სირბილი“. პირველი ზმნები, რომლებსაც ბავშვები სწავლობენ, მარტივი მოქმედებების გამოხატველი სიტყვებია. მაგალითად: ჭამა, კითხვა. შემდეგ მათ ლექსიკაში ჩნდება სიტყვები: „დადე“, „მოდი“, „წადი“, „დაჯექი“, „მომე“. მოგვიანებით კი მენტალური შინაარსის ზმნები: „მინდა“, „ვიცი“, „მაქვს“ და სხვ. ზმნების შესწავლის საწყის ეტაპზე, ბავშვები მათ მხოლოდ იმ კონტექსტსა და სიტუაციაში გამოიყენებენ, რომელშიც თავდაპირველად აითვისეს. მაგალითად, თუ ბავშვი სწავლობს სიტყვას „გაჭრა“ ვინმეს მიერ ქაღალდის გაჭრის ყურების შემდეგ, ის სიტყვას „გაჭრა“ მხოლოდ ქაღალდთან კავშირში გამოიყენებს. თანდათანობით, გამოცდილების ზრდასთან ერთად, ბავშვები სწავლობენ სიტყვა სხვადასხვა კონტექსტს მოარგონ.

რაც შეეხება მოდალურ ზმნებს, ბავშვები მათ შესწავლას დაახლოებით 2-3 წლის ასაკში იწყებენ.

მორფოლოგია შეისწავლის სიტყვის სტრუქტურას, მის შემადგენელ ნაწილებს (სუფიქსი, პრეფიქსი, ფუძე). მაგალითად, სიტყვა „კატები“ შედგება 2 მორფემისაგან: სიტყვის ფუძე „კატ“ და მრავლობითი რიცხვის მანარმოებული სუფიქსი „ებ“-ი.

მოხფემა არის სიტყვის მინიმალური, უმცირესი ერთეული, რომელიც მნიშვნელობას გამოხატავს. თუკი სინტაქსი მოიცავს წინადადებაში სიტყვათა შეკავშირების წესებს, მორფოლოგია გულისხმობს სიტყვების აგების წესებს. ნებისმიერმა ადამიანმა იცის მშობლიური ენის სინტაქსის და მორფოლოგიის წესები, მათი კატეგორიები და სტრუქტურა, თუმცა არ არის აუცილებელი, რომ ეს ცოდნა გაცნო-

ბიერებული იყოს.

ფონოლოგია

(ადაპტირებულია: Hoff, 2019:136)

შეისწავლის ენაში არსებულ სამეტყველო ბგერათა სისტემას. რა არის სამეტყველო ბგერა? სამეტყველო ბგერები არის ენაში არსებული აკუსტიკური სიგნალები, რომლებიც შინაარსის გადმოსაცემად გამოიყენება. ადამიანს 200 ბგერის წარმოთქმა შეუძლია, თუმცა, არ არსებობს ენა, რომელშიც ეს 200-ვე ბგერაა გამოყენებული. მაგალითად, ინგლისურში 44 ბგერაა, ქართულში – 33. ენებს შორის განსხვავება განპირობებულია არა მხოლოდ იმ თვალსაზრისით, თუ რა ბგერებია გამოყენებული ენაში, არამედ თუ როგორ გამოიყენება ესა თუ ის ბგერა. სხვადასხვა ენაში შეიძლება ერთი და იგივე ბგერა იყოს გამოყენებული, თუმცა განსხვავდებოდეს წარმოთქმის თვალსაზრისით.

„სიტყვები შედგება ბგერებისგან. შესაბამისად, ბგერათა კონკრეტული თანმიმდევრობები ქმნის სიტყვებს. ეს მოზრდილ ადამიანებს გაცნობიერებული აქვთ. მათ ასევე, შეუძლიათ სიტყვების დამარცვლა. მათ იციან ენა, მასში არსებული ბგერათა სისტემა, გაცნობიერებული აქვთ რომ ბგერათა განსხვავება განაპირობებს სიტყვების განსხვავებულობას და ასევე ფლობენ ცოდნას ბგერათა სისტემის შესახებ. ამ ცოდნას **ფონოტაქტიკური ცოდნა** ეწოდება“ (Hoff, 2019:136).

სწორედ ფონოტაქტიკური ცოდნის დაუფლება იგულისხმება ფონოლოგიურ განვითარებაში. საინტერესოა, როდის და როგორ იძენს ბავშვი ფონოლოგიურ ცოდნას? პასუხი ამ კითხვაზე გულისხმობს ფონოლოგიური განვითარების პროცესის შესწავლას როგორც გაგებასთან, ასევე პროდუქციასთან მიმართებით.

ფონოლოგიური განვითარების პროცესი გაცილებით ადრე იწყება, ვიდრე ბავშვი საუბარს დაიწყებს და, რასაკვირველია, გრძელდება მას შემდეგაც, რაც ბავშვი პირველ სიტყვებს წარმოთქვამს. შესაბამისად, როდესაც ვსაუბრობთ ფონოლოგიურ განვითარებაზე, ვგულისხმობთ პერიოდს, ჩვილობიდან 3 წლამდე (როდესაც ბავშვს უკვე შეუძლია სიტყვებისა და ელემენტარული წინადადებების წარმოთქმა).

ფონოლოგიურ-ფონეტიკური შეცდომების ყველაზე გავრცელებული პატერნები, რაც ამ ასაკის ბავშვებისთვის არის მახასიათებელი, არის:

- მარცვლის გამოტოვება სიტყვაში;
- რედუპლიკაცია (გამეორება)
- ბოლო თანხმოვნის ნაშლა-გამოტოვება.

უნდა აღინიშნოს, რომ შეცდომათა ეს პატერნები 3 წლის ასაკზე უფროსი, ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებში აღარ შეინიშნება. ფონოლოგიური ცნობიერების ჩანასახი, ანუ იმ ფაქტის გაცნობიერება, რომ სიტყვა არ არის ერთი მთლიანობა და იშლება შემადგენელ ერთეულებად, ბავშვებში 3-4 წლის ასაკიდან ყალიბდება (ამ დროს ბავშვი ხვდება, რომ სიტყვა შეიძლება დაიშალოს მარცვლებად). ბავშვი თავდაპირველად აღიქვამს სიტყვას, როგორც ერთ მთლიანს და მხოლოდ 3-4 წლის ასაკიდან იწყებს იმის გაცნობიერებას, რომ სიტყვები ცალკეული მარცვლებისგან შედგება. ბავშვები დროთა განმავლობაში იწყებენ ბგერების ერთმანეთისგან განსხვავებას და აცნობიერებენ, რომ ცალკეული ბგერების შეცვლით შესაძლებელია სიტყვის, მისი მნიშვნელობის შეცვლა. რაც შეეხება ფონემების გაცნობიერებას, ეს უნარი ბავშვს 6-7 წლის ასაკში უყალიბდება“ (Levey, 2019:77) .

2.2. ენის შინაარსი

„ენის შინაარსი, ანუ სემანტიკა გულისხმობს სიტყვების მნიშვნელობას და ურთიერთკავშირს სიტყვებს შორის“ (Levey, 2019:100).

ბავშვების ექსპრესიული ენის ლექსიკონი 12 თვემდე ასაკისთვის 1 ან 2 სიტყვით განისაზღვრება. 12 თვიდან იწყება ლექსიკონის აქტიური გაფართოვება და ბავშვები სწავლობენ ისეთ სიტყვებს, რომლებიც მათთვის ნაცნობ მოქმედებებს, არსებებს და მათ ირგვლივ არსებულ საგნებს გამოხატავს. ეს ფაქტი მიანიშნებს იმ გარემოებაზე, რომ კავშირი ბავშვების ლექსიკური მარაგის ზრდასა და მათ მიერ გარემოში მიღებულ გამოცდილებას შორის, საკმაოდ მჭიდროა. უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ მათი რეცეპტული ენა უფრო მდიდარია, ვიდრე ექსპრესიული. მათ ესმით მინიმუმ 50 სიტყვა მაშინ, როდესაც მხოლოდ 10 სიტყვის წარმოთქმა შეუძლიათ. თუმცა, ზოგი ბავშვის შემთხვევაში ადგილი აქვს ე.წ. **ენობრივ აფეთქებას**, როდესაც 18 თვის ასაკში ბავშვმა დაახლოებით 50 სიტყვა იცის, ხოლო 24 თვისთვის

ბავშვების ექსპრესიული ენის ლექსიკური მარაგი 200-300 სიტყვამდე აღწევს.

2.3. პრაგმატიკა

ენის გამოყენება გულისხმობს ენის პრაგმატულ კომპონენტს. პრაგმატიკა, თავის მხრივ, არის ენის გამოყენება კონტექსტის შესაბამისად. განასხვავებენ ენის გამოყენების სამ ძირითად გზას: მონოლოგს, დიალოგს, თხრობას.

ჩვილებს შეუძლიათ გამიზნული კომუნიკაციის დამყარება, როდესაც მიანიშნებენ საჭიროებებსა და სურვილებზე. ეს გამიზნული, *მონოლოგიური* რეჟიმის კომუნიკაცია, თავდაპირველად ჟესტებისა და ხმოვანი სიგნალების საშუალებით ხორციელდება. 1 წლის ასაკიდან, ერთსიტყვიანი წინადადებების ფაზაში ბავშვებს შესწევთ უნარი, მართონ მათ ირგვლივ არსებული ადამიანების ქცევა, მიიქციონ ყურადღება და ჩაერთონ სოციალურ ინტერაქციაში.

ღიაღოგში ჩართვის უნარი ბავშვებს დაახლოებით 2 წლის ასაკისთვის უვითარდებათ, როდესაც შეუძლიათ მონაცვლეობით ხან მსმენელის ფუნქცია შეასრულონ, ხან – მოსაუბრის.

თხრობა დიდ როლს ასრულებს სოციალური ინტერაქციის, ეფექტური კომუნიკაციისა და წერა-კითხვის უნარის განვითარებაში. თავის მხრივ კი, თხრობის უნარის განვითარებისთვის არსებითია ლექსიკური ერთეულების ათვისების უნარი, რადგან მოვლენების აღწერა მხოლოდ საჭირო ლექსიკური ერთეულების ცოდნით არის შესაძლებელი. თხრობის პროცესი უფრო ორგანიზებულ სახეს იძენს მას შემდეგ, რაც ბავშვები სწავლობენ კავშირებს.

„ბავშვებში თხრობის უნარი განვითარების შემდეგ საფეხურებს გადის:

- ნარატივი, რომელიც ერთ მოვლენას ასახავს. ის წარმოდგენილია ერთი მოქმედებით (მაგ., ვითამაშე);
- ნარატივი, რომელიც ორ მოვლენას შეიცავს და შესაბამისად, ორი მოქმედებითაა წარმოდგენილი;
- ნახტომისებური ნარატივი – შეიცავს მოვლენებს, რომლებიც არათანმიმდევრულად არის აღწერილი და/ან გამოტოვებულია მნიშვნელოვანი ფაქტები/მოვლენები;
- თანმიმდევრული ნარატივი – როდესაც ბავშვი თანმიმდევრულად ყვება მოვლენებს, თუმცა კავშირი ამ მოვლენებს შორის არ არის ძალიან მჭიდრო და ლოგიკური;
- კლასიკური ნარატივი – როდესაც ინფორმაცია სრულფასოვნად არის გადმოცემული და მოვლენა სრულად აღწერილია (მაგ., შეიცავს ინფორმაციას პერსონაჟებზე, ცნობილია, რა მოხდა, სად და როდის ჰქონდა ადგილი მოქმედებებს, წარმოდგენილია მიზეზშედეგობრივი კავშირები)“ (Levey, 2019:106-108).

მნიშვნელოვანია იმ გარემოების აღნიშვნა, რომ სხვადასხვა კულტურისა და ენის მატარებელი ბავშვების ნარატივი ერთმანეთისგან განსხვავებულია. მაგალითად, ჩინელი ბავშვების შემთხვევაში გამოიკვეთა ისეთი თემები, როგორებიცაა: სოციალური ჩართულობა, მორალი და სხვ. ამერიკელი ბავშვები, ძირითადად, ფოკუსირებენ ადამიანის სიმპათიებსა და ანთიპათიებზე და ა. შ.

3. კომუნიკაციის, ენის და მეტყველების განვითარება ასაკობრივ წრილში

კომუნიკაციის უნარი განვითარების თვალსაზრისით ჩვილობის ასაკიდან სასკოლო ასაკამდე ხანგრძლივ, კომპლექსურ და საინტერესო გზას გადის. თუ 0-იდან 12 თვემდე ბავშვები უპირატესად არავერბალური ფორმებით ამყარებენ ურთიერთობას, 18-24 თვიდან წამყვანი უკვე ვერბალური კომუნიკაცია – ენა და მეტყველება ხდება. ქვემოთ გვექნება საშუალება, დავაკვირდეთ კომუნიკაციის განვითარებას და მის ცვლილებას ქრონოლოგიურ წრილში.

3.1. კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება დაბადებიდან 3 წლის ასაკამდე

(ადაპტირებულია: Hoff, 2009:142-147)

რეფლექსური ტირილის და ვეგეტატიური ბგერების ეტაპი – ახალშობილები ტირიან. ისინი, ასევე, აცემინებენ, აბოყინებენ, სუნთქვისა და წოვის დროს გამოსცემენ გარკვეულ ბგერებს და ა.შ. ტირილისა და სხვადასხვა ვეგეტატიური ბგერების გამოცემის დროს, სახმო სიმები ვიბრირებს და ჰაერის

ნაკადს სამეტყველო აპარატში გარკვეული დაბრკოლებების გადალახვა უწევს. შესაბამისად, ეს, ვითომდა „არაფრისმოძგები ბგერები“ იმის მანიშნებელია, რომ მოგვიანებით, ბავშვი დაიწყებს სამეტყველო ბგერების წარმოქმას.

ლულუნი და სიცილი – დაახლოებით 6-8 კვირის ასაკში ჩვილები იწყებენ ლულუნს. ისინი ლულუნებენ – გამოსცემენ გარკვეულ ბგერებს კმაყოფილებისა და ბედნიერების ნიშნად. სოციალური ინტერაქცია ლულუნის ერთ-ერთ მაპროვოცირებელ ფაქტორად არის მიჩნეული. ლულუნის დროს ჩვილები თავდაპირველად ერთ რომელიმე ბგერას წარმოთქვამენ. ჩვილები ლულუნს განაგრძობენ თვეების განმავლობაში და ასაკთან ერთად ლულუნის ფორმა და ხარისხიც იცვლება. ერთი ხმოვანი ბგერის ნაცვლად ისინი თანდათანობით იწყებენ სხვადასხვა ხმოვანი ბგერების მსგავსი ბგერების წარმოთქმას. მიუხედავად იმის, რომ ჩვილები ჯერ არ ლაპარაკობენ ამ ეტაპზე, ლულუნის სახით ნათლად არის წარმოდგენილი სამეტყველო ბგერების ჩანასახი. რაც შეეხება სიცილს, მას პატარები დაახლოებით 16 კვირის ასაკიდან იწყებენ.

ვოკალური თამაში – 16-იდან 30 კვირამდე პერიოდს ვოკალური თამაშის პერიოდად მოიხსენიებენ. სწორედ ამ პერიოდში იმატებს მკვეთრად ჩვილის მიერ წარმოთქმული ხმოვნისა და თანხმოვნის მსგავსი ბგერების რაოდენობა. ამ ასაკიდან იწყებენ ისინი ბგერების კომბინაციების წარმოთქმას.

დაბადებიდან პირველ თვეებში ჩვილები ხმოვნის მსგავს ბგერებს წარმოთქვამენ. თანხმოვნის მსგავსი ბგერების წარმოთქმა 2-3 თვის ასაკიდან იწყება და ეს ძირითადად ველარული ბგერებია (გ, ქ). დაახლოებით 6 თვის ასაკიდან ჩვილები იწყებენ ისეთი თანხმოვანი ბგერების წარმოთქმას, რომლებიც პირის ღრუს წინა ნაწილში წარმოითქმება (მ, ნ, ბ, ფ, დ).

დუბლიკაციური ტიტინი – ზოგჯერ, 6-9 თვის ასაკში, ჩვილების ვოკალიზაციის ხარისხი იცვლება, ისინი იწყებენ ტიტინს. ეს ეტაპი წინ უსწრებს სრულფასოვანი მარცვლების წარმოთქმას და მას კანონიკური ტიტინი ეწოდება. ის ხასიათდება ერთი და იგივე თანხმოვანი და ხმოვანი ბგერებით შედგენილი მარცვლის დუბლირებით. მაგ: დადა, ტატა და ა.შ. დუბლირებული ტიტინის მიზანი ყოველთვის არ არის კომუნიკაცია. ჩვილები ხშირად ტიტინებენ თავისთვის და ეს მეტყველების განვითარების საწყისი ეტაპია. კანონიკური ტიტინი განვითარების ის პირველი განმასხვავებელი ნიშანია, რაც ყრუ ბავშვებს ნორმალური სმენის მქონე ბავშვებისგან გამოარჩევს.

არადუბლიკაციური ტიტინი – კანონიკური ტიტინის ფაზას მოსდევს არადუბლიკაციური, მრავალფეროვანი ტიტინის ფაზა. ამ პერიოდის განმავლობაში პატარები იწყებენ სხვადასხვა თანხმოვანი და ხმოვანი ბგერების შეერთებით ჯერ მარცვლების, შემდეგ კი მარტივი სიტყვების წარმოთქმას ისე, რომ არ აორმაგებენ მარცვლს. მეტყველებისას ინტონაციური კონტური – პროსოდია – სწორედ ამ ეტაპიდან ხდება შესამჩნევი. თუ კარგად დავუკვირდებით პატარების მეტყველებას, მივხვდებით, რომ განვითარების ამ ეტაპზე მათი „საუბარი“ არის მეტყველების რიტმულ-მელოდიური წყობა სიტყვების გარეშე.

ტიტინის ეტაპის დასასრულისთვის, ბავშვებს საკმაოდ დიდი პროგრესი აქვთ ფონოლოგიური განვითარების თვალსაზრისით, რადგან პირველი ხმოვანი ბგერების წარმოთქმიდან დაწყებული, დაახლოებით 12 თვის ასაკისთვის, მათ უკვე იციან თანხმოვანი ბგერების, დაახლოებით, 90%, პროსოდია, და ზოგიერთ შემთხვევაში შეუძლიათ ერთმარცვლიანი სიტყვების და რამდენიმე ორმარცვლიანი სიტყვის წარმოთქმა.

ტიტინიდან სიტყვებამდე – განვითარების ამ ეტაპამდე ბავშვები გადიან ე. წ. ტრანზიციის ფაზას. ამ პერიოდში ისინი წარმოთქვამენ მათ მიერ გამოგონილ სიტყვებს. ამ სიტყვების უმრავლესობა შედგება ბგერებისგან, რომელთა მსგავსი სამიზნე ენაში არ არსებობს. ეს სიტყვები ფართო მნიშვნელობას ატარებს და კონკრეტულ კონტექსტში გამოიყენება. ტრანზიციის ფაზა მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისით, რომ ვოკალური განვითარება ფარავს ჟესტების გამოყენებას კომუნიკაციის მიზნით. ხშირად, ჟესტები ტრანზიციული ფორმის ნაწილი ხდება. მაგალითად, როდესაც ბავშვს რამე ნივთი უნდა, ის გარკვეულ ბგერებს წარმოთქვამს და ჟესტითაც მიანიშნებს სასურველ ნივთზე.

ეს ეტაპი მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისითაც, რომ „დაახლოებით 9 თვის ასაკისთვის ბავშვები აცნობიერებენ, რომ მათ შეუძლიათ ზეგავლენა მოახდინონ უფროსებზე და მათგან სასურველი საპასუხო რეაქცია და, შესაბამისად, ყურადღება მიიღონ. სწორედ ეს ფაქტორები მიუთითებს კოგნიტურ განვითარებაზე.

სწორედ ამ პერიოდიდან შეგვიძლია ვისაუბროთ ენობრივ განვითარებასთან დაკავშირებული ცალკეული კოგნიტური უნარის განვითარებაზე. ესენია:

- მუშა მეხსიერება;
- ყურადღება;

- ენის გადამუშავება;
- გონების თეორია (ToM) (Levey, S., 2019:78).

3 ფაქტორი, რომლებიც ბავშვის ვოკალიზაციის ცვლილებას განაპირობებს დაბადებიდან პირველი წლის განმავლობაში, არის:

- სამეტყველო აპარატის ფიზიკური ზრდა;
- ტვინის განვითარება;
- ნევროლოგიური განვითარება.

3.2. კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება 3 წლიდან 6 წლის ასაკამდე

3 წლის ასაკიდან უკვე იწყება ლინგვისტური და კოგნიტური განვითარების ტემპის მკვეთრი ზრდა. 5 წლის ასაკისთვის, ბავშვებს ათვისებული აქვთ სინტაქსის, დაახლოებით, 90%, მათი მეტყველება ორგანიზებულ ხასიათს ატარებს და შეუძლიათ ხანგრძლივ საუბრებში ჩართვა. თამაში უფრო კომპლექსური ხასიათის ხდება, მეტი ფანტაზიითა და დრამატიზმით. მთლიანობაში, მათი სოციალური, ენობრივი და თამაშის უნარები კოგნიტური განვითარების მაჩვენებელია. სკოლამდელი ასაკის ბავშვის განვითარება მნიშვნელოვანია არამართო კომუნიკაციურ ქრილში, არამედ კომუნიკაციასთან მჭიდროდ დაკავშირებულ კოგნიტურ ქრილშიც. ენობრივი და კოგნიტური განვითარება განაპირობებს ბავშვის სოციალური კომუნიკაციის წარმატებას და ზოგად ადაპტურობას. ქვემოთ დეტალურად იქნება განხილული სკოლამდელი ასაკის ბავშვის **ენობრივი** განვითარება.

3.2.1 ენობრივი განვითარება

(ქვეთავი ადაპტირებულია: Levey, 2019:119-142)

ფონოლოგია – ლაპარაკის დაწყების საწყის ეტაპზე, როგორც ვიცით, წარმოთქმის დროს, ბავშვები უშვებენ შეცდომებს. ამ შეცდომებს ფონოლოგიურ პროცესებს უწოდებენ. ფონოლოგიური პროცესები იყოფა 3 ძირითად კატეგორიად:

1. **მარცვლის სტრუქტურული ცვლილებების პროცესები:** სიტყვაში მარცვლის ან თანხმოვანი ბგერების თანმიმდევრობის შეცვლა, მარცვლის გამოტოვება ან შესუსტება;
2. **სუბსტიტუციური (ჩანაცვლების) პროცესები:** ბგერების ჩანაცვლება;
3. **ასიმილაციის პროცესები:** ბგერის ჩანაცვლება სხვა, მსგავსი ბგერებით.

4 წლის ასაკისთვის ზემოხსენებული ფონოლოგიური პროცესების უმრავლესობა აღარ შეიმჩნევა ბავშვის მეტყველებაში, თუმცა წარმოთქმის სიზუსტეზე საუბარი ნაადრევია. მეტყველების გარჩევა ასაკობრივი ნორმების მიხედვით ასეთია: 2 წლის ასაკის ბავშვის მეტყველების 50% მაინც უნდა იყოს გარჩევადი, 3 წლის ასაკის ბავშვის შემთხვევაში – 75%, ხოლო 4 წლის ბავშვის შემთხვევაში კი – სრული 100%.

მორფოლოგია – 3 წლის ასაკიდან ბავშვები ეუფლებიან გრამატიკულ ფორმებს, (მრავლობით რიცხვს, დროებს, ბრუნვებს), მოგვიანებით კი იწყებენ დერივაციას, ანუ სიტყვათწარმოებას. დერივაციული მორფემები ცვლიან სიტყვის გრამატიკულ კატეგორიას. მაგალითად, სწავლა-მასწავლებელი.

სინტაქსი – სინტაქსის განვითარებაზე შეგვიძლია ვისაუბროთ იმ ეტაპიდან, როდესაც ბავშვი იწყებს სიტყვათა შეთანხმებების გამოყენებას. განვითარების მკვეთრი ზრდა შეიმჩნევა 30 თვიდან და 4 წლის ასაკისთვის, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კარგად არის ჩამოყალიბებული.

სინტაქსის განვითარება დამოკიდებულია სტრატეგიაზე, რომელიც **თვითუზრუნველყოფის თეორიის** სახელით არის ცნობილი. ამ თეორიის თანახმად, ბავშვები ენის სინტაქსური თუ სემანტიკური სტიმულების გამოყენებით იუმჯობესებენ ლინგვისტურ უნარებს. სინტაქსური თვითუზრუნველყოფა გულისხმობს ბავშვის მიერ გრამატიკული სტიმულების გამოყენების უნარს, რაც ხელს უწყობს აღქმა-გაგებას და გრამატიკული კატეგორიების განვითარებას. ხოლო სემანტიკური თვითუზრუნველყოფა გულისხმობს სწავლისადმი კონცეპტუალურ მიდგომას. მაგალითად, ბავშვები ქმნიან გრამატიკულ კატეგორიებს. სულიერ და უსულო არსებებს აერთიანებენ არსებითი სახელის, მოქმედების და მდგომარეობის გამომხატველ სიტყვებს კი – ზმნის კატეგორიაში. ბავშვები ამ სემანტიკურ ინფორმაციას იყენებენ სიტყვებისთვის მნიშვნელობისა და მათთვის წინადადებაში ადგილის მინიჭებისათვის.

სინტაქსის განვითარებაზე შეგვიძლია ვისაუბროთ იმ მომენტიდან, როდესაც ბავშვი იწყებს ორსიტყვიანი წინადადებების წარმოთქმას. **ბავშვის მიერ წარმოთქმული პირველი წინადადებები**

თხრობითია. კითხვითი წინადადებების დასმას ბავშვები დაახლოებით 3 წლიდან იწყებენ. ეს კითხვები, ძირითადად, ზოგადი კითხვებია. რაც შეეხება კითხვითსიტყვიან კითხვით წინადადებას და ირიბ თქმას, მის გამოყენებას ბავშვები დაახლოებით 35-40 თვის ასაკიდან იწყებენ. 31-34 თვიდან ბავშვები იწყებენ ისეთი კითხვითი წინადადებების დასმას, რომლებიც უარყოფას შეიცავს, თუმცა წყობა გამართული არ არის. მაგალითად, რატომ არ წამოვიდე? გამართული კითხვითი წინადადება, რომელიც უარყოფას შეიცავს, თავს იჩენს მხოლოდ 5 წლის ასაკისთვის. მაგალითად, რატომ არ შემოიძლია წამოსვლა?

უარყოფით წინადადებებს, თავდაპირველად, მხოლოდ პროტესტის ან უარყოფის ნიშნად წარმოთქვამენ ბავშვები. მაგალითად, „ალა ჩაი!“ „არ მინდა ჩაი!“

ბრძანებითი წინადადება მოთხოვნას ან თხოვნას შეიცავს. საწყის ეტაპზე ის შეიძლება გამოხატული იყოს ერთი სიტყვით და შესაბამისი ინტონაციით.. მაგალითად, „ბუთი!“ თანდათანობით კი მიიღოს დასრულებული წინადადების სახე. მაგალითად, „მომე ბუთი!“ – „გთხოვ, გადმომიგდე ბურთი!“

36-48 თვის პეჩიოდში ბავშვები მარტივი წინადადებების შედგენა-წარმოთქმიდან გადადიან ახალ ეტაპზე -- შედარებით გრძელ, რთულ წინადადებებზე. ისინი წინადადებების დასაკავშირებლად იყენებენ ისეთ კავშირებს, როგორებიცაა: და, მაგრამ, თუ, იმიტომ. „და“ არის პირველი კავშირი, რომელსაც ბავშვი წარმოთქვამს.

48-60 თვის პეჩიოდში ბავშვის მეტყველებაში ჩნდება დამოკიდებული წინადადებები, რაც სინტაქსის განვითარების სიღრმეებზე მიუთითებს.

სემანტიკა – სემანტიკის განვითარება, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, იწყება ბავშვის მიერ სიტყვების შესწავლის პარალელურად. ლექსიკური მარაგის ზრდა, განსაკუთრებით სწრაფად მიმდინარეობს 2 წლის ასაკიდან, 3 წლისთვის ბავშვი 900-1000 სიტყვას ფლობს, 4 წლისთვის – 1500-ს, ხოლო 5 წლისთვის ბავშვს ათვისებული აქვს დაახლოებით 2000 სიტყვა. სკოლამდელი ასაკის მიწურულისთვის ბავშვებს უკვე შეუძლიათ დეტალურად განმარტონ სიტყვები, დაყონ კატეგორიებად და დაასახელონ სინონიმები. რაც შეეხება აბსტრაქტულ ტერმინებს, ისინი გარკვეულ სირთულეებს ქმნიან. ასეთებად შეიძლება ჩაითვალოს დროის გამომხატველი სიტყვები. ბავშვებს უჭირთ პასუხის გაცემა ისეთ კითხვებზე, რომლებიც დროის დაზუსტებას ითხოვენ. მაგალითად, რამდენი ხნის განმავლობაში უყურებდი ფილმს? სკოლამდელ ასაკში ბავშვებს ბოლომდე არ აქვთ გაცნობიერებული ასეთი სიტყვების მნიშვნელობა (საათი, დღე, მალე, გვიან და სხვ.). აბსტრაქტული ტერმინების გაგება იწყება დაახლოებით 6 წლის ასაკიდან.

მენტალური ლექსიკონი – მენტალური ლექსიკონი გულისხმობს ადამიანის გონებაში წარმოდგენილ ცოდნას. ბავშვები ახალ ცნებებს სწავლობენ მათი წინადადებებში გამოყენების გზით. სიტყვები, რომლებსაც 2-იდან 5-წლამდე ასაკის ბავშვები ითვისებენ, შეგვიძლია შემდეგი სახით დავაჯგუფოთ: სივრცის გამომხატველი ცნებები; დროის გამომხატველი ცნებები; რაოდენობის გამომხატველი ცნებები; ნიშან-თვისებების გამომხატველი ცნებები; სოციალურ-ემოციური მდგომარეობის გამომხატველი ცნებები.

მეტალინგვისტური ცნობიერება – სკოლამდელი ასაკის ბოლო პერიოდში განვითარებას იწყებს მეტალინგვისტური ცნობიერება, რაც ბავშვს ეხმარება ამოიცნოს შეცდომები სინტაქსურ, სემანტიკურ და ფონოლოგიურ კომპონენტებში.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ ტიპური განვითარების ბავშვებს 4 წლის ასაკშიც შეუძლიათ შეცდომების იდენტიფიცირება, მაგრამ მეტალინგვისტური უნარების განვითარება ეტაპობრივად იხვეწება და 7-8 წლამდე მიმდინარეობს.

ასევე, მნიშვნელოვანია ის ფაქტი, რომ მეტალინგვისტური ცნობიერება წერა-კითხვის უნარის ჩამოყალიბების უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია.

პრაგმატიკა – „პრაგმატიკა გულისხმობს ენის ადეკვატურ გამოყენებას სამ ძირითად საკომუნიკაციო უნარზე დაყრდნობით. ეს უნარებია:

- ენის გამოყენება მისაღმებით, ინფორმირების ან თხოვნის მიზნით;
- ენის შეცვლა/ადაპტირების უნარი მსმენელისა და სიტუაციის გათვალისწინებით;
- საუბრის/დიალოგის დროს წესების დაცვის უნარი “ (Levey, 2019:138).

ბავშვები თავდაპირველად სწავლობენ ზრდილობიან თხოვნას, რასაც სასურველი შედეგის მიღების მიზნით გამოიყენებენ. დაახლოებით 3 წლის ასაკისთვის ბავშვი იწყებს სიტყვის „გთხოვ“ გამოყენებას. 3.5-4 წლიდან ირიბი სამეტყველო აქტის გამოყენება იწყება. მაგალითად, „შეიძლება სათამაშოდ წავიდე?“

36-48 თვის ასაკიდან ბავშვებს შეუძლიათ საუბრის ინიცირება, დიალოგში მონაწილეობა მონაცვლეობით (მსმენელისა და მოსაუბრის როლის მორგება), ზრდილობიანად თხოვნა და სხვ. მათ შეუძლიათ სხვადასხვა როლის მორგება, ხმის სიმაღლის, ინტონაციის და ტემბრის ცვლილება სიტუაციიდან გამომდინარე. მაგ: 4 წლის ბავშვი უმცროსი ასაკის ბავშვს ხშირად ენის მოჩლექით ესაუბრება. ის ცდილობს ენა სოციალურ კონტექსტს მოარგოს. 5 წლის ასაკისთვის კი უკვე მიზანმიმართულად იყენებს ზრდილობიან ფორმებს. შეუძლია საუბარში მონაცვლეობით 12-ჯერ მაინც ჩაერთოს. საუბრობს ისეთ საკითხებზე, რომლებიც შეიძლება მის ირგვლივ არ იყოს წარმოდგენილი, ყვება მოვლენებს წარსულსა და მომავალში და საუბრობს პირად გამოცდილებებზე.

ნარატივი – ნარატივი, როგორც ვიცით, არის დისკურსის ფორმა, რომელიც დიალოგისგან განსხვავებით, არ საჭიროებს მსმენელს. ნარატივი არის მონოლოგი, რომელშიც მოვლენის აღწერასთან ერთად, გაერთიანებულია ინტონაცია, ჟესტიკულაცია, პროსოდია. ნარატივი, როგორც წესი, მოიცავს შემდეგი ტიპის ინფორმაციას: მოქმედების ადგილი; დრო; მოქმედება; შეგრძნებები; პერსონაჟები და შედეგები.

3 წლის ასაკის ბავშვის ნარატივი პრიმიტიულია. ის შეიცავს მოვლენათა ადითიურ ჯაჭვს, რომელიც კავშირშია საუბრის მთავარ თემასთან, თუმცა დროის თვალსაზრისით, არათანმიმდევრულია. ბავშვს შეუძლია ცვალოს მოვლენათა თანმიმდევრობა ნარატივის შინაარსის ცვლილების გარეშე.

ნარატივის სტრუქტურა 3-იდან 5 წლამდე ასაკში იცვლება. ბავშვი იწყებს მოვლენების თანმიმდევრულ აღწერას და იყენებს დროის გამომხატველ სიტყვებს.

დაახლოებით 5 წლის ასაკიდან ბავშვები იწყებენ ეპიზოდების თხრობას. ამ ასაკისთვის უკვე შესაძლებელია მიზეზშედეგობრივი კავშირების არსებობა მოვლენებს შორის, თუმცა არ არის წარმოდგენილი ნარატივის შემადგენელი ყველა ელემენტი. მაგალითად, მოქმედების ადგილი, განცდა, დამოკიდებულება მოვლენის მიმართ, გეგმა, დასასრული და სხვ.

სკოლამდელ ასაკში ნარატივის ორი ტიპია გამოკვეთილი: პერსონალური და მხატვრული. პერსონალურ ნარატივში ბავშვები საკუთარ გამოცდილებებზე საუბრობენ. ხოლო მხატვრული ნარატივი მათი ფანტაზიის გამოხატულებას წარმოადგენს.

ეპიზოდი, რომელშიც ნარატივის ყველა ელემენტი სრულად არის წარმოდგენილი, 7-8 ასაკისთვის იჩენს თავს.

ენა უფრო და უფრო ფიგურალური ხდება. სკოლამდელი ასაკის ბავშვს უკვე შეუძლია თავის დაცვა და გამართლება, მიზეზების მოყვანა და ა.შ.

ასაკის მატებასთან ერთად, ისინი უფრო მეტ კითხვას სვამენ ინფორმაციის მიღების მიზნით. თანატოლებთან თამაში უფრო აქტუალური ხდება და ბავშვებს შორის კომუნიკაციის მთავარი საშუალება ვერბალური ენის გამოყენებაა.

როგორც ვნახეთ, ბავშვის ენობრივი უნარები განსაკუთრებით აქტიურად ვითარდება სკოლამდელ პერიოდში. 4 წლის ასაკისთვის მათ უკვე ზრდასრული ადამიანის მსგავსად აქვთ ენისა და მეტყველების უნარები განვითარებული.

ისინი წარმოუქვამენ გრძელ, რთულ წინადადებებს, სწორად გამოუთქვამენ ბგერებს, ამყარებენ კომუნიკაციას, ფლობენ მდიდარ ლექსიკურ მარაგს და კარგად აქვთ განვითარებული ფონოლოგიური ცნობიერება.

3.3. კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება სასკოლო ასაკში

ადაპტირებულია: Levey, S., *Introduction to Language Development*, 2019:149-174

სასკოლო ასაკს 3 ეტაპად ყოფენ:

- ადრეული სასკოლო ასაკი 6-8 წწ.;
- გვიანი ბავშვობა 9-12 წწ.,
- უფროსი სასკოლო (მოზარდობის) ასაკი 13-19 წწ.

სასკოლო ასაკის ბავშვებში ენობრივი განვითარება, ჩვილობისა და ადრეული ბავშვობისაგან განსხვავებით, შედარებით ნელა, თანდათანობით მიმდინარეობს. ბავშვების ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება სხვადასხვა საგნებისა და კლასგარეშე აქტივობებში მონაწილეობის შესაძლებლობები, რაც ხელს უწყობს ენობრივ განვითარებას. დიდი პროგრესი შეიმჩნევა სემანტიკის, სინტაქსის ცოდნასა და დისკურსის გაგება-გამოყენებაში. პროგრესულად ვითარდება შემდეგი ენობრივი, კოგნიტური და სოციალური უნარებიც: *მეგაღიგვისგუჰი ცნობიეჰება; აბსტრაქტუდი აზხოვნების უნაჰი; ფიგუჰადუჰი ენის გაგება-გამოყენების უნაჰი; კომპლექსუჰი ღინგვისგუჰი ფოჰმები;*

ეფიკაციური მოხერხების გამოყენების უნარი; სოციალური და პრაგმატიკული უნარები.

მეტალინგვისტური ცნობიერება – მეტალინგვისტური ცნობიერება, როგორც ვიცით, უაღრესად მნიშვნელოვანია კითხვის უნარის განვითარებისთვის. შესაბამისად, მისი როლი განსაკუთრებულია ადრეულ სასკოლო ასაკში. კოგნიტური განვითარება და მეტალინგვისტური ცნობიერება ყალიბდება სოციალურ კონტექსტში, რომელიც ასევე ხელს უწყობს აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებას. აბსტრაქტული აზროვნება გულისხმობს კონცეპტუალიზაციისა და პრობლემის გადაჭრის უნარს. პრობლემის გადაჭრის უნარში იგულისხმება ის გეგმა, რომელსაც ბავშვი ადგენს ამა თუ იმ პრობლემისთვის გამოსავლის ძიების პროცესში. აბსტრაქტული აზროვნების ნიმუშად შეგვიძლია მოვიყვანოთ შემდეგი მაგალითი:

„ჯეი დაფიქრდა, თუ როგორ ეთხოვა მშობლებისთვის ახალი ველოსიპედი. ის გონებაში ადგენდა გეგმას, რას ეტყოდა მშობლებს, როგორ აუხსნიდა მათ, რომ მისი ძველი ველოსიპედი არასახარბიელო მდგომარეობაში იყო“ (Levey, 2019).

აბსტრაქტული აზროვნება ადრეულ ასაკში ვითარდება, როდესაც ბავშვი იწყებს წარმოსახვით თამაშებს. სწორედ მისი დამსახურებით შეუძლია ბავშვს მენტალური რეპრეზენტირება.

გარდა ამისა, ადრეულ სასკოლო ასაკში, სწორედ აბსტრაქტული აზროვნების საშუალებით აცნობიერებენ ბავშვები, რომ თითოეულ ანბანურ ასო-ბგერას თავისი მნიშვნელობა აქვს და რომ რიცხვები რაოდენობას გამოხატავენ. ასევე, აბსტრაქტული აზროვნების საშუალებით შეუძლიათ ბავშვებს წინასწარ განსაზღვრონ და დაგეგმონ სამომავლო მოქმედებები.

განასხვავებენ მეტალინგვისტური ცნობიერების 4 ტიპს, რომლებიც სასკოლო ასაკის ბავშვის ენობრივი განვითარებისთვის არის დამახასიათებელი. ესენია: ფონოლოგიური, სემანტიკური, სინტაქსური და პრაგმატიკული ცნობიერება.

- **ფონოლოგიური ცნობიერება** ვითარდება ადრეულ სასკოლო ასაკში, როდესაც ბავშვები იყენებენ სიტყვის ამოცნობის სტრატეგიებს მისი შემადგენელი ბგერების დახმარებით;
- **სემანტიკური ცნობიერება** მნიშვნელოვნად იზრდება 10 წლის ასაკისთვის, როდესაც ბავშვს შეუძლია განმარტოს სიტყვები;
- **სინტაქსური ცნობიერება** ყალიბდება რთული წინადადებების გაგება-შედგენის უნარის პარალელურად;

რაც შეეხება **პრაგმატიკულ ცნობიერებას**, მისი ჩამოყალიბება იწყება გვიანი ბავშვობის პერიოდთან, როდესაც ბავშვს უვითარდება კომუნიკაციაში წარმატებული მონაწილეობის და სხვისი მენტალური მდგომარეობის და საჭიროებების გაგების უნარი.

მეტალინგვისტური კომპეტენცია გულისხმობს გაცნობიერების უნარს, რომ ენა შედგება სინთეზის, ანალიზისა და რეორგანიზაციის უნარის სინტაქსური, სემანტიკური, მორფოლოგიური, ფონოლოგიური და პრაგმატიკული ნაწილებისგან.

სინთეზი გულისხმობს არსებული ცოდნის და გამოცდილების დაკავშირების უნარს ახალი იდეების, გეგმების და დავალებების განსავითარებლად.

ანალიზი გულისხმობს ინფორმაციის ინტერპრეტირების, დაკვირვების, აღმოჩენის და გადამუშავების უნარს.

ორგანიზებაში კი მოიაზრება პრობლემის გადაჭრისადმი სისტემური მიდგომა.

სემანტიკა

ლექსიკური მარაგი – 6 წლის ასაკში ბავშვებმა დაახლოებით 18 000 სიტყვა იციან. კითხვის დაწყებასთან ერთად იზრდება მათი ლექსიკური მარაგიც. სრულწლოვანების ასაკისთვის ის 60 000-ს აღწევს. ნასწავლ სიტყვათა გარკვეული ნაწილი შემთხვევითი სწავლის შედეგია, ნაწილი კი – ექსპლიციტური, პირდაპირი გზით სწავლის. სკოლაში ბავშვები სამი ტიპის ლექსიკას სწავლობენ. ესენია:

I დონეზე – საბაზისო და კონკრეტული სიტყვები;

II დონეზე – აბსტრაქტული სიტყვები, რომლებიც ტექსტებსა და მოზრდილებთან საუბარში გვხვდება;

III დონეზე – სპეციფიკური, თემატური ლექსიკა, რომელიც აკადემიურ ტექსტებში გვხვდება.

მენტალური მდგომარეობის გამომხატველი ზმნები – მენტალური მდგომარეობის გამომხატველი ზმნების გაგება-გამოყენება დამოკიდებულია კოგნიტური უნარების განვითარებაზე და გულისხმობს სხვა ადამიანის ფიქრების, გრძნობების და იდეების გაგებას. ეს სიტყვებია მეტალინგვისტური და მეტაკოგნიტური ზმნები. მეტალინგვისტური სტრატეგიები ყალიბდება გვიანი ბავშვობის და უფროსი სასკოლო ასაკის პერიოდში.

ფიგურალური ენა -- ანუ ხატოვანი გამონათქვამებია იდიომები, მეტაფორები, შედარება, ანდაზები და ისინი, ძირითადად, წიგნებში, სატელევიზიო შოუებში, ფილმებსა და ჟურნალ-გაზეთებში გვხვდება. ხატოვანი გამონათქვამების გაგების უნარი სასკოლო ასაკში ყალიბდება. **ანდაზების** გაგება უფრო დიდ სირთულეებთან არის დაკავშირებული. ის დაახლოებით 12 წლის ასაკში იწყება და ბავშვის კულტურული და ლინგვისტური ფონი მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს ამ თვალსაზრისით.

დიალოგი – დიალოგის წარმოება, როგორც ვიციით, კოგნიტურ და შემეცნებით უნარებს მოითხოვს, რომლებიც ეტაპობრივად ვითარდება. ეს უნარებია: საუბრის თემის შენარჩუნება-გაგრძელება; საუბარში მონაცვლეობა; საუბრის თემის შესატყვისი კომენტარების გაკეთება; მოსაუბრის აზრის, გრძნობების მხედველობაში მიღება;

მსმენელის მხრიდან გაუგებრობის შემთხვევაში მკაფიო განმარტების გაკეთება.

სინტაქსი – სასკოლო ასაკის ბავშვის სინტაქსური განვითარება პირდაპირ აისახება მის მიერ წარმოთქმული წინადადებების სიგრძეზე. 6 წლის ასაკის ბავშვის მიერ შედგენილი წინადადებები დაახლოებით 6 სიტყვიანია. ასაკის მატებასთან ერთად იზრდება სიტყვების რაოდენობა წინადადებებში. ბავშვები თანდათან იწყებენ რთული წინადადებების შედგენას, რომლებიც ორ ან მეტ ზმნას შეიცავს. სინტაქსური განვითარების შემდეგ ეტაპზე, დაახლოებით მე-8 კლასიდან, მათ მეტყველებაში ჩნდება რთული ქვეწყობილი წინადადებები. ასევე უნდა აღვნიშნოთ ვნებითი გვარის წინადადებებიც, რომელთა გაგება ადრეულ ასაკშივე შეუძლიათ ბავშვებს, თუმცა მათ შედგენა-გამოყენებას დაახლოებით 7-8 წლის ასაკში იწყებენ. 10-11 წლის ასაკის ბავშვების მიერ წარმოთქმული რთული წინადადებები შეიცავს მენტალური მდგომარეობის გამომხატველ ზმნებს (რწმენა, გრძნობა, აღქმა, ცნობა, შემჩნევა და სხვ.) და ზმნიზედებს (მაშასადამე, შესაბამისად, იმავდროულად და სხვ.).

პრაგმატიკა – ადრეული სოციალური ინტერგაცია, უმეტესწილად, ოჯახში მიმდინარეობს. ბავშვების სკოლაში შესვლიდან იწყება მათი აქტიური ინტერაქცია თანატოლებთან, მასწავლებლებთან. სწორედ ახალი სოციალური გარემო განაპირობებს ცვლილებებს პრაგმატიკაში. დაახლოებით 10 წლიდან ბავშვები იწყებენ კითხვითი წინადადების აგება-გამოყენებას ირიბ თქმაში. ასევე, მოდალური ზმნების გამოყენებას თხოვნის, ან ნებართვის აღების დროს.

პრაგმატიკის ლინგვისტური ასპექტთან ერთად, ყალიბდება ინტერაქციის მარეგულირებელი წესებიც. მაგალითად, ენის მორგება მსმენელის სხვადასხვა კატეგორიაზე (ასაკი, სტატუსი), ინფორმაციული უზრუნველყოფა, მისაღება და სხვ. ამ წესებში იგულისხმება, ასევე, საუბრის დროს, მონაცვლეობით, მსმენელის და მოსაუბრის როლის მორგება, ინტერაქციის დროს მზერითი კონტაქტის დამყარება, საჭირო დისტანციის დაცვა, საკითხის გაურკვევლობის შემთხვევაში დამატებითი განმარტების გაკეთება. ხაზი უნდა გავუსვათ იმ გარემოებას, რომ წარმატებულ კომუნიკაციას სწორედ პრაგმატული უნარები განსაზღვრავს. ასევე, უნდა აღვნიშნოთ, რომ პრაგმატული წესების გარკვეული ნაწილი განსხვავდება სხვადასხვა ენასა თუ კულტურაში.

ნარატივი – სასკოლო ასაკის ბავშვები სწავლობენ ნარატიული ტექსტების შედგენას. ეს ტექსტები ხშირად მათ არსებულ გამოცდილებებსა და გამოგონილ ამბებს შეიცავს. მისი სტრუქტურის გაგების უნარი ბავშვებში დაახლოებით 9-10 წლისთვის ყალიბდება. დაახლოებით 12-13 წლისთვის ბავშვებს უკვე აქვთ სრულყოფილი ეპიზოდების შექმნის უნარი.

მოკლედ რომ შევაჯამოთ, სასკოლო ასაკის ენობრივი განვითარება გულისხმობს მეტალინგვისტური, კოგნიტური და სოციალური უნარების განვითარებას.

3.3.1 წერა-კითხვის უნარის განვითარება

სასკოლო ასაკის ბავშვების უმრავლესობისთვის, ზეპირმეტყველების უნარის განვითარებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს დამწერლობა. სანამ ბავშვი წაკითხულის გააზრებისთვის საჭირო ენის სიმბოლოებს შეისწავლის, მას განვითარებული უნდა ჰქონდეს ფონოლოგიური უნარი. ფონოლოგიური ცნობიერება გულისხმობს ლექსიკური (სიტყვები) და სუბლექსიკური (ფონემა, მარცვალი, რითმა) ერთეულების გააზრებულ გაგებას.

ფონოლოგიური ცნობიერება ვითარდება დაწყებით კლასებში და მისი დაუფლების შემდეგ მთავარი აქცენტი კეთდება კითხვის შეუფერხებლობასა და სისწრაფეზე. ცალკეული სიტყვების დეკოდირების უნარის განვითარების შემდეგ, ბავშვებს ასწავლიან ტექსტების კითხვას.

განვითარების მსგავს გზას გადიან ბავშვები წერის უნარის ჩამოყალიბება-განვითარების პროცესშიც. ბავშვები ჯერ ცალკეულ ასო-ბგერებს და სიტყვებს ეცნობიან და შემდეგ გადადიან წერა-კითხვაზე.

ბავშვის ენობრივი განვითარება მიმდინარეობს სკოლაში სწავლის პერიოდშიც, რომლის შედეგებიც ვლინდება აკადემიურ უნარებსა და სოციალურ ინტერაქციაში.

- თითოეული აკადემიური წლის განმავლობაში ლექსიკური მარაგი დაახლოებით 3 000 სიტყვით მდიდრდება;
- სინტაქსის განვითარება ასახულია თანდათანობით გართულებულ, გრძელ წინადადებებში;
- ფონოლოგიური ცნობიერების და ლექსიკის განვითარების ბაზაზე ყალიბდება წერისა და კითხვის უნარ-ჩვევები;
- რთულდება და იხვეწება თხრობის უნარი.

დასკვნა

ენა და მეტყველება კომუნიკაციის ძირითადი საშუალებებია. კომუნიკაცია კი ჩვენი ყოველდღიური ცხოვრების განუყოფელი ნაწილი. ამიტომ უაღრესად მნიშვნელოვანია მათი განვითარების და თავისებურებების სიღრმისეული ცოდნა. ასევე საგულისხმოა, კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმების გაგება, რათა ის გაითვალისწინონ არა მხოლოდ სწავლების პროცესში, არამედ ზოგადად, სოციალური ინტერაქციის დროს. მომავალი მასწავლებლებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ინფორმაცია ბავშვის განვითარების ასაკობრივი ნორმების შესახებ, რათა შესაბამისად დაიგეგმოს სასწავლო პროცესი და მოხდეს ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის უნარების განვითარების ხელშეწყობა, რაც აკადემიური მიღწევებისა და წარმატებული ცხოვრების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს.

კითხვები რეფლექსიისთვის:

1. რა შემთხვევაში შეიძლება კომუნიკაცია ჩაითვალოს ეფექტურად?
2. დაასახელეთ კომუნიკაციის პარალინგვისტური, არალინგვისტური და მეტალინგვისტური მიმანიშნებლები;
3. განსაზღვრეთ ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია;
4. დაასახელეთ ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის ფორმები; დაახასიათეთ.
5. ჩამოთვალეთ არავერბალური საკომუნიკაციო სისტემები; დაახასიათეთ.
6. დაასახელეთ და აღწერეთ არავერბალური კომუნიკაციის ფუნქციები; მოიყვანეთ მაგალითები.
7. რა არის ინტერპერსონალური კომუნიკაცია?
8. ჩამოთვალეთ ინტერპერსონალური კომუნიკაციის მახასიათებლები;
9. რა არის ინტრაპერსონალური კომუნიკაცია?
10. რას გულისხმობს „ინტრაპერსონალური პროცესირება“?
11. რა არის ჯგუფური კომუნიკაცია?
12. რას ნიშნავს მიზანმიმართული კომუნიკაცია და რა ასაკიდან ვითარდება ეს უნარი ბავშვებში?
13. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ ენის კომპონენტები.
14. რა ასაკიდან შეიძლება ვისაუბროთ სინტაქსის განვითარებაზე?
15. აღწერეთ სინტაქსის განვითარების პროცესი სკოლამდელ ასაკში.
16. რას შეისწავლის ფონოლოგია?
17. დაასახელეთ 3 წლამდე ბავშვის ფონოლოგიური პატერნები.
18. აღწერეთ 1 წლამდე ასაკის ბავშვის კომუნიკაციის უნარის განვითარება.
19. აღწერეთ 2 წლამდე ბავშვის ექსპერსიული ენის განვითარების პროცესი.
20. რას ნიშნავს „ენობრივი აფეთქება“?
21. თქვენი აზრით, რა კავშირია ენასა და აღმასრულებელ ფუნქციებს შორის? ენასა და გონების თეორიას შორის? იმსჯელეთ.
22. რა არის მეტალინგვისტური ცნობიერება და რა ასაკიდან ყალიბდება ის?
23. როგორ ვითარდება პრაგმატიკა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში?
24. აღწერეთ სემანტიკის განვითარების პროცესი სასკოლო ასაკში.
25. აღწერეთ სინტაქსის განვითარების პროცესი სასკოლო ასაკში.
26. აღწერეთ პრაგმატიკის განვითარების პროცესი სასკოლო ასაკში;
27. მოკლედ აღწერეთ წერა-კითხვის უნარის განვითარების პროცესი.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Adler, R., B., Rosenfeld, L., B., Proctor, R. F., 2018, Interplay, 14th ed., The Process of Interpersonal Communication, New York: Oxford University Press.
- Hoff, E., Language Development, 2009, 4th ed., Belmont, CA: WADSWORTH CENGAGE Learning.
- Leathers, D., Eaves, M.H., 2016, Successful Nonverbal Communication, NY10017, USA: Routledge https://books.google.ge/books?id=WNK9CgAAQBAI&printsec=frontcover&dq=what+is+communication&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj_4PjqtFDuAhUFD2MBHUFDm4Q6AEwChOECAGQAg#v=onepage&q=what%20is%20communication&f=false retrieved: 5.03.2021
- Levey, S., 2019, Introduction to Language Development, 2nd ed., San Diego, CA: PLURAL PUBLISHING.
- Owens, R. E., JR., 2012, Language Development, Pearson https://books.google.ge/books?id=VPs3kidEqXYC&printsec=frontcover&dq=what+is+communication&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj_4PjqtFDuAhUFD2MBHUFDm4Q6AEwAnoECAUQAg#v=onepage&q=what%20is%20communication&f=false retrieved: 25. 05.2021.
- Steinberg, SH. 2007, an introduction to com. Studies https://books.google.ge/books?id=g8GRgXYeo_kC&pg=PA62&dq=intrapersonal+communication&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiA_6O5iIT0AhWTQ_EDHRh4CXAQ6AF6BAGKEA#v=onepage&q=intrapersonal%20communication&f=false retrieved: 21.03.2021.
- Venditti, P., McLean, S., 2012, An Introduction to Group Communication – <https://2012books.lardbucket.org/books/an-introduction-to-group-communication> 17.06.2021.

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 3

კომუნიკაციის უნარის დარღვევები

სარჩევი

შესავალი.....	40
1. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის რაობა და დარღვევის ზოგადი ფორმები.....	41
1.1. რა არის კომუნიკაციის უნარის დარღვევა?	41
1.2. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ტიპები	42
1.3. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა (ASD, ასა)	44
2. კლასიფიკაცია.....	45
2.1. ფსიქიკურ დარღვევების სადიაგნოსტიკო და სტატისტიკური სახელმძღვანელო DSM-5	45
2.2. ICD-11	45
2.3. ASHA (ამერიკის ენის, მეტყველებისა და სმენის ასოციაცია)	46
3. მდგომარეობები, როდესაც მეორადად ირღვევა კომუნიკაციის უნარი.....	49
3.1. ინტელექტუალური დარღვევის ბავშვები და კომუნიკაცია	50
3.2. მხედველობის დარღვევის ბავშვები და კომუნიკაცია	50
3.3. ემოციური და ქცევითი დარღვევების ბავშვები და კომუნიკაცია	52
3.4. ნეირომოტორული დარღვევის მოსწავლეები და კომუნიკაცია	53
4. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ზეგავლენა ბავშვის განვითარების სხვა სფეროებზე.....	54
4.1. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის გავლენა წიგნიერებასა და აკადემიურ მოსწრებაზე	54
4.2. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ზეგავლენა სოციალური და ემოციური სფეროს განვითარებაზე	56
შეჯამება.....	56
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	57
სავარჯიშო 1.....	57
დებულებები.....	58
სავარჯიშო 2.....	58
კითხვები	58
გამოყენებული ლიტერატურა.....	58

შესავალი

კომუნიკაციის უნარს კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ჩვენი აზრების, იდეებისა და გრძნობების გაზიარებისთვის – წარმატებული სოციალური კომუნიკაციისთვის. კომუნიკაციური სირთულის არსებობისას კი სოციალური კომუნიკაცია წარუმატებელია, ვინაიდან ზიანდება კომუნიკაციურ პარტნიორთან ინფორმაციის (კომუნიკაციური გზავნილების) მიმოცვლის პროცესი. შედეგად კომუნიკაციური დარღვევა, განსაკუთრებით სკოლამდელ და სასკოლო ასაკში, ზრდის სოციალური, ქცევითი და აკადემიური ფუქციონირების სირთულის აღმოცენების რისკს. კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეების რაოდენობა ბოლო ათწლეულის განმავლობაში გაიზარდა (CDC, 2022). ეს კი ხაზს უსვამს ამ მდგომარეობების შესახებ ზოგადი ცნობიერების ამაღლების საჭიროებას და მასწავლებელთა განათლებას კომუნიკაციის დარღვევების რაობის, ტიპებისა და მახასიათებლების შესახებ.

ამ თემის პირველ თავში მოკლედ განვმარტავთ კომუნიკაციის უნარის დარღვევის რაობას, მასთან დაკავშირებულ ტერმინოლოგიას და კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ზოგად ტიპებს, რომლებთანაც ყველაზე ხშირად უწევთ შეხება მასწავლებლებსა და, ზოგადად, ბავშვზე მზრუნველ პირებს. მეორე თავში მიმოვიხილავთ კომუნიკაციის უნარის დარღვევის განსხვავებულ სინდრომებს ორი საკლასიფიკაციო სისტემისა და ამერიკის სმენის, მეტყველებისა და ენის ასოციაციის მიერ შემოთავაზებული კლასიფიკაციის მაგალითზე. მესამე თავში ყურადღებას გავამახვილებთ ისეთ შემთხვევებზე, როცა კომუნიკაციის უნარის დარღვევა მეორადი ხასიათისაა, რადგან ის ახლავს (გამოწვეულია) პირველადი

უნარების პრობლემებს. ხოლო მეოთხე თავში ვისაუბრებთ კომუნიკაციის უნარის მნიშვნელობასა და იმაზე, თუ როგორ ზეგავლენას ახდენს ადრეულ ასაკში ბავშვის ფსიქიკური მახასიათებლები კომუნიკაციის უნარის განვითარების სირთულეებზე.

1. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის რაობა და დარღვევის ზოგადი ფორმები

1.1. რა არის კომუნიკაციის უნარის დარღვევა?

კომუნიკაციის უნარს კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ჩვენი აზრების, იდეებისა და გრძნობების გაზიარებისთვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში. კომუნიკაციის უნარის დარღვევა აზიანებს პიროვნების უნარს, ინფორმაციის გაცვლის გზით გააზიაროს მოსაზრებები ან ინფორმაცია კომუნიკაციურ პარტნიორთან.

ბავშვის ადრეული გამოცდილება და ურთიერთობა მზრუნველთან კრიტიკულია კომუნიკაციის უნარის განვითარებისთვის (Center on the Developing Child at Harvard University, 2012). დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსის ოჯახებში მაღალია ენობრივი სირთულის ჩამოყალიბების რისკი. ეს დაკავშირებულია ენის განმავითარებელ გარემოსთან/რესურსთან წვდომის დეფიციტით (Hart & Risley, 1995). კვლევებითაც დასტურდება, რომ ჯერ კიდევ 18 თვის ასაკში შეინიშნება სხვაობა ექსპრესიული ენის განვითარების კუთხით, დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსისა და მაღალი სოციოეკონომიკური სტატუსის ოჯახების ბავშვებს შორის (Fernald, Marchman, & Weisleder, 2013). 3 წლის ასაკისთვის კი ეს სხვაობა კიდევ უფრო მეტად იზრდება. მაღალი სოციოეკონომიკური სტატუსის ოჯახის ბავშვებს აქვთ დაახლოებით სამჯერ უფრო მდიდარი ექსპრესიული ენის ლექსიკური მარაგი, ვიდრე დაბალი შემოსავლის ოჯახების ბავშვებს (Hart & Risley, 1995). აღწერილი განსხვავება ნარჩუნდება დაწყებით კლასებში როგორც ენობრივი განვითარების, ასევე აკადემიური მიღწევის კუთხით (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994).

კომუნიკაციის უნარის დარღვევა შესაძლოა იყოს **თანდაყოლილი** – ბავშვი იბადება განსაკუთრებული მდგომარეობით, რაც აზიანებს კომუნიკაციის უნარს (მაგალითად, ცერებრული დამბლა, სიყრუე); ან **შექნილი**, როდესაც დაბადების შემდგომ რაღაც მოვლენის/ფაქტორის ზემოქმედების შედეგად დაზიანდა ბავშვის კომუნიკაციის უნარი (მაგალითად, თავის ტვინის ტრავმული დაზიანება; მენინგიტი) (Gillam & Marquardt, 2016). კომუნიკაციის უნარის დარღვევები შეიძლება იყოს ასევე **ორგანული ეტიოლოგიის**, როცა ფიზიკურ ფაქტორს, რომელიც იწვევს თავის ტვინის იდენტიფიცირებად დაზიანებას ან დისფუნქციას, მოიაზრებენ დარღვევის მიზეზად და **ფუნქციონალური**, როცა უცნობია გამომწვევი მიზეზი.

დაახლოებით 46 მილიონ ადამიანს აქვს კომუნიკაციის უნარის დარღვევა, რაც ზეგავლენას ახდენს მეტყველების გაგებისა და ლაპარაკის უნარზე (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2015b). კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ამერიკელი ბავშვების სტატისტიკური კვლევა აჩვენებს, რომ 30 თვიდან 17 წლამდე ასაკში 12-იდან 1 ბავშვს აქვს კომუნიკაციის უნარის დარღვევის დიაგნოზი (7.7%); აღნიშნული ზეგავლენას ახდენს მათ მეტყველებაზე, ენაზე, ხმაზე ან/და ლექსა-ყლაპვის უნარზე. ამ ბავშვების მხოლოდ 50% იღებს ადეკვატურ ინტერვენციას. აღსანიშნავია, რომ 3-იდან 10 წლამდე ასაკისა და 11-იდან 17 წლამდე ასაკის ბავშვების მეოთხედს აქვთ ზემოთ აღნიშნულიდან (მეტყველების, ენის, ხმის, ლექსა-ყლაპვის) ორი უნარის დარღვევა მაინც. დემოგრაფიული კვლევის შედეგების მიხედვით, ბიჭებსა და აფროამერიკელ ბავშვებს უფრო ხშირად ახასიათებთ კომუნიკაციური ხასიათის პრობლემები დანარჩენ პოპულაციასთან შედარებით.

კომუნიკაციის უნარის დარღვევებში ყველაზე გავრცელებულია მეტყველების დარღვევა (67.6%); შემდეგ მოდის ენობრივი (ენის) დარღვევა (66.8%), ხოლო ხმის (22.8%) და ლექსა/ყლაპვის (12.7%) უნარის დარღვევა ნაკლებ გავრცელებულ კომუნიკაციის უნარის დარღვევებს მიეკუთვნება. ცნობილია, რომ ენობრივი დარღვევის ბავშვებს აქვთ უფრო ცუდი აკადემიური მიღწევა და კითხვის უნარის დარღვევის ჩამოყალიბების მეტი რისკი, ვიდრე ბავშვებს, რომლებსაც მხოლოდ მეტყველების სირთულეები აღენიშნებათ (Hall & Tomblin, 1978). კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ბავშვისთვის კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ადრეულ ასაკშივე ენისა და მეტყველების თერაპევტის ჩართვას. იგი დაგეგმავს შეფასებისა და ინტერვენციის საფეხურებს და ჩართავს აბილიტაციის პროცესში ყველა მნიშვნელოვან რგოლს. მათ შორის, მშობლებს, სკოლამდელი თუ ზოგადი განათლების პედაგოგებს, სხვა საჭირო სპეციალისტებს და მნიშვნელოვან პირებს ბავშვის გარემოდან.

1.2. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ტიპები

კომუნიკაციის უნარის დარღვევა მოიცავს **დეფიციტს ენაში, მეტყველებასა და კომუნიკაციაში**. მეტყველება ეს არის ბგერების ექსპრესიული პროდუქციის პროცესი და მოიცავს არტიკულაციას, მოქნილობას, ხმას და რეზონანსის ხარისხს. ენა მოიცავს ფორმას, ფუნქციას და სიმბოლოთა კონვენციური სისტემის გამოყენებას (მაგალითად: სიტყვები, ჟესტური ენა, დაწერილი სიტყვები, სურათები) კომუნიკაციური წესების შესაბამისად. კომუნიკაცია მოიცავს ყველა ვერბალურ თუ არავერბალურ ქცევას (წინასწარი განზრახვით თუ წინასწარი განზრახვის გარეშე), რომლებიც ზეგავლენას ახდენს სხვა ადამიანის ქცევაზე, იდეებსა და დამოკიდებულებებზე.

მეტყველების დარღვევები იყოფა სამ კატეგორიად: **არტიკულატორული და ფონოლოგიური დარღვევები, მოქნილობის დარღვევები და ხმის დარღვევები** (Gillam & Marquardt, 2016).

სამეტყველო ბგერების წარმოთქმა რთული პროცესია, რომელიც მოითხოვს როგორც სამეტყველო ბგერების შესახებ ცოდნას, ასევე არტიკულატორების (ყბები, ენა, ტუჩები) კოორდინირებულ მოძრაობას სუნთქვის პარალელურად.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ მეტყველების დარღვევის ბავშვებს აღენიშნებათ სამეტყველო ბგერების ფონოლოგიური ცოდნის დეფიციტი, ან/და არტიკულატორების კოორდინირებული მოძრაობის სხვადასხვა ხარისხის პრობლემა. ამას **არტიკულატორული და ფონოლოგიური დარღვევა** ჰქვია. ამ პრობლემების გამო დარღვეულია ბავშვის მეტყველების გარჩევადობა. ბავშვი შესაძლოა ვერ გამოთქვამდეს ცალკეულ სამეტყველო ბგერებს ან აღენიშნებოდეს სირთულე მარცვლის/სიტყვის დონეზე (ამბობდეს სიტყვა „ბალის“ ნაცვლად „გაგის“, ან სიტყვა „ბანანის“ ნაცვლად „ბამას“ და ა.შ.); ამბიონჯობდეს სიტყვებს სამეტყველო ბგერათა/მარცვალთა ჩანაცვლება-გადანაცვლების ან დაკლება-დამატების ხარჯზე. არტიკულატორულ-ფონეტიკური დარღვევის გამო დაბალია ბავშვის მეტყველების გარჩევადობა (მაგალითად, წინადადების „დედამ მძიმე ჩანთა აიღო“, ბავშვი წარმოთქვამს შემდეგი სახით: „ბება მიმე ცანა აიგო“ და ა.შ.). აღსანიშნავია, რომ მარცვლის/სიტყვის დონეზე არსებულ მეტყველების პროდუქციის პრობლემას ხშირად სწორედ ფონოლოგიური ცოდნის დეფიციტი ამძიმებს ხოლმე (ამ დროს გართულებულია მსგავსი ჟღერადობის ბგერების/სიტყვების ერთმანეთისგან გარჩევა. ბავშვის მეტყველების გარჩევადობის უნარი აუცილებლად უნდა შევადგასოთ ასაკობრივი მოთხოვნების გადასახედთან. მაგალითად, 4 წლის ასაკის ბავშვის მეტყველება უკვე სრულიად გასაგები/გარჩევადი უნდა იყოს, 2 წლის ასაკის ბავშვის მეტყველების მხოლოდ 50%-ია გარჩევადი და ეს სრულიად ტიპური ასაკობრივი თავისებურებაა. **სკოლამდელ ასაკში მეტყველების დარღვევების გავრცელება 8-9%-ს აღწევს, აქედან 5%-ს მაინც უნარჩუნდება მეტყველებასთან დაკავშირებული სირთულე პირველ კლასში შესვლისას** (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2015b).

მეტყველების დარღვევების მეორე კატეგორია არის **მოქნილობის დარღვევები**. ამ მდგომარეობას **სხვაგვარად ენაბორძიკს უწოდებენ**. მისთვის დამახასიათებელია მეტყველების ნორმალური მოქნილობისა და პროდუქციების დროის დარღვევა. ამ დროს ბავშვი ხშირად იმეორებს ან აგრძელებს ბგერებს/მარცვლებს (მაგალითად, „დე-დე-დე-და“ ან „დეეეეეეეეეეე“). ასევე შეიძლება აღენიშნებოდეს სხვა ტიპის მეტყველების მოუქნელობა, როგორიცაა: ე.წ. სიტყვების გატეხა (პაუზები სიტყვის შიგნით); ხმოვანი ან ჩუმი დაბლოკვა (მეტყველების ე.წ. შევსებული ან შეუვსებელი პაუზები); სამიზნე სიტყვებისთვის გვერდის ავლა (სიტყვათა ჩანაცვლება პრობლემური სიტყვის წარმოთქმისთვის თავის არიდების გამო); სიტყვების წარმოთქმა გადაჭარბებული ფიზიკური დაჭიმულობით, ერთმარცვლიანი სიტყვების გამეორებები (მაგალითად, „მე-მე-მე-მე დავინახე ის“). მეტყველების მოქნილობის დარღვევა ზეგავლენას ახდენს ბავშვის აკადემიურ მიღწევაზე, კარიერულ წარმატებასა და სოციალური კომუნიკაციის უნარზე. ენაბორძიკის ხარისხი ცვალებადია სიტუაციიდან სიტუაციამდე და განსაკუთრებით იზრდება მაშინ, როდესაც ბავშვი კომუნიკაციური წნეხის ქვეშაა (მაგალითად: სკოლაში მოხსენების გაკეთება, ინტერვიუ დამსაქმებელთან). საინტერესოა, რომ არის გარკვეული სამეტყველო აქტივობები, რომლის დროსაც ენაბორძიკი ნაკლებად ან საერთოდ არ ვლინდება, მაგალითად, ლექსის წარმოთქმის ან სიმღერისას. **ზაბლოტსკის და მისი კოლეგების მიხედვით, 3-17 წლის ასაკის ბავშვებში ენაბორძიკის გავრცელება 2%-ს შეადგენს** (Zablotsky et al., 2019).

მეტყველების დარღვევების მესამე კატეგორიაა **ხმის დარღვევები**. ხმის აკუსტიკური სხვაობა სიხშირეში, ამპლიტუდაში, ხანგრძლივობაში ან სპექტრში მსმენელის მხრიდან აღიქმება როგორც ხმის დარღვევა. მან შეიძლება თავი იჩინოს ხორხისმიერი ცვლილებების შედეგად. ხმის დარღვევებს, ჩვეულებრივ, ორ კატეგორიად ყოფენ: **ფონაციურ და რეზონატორულ დარღვევად**. ფონატორული დარღვევა თავს იჩენს სახმო სიმების ანომალიური ვიბრაციის შედეგად, რაც, თავის მხრივ, იწვევს ცვლილებებს ხმის სიმაღლეში, ტონალობაში (**უჩვეულოდ დაბალი ან მაღალი ტონალობის ხმა**). მა-

გალითად, მწველებს აქვთ ბოხი, დაბალი ტონალობის ხმა; ქალებს კი, ჩვეულებრივ, უფრო მაღალი ტონალობის ხმა აქვთ, მაშაყაცებთან შედარებით. ხმის ტონალობის დარღვევაა, როდესაც მაშაყაცის ხმა ქალის მსგავსია და პირიქით) ან ხარისხში (მაგალითად: მეტყველების დროს სუნთქვის დარღვევა, რაც ვლინდება ხშირი ჩასუნთქვა-ამოსუნთქვებით; უსუფთაო ხმა ან ჩახლეჩილი ხმა). ხოლო მეტყველებისას ცხვირ-ხახის ღრუს დახურვის სირთულე იწვევს ხმის დარღვევას, რაც რეზონატორული დარღვევის სახელითაა ცნობილი. ასეთ დროს ადამიანს აქვს ე.წ. ჰიპერნაზალური (ჭარბად ცხვირის-მიერი) ხმა. მისი ხმის ჟღერადობა ჰგავს სურდოიანი ადამიანის ხმას. ასევე მეტყველებას შესაძლოა თან ახლდეს ცხვირიდან ჰაერის ხმაურიანი გამოსვლა, რაც საკმაოდ არაკომფორტულია ბავშვისთვის. ხმის დარღვევები საკმაოდ გავრცელებულია და ამერიკის მოსახლეობის 3-9%-ს აღენიშნება (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, 2007). ხოლო Duff, Proctor, and Yairi (2004)-ის მიერ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, ხმის დარღვევების გავრცელების მაჩვენებელი სკოლამდელ ასაკში 3.9%-ს აღწევს. ხმის დარღვევის ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს ე.წ. „ხრინიანი“, „ჩახლეჩილი“, ასაკისთვის შეუსაბამო „ბოხი“ ან „მკივანა“ ხმა, მეტყველებისას კარგავდეს ან „უწყდებოდეს“ ხმა. ბავშვი შესაძლოა ხშირად იწმენდდეს ყელს ჩახველებებით ხმის „უსუფთაობის“ პრობლემის დასაძლევად.

ენობრივი დარღვევა ეს არის სიტყვებით/წინადადებებით ჩამოყალიბებული მნიშვნელობის გაგებისა და გამოხატვის პრობლემა. **ენობრივი დახლევებიც ასევე 3 ძირითად კატეგორიად იყოფა:** ბავშვთა ასაკის ენობრივი დარღვევები (ფუნქციის ჩამოყალიბების/განვითარების პრობლემა); **შეძენილი ენობრივი დარღვევები** (ენა და მეტყველება განვითარდა ადეკვატურად, ასაკობრივი ნორმების შესაბამისად. თუმცა, თავის ტვინში ენასა და მეტყველებაზე პასუხისმგებელი უბნების დაზიანების შედეგად აღმოცენდა ენობრივი/მეტყველების დარღვევა. ასეთია მაგალითად „აფაზია“, განვითარებული თავის ტვინის ტრავმული დაზიანების ან თავის ტვინის სიმსივნის გამო) და **დემენცია**, რომელიც, ჩვეულებრივ, ხანშიშესულობისას იჩენს ხოლმე თავს. ბავშვის ენობრივი კომპეტენციის დეფიციტი შეინიშნება მეტყველებისას, წერილობითი კომუნიკაციისას ან ჟესტური ენის გამოყენებისას. ენის ათვისებისა და გამოყენების უნარი დამოკიდებულია ექსპრესიულ და რეცეპტულ უნარებზე. ექსპრესიული უნარი ვოკალური, ჟესტური ან ვერბალური სიგნალის პროდუქცია, მაშინ, როცა რეცეპტული უნარი გულისხმობს ენობრივი გზავნილების მიღებასა და გაგებას. ბავშვს შესაძლოა აღენიშნებოდეს არა მხოლოდ ექსპრესიული ენის, ასევე რეცეპტული და ექსპრესიული ენის განვითარების სირთულე ერთდროულად. ექსპრესიული ენის განვითარების დარღვევა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის ლექსიკურ მარაგსა და გრამატიკაზე (მორფოსინტაქსზე), ეს კი, თავის მხრივ, ზღუდავს ბავშვის სამეტყველო კომუნიკაციას და ქმნის ენის გამოყენების პრობლემას (მაგალითად: თხრობის ან დიალოგის სირთულე). **ექსპრესიული ენის დახლევების ბავშვი, ჩვეულებრივ, აგვიანებს პირველი სიტყვების/წინადადებების წარმოქმნას. მისი ექსპრესიული ენის ლექსიკური მარაგი მწირია და ნაკლებად მრავალფეროვანი, ვიდრე მისი ასაკის ბავშვს შეეფერება. წინადადებები მოკლეა და ნაკლებად კომპლექსური, უშვებს გრამატიკულ შეცდომებს (ერთ-ერთი გავრცელებული შეცდომაა ზმნის უღლების პრობლემა დროის, პირისა და რიცხვის მიხედვით). რაც შეეხება პრობლემებს რეცეპტული ენის დონეზე, ხშირად მეტყველების გაგების სირთულის ხარისხი ჯეროვნად ვერ ფასდება ხოლმე, რადგან იგი იწილება კონტექსტუალური მიმანიშნებლებით (ნაცნობს გარემოსა და ნაცნობ კონტექსტში ბავშვი უკეთ ფუნქციონირებს – იგებს მეტყველებას, ვიდრე მისი რეცეპტული ენის განვითარების დონეა). რეცეპტული ენის დარღვევის ბავშვს ხშირად აღენიშნება აბსტრაქტული ცნებების, ორაზროვანი გამონათქვამების ან სინონიმების მნიშვნელობის გაგების პრობლემა, ახალი სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობების დამახსოვრების სირთულეს თან ახლავს გრძელი ინსტრუქციების გაგების პრობლემა, ხანმოკლე ვერბალური მეხსიერების პრობლემა, სიტყვაში ბგერათა თანმიმდევრობის დამახსოვრების სირთულე, რასაც კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ხოლმე ახალი სიტყვების დასწავლისთვის. ცალკეული ენობრივი კომპონენტების დონეზე არსებული ზემოთ აღწერილი სირთულის გამო ბავშვი ვერ ახერხებს ძირითადი მოვლენების შესახებ ადეკვატური ინფორმაციის მოწოდებას და კოჰერენტულ თხრობას.**

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კომუნიკაციის უნარის დარღვევა მოიცავს ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის სირთულეს. ამ კუთხით აუცილებლად უნდა გამოვყოთ აუტიზმის სპექტრის აშლილობა, რომელიც თანამედროვე საკლასიფიკაციო სისტემების მიხედვით (ფსიქიკური დარღვევების სადიაგნოსტიკო და სტატისტიკური სახელმძღვანელო DSM-5; დაავადებათა საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სახელმძღვანელო ICD-11; ამერიკის მეტყველების, ენის და სმენის ასოციაცია ASHA) არ ერთიანდება კომუნიკაციის უნარის დარღვევების ქუდის ქვეშ და დამოუკიდებელ სინდრომად არის წარმოდგენილი ნეიროგანვითარების დარღვევებში (ისევე, როგორც ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი ან ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა). თუმცა, რადგან ჩვენი განხილვის მთავარი საგანი კომუნიკაციასთან დაკავშირებული სირთულეებია, აქ მოკლედ განვიხილავთ აუტიზმის სპექტრის დარღვევასაც.

1.3. აუტიზმის სპექტრის აშლილობა (ASD, ასა)

აუტიზმის სპექტრის აშლილობა ეს არის ნეიროგანვითარების დარღვევა, რომელიც ხასიათდება რეციპროკული სოციალური კომუნიკაციის ქრონიკული სირთულით, შეზღუდული და განმეორებადი ქცევით/ინტერესებით ან აქტივობებით. აღწერილი სირთულებები თავს იჩენს ადრეული ასაკიდან და გავლენას ახდენენ ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების ხარისხზე. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ბავშვის სიმპტომთა გამოხატულების ხარისხი კონტინუუმზეა განთავსებული და მერყეობს მსუბუქი სიმპტომატიკიდან ძლიერამდე. ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის სირთულის ხარისხი დამოკიდებულია ბავშვის ასაკზე, ინტელექტის დონეზე, ენობრივ განვითარებაზე, ისევე, როგორც ჩარევის ისტორიასა და მიმდინარე მხარდაჭერაზე. აუტიზმის სპექტრის აშლილობის (ასა) ბევრს ბავშვს აღენიშნება ენობრივი კომპეტენციის დეფიციტი და იგი ვარირებს მეტყველების უნარის სრული არქონიდან ენობრივი განვითარების დაყოვნებამდე. ასა-ს მქონე ბავშვებს შესაძლოა ჰქონდეს მეტყველების გაგების პრობლემა, ექოლალიური მეტყველება ან მეტყველებდეს არაბუნებრივი, გადაჭარბებულად მაღალფარდოვანი სიტყვებით. იმ შემთხვევაშიც კი, როდესაც ენის ცალკეული კომპონენტები (მაგალითად: ლექსიკური მარაგი, გრამატიკა) განვითარებულია, ენის გამოყენება რეციპროკული სოციალური კომუნიკაციისთვის მაინც სირთულეს წარმოადგენს. სოციალურ-ემოციური რეციპროკულობის (კომუნიკაციურ პარტნიორობთან კომუნიკაციურ პროცესში ჩართვა და საკუთარი აზრების/გრძნობების გაზიარება) დეფიციტი ცხადად ჩანს ადრეული ასაკის ასა-ს მქონე ბავშვებში, რომლებიც ავლენენ სოციალური ინტერაქციის მწირ ინიციატივას ან სრულ უინიციატივობას; არ შეუძლიათ ემოციების გაზიარება და უჭირთ სხვათა მოქმედებების მიბაძვა.

აუტიზმის სპექტრის აშლილობის დროს არავერბალური კომუნიკაციის დეფიციტი ვლინდება თვალთ კონტაქტის, ჟესტების, მიმიკის, სხეულის პოზის, მეტყველების ინტონაციის შეზღუდვით ან ატიპური გამოყენებით. ადრეულ ასაკში არავერბალური კომუნიკაციის სირთულის პირველი მახასიათებელია გაზიარებული ყურადღების პრობლემა, რაც ვლინდება მითითების, ჩვენების, გაზიარების მიზნით ნივთების მითანის, თითისთვის თვალის გაყოლების პრობლემით. ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ ასა-ს მქონე ბავშვისთვის დამახასიათებელია ასევე შეზღუდული და განმეორებადი ქცევები, ინტერესები და აქტივობები, რომლებიც განსხვავებულად ვლინდება ბავშვის ასაკისა და შესაძლებლობების მიხედვით. სტერეოტიპული, ანუ განმეორებადი ქცევები მოიცავს მარტივ მოტორულ სტერეოტიპებს (ხელით ან თითებით თამაში, ხშირად სახის წინ); ნივთების ერთი და იმავე ფორმით გამოყენება, ხშირად ფუნქციის შეუსაბამოდ (მონეტების დაბზრიალება, ნივთების მწკრივში დალაგება, თამაშის ერთი და იგივე, უცვლელი ფორმა); მეტყველებაში სტერეოტიპული სიტყვების, ფრაზების გამოყენება, სხვისი ნათქვამის კონტექსტის შეუსაბამო გამოყენება (მაგალითად, ექოლალია – სიტყვების/წინადადებების მყისიერი ან გადავადებული გამეორება; მეორე პირის ნაცვალსახელის (შენ) გამოყენება საკუთარ თავზე საუბრისას), ვერბალური და არავერბალური ქცევის რიტუალური მანერა (კითხვების აკვიატებულად დასმა). აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ბავშვებს ახასიათებთ მეტყველების პროსოდიკის პრობლემა – პროსოდიკის გაგების და პროდუქციის სირთულე. ასა-ს მქონე ბავშვებს უჭირთ მეტყველების არავერბალური მიმანიშნებლების (ინტონაციის ცვლილება, მახვილი, რითმი) გაგება, მათი მეტყველებაც დიზრიტმიულია (გართულებულია მეტყველების რითმის, ინტონაციის ცვლილება კონტექსტის და შინაარსის შესაბამისად).

ასა-ს მქონე ზოგიერთ ბავშვს ასევე ახასიათებს რუტინისადმი განსაკუთრებული ერთგულება (ლიზიანდებიან რუტინაში მინიმალური ცვლილების დროსაც კი. მაგალითად, საყვარელი საკვების შეფუთვის ცვლილება; დედის თმის ვარცხნილობის ცვლილება, სახლში მისასვლელი გზის ცვლილება და ა.შ.). ზოგიერთი აკვიატება ან რუტინისადმი ერთგულება შესაძლოა დაკავშირებული იყოს სენსორული სტიმულის მიმართ ჰიპერმგრძნობელობასთან (მომატებული მგრძნობელობა) ან ჰიპომგრძნობელობასთან (დაქვეითებული მგრძნობელობა). შედეგად ბავშვი ინტენსიურად რეაგირებს სპეციფიკურ ხმებზე ან გემოებზე, სუნებზე; ინტერესდება მანათობელი საგნებით ან ტრიალა ნივთებით; შესაძლოა არ ავლენდეს რეაქციას ტკივილის, სიცხის ან სიცივის მიმართ.

ასა-ს მქონე ბევრ ბავშვს აქვს ინტელექტუალური დეფიციტი ან ენობრივი განვითარების შეფერხება. საშუალო ან საშუალოზე მაღალი ინტელექტუალური შესაძლებლობების პირებსაც კი არათანაბრად აქვთ უნარები განვითარებული. ხშირია განსხვავება ადაპტურ ფუნქციურ უნარებსა და ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს შორის ამ უკანასკნელის სასარგებლოდ. ასა-ს მქონე პირებს ასევე ხშირად ახასიათებთ მოტორული მოუქნელობა ან სხვა პათოლოგიური მოტორული ჩვევები (მაგალითად, თითის წვერებზე სიარული). ემოციური რეგულაციის დარღვევისას კი შესაძლოა თავი იჩინოს თვითდამაზიანებელმა ან სხვათა დამაზიანებელმა ქცევამ (კბენა, თავის დარტყმა). ასა-ს მქონე მოზარდები და ზრდასრულები მონყვლადნი არიან, აგრეთვე, შფოთვითი აშლილობისა და დეპრესიისადმი.

2. კლასიფიკაცია

ამ თავში კომუნიკაციის უნარის დარღვევების კონკრეტულ ტიპებს განვიხილავთ სამი საკლასიფიკაციო სისტემის საფუძველზე:

- ფსიქიკური დარღვევების სადიაგნოსტიკო და სტატისტიკური სახელმძღვანელო **DSM-5**;
- დაავადებათა საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სახელმძღვანელო **ICD-11**;
- ამერიკის მეტყველების, ენის და სმენის ასოციაცია **ASHA**.

2.1. ფსიქიკურ დარღვევების სადიაგნოსტიკო და სტატისტიკური სახელმძღვანელო DSM-5

DSM-5-ის საკლასიფიკაციო სისტემაში კომუნიკაციის უნარის დარღვევები წარმოდგენილია მეორე განზომილებით, ნეიროგანვითარების დარღვევების ქუდის ქვეშ. ამ საკლასიფიკაციო სისტემის მიხედვით, კომუნიკაციის უნარის დარღვევები მოიცავს

- ენობრივ დარღვევებს;
- ხმისა და მეტყველების დარღვევებს;
- ბავშვთა ასაკის მოქნილობის დარღვევებს (ენაბორძიკი);
- სოციალური (პრაგმატული) კომუნიკაციის უნარის დარღვევას;
- სხვა დაზუსტებულ და დაუზუსტებელ კომუნიკაციის უნარის დარღვევებს.

ენობრივ დარღვევებზე, ხმისა და მეტყველების დარღვევებზე, მოქნილობის დარღვევაზე უკვე ვისაუბრეთ ზემოთ, პირველ თავში. ამიტომაც ახლა ყურადღებას გავამახვილებთ DSM-5-ში გამოყოფილ განსხვავებულ ნოზოლოგიებზე, ესენია: სოციალური (პრაგმატული) კომუნიკაციის უნარის დარღვევა და სხვა დაზუსტებული/დაუზუსტებელი კომუნიკაციის უნარის დარღვევები.

სოციალური (პრაგმატული) კომუნიკაციის დაზუსტება ხასიათდება პრაგმატული უნარის პირველადი დეფიციტით. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ამ მდგომარეობის ბავშვებს უჭირთ მეტყველებისა და კომუნიკაციის სოციალური მიზნებით გამოყენება. ამას თან ახლავს ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის პრობლემა ბუნებრივ კონტექსტში; სოციალური წესების გაგებისა და მიყოლის პრობლემა; ენის ფორმის ცვლილების სირთულე სიტუაციისა და კომუნიკაციური პარტნიორის შესაბამისად, დიალოგისა და თხრობის სირთულე. აღწერილი სოციალური კომუნიკაციის დეფიციტი უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის ეფექტური კომუნიკაციის უნარზე, სოციალურ ჩართულობაზე, სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებასა და შენარჩუნებაზე, აკადემიურ მიღწევასა და კარიერულ წინსვლაზე. ამასთან, ძირითადად ამ ტიპის კომუნიკაციურ დეფიციტს არ ახლავს ხოლმე ენობრივი განვითარების ან კოგნიტური განვითარების პრობლემა. სოციალური კომუნიკაციის უნარის დარღვევის დიაგნოზი, ჩვეულებრივ, არ ისმება 4-5 წლის ასაკამდე, რადგან მეტყველების პრაგმატული დეფიციტის იდენტიფიკაცია მოითხოვს, რომ ბავშვს უკვე განვითარებული ჰქონდეს ენა და მეტყველება რაღაც დონეზე. ამ მდგომარეობის მსუბუქი ფორმების დიაგნოსტიკა შესაძლოა ვერც მოხერხდეს მოზარდობის ასაკამდე, მაშინ, როცა ენის სოციალური ინტერაქციისთვის გამოყენება უფრო კომპლექსურ სახეს იღებს.

დაუზუსტებელი კომუნიკაციური დარღვევის ნოზოლოგია გულისხმობს ყველა იმ მდგომარეობას, რომელთა სიმპტომები ჰგავს კომუნიკაციის უნარის დარღვევას, იწვევს რა კლინიკურად მნიშვნელოვან სირთულეებს სოციალურ სფეროში, შრომით საქმიანობასა და სხვა ფუნქციურ სფეროში. ამასთან, აღნიშნული სიმპტომები სრულად არ აკმაყოფილებენ კომუნიკაციური დარღვევის სინდრომის დიაგნოსტიკურ კრიტერიუმებს.

2.2. ICD-11

ICD-11-ის საკლასიფიკაციო სისტემაში კომუნიკაციის უნარის დარღვევები წარმოდგენილია კვლავ ნეიროგანვითარების დარღვევების კატეგორიით, ისევე, როგორც DSM-5 ში. თუმცა, განსხვავებით ამ უკანასკნელისგან, ICD-11-ში ნაცვლად, „კომუნიკაციური დარღვევებისა“ გვხვდება ქვეკატეგორია „ენისა და მეტყველების განვითარების დარღვევები“. ეს ქვეკატეგორია, თავის მხრივ, მოიცავს შემდეგ მდგომარეობებს:

- ხმისა და მეტყველების განვითარების დაზუსტება;
- მეტყველების მოქნილობის დაზუსტება;

— **ენის განვითარების დახლევა;**

- **ხეცეპტუდ-ექსპრესიული ენის განვითარების დახლევა** – ამ დროს დარღვეულია როგორც რეცეპტული, ასევე ექსპრესიული ენა. ბავშვი ასაკის შესაბამისად ვერ გებულობს მისკენ მიმართული მეტყველების შინაარსს (აღენიშნება რეცეპტული ენის დარღვევა. მაგალითად, 4 წლის ბავშვი ვერ იგებს ერთი ან ორსაფეხურიანი მითითებების შინაარსს, ვერ ახერხებს დასახელებულ სურათზე/საგანზე მითითებას, მოსმენილი მცირე ზომის ზღაპრის შინაარსის გაგებას და ა.შ.) და არც თავად მეტყველებს ასაკობრივი მოთხოვნების შესაბამისად (აღენიშნება ექსპრესიული ენის დარღვევა. მაგალითად, 4 წლის ბავშვი საუბრობს მხოლოდ ორსიტყვიანი წინადადებებით, ვერ ასახელებს ირგვლივ არსებული ობიექტების უმეტესობას, აქტიურ ლექსიკურ მარაგში არ აქვს ზედსართავი სახელები, ნაცვალსახელები, ადგილის გარემოებები და ა.შ. არ ცდილობს მარტივი დიალოგის წარმართვას ან პერსონალური გამოცდილების გაზიარებას თხრობით).
- **უპიზაგესად ექსპრესიული ენის განვითარების დახლევა** – ბავშვს მისკენ მიმართული მეტყველების გაგება შეუძლია ასაკობრივი მოთხოვნების შესაბამისად, თუმცა მისი მეტყველება ჩამორჩება ასაკობრივ ნორმას (იხ. ზემოთ ექსპრესიული ენის დარღვევის აღწერილობა 4 წლის ბავშვის მაგალითზე)
- **ენის უპიზაგესად პიზაგესად დარღვევა** – ამ დროს დარღვეულია ენის სოციალური სიტუაციის და კონტექსტის შესაბამისად გამოყენების უნარი, მაშინ, როდესაც ბავშვს არც მისკენ მიმართული მეტყველების გაგების პრობლემა აქვს და არც ლექსიკური მარაგის, ფრაზული მეტყველების ან წინადადებების გრამატიკულად გამართვის სირთულე. მაგალითად, 9 წლის ასაკის ბავშვი, რომელსაც ენის პრაგმატული დარღვევა აქვს, არ იყენებს მიმართვის თავაზიან ფორმებს (მაგალითად, მიმართვა თქვენობით), შესაძლოა უჭირდეს გადატანითი მნიშვნელობით ნათქვამის გაგება, დიალოგის წამოწყება და ჯერის დაცვა (სოციალური მიმანიშნებლების დროული ამოცნობა და რეაგირება – მაგალითად, იმის გაცნობიერება, რომ თუ კომუნიკაციური პარტნიორი ამთქმარებს ან ინდიფერენტული გამომეტყველებით ათვალთვლებს გარემოს, სავარაუდოდ, მისთვის უინტერესოა ჩვენ მიერ შეთავაზებული სასაუბრო თემა და უნდა შევცვალოთ), სასაუბრო თემის შესაბამისი კომენტარების განვრცობა და თემის შენარჩუნება, კონტექსტის შესაბამისად მოქცევა (მაგალითად, დახმარების შეთავაზება მოხუცი ბებოსთვის, რომელსაც ჩანთა მოაქვს).
- ენის განვითარების დარღვევა, ენის სხვა დაზუსტებული დაზიანებით (Developmental language disorder, with other specified language impairment):
 - ენის ან მეტყველების განვითარების სხვა დაზუსტებული დარღვევები (Other specified developmental speech or language disorders);
 - ენის ან მეტყველების განვითარების სხვა დაზუსტებული დარღვევები (Developmental speech or language disorders, unspecified).

იხევე, როგორც DSM-5-ში, აუტიზმის სპექტრის აშლილობა გამოტანილია ცალკე ნოზოლოგიად, ნეიროგანვითარების დარღვევების საერთო აღწერილობისას. ICD-11-ში ენისა და მეტყველების დარღვევის ქვეკატეგორიებს დეტალურად აღარ განვიხილავთ, რადგან ამ სინდრომებზე უკვე ვისაუბრეთ ზემოთ (პირველ და მეორე თავებში).

2.3. ASHA (ამერიკის ენის, მეტყველებისა და სმენის ასოციაცია)

ამჯერად განვიხილავთ კომუნიკაციის უნარის დარღვევების, ამერიკის, ენის, მეტყველებისა და სმენის ასოციაციის მიერ შემოთავაზებულ კლასიფიკაციას (1993). ASHA გამოყოფს ორ კატეგორიას: კომუნიკაციის უნარის დარღვევა და კომუნიკაციის უნარის ვარიაციები. ამასთან, პირველ კატეგორიაში გამოიყოფა ოთხი ქვეკატეგორია, ხოლო მეორე კატეგორიაში – ორი.

I კატეგორია. კომუნიკაციის უნარის დარღვევა – ეს არის ცნებების ან ვერბალური/არავერბალური და გრაფიკული სიმბოლოების მიღების, გაგზავნის, გადამუშავებისა და გაგების უნარის დეფიციტი. კომუნიკაციის უნარის დარღვევა ჩანს სმენის, ენისა და/ან მეტყველების დროს. იგი ვარირებს მსუბუქიდან მძიმე ხარისხამდე. შეიძლება იყოს თანდაყოლილი ან შეძენილი. ბავშვს შესაძლოა აღენიშნებოდეს ერთი ან მეტი კომუნიკაციის უნარის დარღვევა. იგი შეიძლება იყოს პირველადი ან მეორადი ხასიათის (გამოწვეული იყოს მეორადად სხვა პირველადი დარღვევის გამო).

ქვეკატეგორიები:

ა) მეტყველების დარღვევა

1. არტიკულატორული დარღვევა;
2. მოქნილობის დარღვევა;
3. ხმის დარღვევა.

ბ) ენის დარღვევა – ASHA განასხვავებს ენობრივ დარღვევებს ენის ფორმის, შინაარსისა და ფუნქციის მიხედვით.

1. ენის ფორმა

- ა. *ფონოლოგია* ეს არის ენის ბგერათა სისტემა, რომელიც განსაზღვრავს ბგერათა კომბინაციათა წესებს;
- ბ. *მოხფოლოგია* ეს არის სისტემა, რომელიც განსაზღვრავს სიტყვის სტრუქტურასა და სიტყვის ფორმის ცვლილებას;
- გ. *სინტაქსი* ეს არის სისტემა, რომელიც განსაზღვრავს წინადადებაში სიტყვათა თანმიმდევრობასა და შთანხმებებს, ისევე, როგორც წინადადების შიგნით ელემენტებს შორის კავშირებს.

2. ენის შინაარსი

- ა. *სემანტიკა* ეს აჩის სისტემა *ხომელიც* განსაზღვრავს სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობას;

3. ენის ფუნქცია

- ა. *პრაგმატიკა* ეს აჩის სისტემა, *ხომელიც* აეხიიანებს ზემოთ აღნიშნულ ენობრივ კომპონენტებს ფუნქციური და სოციალური კომუნიკაციის პირობებში.

გ) სმენის დარღვევა – სმენის დარღვევები კლასიფიცირდება აუდიტორული ინფორმაციის აღმოჩენის, ცნობის, დისკრიმინაციისა და გაგების სირთულის მიხედვით. შესაბამისად, ადამიანს შესაძლოა ჰქონდეს სრული სიყრუე ან სმენის სირთულე.

1. **სიყრუე** ეს არის სმენის დარღვევა, რომელიც ზღუდავს პიროვნების სმენით-ორალური კომუნიკაციის უნარს იმ დონეზე, რომ კომუნიკაციისას პირველადი სენსორული გზავნილი არ მიიღება სმენითი არხის მეშვეობით;
2. **სმენის სიხთულე** ეს არის სმენის დარღვევა (ცვალებადი და პერმანენტული), რომელიც ზეგავლენას ახდენს პიროვნების კომუნიკაციის უნარზე. სმენის სირთულის ადამიანი კომუნიკაციისას სწორედ სმენით არხს ეყრდნობა, როგორც პირველადი სენსორული გზავნილის მიმღებ ორგანოს.

აღსანიშნავია, რომ განსხვავებით DSM-5-ის და ICD-11-ისგან, ASHA-ს კლასიფიკაცია სმენის დარღვევას სწორედ კომუნიკაციურ დარღვევაებაში აერთიანებს. მიუხედავად იმისა, რომ სმენის დარღვევის შემთხვევაში კომუნიკაციის უნარის სირთულე მეორადი ხასიათისაა და პირველად სენსორულ (კონკრეტულად კი სმენის უნარის) შეზღუდვასთანაა დაკავშირებული. რაკი წინა ორ საკლასიფიკაციო სისტემაში სმენის დარღვევის ნოზოლოგია არ შეგვხვდრია, არც სმენის დარღვევის რაობასა და სმენის დარღვევის ბავშვის კომუნიკაციის თავისებურებებზე არ გვისაუბრია. ამიტომ სწორედ ახლა განვავრცობთ ამ საკითხს.

სმენის დარღვევა ფიზიოლოგიური სმენითი სისტემის დაზიანების შედეგად გამოწვეული აუდიტორული მგრძნობელობის დარღვევის შედეგია. იგი შეიძლება იყოს **კონგენიტალური** (თანდაყოლილი ან ნეონატალურად განვითარებული) და **შექნილი** (დაბადების შემდგომ განვითარებული სმენის დარღვევა, მაშინ, როცა სმენითი არხის საშუალებით ბავშვმა უკვე მოასწრო ენობრივი ინფორმაციის გადამუშავება). სმენის დაკარგვის ასაკი მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს იმას, თუ როგორი იქნება სმენადარღვეული ბავშვის სამეტყველო უნარები. რაც უფრო ადრე კარგავს ბავშვი სმენის უნარს, მით უფრო მძიმეა მეტყველების უნარის დარღვევა და, პირიქით. კონგენიტალურ სმენის დაზიანებას უამრავი მიზეზი აქვს. მათგან ყველაზე გავრცელებულია შემდეგი ორი – გენეტიკური ფაქტორი და მენინგიტი (თავის ტვინის ან ზურგის ტვინის გარსის ანთება). გენეტიკური ეტიოლოგიის სმენის დარღვევა შეიძლება შეგვხვდეს სხვა სინდრომებთან ერთად ან ცალკე. კონგენიტალური სიყრუის სხვა მიზეზებს შორისაა დღენაკულოზა და წითურას ვირუსი (Martin & Clark, 2006). სმენის შექნილი დარღვევის ეტიოლოგიური ფაქტორებია მძიმე ვირუსული ინფექციები, როგორებიცაა: გრიპი, ყბაყურა, შუა ყურის ანთება, ციტომეგალოვირუსი ან ტრამვა, რომელიც აზიანებს თავის ქალასა და შუა ყურს (Martin & Clark, 2006; Schildroth, 1986; Tye Murray, 2009).

არსებობს სმენის დარღვევის სხვადასხვა ხარისხი. ესენია: მსუბუქი, საშუალო, მძიმე, ღრმა და ტოტალური სიყრუე.

სმენის დახლევის მსუბუქი ხაზის მერყეობს 15 დცბ-იდან 30 დცბ-ამდე (გავრცელებულობა: 2-14% Elbeltagy, 2019). ამ ხარისხის დარღვევის მქონე ბავშვებს ენა და მეტყველება სპონტანურად უვითარდებათ. მსუბუქი ხარისხის სმენის დარღვევა ბავშვს მინიმალურ სირთულეს უქმნის. ძირითადად, მათ ჩურჩულის გაგონება უჭირთ. თუმცა, რადგან ადამიანები, ჩვეულებრივ, ყოველთვის არ არიან მოსმენისთვის იდეალურ პირობებში, სმენის დარღვევის მსუბუქი ხარისხის ბავშვებს ხშირად აქვთ აუდიტორული ინფორმაციის სრულად აღქმის სირთულე. ამან შეიძლება ზეგავლენა მოახდინოს ენობრივ განვითარებაზე არა სმენის დარღვევის მსუბუქი ხარისხის რეცეპტული ენის განვითარებაზე მნიშვნელოვანი უარყოფითი ზეგავლენის გამო, არამედ იმ მიზეზით, რომ სმენის მსუბუქ დარღვევას მშობლები, ჩვეულებრივ, გვიან აღმოაჩენენ ხოლმე, მაშინ, როცა იგი უკვე მნიშვნელოვან უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის აკადემიური მიღწევის უნარზე (Teasdale & Sorenson, 2007; Wake & Poulakis, 2004). მეორე სირთულე, რომელსაც აწყდებიან სმენის მსუბუქი ხარისხის დარღვევის მოზარდები, არის ის, რომ ისინი უარს ამბობენ ყურის სასმენი აპარატის გაკეთებაზე, ვინაიდან უჭირთ საკუთარი თავის მიკუთვნება სმენადარღვეული ადამიანების თემისთვის, ეშინიათ სმენის დარღვევასთან დაკავშირებული საზოგადოებაში არსებული სტიგმების. მსუბუქი ხარისხის დარღვევის შემთხვევაში ბავშვს შესაძლოა ჰქონდეს რეცეპტული და ექსპრესიული ენის განვითარების მსუბუქი პრობლემა იმ შემთხვევაში, თუ სმენის დარღვევის ხარისხი სმენის საშუალო ხარისხის დარღვევასთან ზღვარზეა.

სმენის საშუალო ხაზის დახლევა მერყეობს 31 დცბ-იდან 60 დცბ-ამდე. ასეთი ბავშვებისთვის რეკომენდებულია ყურის სასმენი აპარტის გამოყენება დიაგნოსტიკისთანავე. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ისინი მიწოდებული აუდიტორული ინფორმაციის მხოლოდ ნაწილს გაიგონებენ. ბევრ ასეთ ბავშვს ენისა და მეტყველების (უპირატესად, თანხმოვნებთან დაკავშირებული) სირთულეები აქვს. ხმის ჟღერადობაც და ხარისხიც შენარჩუნებულია. ადეკვატური ინტერვენციის გარეშე ბავშვები სრულად ვერ განვითარდებიან ენა-მეტყველების უნარს და ექნებათ აკადემიური მიღწევის პრობლემა. ადეკვატური ინტერვენციის შემთხვევაში კი მათი ენა-მეტყველების უნარი იქნება ნორმასთან მიახლოებული. მსუბუქი და საშუალო ხარისხის სმენის დარღვევის ბავშვებს ხშირად აღენიშნებათ შემდეგი ენობრივი მახასიათებლები: ა) მწირი ლექსიკური მარაგი; ბ) მორფოლოგიური მარკერების გამოყენების დეფიციტი – უპირატესად, იმ მარკერებისა, რომლებიც საჭიროებენ მაღალი სიხშირის ბგერებს (მრავლობითი რიცხვი, მესამე პირი და ა.შ.; გ) ფუნქციონალური სიტყვების გამოყენების სირთულე, მაგალითად, ნაცვალსახელებისა.

სმენის მძიმე დახლევა მერყეობს 61-იდან 90 დეციბელამდე. ასეთი ბავშვები ხასიათდებიან ენა-მეტყველების განვითარების მრავალფეროვანი ვარიაციით. მათ სმენის უნარის გამაძლიერებელი სპეციალური ხელსაწყოების გარეშე აღენიშნებათ სმენისა და მიმართული მეტყველების გაგების სერიოზული პრობლემები. მიუხედავად იმისა, ბავშვის სმენის დარღვევის უნარი განთავსებულია კონტინუუმის დაბალ თუ მაღალ ზღვარზე, მაინც აღინიშნება ენისა და მეტყველების უნარის დეფიციტი. ყველაზე მძიმე დარღვევის ბავშვები რეაგირებენ მხოლოდ ახლო მანძილიდან მოსმენილ მაღალ ხმებზე (თუნდაც სმენის უნარის გამაძლიერებელი ხელსაწყოთი). აქვთ აუდიტორული დისკრიმინაციის ცუდი უნარი. ზოგიერთ ბავშვს აღენიშნება ხმის დარღვევაც. სმენის დარღვევის აღნიშნული ხარისხის მქონე ბავშვის განვითარების პროგნოზი მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული სმენის დარღვევის აღმოჩენისა და ინტერვენციის დაწყების დროზე. სმენის დარღვევის მძიმე ხარისხის ბავშვის მეტყველება ხშირად საკმაოდ რთული გასაგებია და მსმენელისგან ძლიერ კონცენტრაციას მოითხოვს. ეს უხერხულობა უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის თვითშეფასებასა და თვითიდენტობაზე. სმენის დარღვევის პრობლემის მძიმე ხარისხის შემთხვევაში, ბავშვის სწავლება უნდა ეყრდნობოდეს ვიზუალურ მიმანიშნებლებს, თუმცა კი ინფორმაციის მიღების ძირითად წყაროდ აუდიტორული არხი უნდა რჩებოდეს. სმენის დარღვევის მძიმე ხარისხის ზოგიერთი ბავშვი სწავლობს ტიპურ სკოლაში, თუმცა საჭიროებს სპეციალურ მხარდაჭერას (სპეციალისტების მხრიდან). ზოგიერთები კი (უფრო გამოხატული დარღვევის ბავშვები) საჭიროებენ სპეციალიზებული პროფილის სკოლას.

სმენის დახლევის ლჰმა ხაზის მერყეობს 91-იდან 120 დეციბელამდე. ამ ხარისხის დარღვევის ბავშვები, ფაქტობრივად, ვერ აღიქვამენ აუდიტორულ სტიმულებს და მეტწილად ეყრდნობიან ვიზუალურ და ტაქტილურ ინფორმაციას. დარღვევის ეს ხარისხი ძლიერ ზეგავლენას ახდენს ენის, მეტყველების, კომუნიკაციის უნარისა და ფსიქოსოციალურ განვითარებაზე. სმენის უნარის გამაძლიერებელი მოწყობილობები ეხმარებათ მათ გარემოს ხმების გაგებაში, თუმცა, თუნდაც სპეციალური ხელსაწყოების გამოყენებით გართულებულია მეტყველებითი ბგერების დისკრიმინაცია. მათ შემთხვევაში არ ვითარდება მეტყველება (ვოკალური ენა) სოციალური კომუნიკაციისთვის საჭირო დონეზე და, უპირატესად, კომუნიკაციისთვის იყენებენ ბუნებრივ ჟესტებს, ჟესტურ ენას ან ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებებს. თუმცა, ბოლო წლებში კოხლეარულმა იმპლანტაციამ მნიშვნელოვნად შეცვალა სმენის მძიმე დარღვევის ბავშვების კომუნიკაციური პროფილი.

ტოტალური სიყრუის დროს ბავშვებს შეუძლიათ 121 დეციბელიდან ზემოთ ხმის გაგონება. მათ არ ესმით მაშინაც კი, თუკი იყენებენ სმენის გამაძლიერებელ ხელსაწყოს. კოხლეარული იმპლანტაციის გარეშე, ბავშვი უპირატესად მხედველობითი სისტემით მიღებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით ითვისებს ენას. ტოტალური სიყრუის ბავშვების მდგომარეობა გაუმჯობესდა დამხმარე ტექნოლოგიებისა (კოხლეარული იმპლანტი და ტაქტილური ხელსაწყოები) და საგანმანათლებლო რესურსების გაუმჯობესების პარალელურად. თუმცაღა, მათ ბევრი გამოწვევა კვლავ რჩებათ.

1986 წელს ტოტალური სიყრუის პირების მონაწილეობით ჩატარებული კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით, Sainsbury-მ გამოადიფერენცირა პრობლემები, რომლებსაც აწყდებიან ადამიანები ტოტალური სიყრუით. ეს სირთულეებია: წიგნიერების დაბალი დონე, ტიტრების გაგების სირთულე, განათლების დაბალი დონე, კითხვის ნელი ტემპი, წაკითხულისა და მოსმენილის გაგების პრობლემა. ტოტალური სიყრუის მქონე პირების შემთხვევაში, გარე სამყაროსთან მედიატორის როლს ხშირად ოჯახის წევრები ასრულებენ. თუმცა კი, თუნდაც ასეთი მედიაციის შემთხვევაში, სიყრუის პირისთვის ინფორმაციის მნიშვნელოვანი ნაწილი კვლავ მიუწვდომელი რჩება (იმ მიზეზით, რომ მედიატორი ხშირად ამოკლებს ინფორმაციას დროის ეკონომიისა თუ სხვა მიზნით).

სიყრუის პრობლემის მქონე პირების ლონგიტუდური კვლევები გვიჩვენებს, რომ ადეკვატური და ადრეული ინტერვენციით (იგულისხმება კოხლეარული იმპლანტაცია) მათ აქვთ სმენის დარღვევის ნაკლები ხარისხის პირების მსგავსი ენისა და მეტყველების უნარის განვითარების შესაძლებლობა. თუმცაღა, აქაც მნიშვნელოვანი ვარიაციებია. უნდა გვახსოვდეს, რომ კოხლეარული იმპლანტის მორგება არ ნიშნავს ავტომატურ ტრანზიციას სმენად სამყაროში ბავშვის ოჯახის მაქსიმალური ჩართულობის გარეშე.

დ) ცენტრალური აუდიტორული გადამუშავების დარღვევა: ეს არის აუდიალური სიგნალების გადამუშავების დეფიციტი, რომელიც არ უკავშირდება პერიფერიული სმენითი მგრძნობელობის დაქვეითებას და ინტელექტუალურ სირთულეს. ცენტრალური აუდიტორული გადამუშავების დარღვევა (CAPD) გავრცელებულია 0.5-იდან 1%-ამდე (Hind et al., 2011).

ცენტრალური აუდიტორული გადამუშავების დარღვევის მქონე პირებს უჭირთ მეტყველებითი და არამეტყველებითი აუდიალური სიგნალების გაანალიზება, ორგანიზება, ტრანსფორმაცია, შენახვა, აღდგენა და გამოყენება. ეს მდგომარეობა ზეგავლენას ახდენს ადამიანის უნარზე ნებისმიერ თუ უნებლიედ განახორციელოს შემდეგ აქტივობები:

1. აღმოაჩინოს, გაარჩიოს და იდენტიფიკაცია გაუკეთოს აკუსტიკურ სიგნალებს;
2. შეცვალოს და გადაიტანოს ინფორმაცია პერიფერიული და ცენტრალური ნერვული სისტემის გამოყენებით;
3. გაფილტროს, დაახარისხოს და შეაჯეროს ინფორმაცია ადეკვატურ პერცეპტულ და კონცეპტუალურ დონეებზე;
4. შეინახოს და აღადგინოს ინფორმაცია ეფექტურად;
5. ფონოლოგიური, სემანტიკური, სინტაქსური და პრაგმატული ცოდნის გამოყენებით დააკონვერტიროს აკუსტიკური სტიმული და მიანიჭოს მნიშვნელობა აკუსტიკურ სიგნალებს ლინგვისტურ და არალინგვისტურ კონტექსტებში.

II კატეგორია. კომუნიკაციის უნარის ვარიაციები:

- ა. კომუნიკაციის უნარის განსხვავებულობა/ღიაღექტი** – ეს არის ადამიანთა ჯგუფის მიერ საერთო სიმბოლოთა სისტემის გამოყენების განსხვავებული ვარიაციები, რაც დაკავშირებულია რეგიონალურ, სოციალურ, კულტურულ/ეთნიკურ ფაქტორებთან. ეს თავისებურება არ ითვლება ენის ან მეტყველების უნარის განვითარების დარღვევად;
- ბ. აუგმენტუმი/ადგენიანტი კომუნიკაციის (ააკ)** – ეს არის სისტემა, რომელიც შეიქმნა მძიმე ექსპრესიული ან რეცეპტული დარღვევის მქონე პირების კომუნიკაციური უნარის შეზღუდვის კომპენსირების მიზნით. ააკ-ს ასევე იყენებენ პირებთან, რომლებსაც აღენიშნება ჟესტური ან წერილობითი კომუნიკაციის პრობლემა.

3. მდგომარეობები, როდესაც მეორადად ირღვევა კომუნიკაციის უნარი

ამ თავში განვიხილავთ მდგომარეობებს, რომელთა შემთხვევაში კომუნიკაციის უნარის დარღვევა მეორადი ხასიათისაა და დაკავშირებულია განსხვავებული ნეიროგანვითარებითი დარღვევების/სინ-

დროშების პირველადი დეფიციტის მიერ გამოწვეულ თავისებურებებთან. მაგალითად, ინტელექტუალური დარღვევის შემთხვევაში, კომუნიკაციის უნარის დარღვევა ზოგადი ინტელექტუალური დარღვევის შედეგია (ინტელექტუალური დარღვევის დროს ხომ პირველად დეფიციტს სწორედ სააზროვნო პროცესების დაზიანება წარმოადგენს). ხოლო მხედველობის უნარის დაქვეითების შემთხვევაში კი კომუნიკაციის პრობლემა სენსორულ დეფიციტთან და ამ მდგომარეობისთვის დამახასიათებელ თავისებურებებთანაა დაკავშირებული.

3.1. ინტელექტუალური დარღვევის ბავშვები და კომუნიკაცია

ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა ნეიროგანვითარების ერთ-ერთი მძიმე დარღვევათაგანია, რომელიც მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს ბავშვის კომუნიკაციის უნარზე. ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა ვლინდება 18 წლამდე და ხასიათდება მრავალფეროვანი გამოწვევებით ადამიანის ფუნქციონირების ფაქტობრივად ყველა სფეროში. მათ შორის, კოგნიტური ფუნქციონირებისა და დასწავლის სირთულე, აზროვნებისა და პრობლემის გადაჭრის სირთულეები (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; AAIDD, 2013a, b). ხშირად ამ სირთულეებს თან ახლავს ვერბალური თუ არავერბალური შეტყობინების გაგებისა და გადმოცემის სირთულეც. კომუნიკაციის სირთულის ხარისხი დამოკიდებულია ბავშვის კოგნიტური ფუნქციონირების შეზღუდვის დონეზე. ინტელექტუალური დარღვევის დიაგნოსტიკებისთვის აუცილებელია ასევე ადაპტურ ფუნქციონირებასთან დაკავშირებით სირთულეების არსებობა, რაც აისახება ყოველდღიური მოვლენების გაგების და პერსონალური და სოციალური უნარების ფლობის პრობლემაში. კომუნიკაციური ხასიათის პრობლემის გამო ინტელექტუალური დარღვევის ბავშვებს ასევე აღენიშნებათ სოციალური ურთიერთობებისა და ქცევის პრობლემებიც.

ინტელექტუალური განვითარების დარღვევის პირებს, რომელთაც ენისა და მეტყველების განვითარების სირთულე აღენიშნებათ, ახასიათებთ ფონოლოგიური, სინტაქსური, მორფოლოგიური, სემანტიკური და პრაგმატული კომპონენტების დეფიციტი, რეცეპტული და ექსპრესიული ენის განვითარების სირთულეები. ზოგიერთები კომუნიკაციას შესახლდა ამყარებდნენ ჟესტური ენით, სურათებით, ხმის გამოცემი მოწყობილობებით, კომპიუტერული ალტერნატიული კომუნიკაციის სისტემებით და ა.შ.

შეჯამების სახით რომ ვთქვათ, ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვების ენა ნაკლებკომპლექსური და მეტად კონკრეტულია, ტიპური განვითარების ბავშვებთან შედარებით. რეცეპტული ლექსიკური მარაგი მწირია. შესაძლოა ბავშვი მხოლოდ მარტივი მითითებების/ჟესტების გაგებას ახერხებდეს. ექსპრესიული ენა კი უფრო წარმოდგენილია ჟესტებით, მიმიკებითა და ალტერნატიული კომუნიკაციის სხვა მიმანიშნებლებით, ვიდრე რთული წინადადებებითა და დიალოგური/თხრობითი მეტყველებით. მეტყველების გაგებისა და პროდუქციის მწირი უნარების ფონზე სოციალური უნარები ასევე მოუმნიშვნელია – შეზღუდულია სოციალური გადაწყვეტილების მიღების უნარი, ბავშვი ნაკლებად უფლებიანია სოციალური მიმანიშნებლებისა და წესების მიმართ.

ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა შეიძლება შეგვხვდეს სხვა სინდრომების პარალელურად. კომუნიკაციის უნარიც დამოკიდებულია არა მარტო ინტელექტუალური განვითარების დარღვევის ხარისხზე, არამედ ინტელექტუალური დარღვევის პარალელურად არსებულ სინდრომზე და ბავშვისთვის დამახასიათებელ ქცევით, სოციალურ და ემოციურ თავისებურებებზე. ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა ყველაზე ხშირად გვხვდება შემდეგ სინდრომებთან ერთად: აუტიზმის სპექტრის აშლილობა, ცერებრული დამბლა, დაუნის სინდრომი, ნაყოფის ალკოჰოლური სინდრომი, მყიფე იქს სინდრომი.

3.2. მხედველობის დარღვევის ბავშვები და კომუნიკაცია

მხედველობის დარღვევა ეს არის მხედველობის უნარის დაქვეითება, რომელიც ვერ კომპენსირდება სათვალთ. პირები, რომლებსაც ნაწილობრივ მაინც აქვთ მხედველობის უნარი, იყოფიან სამ კატეგორიად: მხედველობის დაზიანების მქონედ, ნაწილობრივ შენახული მხედველობის უნარის მქონედ და მცირე მხედველებად; ხოლო პირებს, რომლებსაც აღენიშნებათ მხედველობის უნარის სრული ან თითქმის სრული დაკარგვა, უსინათლოები ეწოდებათ. მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციის მიხედვით (2014) მსოფლიოში ცხოვრობს 19 მილიონი მხედველობის დარღვევის ბავშვი, აქედან 1.4 მილიონი უსინათლოა. მხედველობის უნარის დარღვევა შესაძლოა იყოს თანდაყოლილი ან შეძენილი. მხედველობის დარღვევა, როგორც წესი, არის გამოწვეული კონკრეტული დაავადებით ან დაავადებათა კომბინაციით. ზოგიერთი დაავადება და სინდრომი, რომლებსაც შედეგად მხედველობითი დარღვევა

მოჰყვება, გენეტიკურად არის განპირობებული. ბავშვს გადაეცემა ერთი ან ორივე მშობლისგან, რომელთაც, შეიძლება, არც კი იციან, რომ ამ სინდრომის მატარებელი არიან. მხედველობითი დარღვევა შეიძლება ნაყოფის ჩამოყალიბების პროცესში განვითარდეს – მაგალითად, თუ ორსული ქალი დაინფიცირდა წითელას ვირუსით. ასევე საფრთხეს წარმოადგენს მშობიარობისას მიღებული ტრავმა ან ბავშვის დღენაკლულობა, როდესაც ბავშვის წონა 1300 გრამზე ნაკლებია და სიცოცხლისუნარიანობის შენარჩუნებისათვის საჭირო ხდება ოქსიგენოთერაპია (ჟანგბადის მიწოდება).

მხედველობის დარღვევის ბავშვების მხოლოდ მცირე ნაწილს თუ აღენიშნება ენობრივი სირთულე, რომელიც კლასიფიცირდება როგორც ენობრივი განვითარების დარღვევა. თუმცა, სენსორული შეზღუდვის გამო, განსხვავებით მხედველობის უნარის მქონე ბავშვებისგან, ეს ბავშვები განსხვავებულად ითვისებენ ენას. ეს კი განაპირობებს სპეციალისტების კონსულტაციისა და შეფასების საჭიროებას. ამასთან, მხედველობის დარღვევის პარალელურად, ხშირია სმენის დარღვევა, ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა, ან განვითარების ეტაპების დაყოვნება.

მიუხედავად იმისა, რომ მხედველობის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს სკოლამდელ ასაკში აღენიშნებათ ლექსიკური მარაგისა და ენის სინტაქსური კომპონენტის მომწიფების პრობლემა, სასკოლო ასაკში ისინი ეწევიან ტიპური განვითარების თანატოლებს ენის ათვისების ალტერნატიული არხის გამოყენებით (აქ იგულისხმება ტაქტილური არხი – რელიეფურ-წერტილოვანი შრიფტის/ბრაილის შრიფტის გამოყენებით მხედველობადარღვეული მოსწავლეები სწავლობენ წერა-კითხვას, შედეგად კი ახერხებენ ტექსტების დამუშავებას, აქტიური და პასიური ლექსიკური მარაგის შევსებას, Landau & Gleitman, 1985). მხედველობის დარღვევის მქონე ბავშვების დედები უფრო აქტიურები არიან ვერბალური კომუნიკაციის თვალსაზრისით, ვიდრე მხედველობის მქონე ბავშვების მშობლები. ისინი აქტიურად ახმოვანებენ ყველა მოქმედებას, ცდილობენ ტაქტილური შეგრძნებებისა და სხეულის პოზის საშუალებით დაამყარონ კავშირი თავიანთ შვილებთან. თუმცა, ერთობლივი თამაშების დროს ნაკლებად ეყრდნობიან ვიზუალურ სტიმულებს: მიმიკებს, თვალთ კონტაქტს და ა.შ. მხედველობადარღვეული ბავშვის ენობრივი განვითარება კონტინუუმია და მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული. მათ შორისაა მხედველობის დაქვეითების ხარისხი, სხვა დარღვევის ქონა-არქონა, მეურვეების ჩართულობა ბავშვის განვითარების პროცესში, მხედველობის დაკარგვის ასაკი და ა.შ. ამ ჯგუფის ბავშვების ენობრივ თავისებურებებს მეტად რომ მოვფინოთ ნათელი, ქვემოთ მათ ლინგვისტურ უნარებს დავახასიათებთ ენობრივი კომპონენტების მიხედვით.

3.2.1. სემანტიკა

ბავშვი ითვისებს ლექსიკურ მარაგს, თუმცა უჭირს მათი გამოყენება კონკრეტულ კონტექსტს გარეთ (ვლინდება განზოგადების პრობლემა). მაგალითად, კვების ან ბანაობის რუტინისას დასწავლილ სიტყვებს ბავშვი ვერ იყენებს ამ კონტექსტებს გარეთ. ტიპური განვითარების ბავშვებს არ აქვთ მსგავსი განზოგადების პრობლემა. მაგალითად, სიტყვა „წვეწვ“ ტიპური განვითარების მცირე ასაკის ბავშვი იყენებს ყველა სითხის აღსანიშნავად, ამჩნევს რა აშკარა ვიზუალურ მსგავსებას. მხედველობადარღვეული ბავშვები ასევე აგვიანებენ იმ ცნებების ათვისებას, რომლებიც მეტწილად ვიზუალურ ინფორმაციაზეა დამოკიდებული. მაგალითად, ჭეჭყიანი, სუფთა, ღია და ა.შ. ხოლო ცნებებს, რომელთა შესახებაც მიიღება ინფორმაცია სხვა სენსორული არხების საშუალებითაც, მხედველობადარღვეული ბავშვი დროულად ითვისებს. მაგალითად, ტკბილი, ცხელი, ცივი, დიდი და ა.შ.

3.2.2. სინტაქსი

მხედველობის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის სინტაქსური კომპონენტის განვითარება მსუბუქად განსხვავდება ტიპური განვითარების ბავშვებისგან. ისინი შედარებით გვიან იწყებენ პირველი წინადადებების გამოყენებას, თუმცა 3 წლისთვის მათი და მათივე თანატოლების წინადადების სიგრძე მსგავსია (Landau & Gleitman, 1985; Perez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999). თუმცა, წინადადებები, სტრუქტურული თვალსაზრისით, ნაკლებ რეპრეზენტატიულია. ეს დაკავშირებულია მხედველობადარღვეული ბავშვების ტენდენციასთან – ექოლალიურად (გადავადებულად ან მყისიერად) გაიმეორონ მოსმენილი წინადადებები. მათთვის დამახასიათებელია წინადადების სინტაქსური სტრუქტურის ნაკლები კონტროლი. მხედველობადარღვეულ ბავშვებში ექოლალია უჩვეულო კომუნიკაციურ ფუნქციას იძენს. ბავშვები იყენებენ ექოლალიებს იმაზე მისანიშნებლად, რომ „გაიგეს“, რაც მოისმინეს, განსხვავებით ტიპური განვითარების ბავშვებისგან, რომლებიც ამაზე მისანიშნებლად იყენებენ ვიზუალურად აღქმად შესატყვის: თავის დაქნევას, მიმიკას და ა.შ.

3.2.3. პიაგეტიკა

მიუხედავად იმისა, რომ მხედველობადარღვეულ ბავშვებს დაახლოებით ისევე განვითარებული კომუნიკაციის უნარი აქვთ, როგორც ტიპურ თანატოლებს, მათ ლექსიკონში ნაკლები აბსტრაქტული ცნებაა. ისინი იშვიათად ითხოვენ იმ ობიექტებს, რომლებთანაც შეხების გამოცდილება არ ჰქონიათ. თითქმის ვერ იყენებენ იმ შინაარსის წინადადებებს, რომლებიც აღწერენ სხვების გრძნობებს (რადგან არ შეუძლიათ მისი დანახვა). სირთულეებს აწყდებიან განგრძობადი მოქმედების აღმნიშვნელი ზმნების ათვისებისას. ასევე ახასიათებთ უჩვეულო არავერბალური კომუნიკაცია. მაგალითად, ისინი საუბრობენ ხმამაღლა, რადგან, ბუნებრივია, უჭირთ მსმენელის სიახლოვე-სიმშორის განსაზღვრა და ამ დისტანციისთვის ხმის სიმაღლის მორგება. ასევე, ნაკლები სიხშირით აქნევენ თავს, თუმცა უფრო ხშირად იცინიან. მათ არ ახასიათებთ მოსმენილი ინფორმაციის შესაბამისად მიმიკის შეცვლა, რადგან მსგავსი ემპათიის აღმნიშვნელი ჟესტების ხილვის ნაკლები გამოცდილება აქვთ. აღწერილი თავისებურებები მეტად დამახასიათებელია თანდაყოლილი მხედველობის დარღვევის ბავშვებისთვის და ეს აიხსნება გონების თეორიის დეფიციტით (James & Stojanovic, 2007; Tadic, Pring, & Dale, 2010).

3.2.4. ფონოლოგია და კითხვა

თანამედროვე შეხედულების მიხედვით, კითხვის უნარის დარღვევა მოიაზრება ენობრივი განვითარების დარღვევის შედეგად. ის წარმოაჩენს კითხვის უნარისა და ენობრივი უნარების ძლიერ კავშირს, განსაკუთრებით კი კითხვასა და ფონოლოგიას შორის. მხედველობაგანვითარებული ბავშვები ივითარებენ ფონოლოგიურ უნარებს, რომლებიც ეხმარება მათ ბგერებსა და ასოებს შორის კავშირის დეკოდირებაში. მხედველობადარღვეულმა ბავშვებმა უკვე ბრაილის შრიფტის გამოყენებით უნდა განვითარონ იდენტური უნარი. კვლევები გვიჩვენებენ, რომ მხედველობადარღვეულ ბავშვებს, რომლებიც კითხვის უნარით ჩამორჩებიან ასაკს, აღენიშნებათ ფონოლოგიური კომპეტენციის დეფიციტი. ამასთან, ბავშვებს, რომლებსაც არ გააჩნიათ ბეჭდური ასოების შესახებ ცოდნა, მათ მეტად აღენიშნებათ ფონოლოგიური უნარების დეფიციტი, ხოლო ბავშვებს, რომლებსაც მხოლოდ ბეჭდური ასოების შესახებ ცოდნა გააჩნიათ, უკეთ აქვთ განვითარებული ფონოლოგიური უნარები. ის ბავშვები კი, რომლებიც კითხულობენ ბრაილის შრიფტით და აქვთ ცოდნა ბეჭდური ასოების შესახებაც, ხასიათდებიან მეტი ფონოლოგიური მგრძნობელობით.

3.3. ემოციური და ქცევითი დარღვევების ბავშვები და კომუნიკაცია

ამერიკის განათლების დეპარტამენტის მიხედვით, ემოციური დარღვევა განისაზღვრება, როგორც მინიმუმ, ერთი სოციალური ან ემოციური მახასიათებლის დარღვევა, რომელიც ხანგრძლივი პერიოდის განმავლობაში ზეგავლენას ახდენს ბავშვის სასკოლო ცხოვრებაზე. გულისხმობს რა ა) სწავლისა და ინტერპერსონალური ურთიერთობების პრობლემას; ბ) სიტუაციის შეუსაბამო ქცევის გამოვლენას; გ) გუნება-განწყობის დარღვევას, როგორიცაა დეპრესია ან ყოვლისმომცველი უბედურების შეგრძნება; დ) გადაჭარბებული შფოთვა ან სხვა სომატური და ფიზიოლოგიური სიმპტომატიკა (თავის ტკივილი, გულისრევის შეგრძნება, მუცლის ტკივილი და ა.შ) სკოლის ან პერსონალურ პრობლემებზე საპასუხოდ. ემოციური დარღვევების ტიპები შეგვიძლია დავაჯგუფოთ ორ ფართო ბიპოლარულ განზომილებად: ექსტერნალურ და ინტერნალურ გამოხატებულებად. თითოეული ეს განზომილება მოიცავს სპეციფიკურ სინდრომებს, მაგალითად, ექსტერნალურია ოპოზიციურ-დევიანტური დარღვევა. ექსტერნალური ქცევის ემოციური დარღვევა გულისხმობს იმ ქცევით გამოვლინებებს, რომლებიც მშობლების, მასწავლებლებისა და სხვა სპეციალისტების მიერ აღიქმება როგორ სიტუაციისთვის შეუსაბამო. ჩვეულებრივ, აღნიშნული ქცევები სოციალური და აკადემიური წარუმატებლობის მიზეზია ხოლმე. ექსტერნალური ქცევის მაგალითია ობიექტების ან ადამიანების მიმართ აგრესია, კამათი, სხვათა ჩაგვრა, მასწავლებლების მითითებების შეუსრულებლობა და მათთან დაპირისპირება, ტანტრუმები, სხვების შეწუხება, ქურდობა, სკოლის წესებისადმი დაუმორჩილებლობა (Walker and Severs 1990). ყველაზე გავრცელებული ექსტერნალიზებული სინდრომებია ქცევის აშლილობა (conduct disorder), ოპოზიციურ-დევიანტური ქცევითი აშლილობა, ყურადღების დეფიციტი/ჰიპერაქტივობის სინდრომი. ხოლო ინტერნალიზებული ემოციური დარღვევა ხშირად მოიცავს ქცევით დეფიციტს და სოციალურად ამრიდებულ ქცევას. ამ შემთხვევაშიც ბავშვი კვლავ აწყდება სოციალური და აკადემიური ხასიათის სირთულეებს. რაც შეეხება ემოციური დარღვევის ბავშვების ენობრივ და ზოგად კომუნიკაციურ სირთულეებს, ემოციური დარღვევის ბავშვებში 10-ჯერ უფრო ხშირად გვხვდება ენობრივი დარღვევა, ვიდრე ზოგად პოპულაციაში (მაგ. Warr-Leeper et al. 1994).

რაც შეეხება ქცევის აშლილობას, ამ სინდრომის ბავშვს აღენიშნება დესტრუქციული ქცევები 6 თვის განმავლობაში მაინც და ეს ქცევები ბავშვს უქმნის პრობლემას სკოლაში, სახლსა და სოციალურ სიტუაციებში. ქცევის აშლილობის ბავშვს შესაძლოა ახასიათებდეს უყურადღებობა, ჰიპერაქტიურობა, იმპულსურობა, დევიანტური ქცევა, ნარკოტიკულ ნივთიერებებზე დამოკიდებულება, კრიმინალური ქცევა.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ემოციური და ქცევითი ხასიათის პრობლემები ხშირად გვხვდება ენისა და კომუნიკაციის უნარის სირთულესთან ერთად. კვლევები გვიჩვენებენ, რომ ემოციური სირთულის ბავშვების თითქმის ნახევარს აგრეთვე აღენიშნება კომუნიკაციის სირთულე (Baker and Cantwell 1987; Camarata et al., 1988). Cohen and Mendez(2009)-ის კვლევის მიხედვით, ქცევის პრობლემის სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს აღენიშნებოდათ რეცეპტული ენისა და ემოციების გაგების სირთულე. ანალოგიური შედეგები ჰქონდათ Botti and Conti-Ramsden (2000)-ს თავიანთ კვლევაში, რომლებმაც კომუნიკაციის სირთულის 200 ბავშვი გამოიკვლიეს. დასკვნის მიხედვით, კომპლექსურ ენობრივ სირთულეებს თან ახლავს ხოლმე ქცევითი დარღვევის კლინიკური გამოხატულება. ხოლო (Sigafos, 2000)-ის კვლევის მიხედვით, ბავშვისკენ მიმართული მეტყველების გაგების პრობლემის მოზარდები თავს გრძნობენ ფრუსტრირებულად და აგრესიულად არიან განწყობილი სამყაროს მიმართ. სხვა ავტორების მიერ ჩატარებული კვლევების მიხედვით, კომუნიკაციის სირთულის ბავშვებს აღენიშნებოდათ ემოციური ხასიათის სირთულეებიც: ფრუსტრაცია, შფოთვის მაღალი დონე, დაბალი თვითშეფასება (Haynes and Naidoo, 1991; Rutter and Mawhood, 1991).

ზემოთ აღნიშნული კვლევები ცხადყოფენ, რომ არსებობს კავშირი ემოციურ-ქცევით დარღვევებსა და კომუნიკაციურ დარღვევებს შორის. თუმცა, მიზეზშედეგობრიობაზე საუბარი ინდივიდუალურია. უნდა ვივარაუდოთ, რომ ემოციურ-ქცევითი დარღვევები კორელაციაშია კომუნიკაციურ სირთულესთან და, პირიქით. ასევე, არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აღნიშნულ ორი სახის პრობლემას შესაძლოა საერთო ეტიოლოგიური ფაქტორი ჰქონდეს. არსებობენ სინდრომები, რომლებიც იწვევენ როგორც ემოციურ-ქცევით, ასევე კომუნიკაციურ სირთულეს. მაგალითად, ყურადღების დეფიციტი/ჰიპერაქტივობის დარღვევა, მიჯაჭვულობის დარღვევა.

3.4. ნეირომოტორული დარღვევის მოსწავლეები და კომუნიკაცია

ნეირომოტორული დარღვევა ეს არის ნერვული სისტემის დაზიანება, რომელიც ხასიათდება, უპირატესად, მოტორული დარღვევით. ნეირომოტორული დარღვევა ხშირად მრავლობითი დარღვევის ერთ-ერთი სინდრომია და გვხვდება ინტელექტუალური განვითარების დარღვევას, სმენის დარღვევას, მხედველობის უნარის დარღვევასა და ეპილეფსიასთან ერთად. ჩვეულებრივ, ნეირომოტორული დარღვევის ბავშვის ენისა და კომუნიკაციის სირთულეები სწორედ თანმხლები მდგომარეობის სპეციფიკით აიხსნება. აღსანიშნავია, რომ ინტელექტუალური განვითარების მძიმე ან ღრმა ხარისხის დარღვევის დროს მოსწავლეებს აღენიშნებათ, ასევე, არავერბალური კომუნიკაციის (ჟესტების, მიმიკის, სხეულის პოზიის გამოყენება სოციალური ინტერაქციის პროცესში) პრობლემა. ბავშვებში ყველაზე გავრცელებული ნეირომოტორული დარღვევაა ცერებრული დამბლა. იგი ხასიათდება ადრეულ ასაკში დასაწყისით და ნარჩუნდება ზრდასრულობაშიც (Bottcher, Flachs, & Uldall, 2010). ეს მდგომარეობა გამონაკლისია თავის ტვინის დაზიანებით, რომელსაც არ აქვს ერთი კონკრეტული მიზეზი. საგულისხმოა, რომ ტვინის დაზიანება არ უარესდება დროთა განმავლობაში, თუმცა, ადამიანის ფუნქციური მოძრაობის უნარი შესაძლოა გაუარესდეს.

ყოველწლიურად დაახლოებით 8000 ბავშვს უსვამენ ცერებრული დამბლის დიაგნოზს. ცერებრული დამბლის ბავშვებს არ აღენიშნებათ ერთი, უნიკალური კომუნიკაციური პროფილი. იგი ცვალებადია ბავშვიდან ბავშვამდე და დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე. მათ შორის, ნეირომოტორული დარღვევის სიმძიმის ხარისხსა და კომორბიდული მდგომარეობების რაოდენობაზე. სწორედ მოტორული დარღვევა და ინტელექტუალური განვითარების დონე განსაზღვრავს ენისა და მეტყველების თავისებურებებს ცერებრული დამბლის ბავშვებში.

ბავშვებს მხოლოდ მოტორული დარღვევითა და ნორმის შესაბამისი ინტელექტით მხოლოდ მეტყველების პრობლემა აღენიშნებათ. ხოლო მოტორული და ინტელექტუალური დარღვევის ბავშვებს ორივე – როგორც ინტელექტუალური დარღვევა, ასევე ენისა და მეტყველების სირთულე (Pirila et al., 2007). შესაბამისად, მრავლობითი დარღვევის ბავშვის ვერბალური პროფილი ვარიირებს, უპირატესად, მარტივი წინადადებების პროდუქციიდან სრულ არავერბალურობამდე. ინტელექტუალური დარღვევის ბავშვის სხვა კომუნიკაციურ მახასიათებლებზე ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ ზემოთ და აქ ამაზე აღარ შევჩერდებით. ყურადღებას გავამახვილებთ მხოლოდ ცერებრული დამბლის ბავშვის მეტყველების პრობლემაზე.

მეტყველების პირველადი დარღვევა ცერებრული დამბლის დროს ეს არის დიზართრია – ნერვ-კუნთოვანი დაზიანების შედეგი, რომელიც ზეგავლენას ახდენს სასუნთქ სისტემაზე, ფონაციასა და არტიკულაციაზე. დიზართრიის ალბათობა იზრდება იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვს ზედა კიდურების დამბლა აღენიშნება. ბავშვთა ცერებრული დამბლის ყველაზე რთული ფორმაა კვადროპლეგია, როდესაც ვლინდება ოთხივე კიდურის მოტორული უნარის დარღვევა. Nordberg და, მისი კოლეგების (2013) კვლევის მიხედვით, მეტყველების სირთულე ცერებრული დამბლის ბავშვებში ძალიან გავრცელებულია. მათი კვლევის შედეგების მიხედვით, 129 ბავშვიდან 53%-ს აღენიშნებოდა მეტყველების ესა თუ ის სირთულე (Nordberg და სხვ., 2013).

4. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ზეგავლენა ბავშვის განვითარების სხვა სფეროებზე

4.1. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის გავლენა წიგნიერებასა და აკადემიურ მოსწრებაზე

სკოლის სასწავლო პროგრამა, პრაქტიკულად, ეყრდნობა ენასა და ენობრივად გაშუალებულ უნარებს. ხოლო სკოლამდელ ასაკში ბავშვის ენობრივი განვითარების დონე და ფონოლოგიური გადამუშავების უნარი მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს სასკოლო ასაკში წერისა და კითხვის უნარის ათვისების სისწრაფეს. დაწყებით კლასებში მოსწავლეები იზარჯიშებიან წერისა და კითხვის უნარს და ამ ახლად დაუფლებული უნარით ითვისებენ ახალ სასწავლო მასალას. ახალი სასწავლო მასალა კი მოსწავლეს აძლევს საშუალებას, გაიღრმავოს ცოდნა ენის მიმართულებით და ამაზე დაყრდნობით უკვე უფროს კლასებში უზრუნველყოს ახალი მასალის ათვისება, მშობლებისა და მასწავლებლების ნაკლები დახმარებით. როგორც ვხედავთ, ენა ეს არის წიგნიერებისა და განათლების პროცესის მთავარი საყრდენი. როდესაც ბავშვი მიდის სკოლაში 5 წლის ასაკში (იგულისხმება მოსამზადებელი კლასი), მას თან მიაქვს აკადემიური უნარების ასათვისებლად საჭირო ფუნდამენტი, ენობრივი გამოცდილების სახით. 5 წლის ასაკისთვის ბავშვის სალაპარაკო ენა სრულებით ჩამოყალიბებულია ხოლმე. ამასთან, ბავშვს აქვს ენის მოსმენის 5-წლიანი, ხოლო ლაპარაკის 4-წლიანი გამოცდილება. მოსამზადებელი კლასის ასაკის ბავშვები უკვე იყენებენ გრამატიკულად გამართულ რთულ წინადადებებს თავიანთი ნააზრევის გასაზიარებლად და კითხვების დასასმელად; აქვთ ექსპრესიული ენის ვრცელი ლექსიკონი; შეუძლიათ 20 000-იდან 24 000-ამდე სიტყვის მნიშვნელობის გაგება. აღწერილი ენობრივი კომპეტენცია უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია წერისა და კითხვის ასათვისებლად. დაწყებითი კლასის ბავშვებს, რომლებსაც უჭირდათ წერა-კითხვის ათვისება, კვლევების მიხედვით თანატოლებთან შედარებით აღენიშნებოდათ ენობრივი განვითარების სირთულე. ორალური ენის განვითარება სკოლამდელ ასაკში ამზადებს ბავშვს ფორმალური განათლებისთვის და კავშირშია წიგნიერებასთან.

დასავლეთის საზოგადოებაში ტერმინ „წიგნიერებას“ უკვე აღარ განიხილავენ როგორც მხოლოდ კითხვისა და წერის უნარს. ეს ტერმინი ზოგადად გულისხმობს „წიგნიერ“ ქცევაში ჩართულობას, წიგნიერი ქცევების განხორციელებას. როგორიცაა: სპონტანური კითხვა საკუთარი სიამოვნებისთვის, არგუმენტირებული ესე-ს წერა საკუთარი ნააზრევის გადმოსაცემად; კამათისას კომუნიკაციური პარტნიორის მოსმენის, საუბრის, განხილვისა და დაგეგმვის უნარი; კომპიუტერის გამოყენებას კომუნიკაციისა და ინფორმაციის ათვისების მიზნით. წიგნიერების ახლებურმა ხედვამ ჩაანაცვლა ის მცდარი მოსაზრება, რომ წიგნიერება იწყება სასკოლო ასაკში, წერისა და კითხვის უნარის ათვისებიდან (Justice & Ezell, 2002). რეალურად, წიგნიერების უნარის განვითარება იწყება დაბადებისთანავე. სკოლამდელი ასაკის ე.წ. წიგნიერების წინარე უნარებს (კითხვისა და წერის წინარე უნარები) მივყავართ წიგნიერებამდე. წიგნიერების წინარე უნარების ჩამოყალიბებას შემდეგი ფაქტორები უწყობენ ხელს: სახლში ბევრი ბეჭდური მასალის ქონა, საწერ-საბატავი მასალის ბავშვისთვის ხელმისაწვდომობა, მზრუნველი და ყურადღებიანი უფროსები, რომლებიც წაახალისებენ ხოლმე ბავშვის კითხვისა და წერის მცდელობებს, ყოველდღიურ აქტივობებში ჩართული წერა-კითხვის აქტივობები – მაგალითად, საყიდლების სიის ჩამოწერა, მისალოცი ბარათების მომზადება, ძილის წინ წიგნების კითხვა და ა.შ. – აღწერილი ფაქტორები ამზადებენ ბავშვს სასკოლო ასაკის მეტად ფორმალური სასწავლო აქტივობებისთვის. ასე სკოლამდელი ასაკის ბავშვი სწავლობს, რომ ბეჭდური ინფორმაცია ასახავს სამეტყველო ენას. შესაძლოა, ვიზუალურ-გრაფიკული სიმბოლოებისა და ბგერა-ასოების კავშირებზეც კი მოუფინოთ ნათელი. მეტალინგვისტურ უნარებთან ერთად, ზემოთ აღნიშნული განვითარების ფაქტორები თამაშობს უდიდეს როლს წიგნიერების უნარის მომწიფებაში (წერა, კითხვა, ფონოლოგიური გადამე-

შავების უნარი), რაც საშუალებას აძლევს ბავშვებს, განახორციელონ მრავალფეროვანი წიგნიერი ქცევა და ჩამოყალიბდნენ წიგნიერ ზრდასრულებად.

ენასა და წიგნიერებას შორის კავშირზე უკვე ვისაუბრეთ, თუმცა არანაკლებ საინტერესოა ის, რომ ენის და, ზოგადად, კომუნიკაციის უნარი ზეგავლენას ახდენს, ასევე, კოგნიტურ ფუნქციონირებაზე. ამერიკის ენის, მეტყველებისა და სმენის ასოციაციის (ASHA) მიხედვით, კომუნიკაციის უნარის დარღვევის დროს ბავშვს აღენიშნება კოგნიტური ფუნქციონირების (მოიცავს შემდეგ სისტემებს: ყურადღება, აღქმა, მეხსიერება, ორგანიზება, აღმასრულებელი ფუნქცია) გაუარესება, რომელიც, თავის მხრივ, გაუარესებს შემდეგ ფუნქციებს: თვითრეგულაციის უნარს, სოციალურ ინტერაქციას, საყოფაცხოვრებო აქტივობების განხორციელებას, დასწავლას, აკადემიური მიღწევას და შრომით საქმიანობას.

Ekaterina Tomas და Constance Visser-ის სტატიის მიხედვით, ენის დარღვევის ბავშვები საჭიროებენ ნეიროფსიქოლოგის ჩარევას, ვინაიდან მათ აღენიშნებათ როგორც **აღქმის, ასევე ყურადღებისა და აღმასრულებელი ფუნქციონირების სირთულეები**. ეს ავტორები აღნიშნავენ, რომ ენობრივი დარღვევის ბავშვებს აღენიშნებათ, ზოგადად, სმენითი ინფორმაციის როგორც ვერბალურის, ასევე არა-ვერბალურის გადამუშავების სირთულე. რაც შეეხება ყურადღების ფუნქციას, ამ შემთხვევაში ავტორები მიუთითებენ უნებლიე ყურადღების უნარის დეფიციტზე, რომელიც, თავის მხრივ, ენის დარღვევის ბავშვის შემთხვევაში ხელს უშლის იმპლიციტურ დასწავლას. აგრეთვე, ამ ჯგუფის ბავშვებს აღენიშნებათ როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალურ დავალებებზე ყურადღების კონცენტრირების სირთულე. უნებლიე ყურადღებისა და ყურადღების კონცენტრირების უნარის დეფიციტის გარდა, ავტორები ხაზს უსვამენ ამ ჯგუფში ყურადღების გადანაწილების სავარაუდო სირთულესაც (თუმცა, აღნიშნავენ, რომ ეს მოსაზრება მოითხოვს მეცნიერულ დასაბუთებას შესაბამისი კვლევების საშუალებით). **ხოლო ცენტრალური აღმასრულებელი ფუნქციონირების ჯგუფიდან ავტორები მიანიშნებენ შეკავებისა (inhibition) და მუშამეხსიერების დეფიციტზე ენის დარღვევის ბავშვების შემთხვევაში.**

აღმასრულებელი ფუნქციები ფართო ტერმინია, რომელიც აერთიანებს რამდენიმე ურთიერთდაკავშირებულ უმაღლეს ფსიქიკურ ფუნქციას. აღმასრულებელი ფუნქციები (EF, სხვაგვარად აღმასრულებელი კონტროლი ან კოგნიტური კონტროლი) წარმოადგენს დაღმავალი გადამუშავების სისტემის ფსიქიკური ფუნქციების ოჯახს, რომელიც პასუხისმგებელია ობიექტივაციის პროცესზე სიტუაციებში, როცა ავტომატურ ან ინტუიტურ რეჟიმში მოქმედება არ არის საკმარისი (Burgess & Simons, 2005; Miller & Cohen, 2001). აღმასრულებელი ფუნქციების ჩართულობას ბევრი ყოველდღიური აქტივობა მოითხოვს, განსაკუთრებით, ისეთი არარუტინული სიტუაციები, როგორებიცაა: ოჯახური წვეულების ორგანიზება, მეგობართან შეხვედრა ქალაქგარეთ, პროდუქტების შეძენა სუპერმარკეტში და ა.შ. (Huizinga, 2006). ამ სიტუაციების განხორციელების პროცესი მრავალსაფეხურიანი და შუალედური შედეგებით გაშუალებული მოქმედებათა ჯაჭვია, სადაც თითოეულ საფეხურსა თუ შედეგზე ადეკვატური რეაგირებაცაა საჭირო (Shah & Miyake, 1999).

აღმასრულებელი ფუნქციების გამოყენება რთული პროცესია (Diamond, 2012). გაცილებით მარტივია ძველი და კარგად ნაცნობი სტრატეგიით დავალების შესრულება, ვიდრე დავალების გადასაჭრელად ახალი სტრატეგიის გამოყენება. მაგალითად, მარტივია ე.წ. „ავტომატური პილოტის“ რეჟიმში მოქმედება, ნაცვლად დაფიქრებისა და განსჯისა, თუ რა არის მომდევნო საფეხური ან როგორ უნდა გადაწყდეს აღმოცენებული პრობლემა (Diamond, 2012). **ბარკლი (Barkley, 2012) აღმასრულებელ ფუნქციონირებას მოიაზრებს თვითრეგულაციის უნარის სინონიმად და აღნიშნავს, რომ ნებისმიერი მიზანმიმართული ქცევის წარმატებით განხორციელებას (დასახული მიზნის მიღწევას) ადამიანის თვითრეგულაციის უნარი (თვითრეგულატორული სტრატეგიების, სხვაგვარად კი – აღმასრულებელი ფუნქციების გამოყენება) განაპირობებს.** ბარკლი საკუთარი თვითრეგულაციის თეორიის ფარგლებში გამოყოფს 5 აღმასრულებელ ფუნქციას: შეკავება (inhibition), არავერბალური მუშამეხსიერება, ვერბალური მუშამეხსიერება, დაგეგმვა და პრობლემის გადაჭრა, ემოციის/მოტივაციის რეგულაცია. თითოეული ამ აღმასრულებელი ფუნქციის მნიშვნელობას სამიზნე ქცევის განხორციელებისთვის ბარკლი აღწერს ყავის მაღაზიის მაგალითზე.

„ყავის მაღაზიაში შესვლისას თქვენ ხედავთ ფუნთუშეულობის დახლს. ეს ის მაცდური სიტუაციაა, რომელმაც შესაძლოა ხელი შეგიშალოს თქვენი წონის კლების მიზნის განხორციელებაში. მაღაზიაში თქვენ შეხვედით ყავის და არა ფუნთუშეულობის საყიდლად, თუმცა ფუნთუშა ისე მაღის აღმძვრელად გამოიყურება, რომ შესაძლოა „შემოგეყიდოთ“. ამ ცდუნებასთან გასამკლავებლად თქვენ შეგიძლიათ გამოიყენოთ რამდენიმე ალტერნატიული სტრატეგია: გადაიტანოთ დახლიდან მზერა, წახვიდეთ მაღაზიის სხვა განყოფილებაში, ჩაერთოთ საკუთარ თავთან მენტალურ დიალოგში და სცადოთ საკუთარი თავის დარწმუნება, თუ რატომ არ უნდა იყიდოთ ფუნთუშები. შესაძლოა, წარმოიდგინოთ კიდევაც საკუთარი თავის გამხდარი ვერსია წონის კლების მიზნის მიღწევის შემდგომ. თითოეული ზემოთ აღწერილი სტრატეგია არის თვითმიმართული აქტივობა, რასაც ახორციელებთ, ცდუნებასთან გასამკ-

ლავებლად და დასახული მიზნის მიღწევის ალბათობის გასაზრდელად. ამ სიტუაციასთან წარმატებით გამკლავება ბევრი ფსიქიკური ფუნქციის ჩართულობას მოითხოვს. თქვენ უნდა გააცნობიეროთ, რომ ყავის მალაზიაში შესვლისთანავე წამოიჭრა დილემა (თვითცნობიერება), თქვენ უნდა მოერიოთ ფუნქციის შეძენის სურვილს (აღმასრულებელი ფუნქცია – შეკავება), თქვენ უნდა გადართოთ თქვენი ყურადღება მაცდური ობიექტებიდან (აღმასრულებელი ყურადღება ან ყურადღების გადართვა), თქვენ უნდა ესაუბროთ საკუთარ თავს გონების ენის გამოყენებით (აღმასრულებელი ფუნქცია – ვერბალური მუშა მხსიერება) და წარმოიდგინოთ თქვენი მიზნის შედეგი, მისი წარმატებით მიღწევის შემთხვევაში (აღმასრულებელი ფუნქცია – არავერბალური მუშამხსიერება). შესაძლებელია სხვა სტრატეგიებიც მოიფიქროთ ამ ცდუნებასთან გასამკლავებლად (აღმასრულებელი ფუნქცია – დაგეგმვა და პრობლემის გადაჭრა) და ისეთი სიტყვებიც დახარჯოთ საკუთარი თავის გასამხნეველად, რაც გაზრდის მიზნის მიღწევის ალბათობას (აღმასრულებელი ფუნქცია – ემოციის/მოტივაციის რეგულაცია; Barkley, 2012; pg 1-2). ზემოთ აღწერილი და სხვა უნარები მოიაზრება თვითრეგულაციის თანამედროვე განმარტების ქვეშ. **სწორედ ზემოთ აღწერილი აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტზეა საუბარი როგორც ენობრივი დარღვევის, აგრეთვე დასწავლის უნარის დარღვევის, აუტიზმის სპექტრის აშლილობის, ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობის დარღვევის ბავშვებში.** საგულისხმოა, რომ ენობრივი დარღვევის ბავშვებში შეკავებისა და ვერბალური მუშამხსიერების უპირატეს დეფიციტს განაპირობებს სწორედ ენობრივი დეფიციტი. ენობრივი სირთულის გამო გართულებულია შინაგანი მეტყველების გამოყენება თვითინსტრუქციისთვის, საკუთარ თავთან მსჯელობისა და დისკუსიისთვის, რაც ართულებს შინაგანი და გარეგანი დისტრაქტორების შეკავებას და იმპულსის კონტროლს.

4.2. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ზეგავლენა სოციალური და ემოციური სფეროს განვითარებაზე

ენასა და მეტყველებას კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ბავშვის სოციალური და ემოციური უნარების განვითარებისთვის. კომუნიკაციის უნარი – ადრეული ასაკის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი გამოწვევაა. სწორედ მისი დახმარებით იწყებენ ბავშვები სამყაროს შეცნობას. ენისა და კომუნიკაციის უნარის განვითარების პრობლემამ შესაძლოა ხელი შეუშალოს ბავშვს სამყაროს შესახებ საკუთარი დაკვირვებებისა და ნააზრვის გამოხატვაში. მას აქვს განცდა, რომ ვერ უგებს სხვებს და ვერც თავად აგებინებს მათ. ასეთი ბავშვები მცირე ასაკში ხასიათდებიან დაბალი ტოლერანტობით მარცხის მიმართ, ემოციების კონტროლის სირთულითა და სიფიცხით, გადაჭარბებული სიმორცხვით. ხოლო მოგვიანებით ისინი უკვე აწყდებიან მეტყველების ისეთ პრობლემებს, როგორებიცაა: ენაბორძიკი, არტიკულაციის პრობლემა და მეტყველების დაბალი გარჩევადობა. ამის გამო ისინი თავს არიდებენ თანატოლებთან ურთიერთობას, სალაპარაკო სიტუაციებს, იზღუდავენ ვერბალურ კომუნიკაციას. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ემოციური რეაგირების თავისებურებები, ენა-მეტყველების სირთულის გარდა, ბავშვის ტემპერამენტსა და პიროვნულ მახასიათებლებზეცაა დამოკიდებული. არიან ბავშვები, რომელთა მეტყველების სირთულე თვალსაჩინო და გამოხატულია, თუმცა ისინი თავს მაინც თავდაჯერებულად გრძნობენ და არც სოციალური ურთიერთობების სირთულე აღენიშნებათ. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კომუნიკაციის სოციალიზაციისთვის კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს. სოციალური ინტერაქციის გარეშე ბავშვს უჭირს ჯგუფური თამაშის წესების მიღება-გათავისება და უკონფლიქტოდ თამაშში, კომპრომისზე წასვლა, მიტევა, საკუთარი თავის დაცვა და იდეების გაზიარება. რაც უფრო ადრე შენიშნავს მშობელი კომუნიკაციური უნარის განვითარების სირთულეს, სოციალური ინტერაქციის მით უფრო ნაკლები სირთულე შეექმნება ბავშვს. ასე მაგალითად, 6-18 თვის ასაკში ბავშვი უკვე გამიზნულად ურთიერთობს მზრუნველებთან, შეუძლია რამდენიმე სიტყვის მნიშვნელობის გაგება (მაგალითად, ბოთლი, დედა და ა.შ.), ცდილობს პირველი სიტყვების წარმოთქმას. თუ ასე არ ხდება, აშკარად ენობრივი განვითარების დაგვიანებასთან გვაქვს საქმე და საჭიროა სპეციალისტის კონსულტაცია. რაც უფრო გვიანდება თერაპიული ჩარევა კომუნიკაციური სირთულებების აბილიტაციის მიმართულებით, მით მეტია სოციალური ინტერაქციის სირთულებები მომავალში.

შეჯამება

ამ თემაში ვისაუბრეთ ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევების რაობაზე. მათ კლასიფიკაციაზე განსხვავებული საკლასიფიკაციო სისტემების (DSM-5, ICD-11, ASHA) მიხედვით. ენის, მეტყველების ან კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეების მახასიათებლებზე, მდგომარეობებზე რომლებიც მეორადად იწვევენ კომუნიკაციის უნარის სხვადასხვა სირთულის დარღვევას. ბოლო ქვეთავში კი ყურადღება გვაქმნის ენობრივი დარღვევის ზეგავლენაზე ბავშვის განვითარების სხვადასხვა

სფეროზე: წიგნიერებასა და აკადემიურ უნარებზე, სოციალურ უნარებზე, ემოციურ სფეროზე, კოგნიტურ ფუნქციონირებაზე (შემოვიტანეთ და განმავრტეთ ცნება „აღმასრულებელი ფუნქციონირება“). შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ბავშვები ძლიერ პეტეროგენული ჯგუფია, ინდივიდუალური და სპეციფიკური მახასიათებლებით. ამ თემაში მოცემული ინფორმაცია დაეხმარება მასწავლებელს კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ან სირთულის მოსწავლის დროულად ამოცნობაში, მოსწავლის და მოსწავლის ოჯახის მხარდაჭერაში რეკომენდებულ სერვისებზე სწორი და დროული ინფორმირების გზით.

კითხვები რეფლექსიისთვის

28. რას ნიშნავს ტერმინი კომუნიკაციის უნარის დარღვევა ?
29. რას ნიშნავს განსხვავებული კომუნიკაციური უნარის მოსწავლე?
30. რა კატეგორიებად იყოფა მეტყველების დარღვევა?
31. რას მოიცავს სამეტყველო ბგერების წარმოთქმის პროცესი?
32. რას ნიშნავს ტერმინი „მეტყველების მოქნილობის დარღვევა“ ?
33. რა იგულისმება ტერმინში „ხმის დარღვევები“?
34. როგორ ვლინდება რეცეპტული ენის განვითარების დარღვევა ?
35. როგორ ვლინდება ექსპრესიული ენის განვითარების დარღვევა?
36. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ ენის კომპონენტები;
37. დაასახელეთ რეცეპტული ენის სირთულის შემნილბავი ფაქტორი;
38. რით ხასიათდება აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ბავშვი?
39. როგორ ვლინდება არავერბალური კომუნიკაციის დეფიციტი?
40. კომუნიკაციის უნარის რომელ დარღვევებს აღწერს DSM-5 ?
41. კომუნიკაციის უნარის რომელ დარღვევებს აღწერს ASHA ?
42. რა სირთულებებს აწყდება სმენის დარღვევის მსუბუქი ხარისხის ბავშვი?
43. როგორ განიმარტება ტერმინი „სიყრუე“?
44. რა შეიძლება გამოიწვიოს ოტიტმა?
45. რა სირთულებებს აწყდება სმენის მძიმე დარღვევის ბავშვი?
46. მხედველობის უნარის დარღვევის ბავშვებს უჭირთ აბსტრაქტული ცნებების მნიშვნელობების ათვისება. რატომ?
47. როგორ უკავშირდება ერთმანეთს კომუნიკაციის უნარი და წიგნიერება?
48. როგორ შეიცვალა ტერმინის „წიგნიერება“ მნიშვნელობა დროთა განმავლობაში?
49. კომუნიკაციის რა ტიპის სირთულის ბავშვს ურჩევთ ალტერნატიულ და აუგმენტურ კომუნიკაციას? რატომ?

სავარჯიშო 1

ინსტრუქცია: იპოვეთ განვითარების კონკრეტული დახლვევის შესაბამისი ებულება და მონიშნეთ განვითარების ამ დახლვევის შესაბამისი ნუმერაციით.

1. ექსპრესიული ენის განვითარების დარღვევა;
2. მეტყველების მოქნილობის დარღვევა;
3. რეცეპტული ენის განვითარების დარღვევა;
4. სმენის უნარის დარღვევის ღრმა ხარისხი;
5. პრაგმატული უნარის დარღვევა;
6. ცენტრალური აუდიტორული გადამუშავების დარღვევა.

დაბულებები:

- აღენიშნება ორაზროვანი გამონათქვამების, გრძელი ინსტრუქციებისა და მოსმენილი ტექსტის შინაარსის გაგების სირთულე;

- იმეორებს ან აგრძელებს ბგერებს/მარცვლებს; შეიძლება აღენიშნებოდეს ე.წ. „სიტყვების გატეხვა“ და სამიზნე სიტყვებისთვის გვერდით ავლა;
- ეყრდნობიან უმეტესწილად ვიზუალურ და ტაქტილურ ინფორმაციას; კომუნიკაციას ამყარებენ ბუნებრივი ჟესტებით, ჟესტური ენით ან აკ სისტემით;
- აუდიალური სიგნალების გადამუშავების დეფიციტი, რომელიც არ უკავშირდება პერიფერიული სმენითი მგრძნობელობის დაქვეითებას და ინტელექტუალურ სირთულეს;
- ლექსიკური მარაგი მწირია და ჩამორჩება ასაკობრივ განვითარებას. წინადადებები მოკლეა და ნაკლებად კომპლექსური, უშვებს გრამატიკულ შეცდომებს;
- ხასიათდება სოციალური წესების გაგებისა და მიყოლის პრობლემით; ენის ფორმის ცვლილების სირთულით კონტექსტისა და კომუნიკაციური პარტნიორის შესაბამისად.

სავარჯიშო 2

ელენე სმენის დარღვევის მქონე 6 წლის გოგონაა. მშობლებმა სპეციალისტს მიმართეს 3 წლის ასაკში, როდესაც შენიშნეს, რომ ბავშვი აგვიანებდა ლაპარაკის დაწყებას. გადმოცემით, გოგონა ადრეულ ასაკში ხშირად იდებდა ხელს ყურებზე და ტიროდა. ბავშვი არ იმეორებს თერაპევტის მიერ ნათქვამ ბგერებსა და მარცვლებს (არ ახდენს იმიტაციას); არ რეაგირებს დაძახებაზე, ვერ გებულობს მიმართულ მეტყველებას. გოგონას არ უვლია საბავშვო ბაღში, რადგან კონფლიქტი ჰქონდა თანატოლებთან და მშობლებმა ბაღიდან გამოიყვანეს. ისინი აღწერენ, რომ ბავშვი იღებდა თანტოლების კუთვნილ სათამაშოებს და ხშირად სასურველის მისაღებად მიმართავდა ფიზიკურ აგრესიას. ჯგუფში ძირითადად გარიყული იყო, თავისთვის თამაშობდა და არ იყო ჩართული აქტივობებში. სექტემბერში მშობლები გეგმავენ ბავშვის სკოლაში შეყვანას.

კითხვები:

50. თქვენი აზრით, სმენის რომელი ხარისხის დარღვევა შეიძლება ჰქონდეს ელენეს და რატომ?
51. თქვენი აზრით, ელენე ლაპარაკობს? დაასაბუთეთ.
52. როგორ შეაფასებდით ელენეს თანატოლებთან ურთიერთობის უნარს? დაასაბუთეთ.
53. თქვენი აზრით, ამ ეტაპზე ელენე როგორ ამყარებს კომუნიკაციას?
54. რა უნარების განვითარებაზე უნდა ორიენტირდეს ელენესთან მასწავლებელი?
55. ურჩევდით თუ არა მშობლებს ელენეს სკოლაში შეყვანას? დაასაბუთეთ.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Jack S. Damico, Nicole Müller, and Martin J. Ball (2010): The Handbook of Language and Speech Disorders;
 Patricia A. Prelock Ti any L. Hutchins (2018): Clinical Guide To Assessment And Treatment of Communication Disorders;
 Ronald B. Gillam, Thomas P.Marquardt, Frederick N. Martin (2011): Communication Sciences and Disorders;
 Tomas & Vissers-ის (2019): („Behind the Scenes of Developmental Language Disorder: Time to Call Neuropsychology Back on Stage“).
 VICKI A. REED (2017): An Introduction to Children with Communication Disorders;

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 4

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლეების შეფასება

(ნაწილი 1)

სარჩევი

შესავალი.....	60
1. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების მნიშვნელობა და მიზნები.....	61
2. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების ტიპები და მეთოდები.....	62
2.1 კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების ტიპები	62
2.2 მოსწავლის ფორმალური შეფასება	63
2.3. არაფორმალური შეფასება	65
2.4. კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლის პირველადი შეფასების საფეხურები	65
3. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის აკადემიური და კომუნიკაციური უნარების სკრინინგი კლასში.....	73
4. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის მულტიდისციპლინურ შეფასებაზე გადამისამართების პროტოკოლი.....	76
შეჯამება.....	77
კითხვები რეფლექსიისთვის	78
სავარჯიშო.....	79
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	79

შესავალი

შეფასება კრიტიკული საჭიროების პროცესია ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის სავარაუდო სირთულის მოსწავლეებისთვის, ვინაიდან ის წარმატებული ინტერვენციის და პრევენციის საწინდარია. ინტერვენციაში მოიაზრება დამატებით სპეციალისტებთან კონსულტაცია ან თერაპია, მულტიდისციპლინური შეფასება და ეროვნული სასწავლო გეგმის რეკომენდებული მოდიფიკაციები. პრევენცია კი გულისხმობს კომუნიკაციასთან მჭიდროდ დაკავშირებული სფეროების (წიგნიერება, აკადემიური უნარები, სოციალური უნარები და ემოციური მდგომარეობა) დაცვას კომუნიკაციის სირთულის ზეგავლენისგან. ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის გამოვლენის რა გზები არსებობს? ვისი კომპეტენციაა მოსწავლის განსხვავებული აკადემიური მოსწრების აღმოჩენა? ვინ არკვევს მის პირველად საჭიროებებს და ვინ განსაზღვრავს სწავლის სირთულის? ასეთ და სხვა შეკითხვებზე პასუხები ამ თემის თავებშია მოცემული.

პირველი თავი ორიენტირდება კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების მნიშვნელობასა და მიზნების აღწერაზე; მეორე თავში კი უკვე ყურადღება გამახვილებულია კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის შეფასების ტიპებსა და მეთოდებზე; მესამე თავი მიმოიხილავს კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის კლასში სკრინინგის შესაძლებლობებს და ბოლო, მეოთხე თავში, კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის მულტიდისციპლინურ შეფასებაზე გადამისამართების პროტოკოლია აღწერილი.

აღსანიშნავია, რომ ამ თემაში ასევე შეგხვდებათ სპეციფიკური სკრინინგითხვარები და გზამკვლევები, რომლებიც მნიშვნელოვნად გააუმჯობესებენ მოსწავლის კომუნიკაციური თუ აკადემიური სირთულების პირველად შეფასებას და იდენტიფიკაციას.

1. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების მნიშვნელობა და მიზნები

შეფასება ეს არის პრობლემის იდენტიფიკაციის აქტიური პროცესი, როდესაც ინფორმაცია იკრიბება რამდენიმე წყაროდან შემდგომ ჩარევასთან დაკავშირებით სწორი გადაწყვეტილების მისაღებად (Swanson & Watson, 1989). ამ პროცესში გაირკვევა ხოლმე მოსწავლის შესაძლებლობები და საჭიროებები. მიღებული ინფორმაციის მიხედვით კი განისაზღვრება, აქვს თუ არა მოსწავლეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება.

შეფასება კრიტიკული საჭიროების პროცესია სავარაუდო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვისთვის და მისი მნიშვნელობა არ უნდა დაგვანინოთ. შეფასების შედეგად მიღებული გადაწყვეტილება მოსწავლის მთელ ცხოვრებაზე მოახდენს ზეგავლენას. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვთან მუშაობისას სპეციალურ პედაგოგი ბევრი განსხვავებული სფეროს სპეციალისტთან თანამშრომლობას. იგი მულტიდისციპლინური გუნდის წევრია, რომელიც არკვევს, აქვს თუ არა რაიმე სახის შეზღუდვა მოსწავლეს. სწორედ მულტიდისციპლინური გუნდა უკვალავს გზას მოსწავლეს მისი მოგზაურობისას სპეციალური განათლების პროცესში (Pierangelo & Giuliani, 2006a). შესაბამისად, სპეციალურ პედაგოგს უნდა გააჩნდეს კონრეტული პროფესიული უნარები, რათა შეძლოს მოსწავლის საჭიროებებისა და შესაძლებლობების ზუსტად შეფასება. ამ უნარებიდან ერთ-ერთია შეფასების პროცესის კომპონენტების ცოდნა. ეს კომპონენტებია:

- **ინფორმაციის შეგროვება.** კერძოდ, მოსწავლესთან დაკავშირებული ინფორმაციის შეგროვების პროცესი რამდენიმე განსხვავებული წყაროდან. მაგალითად: მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება, მშობელთა და მასწავლებელთა ინტერვიუება, მასწავლებლების ანგარიშები, მოსწავლესთან დაკავშირებით არსებული სხვა სპეციალისტების შეფასების ანგარიშები და ა.შ.;
 - **ანალიზი.** ინფორმაციის შეგროვების ეტაპზე მიღებული მოსწავლის საგანმანათლებლო, სოციალურ, განვითარების, გარემოს, და სამედიცინო ისტორიაში არსებული ქცევითი პატერნების დამუშავება და გაგება;
 - **შეფასება.** მოსწავლის აკადემიური, კოგნიტური, ფსიქოლოგიური, ენობრივი და ფიზიკური განვითარების შეფასება მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების დადგენის მიზნით;
 - **განსაზღვრა.** სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების დადასტურება/არ დადასტურება და/ან მოსწავლის დამატებით კვლევებზე გადამისამართება (იმ კრიტერიუმების ზედმიწევნით კარგად ცოდნა, რასაც უნდა აკმაყოფილებდეს მოსწავლე სსსმ მოსწავლის სტატუსისთვის);
 - **რეკომენდაცია.** რეკომენდაციების გაცემა მოსწავლის სასწავლო პროგრამის შესახებ.
 - შეფასების კომპონენტების გარდა, სპეციალურ პედაგოგს უნდა ჰქონდეს ცოდნაც შეფასების მიზნების შესახებ. შეფასებას სულ 5 მიზანი აქვს (Pierangelo & Giuliani, 2006b):
1. **სკრინინგი და იდენტიფიკაცია.** იმ მოსწავლეების აღმოჩენის მიზნით, რომელთაც აღენიშნებათ სწავლის სავარაუდო სირთულე;
 2. **დიაგნოსტიკა.** გარკვევა, აქვს თუ არა მოსწავლეს რაიმე სახის შეზღუდვა და კონკრეტულად რა მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. აქვე განისაზღვრება, რამდენად ერგება მოსწავლე სსს კრიტერიუმებს;
 3. **მოსწავლის შეფასება და გადაწყვეტილების მიღება სასწავლო ადგილის (საჯარო სკოლა, სპეცსკოლა და ა.შ) შესახებ.** მოსწავლის სწავლების პროცესის დაგეგმვა ისე, რომ მოერგოს მის შესაძლებლობებს;
 4. **ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის (ისგ) განვითარება და სასწავლო ადგილი.** მრავალფეროვანი ინფორმაციის შეგროვება ისგ-სთვის;
 5. **გადაფასება.** მოსწავლის პროგრესის შესაფასებლად და ისგ-ში აუცილებელი ცვლილებების შესატანად.

ზემოთ აღწერილი შეფასების კომპონენტებისა და შეფასების მიზნების წარმატების განხორციელებაში კრიტიკული როლი ენიჭება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების (სსს) მოსწავლესთან სკოლაში მომუშავე სპეციალისტებს (ფსიქოლოგს, სპეციალურ მასწავლებელს). სწორედ მათ შეუძლიათ სსს-ის რისკჯგუფში მყოფი მოსწავლეების პირველადი შეფასება და ამით მათი აკადემიური თუ სოციალური ფუნქციონირების გაუმჯობესება. მაღალი რისკის მოსწავლეს, რომელსაც აღენიშნება აკა-

დემიური, ემოციური, ფიზიკური, ენობრივი, სენსორული ან გარემოსთან დაკავშირებული სხვა სირთულე, ხელი ეშლება აკადემიურ საქმიანობაში. ეს სირთულეები უმეტესწილად ვლინდება მოსწავლის ქცევაში. ამ საყურადღებო მახასიათებლებს თავდაპირველად სწორედ მასწავლებელი (საგნის მასწავლებელი, კლასის დამრიგებელი) ამჩნევს და მხოლოდ ამის შემდეგ მიმართავს ხოლმე სკოლის სპეციალისტებს (ფსიქოლოგს, სპეციალურ მასწავლებელს) პირველადი შეფასებისთვის. ჩვეულებრივ, სწავლის სირთულის მქონე მოსწავლე განსხვავებული ხერხით ცდილობს სასწავლო პროცესისთვის თავის არიდებას. მაგალითად, ის

- უჩივის გულმავიწყობას – უპირატესად, სასწავლო პროცესთან დაკავშირებულ საკითხებზე, რომლებმაც შესაძლოა გამოიწვიოს მისი ფრუსტრირება;
 - ყოველთვის ავიწყდება დავალების ჩანიშვნა;
 - საშინაო დავალების მოსამზადებლად სჭირდება უამრავი დრო;
 - დავალებას ასრულებს ძალიან სწრაფად და შეცდომით;
 - საშინაო დავალების მომზადების დაწყებას ანდომებს დიდ დროს – როდესაც მოსწავლეს მაღალი შფოთვა აქვს, მას განსაკუთრებით უჭირს არასასურველი საქმიანობის დაწყება. მას დიდი დრო გაჰყავს საშინაო დავალების შესრულებისთვის მზადებაში. აწესრიგებს წიგნებს, თლის ფანქრებს, ხშირად მიდის წყლის დასალევად ან საპირფარეშოში;
 - სახლში ხშირად მიაქვს დაუსრულებელი საკლასო სამუშაო, რასაც რამდენიმე მიზეზი შეიძლება ჰქონდეს:
1. ყურადღების ხანგრძლივად კონცენტრაციის პრობლემა და სწრაფი გამოფიტვა;
 2. დასწავლილი მარცხის სინდრომი – უფროსის გვერდით ჯდომის გარეშე მოსწავლეს არ შეუძლია დამოუკიდებლად მუშაობა;
 3. ყურადღების მიქცევის მცდელობა – დაუსრულებელი საკლასო სამუშაო ნიშნავს, რომ მშობელი დაუჯდება ბავშვს და სახლში დაასრულებინებს დავალებებს.
 - ბოლო წუთამდე არ ასრულებს დავალებებს, რომელთა შესასრულებლად ჰქონდა დიდი დრო;
 - ხშირად უჩივის თავის, მუცლის და სხვა ფიზიკურ ტკივილს სკოლამდე ან სკოლის შემდეგ;
 - უარს ამბობს მასწავლებლის მითითებების შესრულებაზე, აპროტესტებს საგაკვეთილო პროცესში ჩართვას ან ხშირ-ხშირად ითხოვს კლასიდან გასვლას.

შეჯამების სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მოსწავლეები, რომლებიც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების რიკსჯგუფში არიან, განიცდიან ძლიერ ემოციურ, სოციალურ და აკადემიურ სტრესს. ამ წნეხზე საპასუხოდ ისინი ავლენენ ქცევებს რომელთა მიზანი ხშირად ამ შფოთვის შემცირებაა. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლებს და სკოლაში მომუშავე სპეციალისტებს შეეძლოთ დახმარების საჭიროებაზე მიმანიშნებელი ქცევების ამოცნობა. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ეტაპობრივად დამძიმდება სიმპტომები. ამან შეიძლება მიიღოს ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემის სახე. ფრუსტრირების ფონზე ბავშვს გაუღრმავდება აკადემიური, სოციალური, ემოციური და გარემოსთან ინტერაქციის პრობლემები. მასწავლებლებს და სპეციალურ მასწავლებლებს/სკოლის ფსიქოლოგებს ყოველთვის უნდა ახსოვდეთ, რომ მოსწავლესთან კონრეტული შეზღუდვის/განვითარების დარღვევის არსებობისას აუცილებელია სწრაფი ჩარევა, თითქმის მწვავე ინფექციასთან გვაქვს საქმე. რაც უფრო სწრაფად აღმოაჩენს მასწავლებელი სწავლის სავარაუდო სირთულის მოსწავლეს, მით უფრო მეტია ალბათობა, რომ ბავშვი თავიდან აირიდებს დროში გახანგრძლივებულ პრობლემებს.

2. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების ტიპები და მეთოდები

2.1 კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასების ტიპები

არსებობს კომუნიკაციის უნარის დარღვევის შეფასების ორი ძირითადი ტიპი: ფორმალური და არაფორმალური. ჩვეულებრივ, შეფასების ტიპს არჩევენ შეფასების მიზნებიდან და მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინარე. ფორმალური, იგივე სტანდარტიზებული შეფასება მოსწავლის შედეგებს ადარებს თანატოლების შედეგებს. ხოლო არაფორმალური, იგივე არასტანდარტიზებული შეფასება მეტად ავთენტურია. ჩვეულებრივ, ის ეყრდნობა სასწავლო პროგრამას და გამოიყენება ბავშვის შედეგების

აღსაწერად და საგანმანათლებლო პროცესის დასაგეგმად. ფორმალური შეფასება მეტად რაოდენობრივი ხასიათისაა და ეყრდნობა მონაცემებს, რომლებიც უნდა შეიკრიბოს და დაჯამდეს. არაფორმალური შეფასება კი მეტად თვისებრივი ხასიათისაა და უფრო დავალების შესრულების შინაარსსა და მახასიათებლებს ეფუძნება. მაგალითად, ბავშვისთვის ხმამაღლა კითხვის დავალების მიცემა კითხვის სისწრაფისა და სიზუსტის შესაფასებლად სწორედ არაფორმალური შეფასების მაგალითია. ამ დროს სპეციალისტი ითვლის დაშვებული შეცდომების რაოდენობას და აკვირდება წამშობს დახარჯული დროის შესაფასებლად.

2.2 მოსწავლის ფორმალური შეფასება

2.2.1 სტანდარტიზებული ტესტები

ფორმალური შეფასების ერთ-ერთი მეთოდია სტანდარტიზებული ტესტებით შეფასება. ეს ობიექტური ინსტრუმენტია, რომელიც გვაძლევს ინფორმაციას მოსწავლის უნარების განვითარების შესახებ. ის შექმნილია სფეროს ექსპერტების მიერ და გამოიყენება ფართო პოპულაციებისთვის. ამ ტესტების ადმინისტრირება, ქულების მინიჭება და ინტერპრეტაცია ხდება სპეციფიკური სტანდარტების მიხედვით. სტანდარტიზებული ტესტები აფასებს ბავშვის არსებულ ცოდნას (მიღწევას) და წინასწარმეტყველებს ბავშვის დასწავლის სამომავლო პოტენციალს (შესაძლებლობებს). ფორმალური ტესტების ვარგისიანობაზე მსჯელობენ სამი კრიტერიუმის მიხედვით.

1. სტანდარტიზება (რომელ ჯგუფზე ჩატარდა ტესტის სტანდარტიზება?);
2. სანდოობა (ტესტის შედეგები კონსისტენტურია?);
3. ვალიდობა (ზომავს ტესტი იმას, რასაც უნდა ზომავდეს?).

თუმცა, მხოლოდ ასეთი ტესტების გამოყენება არაა სასურველი მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების განსასაზღვრად. ამ კონკრეტული მიზნის შემთხვევაში ტესტების შეფასების შედეგებს იყენებენ შეფასების სხვა ტიპებისა და მეთოდების (დაკვირვება, ინტერვიუება, სასწავლო პროგრამასა და შესრულების მახასიათებლებზე დაფუძნებული შეფასებები) შედეგებთან ერთად და ასე მიიღება საბოლოო გადაწყვეტილება (Lerner & Johns, 2009).

2.2.2 დასწავლის პოტენციალის/შესაძლებლობების ტესტები

სტანდარტიზებული ტესტის ერთ-ერთი ვარიანტია დასწავლის პოტენციალის შესაფასებელი ტესტები, რომლებიც ზომავს მოსწავლის ინტელექტის კოეფიციენტს (IQ) ან ზოგად კოგნიტურ უნარს. იგი აკადემიური მიღწევის კარგი პრედიქტორია. ამ ტიპის ტესტები გამოიყენება დიაგნოსტიკისთვის და მოსწავლის შედეგების კონკრეტულ საკლასიფიკაციო კატეგორიაში განსათავსებლად. ყველაზე ხშირად გამოიყენებადი კოგნიტური პოტენციალის საკვლევი ტესტებია: ვექსლერის ინტელექტის საკვლევი სკალა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისთვის; ვექსლერის ინტელექტის სკალა ბავშვებისთვის; ვექსლერის ინტელექტის სკალა ზრდასრულებისთვის (მე-4 გამოცემა); ვუდვოკ-ჯონსონის კოგნიტური უნარების ტესტი (მე-3 გამოცემა); სტენფორდ-ბინეს ინტელექტის სკალა (მე-5 გამოცემა) და კაუფმანის შეფასების ბატარეა ბავშვებისთვის (მე-2 გამოცემა). მცირე რაოდენობის ტესტები ქართული პოპულაციისთვისაც არის ადაპტირებული. მათ შორის:

- 0-იდან 6 წლამდე ასაკის ბავშვის განვითარების სკრინინგული შეფასება (ასაკისა და ეტაპების კითხვარი ASQ-3 და ASQ:SE;
- არავერბალური ინტელექტის ტესტი – TONI-IV;
- ადაპტური ქცევის შეფასება ვაინლანდის სკალით (ადაპტური ქცევის შეფასების ვაინლანდის სკალა Vineland – II).

2.2.3 აკადემიური მიღწევის ტესტები

აკადემიური მიღწევის ტესტები, სტანდარტიზებული შეფასების კიდევ ერთი მეთოდი, ჩვეულებრივ, აფასებს აკადემიურ უნარებს. მათ ატარებენ ა) მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების განსასაზღვრად; ბ) იმ მოსწავლეების გამოსარჩევად, რომლებიც საჭიროებენ რემედიაციულ ჩარევას სწავლაში ჩამორჩენის აღმოსაფხვრელად; გ) მოსწავლეების ერთი ჯგუფის შესადარებლად მე-

ორე ჯგუფთან; დ) მასწავლებლის ან სასწავლო პროგრამის ეფექტურობის შესაფასებლად. აკადემიური მიღწევის ყველაზე ხშირად გამოყენებადი ტესტებია: ვუდვოკ-ჯონსონის მიღწევის ტესტი (მე-3 გამოცემა); ვექსლერის ინდივიდუალური მიღწევის ტესტი (მე-3 გამოცემა); პიბოდის ინდივიდუალური მიღწევის ტესტი (რევიზირებული); კაუფმანის აკადემიური მიღწევის ტესტი (მე-2 გამოცემა); კალიფორნიის მიღწევის ტესტი-5; საბაზისო უნარების შესაფასებელი ტესტი (მე-4 გამოცემა); მიღწევის სადიაგნოსტიკო ბატარეა-2 (მე-3 გამოცემა); აკადემიური მიღწევის სადიაგნოსტიკო ტესტი ზრდასრულებისთვის.

ქართული პოპულაციისთვის აკადემიური მიღწევის შეფასების მიზნით შეიქმნა ფართო პროფილის აკადემიური უნარების ტესტის მოდიფიცირებული ვერსია, რომელიც აფასებს 6-იდან 11 წლამდე მოსწავლეთა ბაზისურ აკადემიურ უნარებს (წერა, კითხვა, არითმეტიკა, ნაკითხულის გაგება).

2.2.4 ნოქმაზე დაფუძნებული ტესტები

ფორმალური შეფასება სტანდარტიზებული ტესტების საშუალებით გვაძლევს ნორმაზე დაფუძნებულ სტატისტიკურ ინფორმაციას. მათ აქვთ კონკრეტული სტანდარტიზებული მითითებები და პროცედურები, რასაც უნდა მიჰყვეს სპეციალისტი ტესტის სანდოობის და ვალიდურობის უზრუნველსაყოფად. ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები ადარებენ მოსწავლის შედეგებს იმავე ასაკის/კლასის ტიპური შესრულების მქონე ბავშვების შესრულებას. ამ უკანასკნელ ჯგუფს, თავის მხრივ, ეწოდება ნორმა.

2.2.5 კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტები

მართალია, სტანდარტიზებული ტესტების უმეტესობა ნორმაზე დაფუძნებული, მაგრამ ისინი შესაძლოა იყვნენ კრიტერიუმზე დაფუძნებულებიც. ძირითადი განსხვავება შეფასების ამ ორ ტიპს შორის ის არის, რომ ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები ადარებს ინდივიდუალური სტუდენტის შესრულებას სტუდენტების ჯგუფის შედეგებს, ხოლო კრიტერიუმზე დაფუძნებული ტესტები კი აღწერენ ინდივიდუალური სტუდენტის მიმდინარე შესრულებას ნორმის განსაზღვრის გარეშე (Jennings et al., 2006). მასწავლებელი თავად ანებს ხოლმე კრიტერიუმს (მოსალოდნელ მისაღებ ქულას) თითოეული უნარისთვის. შედეგები ჩვეულებრივ წარმოდგენილია ხოლმე რიცხვების სახით (მაგალითად, 6/10. ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლემ სწორად უპასუხა 6 კითხვას ჯამური 10 კითხვიდან).

2.2.6 სტანდარტიზებული ტესტების დადებითი და უაჩყოფითი მხარეები

სტანდარტიზებული ტესტების დადებითი მხარეებია:

- სტანდარტიზებული ინსტრუქციები და დავალებები იძლევა მოსწავლის მის ასაკობრივ ჯგუფთან შედარების საშუალებას;
- ამ ტიპის შეფასების შედეგები იძლევა სხვადასხვა კვლევის მონაცემების შედარების საშუალებას.

შეჯამების სახით რომ ვთქვათ, სტანდარტიზებული ტესტებით გაკეთებული შეფასებები დროისა და ფინანსების ეკონომიაა, ის მოითხოვს მასწავლებლის ნაკლებ ჩართულობას და მეტად გამოსაყენებელია არა მარტო ეროვნული, არამედ საერთაშორისო მასშტაბითაც; ასევე, ისინი ამარტივებს ანგარიშების წერის პროცესს.

რაც შეეხება უარყოფით მხარეს, სტანდარტიზებული და ნორმაზე დაფუძნებული ტესტების ერთ-ერთი ყველაზე სერიოზული გამოწვევაა, რომ ერთმანეთისგან განსხვავდება სტანდარტიზებული ტესტის მიერ გაზომილი უნარი/უნარები და სასწავლო პროგრამის დაძლევისთვის აუცილებელი უნარები. ასევე, ერთმანეთისგან განსხვავდება აკადემიური მიღწევის ტესტებით შეფასებული უნარები და სასწავლო პროგრამებით გათვალისწინებული მისაღწევი უნარ-ჩვევები. ეს აიხსნება იმით, სკოლები იყენებენ განსხვავებულ სახელმძღვანელოებს და მიჰყვებიან განსხვავებულ სასწავლო პროგრამებს. შესაბამისად, ამ ტიპის ტესტებში მიღებული საშუალოზე დაბალი ქულა აუცილებლად არ ნიშნავს კოგნიტური ხასიათის სირთულეს, ვინაიდან არ ითვალისწინებს ისეთ დამატებით ფაქტორებს, როგორებიცაა: განსხვავებული სასწავლო პროგრამის ფაქტორი, მასწავლებლის ეფექტურობა და სხვა გარემოფაქტორები. მასწავლებელთა პერსპექტივიდან ამ ტესტების კიდევ ერთი უარყოფითი მხარე ის არის, რომ არ გვანჯდის საკმარის ინფორმაციას კლასში ნასწავლი ცოდნის შესახებ. ეს ტესტები უფრო მეტად აფასებს სეგმენტურ უნარებს, ვიდრე მაღალი დონის სააზროვნო პროცესებს, კრეატიულობას და პრობლემის გადაჭრის უნარს (Lerner & Johns, 2009). ასევე, ეს ტესტები ხშირად მოწყვლადია კულტურ-

რული მრავალფეროვნების მიმართ და არ ტარდება საკმარისად ხშირად იმისთვის, რომ მოახერხოს მოსწავლის ყოველდღიური პროგრესის შეფასება.

2.3. არაფორმალური შეფასება

არაფორმალურ ტესტებს, ფორმალური ტესტებისგან განსხვავებით, ამზადებენ მასწავლებლები კონკრეტული საგნისთვის. შესაძლებელია მათი მოდიფიცირება სასწავლო მიზნებისა და მოსწავლის საჭიროებების შესაბამისად. არ არსებობს ამ ტესტების ადმინისტრირების სტანდარტიზებული ფორმატი ან პროცედურა. შეფასების მეთოდი შეიძლება იყოს სუბიექტური ან ობიექტური, ესე, ლიაკითხვებიანი დავალებები, მრავალარჩევითასუხებიანი დავალებები, ზეპირი გამოკითხვა და სხვ. ასეთი ტესტები შეიძლება ჩატარდეს ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად. ქულათა მინიჭების პროცედურები კი შესაძლოა მოერგოს უშუალო კლასის ნორმას, ტესტის ან მასწავლებლის მიზნებს. არაფორმალური შეფასების უდიდესი პლუსია ის, რომ ასეთი ტესტები ნამდვილად ზომავს სასწავლო პროგრამის ფარგლებში ნასწავლ მასალას. რომ შევაჯამოთ, არაფორმალური ტესტების საშუალებით ფასდება სტუდენტების კრეატიული აზროვნება, ახალი სიტუაციებზე რეაგირების უნარი, საკუთარი ნამუშევრის გადაკონტროლებისა და მოდიფიცირების უნარი, საკუთარი და სხვისი ნამუშევრის შეფასების უნარი, ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაციის უნარი. არაფორმალური შეფასების ტიპებიდან ყურადღება აუცილებლად უნდა გავამახვილოთ ე.წ. „ავთენტურ შეფასებაზე“. იგი ეტაპობრივად სულ უფრო მეტად პოპულარული ხდება, რადგან მეტად ბუნებრივია. საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, გამოავლინოს საკუთარი ცოდნა და შესაძლებლობები მისთვის ბუნებრივ გარემოში და არა ხელოვნურ, კონტროლირებად სივრცეში. ასეთი შეფასება მოიცავს მასწავლებლის მიერ შექმნილ ტესტებს, შესრულებაზე დაფუძნებულ ტესტებს, პორტფოლიოს შეფასებას, სასწავლო პროგრამაზე დაფუძნებულ შეფასებას, კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტებს, ქცევის შეფასებას დაკვირვების გზით, ნამუშევრის ნიმუშის (მაგალითად: ბავშვის მონათხრობის ტრანსკრიპტის გაკეთება და მისი დამუშავება ენობრივი კომპონენტების ქრილში) გაანალიზებას და მოსწავლის ინტერვიუებას. ავთენტური შეფასების კონტექსტი არის მოსწავლისთვის ბუნებრივი გარემო (საკლასო ოთახი, სათამაშო მოედანი). შეფასება იგეგმება მოსწავლის ტიპური, რუტინული აქტივობების ფარგლებსა (ჯგუფური აქტივობები, სასწავლო აქტივობები, სათამაშო მოედანზე სოციალური ინტერაქციის პროცესი, თამაში და ა.შ) და კრეატიულ გარემოში (ხელოვნებისა და მუსიკის გაკვეთილები). ამ ტიპის შეფასება ორიენტირდება თავად პროცესზე და არამარტო შედეგზე. ამის წყალობით, მას შეუძლია განსაზღვროს, რისი გაკეთება შეუძლია მოსწავლეს და რა ფაქტორები უწყობს ხელს დასწავლას, კონკრეტულად მის შემთხვევაში. ავთენტური შეფასებასისას აქტუალურია ე.წ. გადაფასების პრაქტიკა. მასწავლებელი აკვირდება მოსწავლეს და აფასებს მის პროგრესს ამ გადაფასებების საშუალებით. ეს კიდევ ერთი დიდი პლუსია ამ ტიპის შეფასების, რადგან მასწავლებელი ინიშნავს მოსწავლის ინტრაპერსონალურ და არა ინტერპერსონალურ განვითარებას დროთა განმავლობაში.

ავთენტური შეფასება ყველაზე მეტად ერგება 21-ე საუკუნის საჭიროებებს, მოსწავლისგან ითხოვს რა დავალების შესრულებას და არა, უბრალოდ, ფაქტების მექანიკურ გახსენებას. თანამედროვე სამყაროში მოსწავლემ რომ კარიერულ წარმატებას მიაღწიოს, მას სჭირდება პრობლემის გადაჭირს ძლიერი უნარები, კრიტიკული აზროვნება, ჯგუფის წევრებთან თანამშრომლობა, ეფექტური წერილობითი და ორალური კომუნიკაციის უნარი. ავთენტური შეფასება სწორედ ამ უნარების შეფასებას ისახავს მიზნად.

2.4. კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლის პირველადი შეფასების საფეხურები

ზემოთ ჩვენ ვისაუბრეთ მოსწავლის შეფასების ფორმალურ და არაფორმალურ გზებზე, თუმცაღა, ეს შეფასების კომპლექსური პროცესის მხოლოდ ნაწილია. ბუნებრივია, მხოლოდ ამ გზით მიღებული ინფორმაცია არ არის საკმარისი მოსწავლის შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე მსჯელობისთვის. ფორმალური თუ არაფორმალური ტესტირება შეფასების მხოლოდ ერთ-ერთი საფეხურია. მოსწავლის პირველად შეფასებას ახორციელებს სკოლის სპეციალური მასწავლებელი. პირველადი შეფასება მოიცავს შემდეგ თანმიმდევრულ საფეხურებს:

1. **ინტერვიუება** (მშობლის, მასწავლებლის და სხვა – ბავშვის გარემოში არსებული პირის ინტერვიუება, რომელსაც ღირებული ინფორმაცია აქვს მოსწავლის შესახებ. ამასთან, მშობლის ინტერვიუ ჩვეულებრივ მოიცავს ხოლმე მოსწავლის ანამნეზის შეკრებას – სამედიცინო ისტორიის ჩაღრმავებას);

2. მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი;
3. მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება (სახლის გარემოში, საკლასო გარემოში, ინდივიდუალურად და ჯგუფში ყოფნისას);
4. ტესტირება – აკადემიური მიღწევის შესაფასებელ არაფორმალური ტიპის ტესტებს ჩვეულებრივ ადგენენ და ატარებენ ხოლმე მასწავლებლები ან სპეციალური მასწავლებლები). იმ შემთხვევაში, თუ სპეციალური მასწავლებლის მიერ განხორციელებული პირველადი შეფასებით და შეფასების შედეგად შემუშავებული რეკომენდაციებით არ აღმოიფხვრება მოსწავლის სწავლის სირთულე მომდევნო ორი თვის განმავლობაში, მაშინ უკვე ტესტირებას ახორციელებს საქართველოს განათლების და მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მულტიდისციპლინური გუნდი, ფორმალური ტესტების გამოყენებით (დასწავლის პოტენციალის საზომის ტესტები, ინტელექტის ტესტები). საგულისხმოა, რომ მასწავლებლებს/სპეციალურ მასწავლებლებს, არაფორმალური ტიპის ტესტების და სკრინინგკითხვარების შედგენა-ადმინისტრირების საკითხზე, კონსულტირებას უწევენ კვლავ სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის წევრები, ამის საჭიროების შემთხვევაში.

ტესტირების ტიპებსა და მათ უპირატესობებზე ზემოთ უკვე გავამახვილეთ ყურადღება. ახლა მეტად ვორიენტირდებით პირველადი შეფასების პირველ სამ საფეხურზე: ინტერვიუება, მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი და ქცევაზე დაკვირვება.

2.4.1. ინტერვიუ

ინტერვიუ სწავლის სირთულის მქონე მოსწავლის პირველადი შეფასების პირველი საფეხურია. მოსწავლის პირველად შეფასებას ახორციელებს სკოლის სპეციალური მასწავლებელი. პირველადი შეფასების შედეგების მიხედვით კი შეიმუშავებს რეკომენდაციებს მშობლებისა და მასწავლებლებისთვის.

ინტერვიუ ვერბალური ინტერაქციის პროცესია, რომლის დროსაც მონაწილეები პირისპირ სხედან და ცვლიან ინფორმაციას მოსწავლის შესახებ. ჩვეულებრივ, ინტერვიუერი მიჰყვება ხოლმე წინასწარ გაზაფხული კითხვების ჩამონათვალს, რაც ამარტივებს იმ ინფორმაციის მიღებას, რაც აქვს კომუნიკაციურ პარტნიორს მოსწავლის ინტერესების, გამოცდილების, ანამნეზის, ქცევის შესახებ. სპეციალურ მასწავლებელს შეუძლია ინტერვიუ ჩაუტაროს მშობლებთან, მასწავლებლებთან, სხვა სპეციალისტებთან, თავად მოსწავლესთან და სხვა პირებთან – ასეთის საჭიროების არსებობის შემთხვევაში. ინტერვიუ მეტად მოსახერხებელია კითხვარებთან შედარებით მაშინ, როცა ენობრივი ბარიერია ან საჭიროა კითხვის/დებულების დამატებით ახსნა, ან პირი, რომელთანაც წარიმართება ინტერვიუ, საჭიროებს წახალისებას კითხვებზე პასუხის გასაცემად.

ქვემოთ მოცემულია ინტერვიუების ნიმუშები (კლასის დამრიგებელთან, მშობელთან, მოსწავლესთან ინტერვიუების ნიმუშები), ხომელთა გამოყენებაც შეუძლია მასწავლებელს/სპეციალურ მასწავლებელს მოსწავლის შესახებ უფრო მეტი ინფორმაციის შესაგროვებლად. აღსანიშნავია, რომ ამ ინტერვიუების ნიმუშების ფოკუსი ახ ახის სპეციფიკუხად კომუნიკაციის დახლვევის მოსწავლის შესახებ მეტი ინფორმაციის მიღება. ეს ნიმუშები უფრო ზოგადი ხასიათისაა და შესაძლოა გამოყენებულ იქნეს სწავლის სიხთვის თითოეული მოსწავლის შესახებ მეტი ინფორმაციის მისაღებად, განუჩევად იმისა, თუ რა მდგომარეობა განაპირობებს ეხოვნული სასწავლო გეგმის მიყოლის პირობებს.

2.4.2. მასწავლებლის ინტერვიუ

კლასის დამრიგებელს კრიტიკულად საჭირო ინფორმაცია აქვს მოსწავლის ყოველდღიური ფუნქციონირების შესახებ. როდესაც მას უჩნდება ეჭვი, რომ მოსწავლე ვერ სძლევს სასწავლო პროგრამას ასაკის და კლასის შესაბამისად (მაგალითად: მე-2 კლასის მოსწავლე ვერ ახერხებს ამოკითხული ასოების სიტყვაში გაერთიანებას), ანუ მისი დასწავლის უნარი განსხვავდება თანაკლასელებისგან, დახმარებისთვის მიმართავს სპეციალური განათლების მიმართულებით სკოლაში დასაქმებულ სპეციალისტებს. შემდგომში უკვე მათი კომპეტენციაა უშუალოდ მოსწავლის შეფასებისა და სხვა მეთოდების გამოყენებით დაადგინონ, აღენიშნება თუ არა მოსწავლეს რაიმე ტიპის სწავლის სირთულე, როგორ ვლინდება ის, რასთან შეიძლება იყოს კავშირში, რა ტიპის ჩარევაა მისთვის რეკომენდებული და ა.შ.

კლასის დამრიგებლის როლი განსხვავებულია აკადემიური მოსწავლის მოსწავლის აღმოჩენით არ მთავრდება. შემდგომში იგი აქტიურად თანაამშრომლობს როგორც სკოლის სპეციალური განათლების თანამშრომლებთან, ასევე საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის წევრებთან.

გამჭრიახ მასწავლებელს ფასდაუდებელი ცოდნა აქვს მოსწავლის შესახებ. მან არა მარტო იცის ბავშვის განვითარების დონე, ასევე ფლობს ინფორმაციას სასწავლო პროგრამის მოთხოვნების შესახებ, კლასის შესაბამისი მოლოდინების შესახებ, მოსწავლეების დასწავლის უპირატესი სტილის შესახებ ამა თუ იმ ტიპის დავალებაში და ფლობს ინფორმაციას საკლასო ოთახში მისაღები ქცევის შესახებ. გარდა კლასის დამრიგებლისა, მნიშვნელოვანია სპეციალურმა მასწავლებელმა ინტერვიუ ჩაუტაროს საგნის მასწავლებლებსაც. სკოლის სამედიცინო და სხვა თერაპიულ პერსონალს ასევე შეუძლია საინტერესო ინფორმაციის მოწოდება – საჭიროების შემთხვევაში. ქვემოთ შეგიძლიათ იხილოთ მასწავლებლის ინტერვიუს გზამკვლევი აკადემიურ სფეროში (იხ. ცხრილი 2.1).

ცხრილი 2.1 მასწავლებლის ინტერვიუს გზამკვლევი: აკადემიური სფერო

1. მოსწავლეს საშუალო ქულაზე ნაკლები აქვს რომელიმე საგანში? და თუ კი, რომელ საგანში?
2. შეფასების რა მეთოდებს იყენებთ საკლასო სამუშაოს შესაფასებლად?
3. რა არის კლასის საშუალო ქულა არითმეტიკაში? კითხვაში? ქართულ ენაში? მეცნიერებებში?
4. რა ქულა ჰყავს მოსწავლეს არითმეტიკაში? კითხვაში? ქართულ ენაში? მეცნიერებებში?
5. შეფასების რა მეთოდებს იყენებთ საკლასო სამუშაოს შესაფასებლად? (ზეპირი/წერილობითი, მრავალარჩევითიანი დავალებები, ღია კითხვები, ესსე)?
6. რა არის მოსწავლის ძლიერი მხარე აკადემიურ სფეროში? სუსტი მხარე?
7. მიმართეთ თუ არა აკომოდაციას ან მოდიფიკაციის გზას? თუ კი, მაშინ რომელმა გაამართლა?
8. ჩართულია თუ არა მოსწავლე რემედიაციულ¹ სერვისში? თუ კი, მაინც რომელ საგნებში? კვირაში რამდენი საათი?
9. იმ შემთხვევაში თუ მოსწავლე ჩართულია რემედიაციის პროგრამაში, რა გაუმჯობესება შენიშნეთ? სწავლების რომელი სტრატეგია აღმოჩნდა ეფექტური?
10. შეგინიშნავთ თუ არა მოსწავლისთვის: მაღალი შფოთვა, დაქვეითებული გუნება-განწყობა, მომატებული ძილიანობა, არამოტივირებულობა?
11. რამდენად ერთვება მოსწავლე საკლასო აქტივობებში?
12. როდის ფუნქციონირებს მოსწავლე უკეთ: დამოუკიდებლად თუ ჯგუფური აქტივობებისას? დილით თუ შუადღეზე?
13. არის თუ არა რაიმე ემოციური, სოციალური ან ჯანმრთელობის პრობლემა, რომელიც ხელს უშლის მოსწავლეს სწავლაში?

ბუნებრივია, ეს ცხრილი მხოლოდ შაბლონია. აქ მოცემული კითხვები უნდა გაღრმავდეს მოსწავლის ინდივიდუალური პროფილისა და საჭიროებების შესაბამისად.

2.4.3. მშობლის ინტერვიუ

მშობლის ჩართულობა შეფასებისა და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის გაწერის პროცესში არა მარტო სასურველია მოსწავლის საუკეთესო ინტერესებისთვის, არამედ ამას ითვალისწინებს კანონი. სპეციალურმა მასწავლებელმა მაქსიმალური ძალისხმევა უნდა გამოიყენოს მშობლის წახალისებისა და მისი შეფასების პროცესში ჩართვისთვის – იქნება ეს მშობლისთვის სასურველ დროსა და ლოკაციაზე შეხვედრის ჩანიშვნა თუ თარჯიმნის მოძიება, ენობრივი ბარიერის შემთხვევაში (Spinelli, 1999). მართალია, ინტერვიუ იძლევა მშობლის ნათქვამის პერიფრაზის საშუალებას და ამით იმის ხაზგასმას, რომ გვესმის მისი; ის, ასევე, მშობლის წახალისების საშუალებაცაა, რადაგან დაკავებული მშობლებისთვის მოკლე და კონკრეტული კითხვარი შეიძლება ინფორმაციის შეგროვების საუკეთესო გზა იყოს. მშობელმა შესაძლოა სახლში წაიღოს ასეთი კითხვარი და ბავშვის შესახებ არსებული საარქივო ჩანაწერების დახმარებით დეტალური და კონკრეტული პასუხები გასცეს კითხვებს. მშობელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მის მიერ მოსწავლის შესახებ გაცემული ინფორმაცია იქნება კონფიდენციალური და გაზიარდება სკოლის სპეციალისტებთან მხოლოდ საჭიროების შემთხვევაში.

მშობლებსა და ოჯახს მოსწავლის შესახებ ფუნდამენტური ცნობების მოწოდება შეუძლიათ. სპეციალური საგნმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლე და მისი ოჯახი ყოველთვის მეტ სტრესს განიცდიან ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეების ოჯახებთან შედარებით. იქნება ეს ფსიქომოტორული განვითარების დაგვიანების პირველი ნიშნები, დიაგნოზის შემდგომი სტრესი, სოციალური სირთულეები, ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული პრობლემები, საზოგადოების რეაქცია მოსწავლის სპეციალურ საგნმანათლებლო საჭიროებასა და ა.შ. გარდა ამ ინფორმაციისა, სასურველია, თუ სპეციალურ მასწავლებელს ექნება ინფორმაცია დამატებითი სტრესის შესახებ, რასაც ოჯახი განიცდის და რაც ხელისშემშლელი ფაქტორია ბავშვის სწავლისთვის. ეს შეიძლება იყოს ფინანსური პრობლემები, ოჯახის წევრის ავადმყოფობა, განქორწინება. მშობლის ინტერვიუდან მასწავლებელი იღებს

ინფორმაციას ბავშვის კულტურული, ეთნიკური, ლინგვისტური თავისებურებების, ფსიქიკური განვითარებისა და სამედიცინო ისტორიის შესახებ. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში შეგიძლიათ იხილოთ მშობლის ინტერვიუს ნიმუში (ცხრილი 2.2).

ცხრილი 2.2. მშობლის ინტერვიუს ნიმუში

- რა არის თქვენი შვილის ძლიერი მხარე? განსაკუთრებული ნიჭი და ინტერესები?
- რა სფეროში აქვს თქვენს შვილს სირთულე?
- როგორ ფიქრობთ, დამაკმაყოფილებლად ართმევს თუ არა თქვენი შვილი თავს სწავლას?
- აქტიურად არის თუ არა თქვენი შვილი ჩართული კლასგარეშე აქტივობებში?
- რამე შიშები ან შფოთვა თუ აქვს თქვენს შვილს?
- მეგობრები ჰყავს თქვენს შვილს? სწავლა თუ არის მათთვის ღირებული?
- თქვენი შვილი გასაგებად მეტყველებს?
- თქვენს შვილს საკუთარი იდეების გაზიარების ან კითხვების დასმის პრობლემა ხომ არ აქვს?
- თქვენი შვილი გასაგებად წერს?
- როგორ ართმევს თქვენი შვილი თავს ზეპირ და წერილობით დავალებებს?
- თქვენ შვილს ჯგუფში საუბარი ურჩევნია თუ ერთი-ერთზე კომუნიკაცია?
- თქვენს შვილს მოსწონს ფანქრითა და ფურცლით შესასრულებელი დავალებები? ხატვა, კოპირება?
- თქვენს შვილს იმ დავალებების შესრულების პრობლემა თუ აქვს, სადაც თვალი-ხელის კოორდინაციაა საჭირო?
- მსხვილი ან ნატიფი მოტორული განვითარების სირთულე თუ შეგინიშნავთ თქვენი შვილისთვის? (გაფერადებისას სცდება ფიგურის საზღვრს, უჭირს ფანქრის გაკონტროლება და მაკრატლის გამოყენება);
- თქვენი შვილი ნელა წერს?
- საშინაო დავალების შესრულება უჭირს?
- არის რაიმე ტიპის საშინაო დავალება რომლის შესრულება ყველაზე მეტად უჭირს თქვენს შვილს?
- რა უნარების მომწიფებას ისურვებთ თქვენი შვილის ზეპირი და წერილობითი მეტყველების მიმართულებით?
- არის რამე თქვენი შვილის განვითარების, განათლების, ან სამედიცინო ისტორიაში, რომელსაც შეუძლია უარყოფითი ზეგავლენის მოხდენა აკადემიურ მიღწევასა და ქცევაზე?
- მანამდე თუ ჩატარებია თქვენს შვილს რაიმე ტიპის დიაგნოსტიკური ტესტი? თუ კი, შეგიძლიათ გაამაგნოთ შედეგები?
- სარგებლობს თუ არა თქვენი შვილი რაიმე სპეციალური სასკოლო სერვისით, როგორიცაა: სპეციალური განათლება, ენისა და მეტყველების თერაპია ან ფსიქოკონსულტირება?
- რაიმე ჩივილი თუ გაქვთ თქვენი შვილის აკადემიურ მიღწევასთან დაკავშირებით?
- რამდენად კარგად ამყარებს კომუნიკაციას თქვენი შვილი, საკუთარ სურვილებსა და საჭიროებებზე მინიშვნების მიზნით?
- დამოუკიდებელია თქვენი შვილი პირადი ჰიგიენის საკითხში?
- სახლში არასასურველ ქცევებს ხომ არ ავლენს ბავშვი? თუ კი, როგორ უმკლავდებით?
- როგორ იქცევა თქვენი შვილი საზოგადოებაში?
- როგორ ეგუება თქვენი შვილი ყოველდღიური რუტინის ცვლილებას?
- მარტივი მითითებების შესრულება შეუძლია თქვენს შვილს?
- ყურადღების კონცენტრირება შეუძლია მოთხრობებზე, თავსატეხებზე ან სხვა მჯდომარე ტიპის აქტივობებზე?
- საცხოვრებელი ადგილი თუ გამოუცვლია თქვენს ოჯახს?
- გაუცდენია თუ არა თქვენ შვილს სკოლა და, თუ კი, რამდენი ხნის განმავლობაში აცდენდა? რატომ?
- თქვენი შვილი სხვა ქვეყნის სკოლაში ხომ არ სწავლობდა? თუ კი, სად?
- თქვენმა შვილმა სკოლაში სწავლა ისე დაიწყო, რომ ქართულს არ ფლობდა?
- თქვენმა შვილმა კითხვა საქართველოში ჩამოსვლამდე ისწავლა?
- მშობლიურ ენაზე კითხვისას თქვენს შვილს კითხვის სირთულე თუ აქვს? მაინც რა ტიპის?
- თქვენი შვილი თუ შეფასებულა ქართული ენის კომპეტენციის დასადგენად?

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ, გარდა მიმდინარე აკადემიური, საგანმანათლებლო, სოციალური თუ ქცევითი სფეროებისა, მშობლისგან სპეციალური მასწავლებელი იღებს ასევე ინფორმაციას ბავშვის სამედიცინო ისტორიის შესახებ. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში შეგიძლიათ იხილოთ მშობლისგან ბავშვის სამედიცინო ისტორიის შეგროვების ნიმუში.

ცხიდი 2.3. მშობლისგან ბავშვის სამედიცინო ისტორიის შეგროვების ნიმუში

თქვენს შვილს თუ პეონია . . .	დიახ	არა	უცნობია
• მუცლადყოფნისას, დაბადებისას ან დაბადების შემდგომი გართულება?			
• მუცლადყოფნის ასაკში მომწამვლელ ნივთიერებებთან შეხება?			
• გენეტიკური დარღვევის საოჯახო ისტორია?			
• სიარულის დაწყების დაგვიანება?			
• ლაპარაკის დაწყების დაგვიანება?			
• ჯანმრთელობის ზოგადი პრობლემები?			
• რაიმე სახის ფიზიკური ტრავმა?			
• ქრონიკული თავის ან მუცლის ტკივილი?			
• ალერგიები ან გულყრები?			
• გაციების ან შუა ყურის ანთების ისტორია?			
• ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემა?			
• ნარკოტიკზე ან ალკოჰოლზე დამოკიდებულების ისტორია?			
• განსაკუთრებული სამედიცინო ან ფიზიკური ტიპის საჭროება?			
• ფიზიკური აქტივობების შეზღუდვა?			
• ჰოსპიტალიზაციის ისტორია?			
• სათვალე კითხვისთვის ან წერისთვის?			
• სმენის პრობლემა? ან ყურის სასმენი აპარატი?			

აღსანიშნავია, რომ მშობლის ინტერვიუდან მიღებული ინფორმაცია მკაცრად კონფიდენციალურია და შესაძლოა გაზიარდეს მხოლოდ მშობლის წერილობითი თანხმობით, ბავშვის საუკეთესო ინტერესებიდან გამომდინარე, კონკრეტულ სპეციალისტთან/სპეციალისტებთან.

2.4.4. მოსწავლის ინტეგრირება

მოსწავლის ინტერვიუ მასწავლებელს/სპეციალურ მასწავლებელს აწვდის ინფორმაციას მოსწავლის კომუნიკაციური უნარის შესახებ (მეტყველება, ლექსიკური მარაგის განვითარება და სინტაქსი), ისევე, როგორც მისი სააზროვნო, ყურადღებისა და მოსმენის უნარების შესახებ. მასწავლებლებთან ერთი-ერთზე ინტერაქციისას მოსწავლეებს უფრო მეტი შესაძლებლობა აქვთ, განიხილოთ თუ რა ტიპის სირთულეებს აწყდებიან სწავლისას და რა შეიძლება გაკეთდეს მათი სირთულეების შესამცირებლად. ინტერვიუს დაწყებამდე მასწავლებელმა უნდა მოამზადოს ზოგადი კითხვების ჩამონათვალი, რომელთაც ჩაუღრმავდება საჭიროების მიხედვით. კითხვები უნდა დაისვას მეგობრული, მშვიდი და ლოიალური ინტონაციით. მასწავლებელმა ყურადღებით უნდა მოუსმინოს მოსწავლეს და არ მოერიდოს დააზუსტოს კითხვები, რომლებზედაც პასუხი გაუგებარი იყო. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეს აქვს ორალური კომუნიკაციის პრობლემა, მასწავლებელმა უნდა წახალისოს ალტერნატიული კომუნიკაციის ფორმები (ხატვა, სიმღერა, სურათებით კომუნიკაცია). ინტერვიუს შეკითხვები მიმართული უნდა იყოს იმ დაკვირვებების დასადასტურებლად, რაც აღნიშნეს კლასის დამრიგებელმა და მშობელმა. ისინი უნდა აზუსტებდნენ მოსწავლის ინტერესებსა და მოტივაციას; დასწავლის უპირატეს სტრატეგიებს; მოსწავლის შეხედულებებს საკუთარი ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ; მათ დამოკიდებულებებს ზრდასრულების მიმართ, მათ ემოციურ რეაქციებს სხვადასხვა სიტუაციებზე და პრობლემის გადაჭრის უნარებს (Knoff, Stollar, Johnson, & Chenneville, 1999). ქვემოთ მოცემულია მოსწავლის ზოგადი ინტერვიუს ნიმუში, რომელიც გაუმარტივებს დამწყებ სპეციალურ მასწავლებელს ინტერვიუსთვის კითხვების სწორად შერჩევის პროცესს.

ცხილი 2.4 მოსწავდესთან ინტეგრირების ნიმუში

ჰაითხეთ მოსწავლეს: • დღეს რა ისწავლე სკოლაში? • რატომ იყო მნიშვნელოვანი ის, რაც ისწავლე? • ამ საკითხის შესახებ იცოდი თუ არა რამე, სანამ გაკვეთილზე აგიხსნიდნენ? • ყველაზე მეტად რისი კეთება მოგწონს სკოლაში? • ყველაზე ნაკლებად რისი კეთება მოგწონს სკოლაში? • რომელ საგნებს ართმევ თავს კარგად? • რომელია შენი საყვარელი საგანი? რატომ? • რომელი საგანია ყველაზე რთული შენთვის? რატომ? • რომელი საგანი გიმარტივდება ყველაზე მეტად? • ახერხებ კლასში ყურადღების კონცენტრირებას? • რომელიმე გაკვეთილზე უფრო მეტად ხომ არ გიჭირს ყურადღების კონცენტრირება? • საკლასო დავალებას კლასელებზე ადრე ასრულებ ხოლმე თუ შემდეგ? • საშინაო დავალებას ასრულებ ხოლმე? თუ არა, რატომ? • რომელიმე სასკოლო წრეში ჩართული ხარ? მაგალითად, სპორტულ წრეში? • რას აკეთებს შენი მასწავლებელი, რომ დაგეხმაროს სწავლაში? • რას აკეთებ, როცა რაღაცის დამახსოვრება გინდა ხოლმე? • როდის სწავლობ უკეთ: როცა კითხულობ, ისმენ თუ იწერ დასასწავლ მასალას? • რა გაშინებს ან განერვიულებს?
--

2.4.5. მოსწავდის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი

მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი სწავლის სირთულის მქონე მოსწავლის შეფასების მეორე საფეხურია. იგი მიზნად ისახავს მოსწავლის შესრულების თვისებრივ შეფასებას. სპეციალური მასწავლებელი აანალიზებს ნიმუშებს იმის განსასაზღვრად, რა არის ბავშვის ძლიერი მხარე და სად საჭიროებს ჩარევას. ნიმუში შეიძლება აღებულ იქნეს ესეებიდან, საშინაო დავალებიდან, ტესტებიდან, აუდიო- ან ვიდეოჩანაწერებიდან და ა.შ. წერტილოვანი ინტერვენციის დასაგეგმად ძალიან ეფექტურია შეცდომების ტიპის ანალიზი. მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი ობიექტურ ინფორმაციას აწვდის სპეციალურ მასწავლებელს, განსხვავებით მშობლის ან მოსწავლის სუბიექტური მოსაზრებებიდან. ძალიან ეფექტურია ამ განხილვა-გაანალიზების პროცესში თავად მოწაფის ჩართვა. ეს ეხმარება მას მეტაკოგნიტური და კრიტიკული აზროვნების უნარის განვითარებაში. მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზის გზამკვლევი იხილეთ ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი 2.5)

ცხილი 2.5**ნაშრომის ნიმუშის წყაროები**

- გაანალიზეთ შესრულებული ნიმუში:
- ინდივიდუალური და ჯგუფური სამუშაო სიტუაციებიდან;
- განსხვავებულ საგნებში (მათემატიკა და ქართული ენა);
- წელიწადის სხვადასხვა დროს;
- სხვადასხვა გაკვეთილზე;
- დღის განსხვავებულ მონაკვეთებში;
- საკლასო ოთახსა და სახლში.

ნაშრომის ნიმუშების ტიპები:

- საკლასო ოთახში შესრულებული დავალებები;
- კარნახით ნაწერი მოთხრობები;
- აუდიო და ვიდეო ჩანაწერები;
- საშინაო დავალება;
- სამუშაო რვეულის გვერდები;
- ნახატები;
- დასრულებული თავსატეხები;
- ფოტოები ან შრომის სხვა პროდუქტები;
- ესეები;
- ტესტები.

ნაშრომის ნიმუშის შეგროვების პროცესი:

აიღეთ ნიმუში შესრულების პროცესში და დასრულებისას;

- აიღეთ ასევე საშუალო შესრულების მქონე მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშიც (შედარებისთვის გამო-სადეგია);
- შექმენით მოსწავლის ინდივიდუალური საქალაღდე და დაალაგეთ მასალა თანმიმდევრობით;
- თითოეულ ნიმუშზე დაიტანეთ შემდეგ ინფორმაცია:
- მოსწავლის სახელი;
- ნაშრომის შესრულების თარიღი და დრო;
- დავალების მიზანი;
- ნაშრომის შესრულების გარემო პირობები;
- მოსალოდნელი შედეგი.

ნაშრომის ნიმუშის მახასიათებლებინაშრომის ხარისხი

მოტორული დაგეგმვის პრობლემა ხომ არ ვლინდება?

რა რაოდენობისა და ტიპის შეცდომებია ნაშრომში?

კალიგრაფია როგორია?

ხაზებს შორის თუა ნაწერი განთავსებული?

ველები დაცულია?

ნაშრომის რაოდენობა

ძალიან სწრაფად ხომ არ შეასრულა დავალება?

ძალიან ნელა ხომ არ მუშაობდა?

როგორია მოსწავლის მიერ შესრულებული ნაშრომის მოცულობა თანატოლებთან შედარებით?

დაავიანა თუ არა მუშაობის დაწყება?

2.4.6. მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება

ქცევაზე დაკვირვება სწავლის სირთულის მოსწავლის მოსწავლის პირველადი შეფასების მესამე სა-ფეხურია. ის ყველაზე ობიექტური და პოპულარული მეთოდია. მართალია, დღის განმავლობაში უამრავი დაკვირვების გაკეთება შეიძლება, თუმცა, აუცილებელია ამ დაკვირვების პროცესის ორგანიზება და სისტემატიზირება. ქცევაზე დაკვირვება უნდა იყოს განგრძობითი პროცესი, არასრუქტურირებული და სპონტანური ან პირდაპირი და ფორმალური – ქულათა მინიჭების გზამკვლევით. ქცევაზე დაკვირ-ვებიდან ზღვა მოცულობის ინფორმაციის მიღება შეიძლება. მოსწავლის ბევრი ქცევა არ ჩანს არც მასწავლებლების ანგარიშში და არც მათ მიერ შესრულებული ნაშრომების ნიმუშში. სწორედ ამიტომ დგება ხოლმე მოსწავლის ქცევაზე პირდაპირი დაკვირვების საჭიროება. კლასის დამრიგებლებს ხში-რად აქვთ ხოლმე ინფორმაცია არა მარტო იმის შესახებ, თუ რას აკეთებს მოსწავლე გაკვეთილზე, არამედ რატომ და როგორ აკეთებს მას? მოსწავლის ქცევაზე პირდაპირი დაკვირვება გულისხმობს მის ქცევასა და ინტერაქციის პროცესზე განგრძობით დაკვირვებას ინდივიდუალურად ან ჯგუფში.

მოსწავლის ქცევას უნდა დავაკვირდეთ იმ რამდენიმე განსხვავებულ გარემოში, სადაც ჩანს სა-მიზნე ქცევა. სასურველია დღის განსხვავებულ მონაკვეთებსა და განსხვავებულ საგნებზე. ნაკითხუ-ლის გააზრების პრობლემის მოსწავლეს უნდა დავაკვირდეთ არა მხოლოდ ქართულის გაკვეთილზე, არამედ ნებისმიერ სხვა საგანში, სადაც ასევე საჭიროა კითხვა. შესვენება და თავისუფალი აქტივობე-ბი; ნებისმიერი სასკოლო წრე, რომელშიც ჩართულია მოსწავლე – ასევე მშვენიერი წყაროა ბავშვის ქცევის შესახებ ინფორმაციის შესაგროვებლად. სრული სურათისთვის სასურველია ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება სახლის პირობებშიც. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში იხილეთ იმ ფაქტორების ჩამონათ-ვალი, რომლებიც აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვებისას (იხ. ცხრილი 2.6).

ცხილი 2.6

- მოსწავლის ასაკი, სქესი და სირთულის ტიპი;
- დაკვირვების გარემო და სტრუქტურა;
- დღე, თვე და წელიწადის დრო;
- საგანი, პერიოდი და დაკვირვების ადგილი;
- დაკვირვების ხანგრძლივობა და მოსწავლის მიერ განხორციელებული აქტივობები;
- დაკვირვების პროცესში დისტრაქტორების რაოდენობა;
- სამიზნე (პრობლემური) ქცევის სიმძიმე;
- ინტენსიურობა (რა ინტენსივობით ახდენს პრობლემური ქცევა ზეგავლენას აკადემიურ მიღწევაზე);
- ხანგრძლივობა (პრობლემური ქცევის არსებობის);
- სიხშირე;
- გენერალიზება (სიტუაციების რაოდენობა, სადაც პრობლემური ქცევა თავს იჩენს);
- შედეგები (ამ სამიზნე ქცევის შედეგი სხვებზე);
- წინაპირობები (სიტუაციები სადაც მოსალოდნელია მოსწავლის პრობლემური ქცევის აღმოცენება);
- პრობლემური ქცევის ხელშემწყობი ფაქტორები;
- დაუგეგმავი სასკოლო აქტივობები;
- ჩვეული რუტინის რღვევა (მოულოდნელი სტუმრები სკოლაში, სახანძრო განგაში და ა.შ.).

2.4.7 მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება ჯგუფის სიტუაციაში.

მართალია მასწავლებლები კონკრეტულ მოსწავლეს ინდივიდუალურად აკვირდებიან ხოლმე სამიზნე ქცევის მონიტორინგისთვის, თუმცა ჯგუფურ სიტუაციაში მის ქცევაზე დაკვირვება არანაკლებ მნიშვნელოვანია. ეს მას აწვდის ინფორმაციას მოსწავლის სოციალური ინტერაქციის თავისებურებების შესახებ. განსაკუთრებით აუცილებელია შემდეგ საკითხებზე ყურადღების გამახვილება: რომელ თანატოლს ირჩევს ურთიერთობისთვის სამიზნე მოსწავლე, როგორია თანატოლების ზეგავლენა მოსწავლის ქცევაზე, რომელი ავლენს დომინანტურ როლს, რომელი და როგორი ტიპის თანატოლების მიმართაა ინდიფერენტული. ვლინდება თუ არა ანტაგონიზმის ნიშნები. ქვემოთ ცხრილში მოცემულია ინდივიდუალურ და ჯგუფურ სიტუაციებში მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვების გზამკვლევი, რაც გაუმარტივებს სპეციალურ მასწავლებელს ქცევაზე დაკვირვების პროცესის დაგეგმვასა და სტრუქტურირებას (ცხრილი 2.7).

ცხილი 2.7

ქცევის მახასიათებლები	დიახ	არა	კომენტარები
მოსწავლე:			
მეტყველებს კარგად მოდულირებული ხმის სიმაღლითა და ტემპით?			
ისმენს ყურადღებით და პასუხობს დასმულ კითხვებს?			
იცავს ჯერს დიალოგისას?			
ვერბალურად ერთვება საკლასო აქტივობებში?			
გებულობს არავერბალურ მიმანიშნებებსა და ჟესტებს?			
შეცდომების გარეშე იწერს დაფიდან?			
წერს ასოებს/ციფრებს თანმიმდევრობის არევის გარეშე?			
მომზადებულია გაკვეთილისთვის?			
იწყებს და ასრულებს სამუშაოს დროულად?			
შეუძლია დავალებაზე ყურადღების კონცენტრირება?			
პრობლემის გადასაჭრელად იყენებს მრავალფეროვან სტრატეგიებს?			
დამოუკიდებლად კარგად მუშაობს?			

ასრულებს მასწავლებლის ზეპირსიტყვიერ ინსტრუქციებს?			
ასრულებს მასწავლებლის წერილობით ინსტრუქციებს?			
იცავს დღის რუტინას/რეჟიმს?			
თანატოლებთან ადეკვატურად ურთიერთობს?			
მასწავლებელთან ადეკვატურად ურთიერთობს?			
მონაწილეობს ჯგუფურ სიტუაციებში თუ გარიყულია?			
შეუძლია ჯგუფში გაზიარება და კომპრომისზე წასვლა?			
გამოხატავს განსხვავებულ აზრს სოციალურად მისაღები გზით?			
ინანილებს თუ არა პასუხისმგებლობას ჯგუფური სამუშაოს შესრულების დროს?			
ადეკვატურად იქცევა თუ არა მაშინ, როცა მასწავლებელი არ აკონტროლებს მისი ჯგუფის სამუშაო პროცესს?			

3. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის აკადემიური და კომუნიკაციური უნარების სკრინინგი კლასში

მოსწავლეთა აკადემიური და კომუნიკაციური სკრინინგი შესაძლოა განხორციელდეს მასწავლებლის ან სპეციალური მასწავლებლის მიერ (განსხვავებით მოსწავლის პირველადი შეფასებისგან, რომელსაც მხოლოდ სპეციალური მასწავლებელი ატარებს). სკრინინგის მიზანია ინფორმაციის შეგროვება და შემდგომი, დაკვირვებისა და გაღრმავებული კვლევის საჭიროების დადგენა მოსწავლესთან (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010). მოსწავლეების სკრინინგი შეიძლება ჩატარდეს ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად. როდესაც სკრინინგი ტარდება ინდივიდუალურად, აუცილებელია მშობლის თანხმობა. ხოლო მოსწავლეთა ჯგუფის სკრინინგის შემთხვევაში ეს საჭიროება არ დგას. სკრინინგის ფორმა უნდა გვანჯდიდეს ინფორმაციას მოსწავლის სუსტი და ძლიერი მხარეების შესახებ შემდეგ საკითხებზე ფოკუსირების გზით:

- საკლასო სამუშაო და საშინაო დავალება;
- სწავლისა და მუშაობის უნარები;
- ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი;
- დავალებაზე კონცენტრირების უნარი და შესრულების დრო;
- შესრულებული სამუშაოს ხარისხი.

სკრინინგი წარმოადგენს მხოლოდ კონკრეტული პარამეტრების ზედაპირულ შეფასებას და მას არ აქვს სადიაგნოსტიკო ღირებულება არც კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის შემთხვევაში და არც განვითარების სხვა დარღვევის დროს. კომუნიკაციის უნარის დარღვევის დროს ამ სკრინინგის მიზანია, დადგინდეს, განსხვავდება თუ არა კონკრეტული მოსწავლის ენობრივი კომპეტენცია ამ ასაკის ბავშვის საშუალო ენობრივი განვითარებიდან და ხომ არ ხვდება ეს ბავშვი ენობრივი ან აკადემიური სირთულის მოსწავლეების რისკჯგუფში. შედეგების მიხედვით იგეგმება ან არ იგეგმება გარმავებული შეფასება აკადემიური და კომუნიკაციური უნარების მიმართულებით. სკრინინგს სადიაგნოსტიკო ღირებულება არ აქვს, თუმცა, სკრინინგინსტრუმენტის შერჩევის დროსაც კი მასწავლებელი ძალიან ფრთხილად უნდა იყოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, სკრინინგი სწორად ვერ გამოავლენს გაღრმავებული შეფასების საჭიროების მოსწავლეებს.

ყურადღება უნდა მიექცეს სკრინინგინსტრუმენტის შემდეგ მახასიათებლებს:

- მგრძნობელობა (მართებულად იდენტიფიცირებული ენობრივი პრობლემის მქონე მოსწავლეების რაოდენობა);
- სპეციფიურობა (მართებულად იდენტიფიცირებული ენობრივი პრობლემის მქონე მოსწავლეების რაოდენობა);
- პოზიტიური ნაწინასწარმეტყველები ღირებულება (ალბათობა იმისა, რომ ენობრივი სირთულის მქონედ იდენტიფიცირებული მოსწავლე ნამდვილად ენობრივი პრობლემის მქონე აღმოჩნდება);

- ნეგატიური ნაწინასწარმეტყველები ღირებულება (ალბათბა იმისა, რომ ენობრივი სირთულის არ მქონედ იდენტიფიცირებული მოსწავლე ნამდვილად ენობრივი პრობლემის არ მქონე აღმოჩნდება).

მოსწავლის კომუნიკაციური უნარების სკრინინგის საჭიროება დგას მაშინ, როდესაც არსებობს ეჭვი, რომ აკადემიური სკრინინგის ან მოსწავლის პირველადი შეფასების შედეგად გამოვლენილი აკადემიური მიღწევის პრობლემა კავშირშია სწორედ კომუნიკაციის სირთულესთან.

კომუნიკაციის უნარის შესაფასებელი ტესტების უმეტესობა იკვლევს ბავშვის უნარებს ენის სინტაქსური, სემანტიკური, მორფოლოგიური, ფონოლოგიური და პრაგმატული კომპონენტების ქრილში (როგორც რეცეპტული, ასევე ექსპრესიული ენის მიმართულებით). სასკოლო ასაკის ბავშვის შემთხვევაში აღწერილი კომპონენტები ფასდება როგორც ზეპირმეტყველების, ასევე წერიტი მეტყველების დროს. სკრინინგინსტრუმენტებიც იმავე პრინციპზეა ხოლმე აგებული, ოღონდ ხასიათდება ნაკლები სანდოობითა და უფრო მეტი ზედაპირულობით. კიდევ ერთხელ აღვნიშნავთ, რომ სკრინინგინსტრუმენტი, შეფასების ინსტრუმენტებისგან განსხვავებით, ადგენს მხოლოდ მოსალოდნელი საშუალო შესრულებიდან გადახრას და შემდგომი დაკვირვების/გაღრმავებული გამოკვლევის საჭიროებას. იხილეთ ქვემოთ მოცემული ენობრივი უნარების შესაფასებელი სკრინინგინსტრუმენტი და ზეპირი მეტყველების შესაფასებელი კითხვარი, რომლებიც გაუმარტივებს მასწავლებელს რისკჯგუფში მყოფი მოსწავლის ამოცნობას (ცხრილი 2.8).

ცხრილი 2.8

ენობრივი უნარების სკრინინგ ინსტრუმენტი	შესაფასებელი	საშუალოზე მაღალი 0	საშუალო 1	საშუალოზე დაბალი 2
რეცეპტული ენა				
1. გებულობს ხმის განსხვავებულ ინტონაციების				
2. გებულობს ჟესტებს				
3. იმახსოვრებს მიმართულებებს				
4. გებულობს სიუჟეტური სურათებით აწყობილ მოთხრობებს				
5. გებულობს და პასუხობს “WH”-ით (ვინ? რა? როდის? სად? როგორ? ვისი? და ა.შ.) ფორმულირებულ შეკითხვებს				
6. მოსწონს წიგნების მოსმენა				
7. გებულობს სხვა ადამიანების ემოციებს (ბრაზი, შეშფოთება და ა.შ.)				
8. შეუძლია მოსმენილი სიტყვების მნიშვნელობის გაგება				
შინაგანი მეტყველება				
1. ზოგადი ცოდნის მოცულობა				
2. ხვდება დისკუსიის ან მოთხრობის აზრს				
3. გებულობს მოვლენათ შორის ურთიერთმიმართებებს				
4. აქვს იუმორის გრძნობა				
5. მიჰყვება მთავარ თემას				
6. შეუძლია წინასწარმეტყველება				
7. შეუძლია მოთხრობის შეჯამება				
8. შეუძლია მარტივი მენტალური არითმეტიკული ოპერაციების წარმოება				
ექსპრესიული ენა				

1. სიტყვებს გამოთქვამს სუფთად და გასაგებად			
2. მეტყველების ტემპი			
3. საუბრობს რთული, გრამატიკულად გამართული წინადადებებით			
4. წინადადებაში სიტყვები სწორი თანმიმდევრობითაა მოცემული			
5. დიალოგისას იყენებს ადეკვატურ სიტყვებს			
6. შეუძლია ობიექტებისა და ადამიანების დასახელება			
7. შეუძლია მოთხრობის გამეორება			
8. მონაწილეობს საკლასო დისკუსიებში			
ქულები:			
27 და ნაკლები – დამაკმაყოფილებელი შესრულება 28-იდან 35-ამდე – ბავშვი საჭიროებს დინამიკაში დაკვირვებას 36 და მეტი – აუცილებელია გაღრმავებული გამოკვლევა			

ცხილი 2.9

ბეპირი მეტყველების შესაფასებელი კითხვარი	დიახ 0	ნაწილობრივ 1	არა 2
მოსწავლე:			
1. გებულობს მასწავლებლის ლაპარაკს საკლასო დისკუსიის დროს			
2. გებულობს თანატოლების მეტყველებას სოციალურ კონტექსტში			
3. გებულობს არავერბალურ მიმანიშნებლებს (მაგ: თავის დაქნევას)			
4. გებულობს და ასრულებს ვერბალურ ინსტრუქციებს			
5. კომუნიკაციისას იყენებს ჟესტებსა და მიმიკებს			
6. სრულად კონცენტრირდება კომუნიკაციურ პარტნიორზე (უყურებს სახეში, ამყარებს თვალით კონტაქტს)			
7. გებულობს მოსმენილი წინადადებების მნიშვნელობას, მაშინ როცა მოსაუბრე არ არის მხედველობის არეში			
8. უსმენს ყურადღებით და მიჰყვება დიალოგის თემას			
9. ყურადღებით უსმენს მოთხრობას			
10. გებულობს გადატანილი მნიშვნელობით ნათქვამ შინაარსს			
11. საუბრობს ერთი და ორ სიტყვიანი წინადადებებით			
12. საუბრობს სამ-ოთხსიტყვიანი წინადადებებით			
13. საუბრობს გარკვევით, მეტყველების პრობლემის გარეშე			
14. საუბრობს რთული წინადადებებით			
15. აფიქსირებს საკუთარ აზრს მკაფიოდ			
16. საუბრობს სიტუაციის შესაბამისი ინტონაციით			
17. ადეკვატურად რეაგირებს შეკითხვებზე			

18. გებულობს ხუმრობებს			
19. საუბრობს ძალდატანების გარეშე (გრიმასებისა და თავის ქარბი მოძრაობის გარეშე)			
20. პასუხამდე ფიქრობს			
21. იყენებს ასაკის შესაბამის ლექსიკონს			
22. აყალიბებს აზრს ლოგიკურად			
23. ავლენს სემანტიკისა და გრამატიკის კომპეტენციას (ობიექტებისა და ზმნების სწორად გამოყენება, ზმნის უღლება დროისა და პირის მიხედვით)			
24. ადეკვატურად ამყარებს კომუნიკაციას სხვადასხვა გარემოში (საკლასო ოთახი, სპორტ დარბაზი)			
25. არჩევს რელევანტურ და არარელევანტურ ინფორმაციას			
26. საუბრისას იცავს ადეკვატურ დისტანციას			
27. ითვალისწინებს მოსაუბრის პოზიციას			
28. საუბრობს სტანდარტული ქართული ენით			
29. საუბრობს კუთხური დიალექტით, ან კილოთი			
30. შეუძლია მოთხრობის მოყოლა			
31. დიალოგისას იცავს ჯერს			
32. შეუძლია აუდიტორიის ყურადღების მიპყრობა			
ქულები: 37 და ნაკლები – დამაკმაყოფილებელი შესრულება 38-იდან 47-ამდე – ბავშვი საჭიროებს დინამიკაში დაკვირვებას 48 და მეტი – აუცილებელია გაღრმავებული გამოკვლევა			

იმ შემთხვევაში, თუ კომუნიკაციური სირთულეების სკრინინგის საშუალებით დადასტურდება მოსწავლის კომუნიკაციის უნარის დინამიკაზე დაკვირვების ან გაღრმავებული გამოკვლევის საჭიროება, მაშინ მასწავლებელი მოსწავლის მშობლებთან გასაუბრების და მათთან შეთანხმების შემდგომ ამისამართებს ბავშვს სკოლის ენა-მეტყველების თერაპევტთან/ლოგოპედთან. ასეთის არარსებობის შემთხვევაში კი სასურველია მასწავლებელმა გაიაროს კონსულტაცია სკოლის ფსიქოლოგთან ან სპეციალურ მასწავლებელთან და მხოლოდ ამის შემდეგ გადაამისამართოს მოსწავლე და მისი მშობლები სკოლის გარეთ არსებულ სპეციალისტებთან (ენა-მეტყველების თერაპევტთან ან ფსიქოლოგთან): ბავშვთა და მოზარდთა სადიაგნოსტიკო და სააბილიტაციო კერძო ცენტრებში ან სახელმწიფო „საგანმანათლებლო დაწესებულების მანდატურის სამსახურის ფსიქოლოგიური მომსახურების ცენტრში“. აქ დასაქმებულები არიან ფსიქოლოგები, ფსიქიატრები და სოცმუშაკები. ეს სახელმწიფო სერვისია ითვალისწინებს უფასო კონსულტაციებს და თერაპიებს უპირატესად სოციალურ-კომუნიკაციური, ემოციური და ქცევითი სირთულის მქონე მოსწავლეებისთვის (ცენტრები ფუნქციონირებენ როგორც თბილისში, ისე რეგიონებში).

4. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის მულტიდისციპლინურ შეფასებაზე გადამისამართების პროტოკოლი

წინა თავებში მიმოვიხილეთ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების რისკჯგუფში მყოფი მოსწავლეებისთვის დამახასიათებელი ქცევა და სკრინინგინსტრუმენტები გაღრმავებული შეფასების საჭიროების განსაზღვრისთვის. რა ხდება სკრინინგკითხვარის ჩატარების შემდეგ? მას შემდეგ, რაც სკრინინგკითხვარი ადასტურებს სწავლაში სიძნელის მოსწავლის დაბალ ენობრივ კომპეტენციას თანატოლებთან შედარებით და მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ ის საჭიროებს სწავლაში დახმარებას – მასწავლებელი/კლასის დამრიგებელი ამას აცნობებს ინკლუზიურ განათლებაში ჩართულ სკოლის სპეციალისტებს და სკოლის დირექციას (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ,

2018 წ). სკოლის დირექცია ამ ინფორმაციას აწვდის მოსწავლის კანონიერ წარმომადგენელს და ორგანიზებას უწევს მოსწავლის კლასის დამრიგებლის, სკოლის დირექციის, ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტების (სკოლაში ასეთის არსებობის შემთხვევაში) და მოსწავლის კანონიერი წარმომადგენლების შეხვედრას. მხოლოდ მოსწავლის კანონიერი წარმომადგენლის წერილობითი თანხმობით მოსწავლის კლასის დამრიგებელი მიმართავს სკოლის ინკლუზიური განათლების სპეციალისტებს მოსწავლის სწავლის სირთულის პირველად მართვასთან და წერილობითი რეკომენდაციების შემუშავებასთან დაკავშირებით (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2018 წ.).

სკოლის ინკლუზიური განათლების სპეციალისტები (ხშირ შემთხვევაში: სპეციალური პედაგოგი ან ფსიქოლოგი) 10 სამუშაო დღის ვადაში ახორციელებენ მოსწავლის პირველად შეფასებას. აფასებენ მოსწავლის მორტორულ, კოგნიტურ, ფსიქომოციურ, აკადემიურ, კომუნიკაციურ, სოციალურ, ქცევით, ფუნქციურ უნარებს და შეიმუშავენ სპეციალურ რეკომენდაციებს მასწავლებლებისა და მოსწავლის მშობლებთან (კანონიერ წარმომადგენლებთან) წარსადგენად. მოსწავლის კლასის დამრიგებელი და საგნის მასწავლებლები რეკომენდაციების მიღებიდან 2 თვის შემდეგ, თუ მოსწავლეს კვლავ აღენიშნება სირთულე სწავლაში/ქცევაში, კლასის დამრიგებელი მიმართავს სკოლის დირექტორს მოსწავლის შემთხვევაში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების განსაზღვრის მიზნით. სკოლის დირექტორი, თავის მხრივ, მოსწავლის მშობლებს (ან სხვა კანონიერ წარმომადგენლებს) აწვდის დოკუმენტირებულ ინფორმაციას მოსწავლის სწავლის სიძნელესთან დაკავშირებით და აღწერს იმ ზომებს, რომლებიც სკოლამ უკვე მიიღო სწავლის სირთულის მართვისთვის. ამის შემდეგ, თუ მოსწავლის მშობლები თანახმა არიან შეფასდეს ბავშვი სსს-ის დასადგენად, მიმართავენ სკოლის დირექტორს წერილობითი ფორმით და გამოსატყვევებ თანხმობას (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2018წ). სასურველია, თუ მშობლები გაუზიარებენ ბავშვს ინფორმაციას მოსალოდნელი შეფასების შესახებ, აუხსნიან მოსალოდნელ სიტუაციას და ფსიქოლოგიურად მაქსიმალურად მოამზადებენ.

იმ შემთხვევაში, თუ მშობლები უარზე არიან, მაშინ მიმართავენ სკოლის დირექტორს განცხადებით, რომელშიც ხელმოწერით ადასტურებენ, რომ თავად იღებენ პასუხისმგებლობას მოსწავლის სწავლის/სწავლების შედეგებზე. აღსანიშნავია, რომ მოსწავლის მშობლებს ასევე შეუძლიათ მიმართონ პირდაპირ საქართველოს განათლების, მეცნიერების, სპორტისა და კულტურის სამინისტროს ბავშვის სსს-ის შესაფასებლად (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ). სამინისტროდან მოსწავლეს აფასებს ე.წ. მულტიდისციპლინური გუნდი, რომელიც დაკომპლექტებულია 3 ფსიქოლოგით, ორი ოკუპაციური თერაპევტით და ორი სპეცმასწავლებლით. მულტიდისციპლინური გუნდის ფუნქციას წარმოადგენს საქართველოს მასშტაბით არსებული ყველა სკოლისთვის, საჭიროების შემთხვევაში, კვალიფიციური დახმარების გაწევა ინკლუზიური განათლების განვითარების პროცესში. მულტიდისციპლინური გუნდის წევრები ამ მიზნის მისაღწევად ახორციელებენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და/ან სსსმ მოსწავლეების იდენტიფიკაციას და შეფასებას, მათი ინდივიდუალური საჭიროებების და შესაძლებლობების განსაზღვრას, სსსმ მოსწავლეების მშობლებისათვის რეკომენდაციის გაწევას ბავშვის საგანმანათლებლო პროცესის ეფექტიანად წარმართვისთვის. ასევე, სასწავლო პროცესში ჩართული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების აკადემიური და სოციალური მიღწევების შეფასებას და მონიტორინგს (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2018).

რომ შევჯამოთ, მოსწავლის აკადემიური თუ კომუნიკაციური სირთულეების სკრინინგს, უპირატესად, ახორციელებს მასწავლებელი კლასში. კომუნიკაციის სავარაუდო სირთულის გაღრმავებული კვლევისთვის მოსწავლის მშობლებთან შეთანხმებით მასწავლებელი მიმართავს სკოლის ენა-მეტყველების თერაპევტს. ასეთის არარსებობის შემთხვევაში, მოსწავლის მშობლებთან შეთანხმებით, სკოლის ფსიქოლოგის და სპეცმასწავლებელთან კონსულტაციის შემდგომ მასწავლებელი ამისამართებს მოსწავლეს სკოლის გარეთ არსებულ სერვისებზე. ხოლო აკადემიური მიღწევის სავარაუდო სირთულის აღმოჩენის შემთხვევაში, მასწავლებელი მშობლებთან შეთანხმებით მიმართავს სკოლის სპეციალურ მასწავლებელს ან ფსიქოლოგს პირველადი შეფასებისთვის. პირველადი შეფასების შემდგომ განერილი რეკომენდაციები თუ შედეგს არ გამოიღებს განხორციელების დაწყებიდან ორი თვის თავზე, უკვე დგას საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების, სპორტისა და კულტურის სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ მოსწავლის შეფასების და სსს სტატუსის დადგენის საჭიროება (მულტიდისციპლინური გუნდის მოწვევა ხდება მხოლოდ მშობლების თანხმობით).

შეჯამება

ამ თემაში მოცემული იყო ინფორმაცია ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის სირთულის მქონე მოსწავლის შეფასების მნიშვნელობის, შეფასების ტიპების და მეთოდების შესახებ. მიმოხილული იყო როგორც ფორმალური, ასევე არაფორმალური შეფასების გზები. თემაში მოცემული იყო აკადემიური

სკრინინგკითხვარის შედგენის ინსტრუქცია და კომუნიკაციური სკრინინგკითხვარების ნიმუშები, რაც მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს მასწავლებელს კომუნიკაციის სავარაუდო სირთულის მქონე მოსწავლის დროულად აღმოჩენაში. ხოლო დეტალური ინფორმაცია მოსწავლის პირველადი შეფასების საფეხურების შესახებ (ინტერვიუ, მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი, მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება, ტესტირება), ინტერვიუს ნიმუშები მნიშვნელოვანი დახმარებაა სპეციალური მასწავლებლისთვის, მოსწავლის სწავლის სირთულის დადგენის და ლოკალურ (სკოლის) დონეზე აღმოფხვრის პროცესში.

კითხვები რეფლექსიისთვის:

1. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ მოსწავლის შეფასების კომპონენტები.
2. რით განსხვავდება ერთმანეთისგან შეფასების მიზნები და შეფასების კომპონენტები?
3. რა მნიშვნელობა მოიპოვებს ტერმინის ქვეშ „მაღალი რისკის მქონე მოსწავლე“ ?
4. რაზე შეიძლება მიაწინებდნენ მოსწავლის მახასიათებლები: „დავალების ჩანიშვნა ავინყდება ყოველთვის“; „საშინაო დავალების მოსამზადებლად სჭირდება უამრავი დრო“?
5. მოსწავლის შეფასების რა ტიპებს გამოყოფენ? დაახასიათეთ თითოეული მათგანი.
6. რით განსხვავდება ერთმანეთისგან შეფასების ფორმალური და არაფორმალური ტიპები? იმსჯელეთ.
7. რა მსგავსებაა ინტელექტუალური უნარების შესაფასებელ ტესტებსა და მიღწევის შესაფასებელ ტესტებს შორის ?
8. რას ნიშნავს „ნორმაზე დაფუძნებული ტესტი“?
9. რა განსხვავებაა ნორმაზე დაფუძნებულ ტესტებსა და კრიტერიუმზე დაფუძნებულ ტესტებს შორის?
10. აღწერეთ სტანდარტიზებული ტესტების უპირატესობები და ნაკლოვანებები
11. შეფასების რა მეთოდს გამოიყენებდით მოსწავლის ინტელექტის კოეფიციენტის დასადგენად?
12. შეფასების რა მეთოდს გამოიყენებდით მოსწავლის ყოველკვირეული აკადემიური პროგრესის აღსარიცხად კლასში და რატომ?
13. მასწავლებელმა გადაწყვეტილება უნდა მიიღოს მოსწავლის სასწავლო მიზნების ცვლილების თაობაზე. შეფასების რა მეთოდს ურჩევს მას?
14. რას ნიშნავს აუტენტური შეფასება და რით განსხვავდება შეფასების სხვა მეთოდებისგან?
15. შეფასების რომელი საფეხური უსწრებს წინ მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვებას და რა მოსდევს მას?
16. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ მოსწავლის შეფასების საფეხურები.
17. რატომაა საჭირო მოსწავლის შეფასების თითოეული საფეხურის განხორციელება?
18. რა უპირატესობა აქვს ინტერვიუს, კითხვარებთან შედარებით?
19. რა საჭიროა: მოსწავლის მშობლის ინტერვიუება? მოსწავლის ინტერვიუება?
20. რა უპირატესობა აქვს მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზს ინტერვიუსთან შედარებით?
21. რა არის კომუნიკაციური უნარების სკრინინგის მიზანი?
22. თავდაპირველად ვის უნდა აცნობოს მასწავლებელმა ინფორმაცია მოსწავლის სავარაუდო სწავლის სირთულის შესახებ?
23. სკოლის ბაზაზე, ვინ აფასებს მოსწავლის ფსიქიკურ და აკადემიურ განვითარებას?
24. რა შემთხვევაში მიმართავს კლასის დამრიგებელი დირექტორს, მოსწავლის სსს-ის შეფასების თხოვნით?

საპარაზიზო

ინსტრუქცია: ნაიკითხეთ ქვემოთ მოცემული დებულებები და მონიშნეთ პასუხი შესაბამის გრაფაში (იხილეთ ნიმუში). ჩაანაცვლეთ მცდარი დებულება ქეშმარიტით.

დებულება	მცდარი	ქეშმარი- ტი
მოსწავლეები, რომლებიც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების რიკს-გუფში არიან განიცდიან ძლიერ ემოციურ, სოციალურ და აკადემიურ სტრესს.		x
არაფორმალური, იგივე არასტანდარტიზებული შეფასება მეტად ავთენტურია, ჩვეულებრივ ეყრდნობა სასწავლო პროგრამას და გამოიყენება ბავშვის შესრულების აღსაწერად და საგანმანათლებლო პროცესის დასაგეგმად.		
შეფასების ტიპს არჩევენ ხოლმე შეფასების მიზნებიდან და მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინარე.		
მიღწევის ტესტებს ატარებენ მოსწავლის ინტელექტუალური კოეფიციენტის განსასაზღვრად		
სკოლის ინკლუზიური განათლების სპეციალისტები არ ამზადებენ რეკომენდაციებს მშობლებისთვის		
ინტელექტის ტესტში მიღებული დაბალი კოეფიციენტი უტყუარია და აუცილებლად მიანიშნებს მოსწავლის ინტელექტუალური ფუნქციონირების სირთულეზე.		
არაფორმალური შეფასების ინსტრუმენტების მოდიფიცირება შესაძლებელია სასწავლო მიზნებისა და მოსწავლის საჭიროებების შესაბამისად.		
მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი ფორმალური შეფასების მეთოდია		
სპეციალურ მასწავლებელს შეუძლია ინტერვიუ ჩაატაროს: მშობლებთან, მასწავლებლებთან, სხვა სპეციალისტებთან, თავად მოსწავლესთან და სხვა პირებთან, ასეთი საჭიროების არსებობის შემთხვევაში		

გამოყენებული ლიტერატურა:

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2018);
 CATHLEEN G. SPINELLI (2012) : Classroom Assessment for Students in Special and General Education;
 ROGER PIERANGELO, GEORGE GIULIANI (2008): Understanding Assessment in the Special Education Process;
 VICKI A. REED (2017): An Introduction to Children with Communication Disorders.

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 5

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის შეფასება

(ნაწილი 2)

სარჩევი

შესავალი.....	81
1. კომუნიკაციის მსუბუქი და საშუალო დარღვევის მოსწავლის წერა-კითხვის წინარე უნარების, აკადემიური და კომუნიკაციური უნარების პირველადი შეფასება.....	82
1.1. ვერბალური კომუნიკაციის უნარის (ენის) შეფასება.....	82
1.2. საბაზისო აკადემიური უნარების შეფასება.....	86
2. კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლის შეფასება.....	94
2.1. ალტერნატიულ-აუგმენტური კომუნიკაციის უნარის შეფასება.....	95
შეჯამება.....	97
კითხვები თვითრეფლექსიისთვის.....	98
სავარჯიშო 1.....	99
შემთხვევის გარჩევა.....	99
კითხვები:.....	99
სავარჯიშო 2.....	99
სავარჯიშო 3.....	99
კითხვები.....	103
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	103

შესავალი

მოსწავლის კომუნიკაციის უნარის შეფასება კომპლექსური პროცესია, რომელიც სათანადო ცოდნას მოითხოვს. ამ პროცესის სირთულის გამო **კომუნიკაციის უნარის გაღრმავებული შეფასება და დიაგნოსტიკა მხოლოდ სპეციალისტის კომპეტენციაა** (ენისა და მეტყველების თერაპევტი, ნეიროფსიქოლოგი და ა.შ.). მაშინ, როცა კომუნიკაციის სირთულეზე ეჭვის მიტანა მასწავლებლის (საგნის მასწავლებელი, კლასის დამრიგებელი) კომპეტენციაა, ხოლო კომუნიკაციური სირთულის პირველადი შეფასება და მოსწავლის გაღრმავებულ შეფასებაზე გადამისამართება (სპეციალისტთან) სპეციალური მასწავლებლის მოვალეობაა (სპეციალური მასწავლებლის ერთ-ერთი კომპეტენციაა: „სსსმ მოსწავლის კოგნიტური, აკადემიური, კომუნიკაციური, სოციალური, ემოციური, მოტორული და ფუნქციური უნარების პირველადი შეფასება“ – კანონი მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ, 2020). **სპეციალურ მასწავლებელს, ასევე, სჭირდება ცოდნა მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ მომზადებული დასკვნის სწორად გასაგებად, დასკვნის საფუძველზე – სსსმ მოსწავლის სწავლა-სწავლების პროცესის სწორად დასაგეგმად, მასწავლებლებისთვის/მშობლებისთვის საჭირო რეკომენდაციების შესამუშავებლად. ამიტომ ამ თემის ბოლოს მოცემული ერთ-ერთი სავარჯიშოს (N3) მიზანია მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ მომზადებული წერილობითი დასკვნის ნიმუშის გააზრება და, მასზე დაყრდნობით, სწავლა-სწავლებასთან დაკავშირებულ კითხვებზე პასუხის გაცემა.**

მოსწავლის საბაზისო აკადემიური უნარების (კითხვა, წერა, მათემატიკა) შესაფასებლად სპეციალურ მასწავლებელს შეუძლია დაეყრდნოს ეროვნულ სასწავლო გეგმას და მის მოთხოვნებს, მაშინ, როცა სკოლის მოსწავლეების ვერბალურ-არავერბალური კომუნიკაციის უნარის განვითარების ნორმების შესახებ ინფორმაცია ლიმიტირებულია, რაც ართულებს კომუნიკაციის უნარის პირველადი შეფასებისთვის არაფორმალური ინსტრუმენტების შექმნას. ამ თემის ერთ-ერთი მიზანაც მოცემული პრობლემის გადაჭრაა. **ამ თემაში მოცემულია მოსწავლის კომუნიკაციური და აკადემიური უნარების პირველადი შეფასებისთვის საჭირო ინსტრუმენტები და კითხვარები, რაც დაეხმარება სპეციალურ მასწავლებელს კომუნიკაციის უნარის როგორც მსუბუქი და საშუალო დარღვევის მოსწავლეების პირველად შეფასებაში (იგულისხმება ენობრივი განვითარების, წერა-კითხვის წინარე უნარების და საბაზისო აკადემიური უნარების პირველადი შეფასება), აგრეთვე კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლეების პირველად შეფასებაში (ფუნქციური კომუნიკაციის უნარის პირველადი შეფასება ალტერნატიულ-აუგმენტური კომუნიკაციური მეთოდების გამოყენებით).**

ენა, წიგნიერების სხვა უნარებთან ერთად, წარმოადგენს აკადემიური უნარების ათვისების ფუნდამენტს. ამ მიზეზით, ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლეების უმრავლესობას აკადემიური უნარების დაუფლების ან ავტომატიზების პრობლემა აღენიშნებათ ხოლმე. მიუხედავად იმისა, რომ სასწავლო პროგრამებში ყველაზე მეტი დრო კითხვის უნარის სწავლებას ეთმობა, ყველაზე ხშირად მოსწავლეებს მაინც კითხვის უნართან დაკავშირებულ გამოწვევებთან უჭირთ გამკლავება. კითხვის პრობლემის ზუსტი მიზეზის დადგენას კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს დროული ინტერვენციის დასაწყებად. Lyon-ის მიხედვით, კითხვის უნარის სირთულის მქონე პირველკლასელ მოსწავლესთან ღლეში 30-წუთიანი მეცადინეობის შედეგად მასწავლებელი იღებს იმავე შედეგს, როგორსაც მეოთხეკლასელ მოსწავლესთან ღლეში 2-საათიანი მეცადინეობით.

წერის უნარი კომუნიკაციის ერთ-ერთი უმაღლესი ფორმაა. იგი მოითხოვს კომპლექსური სააზროვნო პროცესების ჩართულობას, ეფუძნება რა უამრავ უნარს. მათ შორის: ექსპრესიული ენა, მოსმენის უნარი, კითხვა, ფონოლოგიური ცნობიერება და ა.შ. წერის პრობლემა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს მოსწავლის თვითშეფასების უნარზე და უმცირებს წერითი აქტივობებით დაკავების მოტივაციას. ეს ხაზს უსვამს წერის სირთულის შეფასების საჭიროებას დროული ჩარევის მიზნით.

მათემატიკა მრავალგანზომილებიანი, კუმულაციური პროცესია, რომელშიც უნარები და კონცეპტები ეტაპობრივად სულ უფრო რთული და აბსტრაქტული ხდება. სკოლის პირველ წლებში მათემატიკის საგნის ფარგლებში შეძენილი ცოდნა წარმოადგენს მათემატიკური კონცეპტების ეტაპობრივად დაუფლების ფუნდამენტს. შესაბამისად, თუ დაწყებით კლასებში მოსწავლე თავს ვერ ართმევს მათემატიკურ გამოწვევებს, კლასიდან კლასში გადასვლის პარალელურად, პრობლემა მხოლოდ გაღრმავდება. შეფასებამ სწორედ დაწყებით საფეხურზე მათემატიკური ცოდნის გამყარებას და სამომავლო ავტომატიზებას უნდა შეუწყოს ხელი.

ეს თემა სწორედ იმ საკითხებს ფარავს, რომელთა აქტუალობაზეც ზემოთ გავამახვილეთ ყურადღება. პირველ თავში მოცემულია ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როგორ და არაფორმალური შეფასების რა ინსტრუმენტებით შეიძლება განახორციელოს სპეციალურმა მასწავლებელმა კომუნიკაციის უნარის მსუბუქი და საშუალო ხარისხის დარღვევის მოსწავლის აკადემიური და კომუნიკაციური უნარების პირველადი შეფასება.

ხოლო მეორე თავში ყურადღება გამახვილებულია კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლეების საჭიროებებზე, არავერბალური კომუნიკაციის უნარის შეფასებაზე ალტერნატიულ-ავგმენტური კომუნიკაციური მეთოდების გზით.

1. კომუნიკაციის მსუბუქი და საშუალო დარღვევის მოსწავლის წერა-კითხვის წინარე უნარების, აკადემიური და კომუნიკაციური უნარების პირველადი შეფასება

ამ თავში აქცენტი გაკეთდება კომუნიკაციის უნარის მსუბუქი და საშუალო ხარისხის დარღვევის მოსწავლის კომუნიკაციური და საბაზისო აკადემიური უნარების შეფასებაზე. კომუნიკაციის მსუბუქი და საშუალო დარღვევის მოსწავლისთვის კომუნიკაციის უპირატესი გზა ორალური ენა, ანუ მეტყველებაა. ამიტომაც ამ თავში კომუნიკაციის უნარის შეფასება მოიაზრებს სწორედ ენის (რეცეპტული და ექსპრესიული ენა) პირველად შეფასებას სასკოლო გარემოში. აკადემიური უნარების ჭრილში კი აქცენტი გაკეთდება წერა-კითხვის წინარე უნარების და საბაზისო აკადემიური უნარების შეფასებაზე: კითხვა, წერა და მათემატიკა. გარდა პირველადი შეფასების მეთოდების ცოდნისა, სპეციალური მასწავლებლისთვის აუცილებელია ცოდნა მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ მომზადებული დასკვნის სწორად გასაგებად. ამ უნარის შეძენაში სპეციალურ მასწავლებლებს დაეხმარება თემის ბოლოს მოცემული სავარჯიშოს (სავარჯიშო N3) შესრულება და ამ საკითხის ირგვლივ გამართული დისკუსია.

1.1. ვერბალური კომუნიკაციის უნარის (ენის) შეფასება

ქართულ ენაში კომპეტენტური მოსწავლე საკუთარ ენობრივ ცოდნას ავლენს რამდენიმე გასწავებული მიმართულებით. ესენია:

მოსმენა – მასწავლებლის მოსმენისა და ინსტრუქციების გაგების უნარი, მოსმენილი ინფორმაციის გააზრება, მნიშვნელობის წვდომა;

მეტყველება – ორალური ენის ადეკვატურად გამოყენების უნარი როგორც სასწავლო აქტივობებში, ასევე სოციალური ინტერაქციის პროცესში;

კითხვა – ასაკისა და კლასის მოთხოვნების შესაბამისად, ტექსტის წაკითხვის, გააზრებისა და ინტერპრეტირების უნარი;

წერა – წერილობითი ტექსტის ადეკვატური შინაარსითა და ფორმატით პროდუქციის უნარი, ასაკისა და კლასის მოთხოვნების შესაბამისად (Abedi & Dietel, 2004).

აღნიშნული ენობრივი და ენობრივად გაშუალებული უნარების ფლობის გარეშე მოსწავლეს სირთულე შეექმნება აკადემიური წარმატების მიღწევის პროცესში.

ორალური ენის ათვისებასა და, შესაბამისად, კითხვის უნარის დაუფლებაზე უამრავი ფაქტორი ახდენს ზეგავლენას. რეცეპტული ენა და ექსპრესიული ენა – ორი კრიტიკული სფეროა, რომლებსაც მნიშვნელოვანი ზეგავლენა აქვს წიგნიერებაზე. **რეცეპტული ენა გულისხმობს გაგებას მოსმენისა და წაკითხვის გზით; ხოლო ექსპრესიული ენა ეს არის ინფორმაციის პროდუქცია ლაპარაკისა და წერის გზით.** რეცეპტული ენის განვითარება წინ უსწრებს ექსპრესიული ენის განვითარებას და, შესაბამისად, უფრო ფუნდამენტურ უნარად განიხილება. **ადამიანებს შეუძლიათ უფრო მეტი სიტყვის გაგება, ვიდრე იყენებენ მეტყველებისას და შეუძლიათ უფრო მეტი სიტყვის წაკითხვა, ვიდრე იყენებენ წერისას** (Jennings et al., 2006). მასწავლებელს მოსწავლის ენობრივი უნარების შეფასება შეუძლია, მაგალითად, **მეტყველების ნიმუშის ანალიზის გზით.** იგი ამ დროს მოსწავლის მეტყველებას ადარებს ორი სხვა – იმავე ასაკის, სქესისა და ენობრივი ისტორიის მოსწავლის მეტყველებას. სამიზნე მოსწავლის მიერ გამოყენებული წინადადებების რაოდენობა და წინადადებების საშუალო სიგრძე დარდება თანატოლების შესრულებას. მოსწავლის მეტყველებისა და ენის უნარი ფასდება არა მხოლოდ არტიკულაციის შეფასების გზით, არამედ წარმოთქმული აზრის განვრცობის თვალსაზრისითაც. ეს გულისხმობს როგორც სიტყვათა შეთანხმებების სიგრძეს, ასევე გამოყენებული სიტყვების ტიპს. მოსწავლის მეტყველების ნიმუშის ანალიზისას შეიძლება შეფასდეს ვერბალური და კომუნიკაციური კომპეტენტურობა, არტიკულაცია (ბგერების სწორად წარმოთქმის უნარი), დასახელების უნარი, ლექსიკური მარაგი, სინტაქსური სტრუქტურები და მეტყველების მოქნილობა. **ზოგიერთ მოსწავლეს ენობრივი განვითარების დაყოვნება აღენიშნება სწრაფი ავტომატიზებული დასახელების უნარის (ე.წ. სიტყვის მოძიების) პრობლემის გამო.** ასეთი სირთულის ბავშვებს არ შეუძლიათ სწრაფად ობიექტების დასახელება და ძალიან დიდ დროს ანდომებენ სწორი სიტყვის გახსენებას (რაც წერა-კითხვის სირთულეების პრედიქტორია). დასახელების შენელება ხშირად მეხსიერებიდან ინფორმაციის აღდგენის პრობლემის შედეგია, რაც უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ვერბალური ინფორმაციის წვდომის უნარზე (DeJong & Vrielink, 2004). სწრაფი ავტომატიზებული დასახელების სირთულის მოსწავლეებს უჭირთ სწრაფად და მოქნილად ტექსტის წაკითხვა. ამის გამო ისინი ხშირად განიცდიან ფრუსტრაციას და კარგავენ კითხვის მოტივაციას. კითხვის დეფიციტის გამო კი ეტაპობრივად ისინი სულ უფრო მეტად ჩამორჩებიან პასიური და აქტიური ლექსიკური მარაგის ასაკობრივ მოთხოვნებს. სწრაფი ავტომატიზებული დასახელების უნარს აფასებენ ხოლმე ბავშვისთვის მრავალფეროვანი მხედველობითი სტიმულის (ობიექტები, ფერები, ასოები, ციფრები ან ამ სტიმულების კომბინაცია) შეთავაზებით. ამ ტიპის ტესტების მაგალითებია სიტყვის მოძიების ტესტი ბავშვებისთვის (მე-2 გამოცემა); მოზარდების/ ზრდასრულების სიტყვის მოძიების ტესტი (by Gilbert R. Guerin and Arlee S. Maier. 1983).

სწრაფი ავტომატიზებული დასახელების პრობლემის გარდა, წერა-კითხვის სირთულეებს ხშირად საფუძვლად უდევს **ენის შინაარსის, ფორმისა და გამოყენების სირთულე.** შესაბამისად, მეტყველების ნიმუშის ანალიზი ენის სემანტიკური, მორფო-სინტაქსური და პრაგმატული კომპონენტების ჭრილში ენობრივი შეფასების ალტერნატიული გზაა. ენის შინაარსი (სემანტიკა) გულისხმობს ენობრივ კოდს – კომუნიკაციისთვის საჭირო აზრებსა და ცნებებს.

ენის შინაარსი გულისხმობს ენის სემანტიკურ კომპონენტს. იგი მოიცავს აზრებს, აზრებს შორის კავშირებს, სიტყვებს, რომლებიც გამოიყენება ამ აზრების იდენტიფიცირებისთვის. იგი ასევე ფარავს ლექსიკონის გამოყენებას, საჭირო სიტყვის ამოტანის უნარს, ფიგურალური ენის გამოყენების უნარს (იდიომები, მეტაფორები და ა.შ.) და ამ სიტყვების ადეკვატური გამოყენების უნარს კომუნიკაციური პროცესის მოქნილობისთვის.

ენის ფორმა მოიცავს **ენის 3 კომპონენტს: ფონოლოგიას, მორფოლოგიას, სინტაქსს.** ქვემოთ მოცემულია ორი კითხვარი, მოსწავლის ენობრივი კომპეტენციის შესაფასებლად. აქედან **პირველი კითხვარი (ცხრილი 5.1) ენის ყველა კომპონენტს აფასებს, მეორე კითხვარი კი ენის მხოლოდ პრაგმატული კომპონენტის საკვლევი კითხვარია (ცხრილი 5.2).**

ცხიდი 5.1. ენის შინაარსის, ფორმისა და გამოყენების შესაფასებელი კითხვაჰი

ენის შინაარსის, ფორმისა და გამოყენების შესაფასებელი კითხვარი	დიახ	არა
ენის შინაარსის შეფასება: სემანტიკა		
მოსწავლეს:		
მწირი ლექსიკური მარაგი აქვს?		
უჭირს გაბმული მეტყველების მნიშვნელობის გაგება?		
შეუძლია ცნებების გაგება, მაგრამ ვერ იყენებს ზუსტ სიტყვას ამ ცნების გამოსახატად?		
შეუძლია მარტივი მითითებების გაგება?		
შეუძლია ნაცნობი მოვლენების, ობიექტებისა და ადამიანების დასახელება?		
შეუძლია არასპეციფიკური ლექსიკის ან ფრაზების გამოყენება? (მაგალითად: „ის“, „რამ“ „ვიღაც“ „იცი?“)		
მეტყველებისას აღენიშნება ე.წ. დიალოგის შემავსებლები? (მაგალითად: „ისა“ „ნუ“ „აჰჰ“)		
აღენიშნება სიტყვის მოძიების პრობლემა? (მაგალითად, ისე დავალებებში, როგორებიცაა დასახელების დავალებები, გამოტოვებული ადგილების შესავსები დავალებები)		
აქვს ცოდნა კონკრეტული სიტყვების შესახებ, მაგრამ ყოველთვის ვერ იყენებს ამ სიტყვებს?		
მეტყველებისას აღენიშნება წინადადების შეწყვეტა და თავიდან დაწყება?		
შეუძლია ჟესტების, მიმიკის და სხვა არავერბალურ მიმანიშნებლების მნიშვნელობის გაგება?		
ენის ფორმის შეფასება: სინტაქსი		
მოსწავლეს:		
უშვებს შეცდომებს წინადადებაში სიტყვების თანმიმდევრობით დალაგებისას?		
აღენიშნება სირთულე წინადადების პირდაპირი ფორმიდან ირიბ ფორმაში გადაყვანისას?		
იყენებს ნაცვალსახელებს ძველი და ახალი ინფორმაციის გასარჩევად?		
იყენებს დროის აღმნიშვნელ სიტყვებს, ე.წ. დროის გარემოებებს (მაგალითად: გუშინ, ხვალ, გასულ ღამეს და ა.შ)		
შეუძლია ზმნის სწორად უღლება პირისა და დროის მიხედვით		
შეუძლია წინადადებების გაერთიანება მოვლენის კომპლექსური ახსნა-განმარტებისთვის, ან აღწერისთვის?		
ენის გამოყენების შეფასება: პრაგმატიკა		
მოსწავლეს:		
უჭირს ჯერის დაცვა დიალოგისას?		
უჭირს მიჰყვეს დიალოგის თემას?		
უჭირს ადეკვატური კითხვების დასმა?		

შეუძლია არავერბალური უკუკავშირის დაბრუნება (მაგ.: თვალთ კონტაქტით)		
აქვს სირთულე კომუნიკაციური პარტნიორის ნათქვამის ინტერპრეტირებისას ან ნათქვამზე პასუხის გაცემისას?		
აწყვეტინებს ხოლმე მოსაუბრეს საუბარს საკუთარი აზრის გამოსახატად?		
უჭირს მეტყველების სიმაღლის, ინტონაციის და პაუზების დარეგულირება დიალოგისას?		

ცხილი 5.2 პრაგმატიკის შესაფასებელი კითხვები

პრაგმატიკის შესაფასებელი კითხვარი 1 – არასოდეს; 2 – იშვიათად; 3 – ხანდახან; 4 – ხშირად; 5 – ყოველთვის	1	2	3	4	5
1. ესაღმება ადამიანებს ადეკვატურად					
2. ადეკვატურად წარადგენს/აცნობს საკუთარ თავს					
3. ადეკვატურად წარუდგენს/აცნობს ადამიანებს ერთმანეთს					
4. ტელეფონზე ადეკვატურად ესაღმება					
5. ტელეფონზე საუბრისას ადეკვატურად მოიკითხავს ხოლმე ადამიანებს					
6. ემშვიდობება ადეკვატურად					
7. ადეკვატურად სთხვოს ადამიანებს გაიმეორონ უკვე ნათქვამი					
8. შეუძლია საკუთარი სახელისა და გვარის დასახელება – მოთხოვნისას					
9. შეუძლია მისი საცხოვრებელი მისამართის დასახელება – მოთხოვნისას					
10. შეუძლია საკუთარი ტელეფონის ნომრის თქმა – მოთხოვნისას					
11. ადეკვატურად ეკითხება სხვას სახელსა და გვარს					
12. ადეკვატურად ეკითხება სხვებს მისამართს					
13. ადეკვატურად ეკითხება სხვებს ტელეფონის ნომერს					
14. ადეკვატურად ეკითხება სხვებს საპირფარეშოს ადგილსამყოფელს					
15. ადეკვატურად ეკითხება სხვებს წვეულების ადგილსამყოფელის შესახებ					
16. ადეკვატურად ეკითხება სხვებს წვეულების თარიღის შესახებ					
17. რეალურად აღუწერს სხვებს საკუთარ შესაძლებლობებს					
18. ტელეფონზე საუბრისას, ადეკვატურად ითხოვს ინფორმაციას					
19. ტელეფონზე საუბრისას ითხოვს ნებართვას შეტყობინების სხვა ადამიანისთვის დასატოვებლად					
20. ადეკვატურად ეკითხება სხვებს რა მოსწონთ და რას ანიჭებენ უპირატესობას?					

1.2. საბაზისო აკადემიური უნარების შეფასება

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ენობრივი და ენობრივად გაშუალებული უნარების ფლობის გარეშე მოსწავლეს სირთულე შეექმნება აკადემიური წარმატების მიღწევის პროცესში. თვით არითმეტიკაშიც კი, რომელიც, ერთი შეხედვით, ნაკლებად და მოკიდებული ენობრივი ინფორმაციის გადამუშავებაზე, კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლე აწყდება სირთულეს. საქმე ისაა, რომ არითმეტიკის გაკვეთილზე სწავლების პროცესი, ისევე, როგორც ნებისმიერი სხვა საგანზე (მეტად თუ ნაკლებად), კვლავ ენობრივად არის გაშუალებული. ენობრივი სირთულის მოსწავლეს უჭირს მასწავლებლის მიერ ახსნილი ახალი მასალის გაგება, უჭირს ამოცანის პირობის წაკითხვა, მისი გააზრება და დავალების მოთხოვნების გაგება. შესაბამისად, მათემატიკური დავალებების შესრულებისას იგი არ არის დამოუკიდებელი და უჭირს თუნდაც არითმეტიკული ოპერაციების შესრულების უნარის ავტომატიზება. აღწერილი ენობრივი თავისებურებების გამო კომუნიკაციის უნარის დარღვევის დროს (ისევე, როგორც ნებისმიერი სხვა განვითარების დარღვევის დროს) ენის განვითარების დონის შეფასებას კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს სწავლისა და სოციალური ინტერაქციის სიძნელების შემცირების ქრილში. ამ ქვეთავში განხილული იქნება კითხვის უნარის, წერის უნარისა და მათემატიკის უნარის შეფასება.

1.2.1 კითხვის უნარის შეფასება

დანყებიითი კლასის მოსწავლეებში კითხვის უნარის შეფასებისას მოწმდება წიგნიერების წინარე უნარები/წერა-კითხვის წინარე უნარები (ორალური ენა, ანბანის ცნობა, ბეჭდური ინფორმაციის ცნობიერება, ფონოლოგიური ცნობიერება); ვიზუალური ლექსიკონი (სხვაგვ. სიტყვათა დეკოდირების უნარი). ამას კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს კითხვის ვიზუალურ-მთლიანობრივი სტრატეგიის, ე.წ. „მთლიან სიტყვობრივი კითხვის“ უნარის ასათვისებლად. რაც უფრო ვრცელია მოსწავლის ვიზუალური ლექსიკონი, მით უფრო მეტი სიტყვის ამოცნობას ახერხებს გრაფიკულ ხატზე/ჩანაწერზე დაყრდნობით და მით უფრო ნაკლებად უწევს სიტყვის ასოითი ანალიზი – კითხვის საწყისი, ლინგვისტური სტრატეგიის გამოყენება. შედეგად, ვრცელი ვიზუალური ლექსიკონი = კითხვის სწრაფ ტემპს, მოქნილ კითხვას; კითხვის მოქნილობა და წაკითხულის გააზრება (სხვადასხვა სირთულისა და მოცულობის ტექსტები).

1.2.1. წიგნიერების წინაპე უნარების (წერა-კითხვის წინაპე უნარების) შეფასება

აღნიშნული უნარები ჩვეულებრივ სკოლამდელ ასაკში ან მოსამზადებელ კლასში უყალიბდება ხოლმე მოსწავლეს. ამ სფეროს ოთხივე წარმომადგენელი (ორალური ენა, ანბანი, ბეჭდური ინფორმაციის ცნობიერება, ფონოლოგიური ცნობიერება) ფუნდამენტური კომპეტენციაა წერა-კითხვის ათვისებისთვის.

- **ოხადუხი ენის** განვითარების შესაფასებლად კარგი გზაა მოსწავლის თანატოლებთან/უფროსებთან ინტერაქციის პროცესზე დაკვირვება არაფორმალურ და ფორმალურ სიტუაციებში. ამ დროს მასწავლებელმა ყურადღება უნდა მიაქციოს: მოსწავლე განვრცობილად პასუხობს შეკითხვებზე თუ ცალკეული სიტყვებით, თანმიმდევრულად ყვება თუ არა მოთხრობას, შეუძლია თუ არა წინადადების აგება საკუთარი სიტყვებით (და არა შაბლონური ფრაზების გამოყენება), ითხოვს თუ არა დახმარებას, როცა ვერ იგებს რაღაცას, პასუხობს „wh“ ტიპის შეკითხვებს (რატომ? როდის? რა? სად?) (Jennings, Caldwell, & Lerner, 2006);
- **ფონემური ცნობიერება**, იგივე ფონოლოგიური ცნობიერება ეს არის სამეტყველო ბგერების აღმოჩენისა და გადამუშავების უნარი (Put Reading First, 2001). ეს არის ცოდნა იმის შესახებ, რომ ბგერები ერთიანდებიან სიტყვების შესაქმნელად (National Reading Panel, 2000). შეფასებისას მასწავლებელმა უნდა დაადგინოს, შეუძლია თუ არა მოსწავლეს **ფონემური სეგმენტაცია** (სიტყვაში ფონემათა რაოდენობის დასახელების უნარი) და თუ აქვს განვითარებული **ფონემური ცნობიერება** (ფონემის დამატების, გადანაცვლების, მოშორებისა და დარჩენილი ფონემებიდან სიტყვის შექმნის უნარი). ქვემოთ მოცემულია **ფონემური ანალიზის შესაფასებელი ცხრილი**, მარტივი აქტივობებით (ცხრილი 5.3)

ცხიდი 5.3. ფონემური ანალიზის უნარის შეფასება

ფონემური ანალიზის უნარის შეფასება		
ფონემური სეგმენტაცია	შეუძლია მოსწავლეს სიტყვის შემადგენელ ბგერებად დაშლა? (ტაშებით ან მარკერების გამოყენებით)	რამდენი ფონემა/ბგერაა სიტყვაში „თხა“?
ფონემური იზოლაცია	შეუძლია მოსწავლეს სიტყვების ცალკეული ბგერების ცნობა?	რომელია პირველი ბგერა სიტყვაში „ბალი“?
ფონემური სინთეზი	შეუძლია მოსწავლეს ცალკეული ბგერების თანმიმდევრობის მოსმენა და მათ სიტყვაში გაერთიანება?	რა სიტყვა ვთქვი ? რ/დ/ე (რძე)
ფონემური იდენტიფიკაცია	შეუძლია მოსწავლეს მსგავსი ბგერის ამოცნობა სიტყვებში?	რა საერთო ბგერა აქვთ შემდეგ სიტყვებს? მთა მაღა მაჩუყვი
ფონემური კატეგორიზება	შეუძლია განსხვავებული სიტყვის ამოცნობა, თავდაპირველი სიტყვის 3-4-ჯერ თანმიმდევრული მიწოდების დროს?	რომელი სიტყვაა ზედმეტი? კატა, კატა, კატა, კატა,
რიტმიკა	არჩევს თუ არა სიტყვებს, რომლებიც ერთმანეთს და თუ ასახელებს სიტყვებს, რომლებიც ერთმანეთს მიწოდებულ სამიზნეს.	რა სიტყვები ჟღერს ისე როგორც „ბალი“? (პასუხია: ქალი, ხალი, ქარი და ა.შ.)
ფონემის მოცილება	შეუძლია თუ არა სიტყვის ამოცნობა, სპეციფიკური ფონემის მოცილების შემდეგ?	რა სიტყვას მიიღებ სიტყვა „ბალი“-დან, „ბ“-ს მოცილების შემთხვევაში? (ალი)

- **ბეჭდური ინფორმაციის შესახებ ცნობიერების** უნარის ფლობა ნიშნავს იმას, რომ ბავშვმა იცის, რომ ნაბეჭდი მასალა მოიცავს რაღაც გზავნილს, შეტყობინებას. ნაბეჭდი ინფორმაციის შესახებ ცნობიერება მოიცავს ასოების, სიტყვების, სურათებისა და ბგერების კონცეპტების წვდომას; ცოდნას იმის შესახებ, რომ ასოები ქმნიან სიტყვებს, სიტყვები კი – წინადადებებს; რას ნიშნავს წინადადებების პირველი (წინადადების დასაწყისში) ან ბოლო სიტყვა (წინადადების დასასრულს); ნაბეჭდის გვერდზე განთავსების შესახებ ინფორმაციას, ტექსტის მახასიათებლებს (პუნქტუაცია, მუქი შრიფტით ნაწერი); წიგნის დაჭერის უნარები და ზედაპირული/ზოგადი ცოდნა კითხვის პროცესის შესახებ;
- **ანბანის შესახებ ცოდნა** გულისხმობს იმის გაცნობიერებას, რომ სიტყვები აგებულია ცალკეული ასოებით. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ეს არის მეტყველებისა და ნაბეჭდის დაკავშირება, მკაფიო კავშირის დამყარების უნარი ბგერებსა და ასოებს შორის (Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons, & Coyne, 2002). ანბანის შესახებ ცოდნის შეფასება მოიცავს ასოების ცნობის უნარის შეფასებას (მოსმენილი ბგერის მოძებნა ფურცელზე განთავსებულ რამდენიმე სხვადასხვა ასოში); ასოების დაწყვილების უნარის შეფასებას (ფურცელზე განთავსებული მსგავსი ასოების მოძებნა-შეერთების უნარი); ანბანის ასოების იდენტიფიცირების უნარის შეფასებას (ანბანის ასოების დასახელების უნარი – არეული თანმიმდევრობით მიწოდებისას. ეს უნარი ძირითადად ფასდება პირველი და უფრო მაღალი კლასის მოსწავლეებში).

1.2.1. ვიზუალური დექსიკონის შეფასება

ვიზუალური ლექსიკონის განვითარება მოიცავს სიტყვათა იდენტიფიკაციას, აფიქსებს, სიტყვათა ფუძეებს, საგნისთვის სპეციფიკურ და ტექნიკურ ლექსიკონს, ისევე, როგორც ექსპრესიულ, შინაარსიან ხმამაღალ და ხმადაბალ კითხვას. ამ უნარის შეფასებისას სპეციალური მასწავლებელი კონცენტრირდება იმაზე, თუ რამდენად შეუძლია მოსწავლეს სიტყვების მნიშვნელობების/ჟღერადობების დამახსოვრება და გახსენება/ამოტანა. სიტყვათა იდენტიფიკაციის უნარი შეიძლება შეფასდეს როგორც იზოლირებულად, ასევე კონტექსტში. სიტყვათა იდენტიფიკაციის უნარის იზოლირებულად შეფასებისას, სპეციალური მასწავლებელი აწვდის მოსწავლეს ცაკლეულ ბარათებზე განთავსებულ სიტყვებს და სთხოვს კონკრეტული სიტყვის მოძიებას. ფასდება დრო, რომელსაც მოსწავლე ხარჯავს

მინოდებული სიტყვის ამოსაკითხად: ა) სიტყვის ცნობის უნარი ავტომატიზებულია (1 წმ-ის განმავლობაში ასახელებს); ბ) ამოიცნო სიტყვა მხოლოდ ორჭოფობის და ანალიზის შემდგომ; გ) ვერ ამოიცნო. **ვიზუალური ლექსიკონი შეიძლება შეფასდეს სიტყვის მნიშვნელობების, სიტყვის ცნობის უნარისა და ხმამაღლა კითხვის უნარის შეფასების გზით.**

- **სიტყვის მნიშვნელობა.** მოსწავლის ცოდნა სიტყვის მნიშვნელობის შესახებ კრიტიკულია სიტყვის ამოცნობისა და წაკითხულის გააზრებისთვის. სიტყვის მნიშვნელობის ცოდნა აუცილებელია იმ სიტყვის იდენტიფიკაციისთვის, რომელიც არ არის მკითხველის ვიზუალურ ლექსიკონში. წაკითხულის გააზრებაც – კითხვის ძირითადი მიზანი – გამარტივებულია ან გართულებული სიტყვის მნიშვნელობების კომპეტენციის მიხედვით. სიტყვების შესახებ ცოდნის შეფასება ფართო სფეროა და ლექსიკონის განვითარების მრავალ ასპექტს მოიცავს. მათ შორის: სიტყვების კატეგორიების მიხედვით კლასიფიცირების უნარი, ნაცვალ-სახელების მნიშვნელობების გაგების უნარი, მეტყველების სხვადასხვა ნაწილებს შორის მიმართებების გაგების უნარი, სიტყვათა ფუძეებისა და აფიქსების ურთიერთმიმართება ახალი სიტყვის საწარმოებლად, აღწერითი სიტყვების ადეკვატურად გამოყენების უნარი. შედარებით მაღალი კლასის მოსწავლის შეფასების შემთხვევაში კი ფასდება რამდენად იყენებს მოსწავლე სინონიმებს, ანტონიმებს, ომონიმებს, ომოგრაფებს, რამდენიმე მნიშვნელობის მქონე სიტყვებს, ეფემიზმებს და რამდენად შეუძლია სიტყვათა ფუძეების ამოცნობა. ლექსიკონის შესაფასებლად კარგი მეთოდია მოსწავლისთვის წასაკითხი ტექსტის მინოდება და შემდგომ წაკითხულ სიტყვებზე მსჯელობა;
- **სიტყვის ცნობა.** სიტყვის ცნობა, იგივე სიტყვის იდენტიფიკაციის უნარი (ვიზუალური ლექსიკონი) გულისხმობს მოსწავლის უნარს, სწორად ამოიცნოს კონკრეტული სიტყვისთვის უნიკალური ასოების თანმიმდევრობა. სიტყვა მოსწავლის ვიზუალურ ლექსიკონშია მაშინ, როცა ასახელებს ყოველგვარი ორჭოფობისა (1 წმ-ის განმავლობაში) და დამატებითი ანალიზის (ფონეტიკური თუ სტრუქტურული) გარეშე. ვიზუალური ლექსიკონი, ჩვეულებრივ, შედგება სასწავლო პროგრამის ლექსიკონის სიტყვებიდან და ფუნქციური ლექსიკონის სიტყვებიდან. სასწავლო პროგრამის ლექსიკონი ჩვეულებრივ ივსება ხოლმე ა) მოსწავლის საბაზისო კითხვის უნარიდან; ბ) კლასის შესაბამისი სიტყვათა ჯგუფებით, რომლებიც აქტიურადაა გამოყენებული სახელმძღვანელოებში; გ) სიტყვები, რომლებიც მაღალი სიხშირით გვხვდება ტექსტებში. ფუნქციური ლექსიკონი კი მოიცავს სიტყვებს, რომლებსაც კრიტიკული მნიშვნელობა აქვთ ყოველდღიური, დამოუკიდებელი ფუნქციონირებისთვის. ეს შეიძლება იყოს შრომასთან დაკავშირებული სიტყვები (ხელფასი, კონტრაქტი და ა.შ.); უსაფრთხოების აღმნიშვნელი სიტყვები (ფრთხილად, საწამლავი, საფრთხე და ა.შ.); გარემოსთან დაკავშირებული სიტყვები (სააბაზანო, შესასვლელი, გამოსასვლელი, ტუალეტი და ა.შ.). სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ზოგიერთი ბავშვის ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამა შეიძლება მიმართული იყოს სწორედ ფუნქციური ლექსიკური მარაგის შევსებაზე;
- **ხმამაღლა კითხვა.** სიტყვის ცნობის უნარი ასევე შეიძლება შეფასდეს ხმამაღლა კითხვის დროს. მოსწავლისთვის მისაწოდებელი ტექსტის რეკომენდებული მოცულობაა 50-იდან 400 სიტყვამდე (დაწყებითიდან საშუალო კლასამდე ინტერვალი). ეს ტექსტი მისთვის აუცილებლად უცხო უნდა იყოს (King-Sears, 1998). კითხვის სირთულის არმქონე მოსწავლის ხმამაღალი კითხვა უნდა იყოს მოქნილი, მშვიდი, შესაფერისი ინტონაციით, პაუზებითა და ექსპრესიით. ტექსტი მოსწავლის კითხვის უნარის შესაბამისად (წაკითხვადად) ითვლება, თუ ბავშვი სწორად კითხულობს სიტყვათა 95%-ს. კვლევების მიხედვით, მოსწავლეები რომელთა კითხვის სიზუსტე 90%-ზე დაბალია, სათანადოდ ვერ გებულობენ წაკითხულის შინაარსს (Mercer, Mercer, & Pullen, 2011). ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი 5.4) აღწერილია კითხვისას დაშვებული შეცდომების სხვადასხვა ტიპები.

ცხრილი 5.4 ხმამაღლა კითხვისას დაშვებული შეცდომები

ხმამაღლა კითხვისას დაშვებული შეცდომები

ჩანაცვლებები

განმარტება: სამიზნე სიტყვის ან მარცვალთა სერიის ჩანაცვლება.

მიზეზი: სიტყვის ცნობისა და ანალიზის მწირი უნარი; დიალექტური განსხვავებები, უყურადღებობა.

გამოტოვებები

განმარტება: სიტყვის ან სიტყვების გამოტოვება.

მიზეზი: სიტყვის ცნობისა და ანალიზის მწირი უნარი, უყურადღებობა.

დამატებები

განმარტება: სიტყვის ან სიტყვების დამატება.

მიზეზი: გაგების ცუდი უნარი, უყურადღებობა, კითხვის უნარზე მეტად განვითარებული ორალური ენა.

გადანაცვლება

განმარტება: სიტყვაში ასოების თანმიმდევრობის ან წინადადებაში სიტყვათა თანმიმდევრობის აღრევა.

მიზეზი: ნევროლოგიური ან ვიზუალური გადამუშავების უნარის პრობლემა.

დამახინჯებული წარმოთქმა

განმარტება: სიტყვის დამახინჯებული (ბგერების ჩანაცვლება, გამოტოვება, დამატება), გაუგებარი წარმოთქმა.

მიზეზი: სიტყვის ცნობის ან ანალიზის მწირი უნარი, არტიკულაციის პრობლემა.

თვით-კორექცია

განმარტება: სიტყვის შესწორება რომელიც ჩანაცვლა, დაამატა ან გამოტოვა.

მიზეზი: სიტყვის ცნობის მწირი უნარი, ან უყურადღებობა.

გამეორება

განმარტება: სიტყვის ნაწილის ან სიტყვის რამდენიმეჯერ წარმოთქმა.

მიზეზი: სიტყვის ცნობის ან ანალიზის მწირი უნარი, ყურადღების პრობლემა.

პუნქტუაციური ნიშნების უგულვებელყოფა

განმარტება: პუნქტუაციური ნიშნების შესაბამისად პაუზების გაკეთების პრობლემა, ინტონაციის ცვლილების სირთულე.

მიზეზი: პუნქტუაციური ნიშნების მნიშვნელობის არ ცოდნა, ან ყურადღების განაწილების პრობლემა კითხვასა და პუნქტუაციურ ნიშნებს შორის (კითხვის უნარის ავტომატიზების სირთულის გამო).

დახმარება

განმარტება: სიტყვის წარმოთქმისას დახმარების ლოდინი (10 წამზე მეტი დროის განმავლობაში).

მიზეზი: სიტყვის ცნობისა და ანალიზის პრობლემა.

კითხვისას დაშვებული შეცდომების ანალიზის გზამკვლევი:

1. მასწავლებელი არჩევს ტექსტს მოსწავლის სახელმძღვანელოდან ან სხვა კლასის შესაბამისი ლიტერატურიდან.
2. ამზადებს ტექსტის ორ ვარიანტს. ერთი – მოსწავლისთვის, მეორე კი – მასწავლებლისთვის;
3. მოსწავლე ხმამაღლა კითხულობს ტექსტს, მასწავლებელი კი ინიშნავს შეცდომებს;
4. მასწავლებელი აანალიზებს დაშვებული შეცდომების ტიპებს ყველაზე ხშირად დაშვებული შეცდომის ტიპის განსასაზღვრად;
5. ერთი და იმავე შეცდომას მასწავლებელი რამდენიმე შეცდომაში არ თვლის (მაგალითად: თუ მოსწავლე რამდენჯერმე ანაცვლებს სიტყვა „ვინ“-ს სიტყვა „ვირი“-თ, ეს ითვლება ერთ შეცდომაში);
6. მასწავლებელს შეუძლია გააკეთოს კითხვის აუდიოჩანაწერი და მოგვიანებით დეტალურად დაამუშავოს.

ხმამაღლა კითხვის უნარის შეფასებისთვის სქემა (ქულათა მინიჭება)

1. ჩანაცვლების ტიპის შეცდომა, რომელიც ხელს უშლის ტექსტის გააზრებას, ითვლება ძირითად შეცდომად და ენიჭება 1 ქულა (მაგალითად, ბალი ბარის ნაცვლად);
2. ნაბეჭდი ტექსტიდან გადახრა, რომელიც, ფაქტობრივად, არ ცვლის ტექსტის შინაარსს, ითვლება მსუბუქ შეცდომად და ენიჭება ნახევარი ქულა;
3. დამატების ტიპის შეცდომა, რომელიც, ფაქტობრივად, არ ცვლის ტექსტის შინაარსს, ფასდება მსუბუქ შეცდომად და ენიჭება ნახევარი ქულა;
4. გამეორების ტიპის შეცდომა, რომელიც თავს იჩენს ორ ან სამ სიტყვაზე, ფასდება ნახევარი ქულით;
5. წარმოთქმის პრობლემა, რომელიც გრძელდება 5 წამის განმავლობაში, ფასდება ერთი ქულით (იმ შემთხვევაში თუ ეს სიტყვა მნიშვნელოვანია ტექსტის გააზრებისთვის);
6. წარმოთქმის პრობლემა, რომელიც გრძელდება 5 წამის განმავლობაში, ფასდება ნახევარი ქულით (იმ შემთხვევაში, თუ ეს სიტყვა ნაკლებად მნიშვნელოვანია ტექსტის გააზრებისთვის);

7. თვით-ორექცია არ ითვლება შეცდომად, თუ ის თავს იჩენს შეცდომის დაშვებიდან 5 წამის განმავლობაში;
8. ერთი სიტყვის ირგვლივ დაშვებული ერთი და იგივე შეცდომა ითვლება როგორც 1 შეცდომა;
9. მოსწავლის კულტურული ან რეგიონალური დიალექტი ასევე არ ითვლება კითხვის შეცდომად.

ტექსტის კითხვადობის დონის დადგენა

1. დათვალეთ ტექსტის კითხვისას დაშვებული შეცდომების ჯამური რაოდენობა. აგრეთვე, ტექსტში მოცემული სიტყვების ჯამური რაოდენობა;
2. შეცდომების რაოდენობა გაყავით ტექსტის სიტყვების ჯამურ რაოდენობაზე და გაამრავლეთ 100-ზე.

95% და მეტი – დამოუკიდებლობის დონე. მოსწავლე მარტივად ართმევს თავს ამ ტექსტის წაკითხვას; კითხვისას დამოუკიდებელია;

90%-იდან 95%-ამდე – დახმარების დონე. მოსწავლე სირთულეს აწყდება ტექსტის კითხვისას, თუმცა დახმარებით თავს ართმევს მას;

90%-ზე ნაკლები – იმედგაცრუების დონე. ტექსტის სირთულე აღემატება მოსწავლის შესაძლებლობებს.

1.2.1. კითხვის მოქნილობა

კითხვის მოქნილობა შეიძლება რეგულარულად შეაფასოს მასწავლებელმა კლასში შემდეგი მეთოდებით: მოსწავლის ხმამაღალი კითხვის მოსმენა და გაანალიზება, კითხვის ტემპის დადგენა, შეცდომათა გაანალიზება. შეფასების ეს პროცედურები მხოლოდ ტექსტის ხმამაღლა წაკითხვას საჭიროებენ და გვაძლევს კითხვის მოქნილობის საკმაოდ ზუსტ მაჩვენებელს (National Reading Panel, 2000). კითხვის მოქნილობის არაფორმალური შეფასება შესაძლებელია უკვე პირველი კლასის მეორე სემესტრიდან.

კითხვის მოქნილობის შეფასება:

1. მასწავლებელი აწვდის მოსწავლეს უცხო, სასწავლო კლასის შესაბამისი ტექსტის ერთ ვარიანტს, მეორეს თავად იტოვებს;
2. მასწავლებელი უსმენს მოსწავლეს ხმამაღალი კითხვის პროცესში და ინიშნავს დაშვებულ შეცდომებს (მარკერით აფერადებს თავისივე ტექსტში) და კითხვის ტემპს (წამზომის გამოყენებით);
3. მასწავლებელი ინიშნავს კითხვის ტემპს, ქვემოთ აღწერილებიდან რომელიმე მეთოდით:
 - ა) რამდენ სიტყვას კითხულობს მოსწავლე ზუსტად 1 წუთის განმავლობაში;
 - ბ) მოსწავლე კითხულობს 100-250 სიტყვიან ტექსტს და მასწავლებელი ინიშნავს წასაკითხად დახარჯულ დროს (ეს მეორე ვარიანტი მოსახერხებელია ასევე წაკითხულის გააზრების უნარის შესაფასებლადაც);
4. წაკითხულის გააზრების შესაფასებლად, მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს ჩუმად წაიკითოს ტექსტი და შემდეგ უსვამს რამდენიმე შეკითხვას.

კითხვის მოქნილობის შეფასებისთვის შეცდომების დათვლა

1. ნებისმიერი ჩანაცვლება, წარმოთქმის შეცდომა, გამოტოვება, გადანაცვლება, ორჭოფობა (3 წამზე მეტი დროის განმავლობაში) ითვლება შეცდომად;
2. დამატება ან გამეორება არ ითვლება შეცდომად, რადგან ისედაც ზრდის წასაკითხად საჭირო დროს;
3. კითხვის ტემპის დასადგენი პირველი მეთოდისთვის: 1 წუთის შემდეგ დაითვალეთ მოსწავლის მიერ წაკითხული სიტყვების რაოდენობა და ამ რიცხვს გამოაკელით დაშვებული შეცდომების რაოდენობა. 1 წუთის განმავლობაში სწორად ამოკითხული სიტყვების რაოდენობა არის ამ მოსწავლის კითხვის მოქნილობის უნარის მაჩვენებელი;
4. კითხვის ტემპის დასადგენი მეორე მეთოდშიც უნდა გამოიანგარიშოთ 1 წუთის განმავლობაში სწორად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა. ამისთვის ტექსტში მოცემული სიტყვების ჯამური რაოდენობა გაამრავლეთ 60-ზე. შემდეგ გაყავით იმ წუთების რაოდენობაზე, რომელიც წასაკითხად დასჭირდა მოსწავლეს. შედეგები შეგიძლიათ აღნიშნოთ დიაგრამაზე, კითხვის მოქნილობის უნარის პროგრესზე დასაკვირვებლად. ქვემოთ მოცემულია კითხვის მოქნილობის უნარის საშუალო მაჩვენებლები დაწყებით საფეხურზე (ცხრილი 5.5). უნდა აღინიშნოს, რომ ეს ინგლისური ნორმე-

ბია და კითხვის მოქნილობის ქართული ნორმები არ გვაქვს. საქართველოში უფრო სანდოა, თუ მასწავლებელი იხელმძღვანელებს თავისი კლასის ორი ტიპურად ჩათვლილი მოსწავლის კითხვის მოქნილობის უნარის მიხედვით (ეს უნდა მოიაზროს მასწავლებელმა კითხვის მოქნილობის საშუალო ნორმად) და დანარჩენი მოსწავლეების კითხვის მოქნილობაც მათ შეადაროს.

ცხილი 5.5. კითხვის მოქნილობის მაჩვენებლები დაწყებით საფეხურზე

კითხვის მოქნილობის მაჩვენებლები დაწყებით საფეხურზე		
კლასი	1 წუთის განმავლობაში წაკითხული სიტყვების რაოდენობა	1 წუთის განმავლობაში სწორად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა
პირველი	37-77	20-68
მეორე	43-89	19-77
მესამე	5-97	32-86
მეოთხე	55-105	27-87
მეხუთე	61-133	30-114
მეექვსე	127-150	

წყარო: Leestie & Caldwell (2006).

1.2.1 წაკითხული ტექსტის გააზრების უნარის შეფასება

ტექსტის გააზრება გულისხმობს წაკითხულის გაგების, დამახსოვრებისა და გადმოცემის უნარს.

Luftig-ის (1989) მიხედვით წაკითხულის გააზრების დონეებია:

- ა) ფაქტების გაგება: ფაქტების ცნობა-გახსენება, მათ შორის ძირითადი იდეის.
- ბ) რეორგანიზება, კლასიფიცირება, კატეგორიზება და შეჯამება;
- გ) ინტერპრეტირება და წინასწარმეტყველება;
- დ) შეფასება: განსჯა (რეალურობა, შესაბამისობა);
- ე) კრიტიკა: კითხვების დასმა, გრძნობების იდენტიფიცირება, მოსაზრებების გამოთქმა.

წაკითხულის გააზრებაზე რამდენიმე ფაქტორი ახდენს ზეგავლენას. ესენია: **მეხსიერება, არსებული ცოდნა-გამოცდილება საკითხავი ტექსტის თემატიკის ირგვლივ და წასაკითხი ტექსტის თემით დაინტერესება.** მეხსიერება წაკითხულის გააზრების მნიშვნელოვანი კომპონენტია, რადგან მოსწავლე სწორედ ხანმოკლე მეხსიერებას ეყრდნობა ისეთი სპეციფიკური დეტალების დამახსოვრებისას, როგორიცაა: პერსონაჟის სახელი, ურთიერთობები, მისი როლი მოთხრობაში. სწავლის სიძნელის მოსწავლეებს ხშირად აღენიშნებათ ხანმოკლე მეხსიერების ან მუშამეხსიერების პრობლემა. ხანმოკლე მეხსიერების პრობლემის მოსწავლეებს უჭირთ ინფორმაციის აღდგენა ნანახიდან/მოსმენილიდან ხანმოკლე დროის შემდეგ. ხოლო მუშამეხსიერების პრობლემის მოსწავლეებს უჭირთ ინფორმაციის შენახვა გონებაში სხვა კოგნიტური დავალების შესრულების პარალელურად (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009). საკითხის ირგვლივ არსებული ცოდნა, გამოცდილება ასევე ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი კომპონენტია წაკითხულის ტექსტის გააზრების პროცესისთვის. მოსწავლე ნაკლებად დამოკიდებულია წასაკითხ მასალაზე, როცა მისი გამოცდილება წასაკითხი თემის ირგვლივ მდიდარია და შეუძლია გაიხსენოს საჭიროებისამებრ (Mercer & Pullen, 2009).

მოსწავლის მიერ წაკითხული ტექსტის გააზრების შეფასებისას მასწავლებელი უნდა აქცენტირდეს მის ექსპლიციტურ, იმპლიციტურ და კრიტიკული გააზრების უნარებზე. ექსპლიციტური გააზრება გულისხმობს მოთხრობის მთავარი იდეის იდენტიფიცირების უნარს, არსებითი და მეორადი მოვლენების გარჩევას, ინფორმაციის თანმიმდევრულად დალაგებას. იმპლიციტური გააზრება გულისხმობს ინფორმაციის ინტერპრეტირების უნარს, დასკვნების გამოტანას, გენერალიზებას, ფინალის წინასწარმეტყველების უნარს, შეჯამებას, მიზეზშედეგობრივი კავშირების დამყარებას მოვლენებს შორის. კრიტიკული გააზრება ეს არის „ე.წ. სტრიქონებს შორის ამოკითხვა“ – ტექსტის განსჯისა და შეფასების უნარი. ქვემოთ მოცემულ კითხვარში (ცხრილი 5.6) აღწერილია სტრატეგიები, რომლებსაც მოსწავლე უნდა იყენებდეს წაკითხული ტექსტის გასააზრებლად.

ცხილი 5.6 წაკითხვის გააზრების შესაფასებელი კითხვათა**წაკითხვის გააზრების შესაფასებელი კითხვარი****მოსწავლეს შეუძლია:**

- საკითხავი მასალიდან ფაქტების იდენტიფიცირება, პერსონაჟების დასახელების გზით?
- მოთხრობის ძირითადი იდეის იდენტიფიცირება?
- გაარჩიოს ძირითადი და მეორეხარისხოვანი დეტალები?
- ფაქტების თანმიმდევრობის დაცვით მოყვეს მოთხრობა?
- საკითხავი მასალის შეჯამება?
- იწინასწარმეტყველოს ფინალი, გააკეთოს დასკვნა და გენერალიზება?
- შეადაროს და დააპირისპიროს საკითხავი მასალის ნაწილები?
- დაამყაროს მიზეზშედეგობრივი კავშირები?
- განსაზღვროს ავტორის განწყობა და მიზანი?
- გაარჩიოს ფაქტი და ფიქცია?
- შეაფასოს საკითხავი მასალის სიზუსტე და სისრულე?
- ფიგურალური ენის ინტერპრეტირება?
- გაანალიზოს და შეადაროს სხვადასხვა წყაროს საკითხავი მასალა?
- მაღალი დონის სააზროვნო უნარების გამოყენება?
- უკვე არსებული ცოდნის მასალისთვის მორგება, შეჯამება და წინასწარმეტყველება?

ჩამოთვლილ კითხვებში, 90%-ზე მეტი დადებითი პასუხი ნიშნავს, რომ მოსწავლე კარგად იაზრებს ამ სირთულის ტექსტს და დამოუკიდებელია ამ პროცესში. 75%-იდან 89%-ამდე სწორი პასუხი ნიშნავს, რომ მოსწავლეს გაურთულდა წაკითხული ტექსტის გააზრება და საჭიროებს დახმარებას ამ პროცესში. 75%-ზე ნაკლები დადებითი პასუხი ნიშნავს, რომ მოსწავლე ვერ იაზრებს ამ სირთულის ტექსტს.

1.2.2 წერის უნარის შეფასება

მოსწავლის წერის უნარის შეფასებისას, მასწავლებელმა უნდა გაანალიზოს მოსწავლის ნაწერის ნიმუშები რამდენიმე განსხვავებული წყაროდან. შეფასებისას მნიშვნელოვანია შემდეგი ფაქტორების გათვალისწინება: მოსწავლის ინტერესები, სამუშაო პირობები საკლასო ოთახში – მასტიმულირებელი და აკომოდირებული ახალგაზრდა მწერლისთვის; ყოველდღიური საწერი დავალებების შესრულების დონე.

მოსწავლის წერის პროცესზე დაკვირვება აგრეთვე გვაძლევს იმ ღირებულ ინფორმაციას, რომელსაც ვერც ერთი წერის უნარის შესაფასებელი ტესტი ვერ მოგვცემს.

მოსწავლის ინტერესთა სფეროს ცოდნა მნიშვნელოვანია, რადგან მათთვის საინტერესო საკითხზე წერისას ისინი მეტად მოტივირებული არიან. წერენ უფრო ვრცლად და სრულყოფილად, კალიგრაფიაც კი უკეთესი აქვთ. მოსწავლის ინტერესების გარკვევისას მასწავლებელი ეკითხება ხოლმე მას, ჩვეულებრივ, მისი საყვარელი მოთხრობის, სპორტის სახეობის, ფილმის, ცხოველის, დღესასწაულის და სხვ. შესახებ.

საკლასო ოთახის გარემოს ასევე მნიშვნელოვანი ზეგავლენის მოხდენა შეუძლია მოსწავლის ინტერესებზე, მოტივაციასა და საწერ აქტივობებში ჩართულობაზე. საკლასო ოთახში სწავლის პროცესის მასტიმულირებელი გარემოს შექმნაში სწორედ მასწავლებელი თამაშობს კრიტიკულ როლს.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ მოსწავლის წერის უნარს ხშირად აფასებს მასწავლებელი წერილობითი ნაშრომის ნიმუშის მიხედვით. წერილობითი ნიმუშის ანალიზი მოიცავს მოსწავლის საკლასო და საშინაო დავალების ანალიზს, კრეატიული წერილობითი ნაშრომების ანალიზს და არაფორმალური საკლასო ტესტების ანალიზს. სასურველია წერილობითი ნიმუშების დამუშავება რამდენიმე განსხვავებული საგნიდან. ხოლო მოსწავლის წინა კლასების წერილობითი ნიმუშების შედარება მიმდინარე კლასის ნიმუშებთან, გვაძლევს ინფორმაციას წერის უნარის დინამიკის შესახებ. სხვადასხვა საგნის ფარგლებში შესრულებული წერილობითი ნიმუშების ანალიზისას მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს, რომ საგნებს აქვთ სპეციფიკური მოთხოვნები და თავისებურებები. ქვემოთ მოცემულია მცირე ზომის კითხვარი (ცხილი 5.7) მოსწავლის წერილობითი ნაშრომის ნიმუშის შესაფასებლად.

ცხიდი 5.7 მოსწავლის წეხილობითი ნაშრომის შეფასების სქემა**მოსწავლის წერილობითი ნაშრომის შეფასების სქემა**

- მოსწავლის კალიგრაფია გარჩევადია?
- ვლინდება თუ არა ასოს/ციფრის წერის, ან ინტერვალების დაცვის პრობლემა?
- ნაწერი ხაზებს შორისაა მოთავსებული?
- ციფრები, ასოები ერთმანეთის პროპორციულია?
- ციფრები, ასოები პროპორციულადაა დახრილი?
- სტრიქონების სიზუსტე დაცულია?
- ვლინდება თუ არა ზედმეტი წაშლა?
- წერს მარჯვნიდან მარცხნივ მიმართულებით?
- ნაწერში ასოები/ციფრები გადაანცვლებულია, გამოტოვებული ან დამატებული?
- შეუძლია მოსწავლეს სიტყვის შემადგენელ, თანმიმდევრულ ასოებად დაშლა?
- წერისას მოსწავლე ანაცვლებს ხმოვნებს სიტყვებში?

1.2.3 მათემატიკური უნარების შეფასება

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, მათემატიკა მრავალგანზომილებიანი მეცნიერებაა, რომლის ათვისების პროცესიც წლები გრძელდება. სკოლის დაწყებით კლასებში შეძენილი ცოდნა შემდგომში ალგებრა-გეომეტრიის მიმართულებით ასათვისებელი ოპერაციების ფუნდამენტს წარმოადგენს. მაგალითად, მთელის ნაწილებად დაშლის ოპერაცია, რომელსაც მასწავლებლები ვაშლის მაგალითზე განიხილავენ ხოლმე, გაყოფის ოპერაციის ათვისების წინაპირობას წარმოადგენს. მათემატიკის მასწავლებლების ეროვნული საკონსულტაციის მიხედვით, მათემატიკური უნარების შეფასებამ ხელი უნდა შეუწყოს მათემატიკური უნარების დაუფლებას და უზრუნველყოს ღირებული ინფორმაცია როგორც მასწავლებლისთვის, ასევე მოსწავლისთვის. მათემატიკური უნარების ტრადიციული შეფასება უნდა ფოკუსირდებოდეს იმ სფეროებზე, რომლებიც რიგ შემთხვევაში უცხოა მასწავლებლისთვის. მაგალითად, „მათემატიკის მიმართ არსებული განწყობები“; „რეპრეზენტაციების ერთი რეჟიმიდან მეორეზე გადართვის უნარი“; „მათემატიკური იდეების ლაპარაკით, წერითა და ვიზუალური თვალსაჩინოებით გამოხატვის უნარი“. აღწერილი სფეროების შესაფასებლად მასწავლებლები მიმართავენ შემდეგ მეთოდებს: მოსწავლის/მასწავლებლის/მშობლის ინტერვიუება მათემატიკურ უნარებთან დაკავშირებით; მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვება განსხვავებული პრობლემების გადაჭრის დროს; მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის ანალიზი (მათ შორის, ტესტები, საშინაო დავალებები, ესეები) და უფრო ავთენტური, მათემატიკური ტესტების გამოყენება.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ მათემატიკის უნარის შესაფასებელი ტესტების გარდა, არსებობს კიდევ სხვა მეთოდები მოსწავლის მათემატიკური უნარების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად. ერთ-ერთი პირველი მეთოდი ზემოთ აღწერილებიდან ესაა ინტერვიუება. მასწავლებელსა და მშობლებს ღირებული ინფორმაციის მოწოდება შეუძლიათ მოსწავლის კონცეპტუალური და სტრატეგიული ცოდნის შესახებ. ეს მოიცავს მოსწავლის მათემატიკური უნარების განვითარების ისტორიას, მიმდინარე ძლიერ და სუსტ მხარეებს, საკლასო და საშინაო დავალების შესრულების უნარს, სწავლების მეთოდებს, რომლებიც ეფექტურია ამ მოსწავლესთან. იხილეთ ქვემოთ მშობლის/მასწავლებლის ინტერვიუების გზამკვლევი (ცხრილი 5.8)

ცხიდი 5.8 მშობლის/მასწავლებლის ინტერვიუს კითხვები**მშობლის/მასწავლებლის ინტერვიუს კითხვები**

მოსწავლე:

- თავდაჯერებულად გამოიყურება მათემატიკური პრობლემების გადაჭრის დროს?
- მოქმედებამდე გეგმავს ქცევას, საჭიროების შემთხვევაში აკორექტირებს სამოქმედო გეგმას?
- მათემატიკური დავალების შესრულებისას მარტივად ეფანტება ყურადღება გარეშე გამღიზიანებლებზე?
- იყენებს კალკულატორს, კომპიუტერს და სხვა ხელსაწყოებს ეფექტურად, მათემატიკური პრობლემების გადასაჭრელად?
- განმარტავს ორგანიზაციულ და მათემატიკურ იდეებს?
- შეუძლია არგუმენტების მტკიცებულებებით მხარდაჭერა?

- ავლენს ცნობისმოყვარეობას მათემატიკური პრობლემების გადაჭრისას?
- სვამს მათემატიკურ საკითხებთან დაკავშირებულ შეკითხვებს?
- ავლენს მოქნილობას მათემატიკური პრობლემების გადაჭრისას?
- ახერხებს მათემატიკის ყოველდღიურ აქტივობებში გამოყენებას?
- ბოლომდე მიჰყავს დავალებას?
- დასრულების შემდგომ აკონტროლებს შესრულების ხარისხს სავარაუდო შეცდომების აღმოჩენისა და გასწორების მიზნით?

მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვებაზე აქ აღარ გავჩერდებით, რადგან როგორც შეფასების ერთ-ერთ მეთოდზე, ზემოთ უკვე ვისაუბრეთ მასზე. პირდაპირ გადავალთ მათემატიკური უნარების შეფასების მომდევნო მეთოდზე და გაგიზიარებთ მათემატიკის საგანში მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის შესაფასებელ კითხვას (ცხრილი 5.9).

ცხრილი 5.9 მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის შესაფასებელი კითხვა

მოსწავლის ნაშრომის ნიმუშის შესაფასებელი კითხვარი	დიახ	არა
მოსწავლეს შეუძლია: • მაგალითების ზუსტად გადმოწერა დაფიდან ან წიგნიდან? • მათემატიკური დავალებების შესრულებისას, ეტევა დროით ლიმიტში? • გამრავლების ოპერაციის შემცველი დავალებისას, სათანადოდ განათავსებს თუ არა ციფრებს ფურცელზე? • იცავს დისტანციებს მათემატიკის რვეულში, სიმბოლოების გადაფარვის გარეშე? • წერს ციფრებს გადანაცვლების, ჩანაცვლებისა და დამატების გარეშე? • აწარმოებს ძირითად მათემატიკურ ოპერაციებს თითების დახმარების გარეშე? • სიზუსტის დაცვით ამწკრივებს ციფრთა სვეტებს? • ციფრებზე აწარმოებს საანგარიშო ოპერაციებს, ციფრებისთვის კუთვნილი ადგილის დაკარგვის გარეშე? • სწორად გეგმავს მრავალსაფეხურიანი მაგალითის ამოსახსნელ ქმედებებს? • სისტემატიურად იყენებს გადაჯგუფების პროცედურებს? (მაგალითად, 10-ეულის სესხება) • საათის ცნობა, მიმდინარე თვისა და დღის დასახელება. • მრავალციფრიანი რიცხვების ჩაწერა კარნახით? • მრავალციფრიანი რიცხვების წაკითხვა, თანმიმდევრობის აღრევის გარეშე? • ამოცანის ამოხსნისას, მართებული მათემატიკური ოპერაციის არჩევა და გამოყენება? • სიმბოლოების და ციფრების დამახსოვრება? • რიცხვების შესაბამის ადგილზე განთავსება, რამდენიმესაფეხურიანი განტოლების ამოხსნისას? • ათეულების სწორად გამოყენება მიმატებისას, გამოკლებისას, გამრავლებისას და გაყოფისას? • ამოცანის ამოხსნის შედეგად მიღებული პასუხის შემოწმება? • მათემატიკური ენის გაგება? • ქვეშიწნურით ანგარიშისას, ერთეულების მარჯვენა სვეტში დაანგარიშება?		

2. კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლის შეფასება

კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლეებს კომპლექსური საჭიროებები აღენიშნებათ და მათთვის კომუნიკაცია სერიოზული გამოწვევაა. კომუნიკაციის ამ ხარისხის სირთულე, ჩვეულებრივ, აღენიშნებათ მრავლობითი დარღვევის ბავშვებს (მდგომარეობა, როდესაც განვითარების რამდენიმე დარღვევა კომორბიდულად არის ხოლმე წარმოდგენილი. მაგალითად, აუტიზმი და ინტელექტუალური დარღვევა; ცერებრული დამბლა და ინტელექტუალური დარღვევა; ერთ ან ერთზე მეტ სენსორულ სფეროში შეზღუდვა და ინტელექტუალური დარღვევა; ეპილეფსია და ინტელექტუალური დარღვევა და ა.შ.). ამ ბავშვების კომუნიკაციის უნარი ვარირებს, უპირატესად, არავერბალური კომუნიკაციიდან მცირედ ვერბალურამდე (ცალკეული სიტყვების გაგება-პროდუქცია). ხშირად მათ უჭირთ კომუნიკაციური გზავნილების არა მარტო გაგება-გაგზავნა, არამედ საკუთარი ემოციების სოციალისთვის გასაგები

ფორმით გამოხატვაც კი (მაგალითად, სიხარული შეიძლება გამოხატონ ადგილზე ხტომით, ყვირილით ან თვითდამაზიანებელი ქცევით). ზოგიერთ მათგანს შესაძლოა დამოუკიდებლად გადაადგილების პრობლემაც აღნიშნებოდეს და საჭიროებდეს ყოვლისმომცველ, სისტემატიურ დახმარებას. ამ ჯგუფში ხშირია გამომწვევი და თვითდამაზიანებელი ქცევა, რაც, შესაძლოა, ბავშვის კომუნიკაციის თავისებურ ფორმასაც წარმოადგენდეს. კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის ბავშვი საჭიროებს ყოვლისმომცველ დახმარებას მშობლისგან/მეურვისგან კვებისას, დაბანისას, ჩაცმისას, საპირფარეშოს გამოყენებისას. საშუალო და უფროს კლასებშიც კი ისინი ისევე დამოკიდებულები არიან ოჯახის წევრებზე, როგორც დაბადებისას. მიუხედავად აღწერილი სირთულეებისა, ამ მოსწავლეებს შეუძლიათ კომუნიკაცია მათთვის მოსახერხებელი კომუნიკაციის ალტერნატიული ფორმებით. სწორედ ამ საკომუნიკაციო გზავნილების წყალობით შეუძლიათ ოჯახის წევრებს თქვან, როდის/როგორ მიანიშნებს მოსწავლე კვების საჭიროებაზე, სიხარულზე, წყენაზე და ა.შ. ამ სირთულეების მოსაწვლეების კომუნიკაციური ფუნქციისა და ფორმების გასამრავალფეროვნებლად კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ე.წ. ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის (ააკ) უნარის შეფასებას. ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაცია არის ტერმინი, რომელსაც მეტყველებასთან დაკავშირებული პრობლემების პირებთან მუშაობისას ვიყენებთ. მაგალითად, ისეთი მდგომარეობა, როგორიცაა აუტიზმი არა მეტყველების, არამედ ენის, როგორც მეტყველებისთვისთვის საჭირო სისტემის, გამოყენებას ართულებს (უჩანეიშვილი, 2019.) თუმცა ააკ შეფასება და ინტერვენცია ასევე შეიძლება იყოს მათთვის ხელსაყრელი, რადგან სამეტყველო ენა (სიმბოლიზაციის მაღალი დონის გამო) ძლიერი ხარისხის აუტიზმის ბავშვებისთვის რთული და გაუგებარი სისტემაა, კომუნიკაციის უფრო მარტივი, თვალსაჩინო და გასაგები გზა (რომელსაც გვთავაზობს ააკ) შესაძლებელია მათთვის უფრო ადვილად ასათვისებელი იყოს.

ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის უნარის შეფასება ხორციელდება როგორც მშობლის/მეურვის ინტერვიუებითა და მოსწავლის ქცევაზე დაკვირვების გზით, ასევე მარტივი (ნახატები/ბარათები, ჟესტები) და რთული (კომპიუტერული პროგრამები) კომუნიკაციური სისტემების გამოყენებით.

2.1. ალტერნატიულ-აუგმენტური კომუნიკაციის უნარის შეფასება

მიუხედავად იმისა, თუ რა არის კომუნიკაციის ფუნქციის შეზღუდვის მიზეზი, ალტერნატიულ-აუგმენტური შეფასება პირველი საფეხურია კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლის აბილიტაციის გზაზე. ამ ტიპის შეფასების მიზანია არა მარტო ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი კომუნიკაციური სისტემის განსაზღვრა და კომუნიკაციური ხელსაწყოების შერჩევა, არამედ ენობრივი უნარების განვითარების შეფასება და მისი ხელშეწყობა სამომავლო კომუნიკაციური საჭიროებების დაკმაყოფილების მიზნით (Beukelman & Mirenda, 2014). თუმცა, ენობრივი უნარების შეფასება ამ ტიპის სირთულის მოსწავლეებში პრობლემატურია. ძლიერ მცირე რაოდენობითაა სტანდარტიზებული და ნორმირებული ტესტები, რომელთა გამოყენებაც შეიძლება ბავშვებთან, რომლებიც არ მეტყველებენ. ძალიან ხშირია შემთხვევა, როდესაც კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის ბავშვს მცდარად დაუსვეს ინტელექტუალური დარღვევის დიაგნოზი მხოლოდ იმიტომ, რომ სატესტო მასალა და მითითებები არ იყო მორგებული მისთვის ხელმისაწვდომი კომუნიკაციურ სისტემაზე. სტანდარტული და ნორმაზე დაფუძნებული ტესტებისგან განსხვავებით, ალტერნატიული და აუგმენტური შეფასება იძლევა ბავშვის გამოწვევებისა და შესაძლებლობების რეალურ სურათს, რომლებსაც კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციური ინტერვენციისთვის. ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის შეფასება რამდენიმე ფაზისგან შედგება:

პირველი ფაზა:

- მიმდინარე საჭიროებისთვის საბაზისო შეფასება: ბავშვის ფუნქციონირების მიმდინარე დონის დასადგენად და იმ კომუნიკაციური სისტემის განსავითარებლად, რომლებიც დააკმაყოფილებს ბავშვის დაუყოვნებლივ საჭიროებებს;
- მიმდინარე კომუნიკაციური საჭიროებების შეფასება;
- ფიზიკური, კოგნიტური, ენობრივი და სენსორული უნარების შეფასება.

მეორე ფაზა:

- მოკლევადიანი მიზნებისთვის დეტალური შეფასება: იმ სისტემის განსავითარებლად რაც გამოადგება ბავშვს განსხვავებულ კონტექსტში, განსხვავებულ კომუნიკაციურ პარტნიორებთან;
- სისტემური საჭიროებების დადგენა, აკადემიური და სოციალური ჩართულობის მხარდასაჭერად.

მესამე ფაზა

- სამომავლო შეფასებების მიზანი: იმაში დარწმუნება რომ შერჩეული კომუნიკაციური სისტემა ბავშვის ზრდის პარალელურად, კვლავ აკმაყოფილებს მის საჭიროებებს განსხვავებულ კონტექსტსა და განსხვავებულ კომუნიკაციურ პარტნიორებთან;
- სამომავლო შეფასებების სიხშირე დამოკიდებულია მოსწავლის საჭიროებებზე;
- ენის განვითარების პროცესში მყოფი მოსწავლეები საჭიროებენ უფრო ხშირ შეფასებებს, ვიდრე ზრდასრული პირები.

ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის შეფასების ზემოთ აღწერილი პირველი ფაზისთვის, ძალიან მოსახერხებელია ვან დაიკის მძიმე და მრავლობით დარღვევების მქონე პირების შესაფასებელი კითხვარის გამოყენება (Van dajk, 2006).

ამ კითხვარის (ცხრილი 5.1) საშუალებით მიღებული ინფორმაცია (მოსწავლის ქცევის, ორიენტირებული პასუხების, ჩართულობა-განრიდებაზე მიმანიშნებელი კომუნიკაციური მესიჯების, დასწავლის არხის, მეხსიერების, ინტერაქციის, კომუნიკაციის, პრობლემის გადაჭრის უნარების შესახებ) დაეხმარება მასწავლებელს კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მქონე მოსწავლის მიმდინარე კომუნიკაციური საჭიროებების, კომუნიკაციის უპირატესი ფუნქციისა და ფორმების დადგენაში. რაც, საბოლოო ჯამში, ხელს შეუწყობს მოსწავლის აკადემიურ და სოციალური ჩართულობის პროცესს.

ცხრილი 5.1. ვან დაიკის კითხვაჰი კომუნიკაციის მძიმე და ძლიერი ხაზისხის სიხიუდის (მხავლობითი დაღვევების) მქონე პიხთა შესაფასებდად

ქცევითი მდგომარეობა

- როგორია მოსწავლის მიმდინარე ქცევითი მდგომარეობა?
- შეუძლია მოსწავლეს აკონტროლოს საკუთარი ქცევითი მდგომარეობა?
- რა დროს ატარებს მოსწავლე სიფხიზლის (ღვიძილის) მდგომარეობაში?
- მდგომარეობების როგორ თანმიმდევრობას გამოხატავს მოსწავლე და, მათ შორის, გადასვლის რა პატერნს აჩვენებს ის?
- რა ცვლადები ახდენს გავლენას ინდივიდის მდგომარეობაზე?

ორიენტირებული პასუხები

- რა ფაქტორები ახდენენ ზეგავლენას ორიენტირებულ პასუხებზე?
- როგორ გამოხატავს მოსწავლე ორიენტირებულ პასუხებს?
- რომელ სენსორულ არხებთან არის დაკავშირებული ორიენტირებული პასუხები (სენსორული ინფორმაცია, რომელიც ხელს უწყობს პასუხებისა და გრძნობების გამოხატვას)?

დასწავლის არხი

- როგორ იღებს მოსწავლე ინფორმაციას?
- როგორ რეაგირებს მოსწავლე სმენით გამღიზიანებელზე?
- როგორ რეაგირებს მოსწავლე მხედველობით გამღიზიანებელზე?
- როგორ რეაგირებს მოსწავლე შეხებაზე?
- იყენებს მოსწავლე ერთდროულად ერთზე მეტ შეგრძნების არხს?
- ავლენს მიახლოებას ან განრიდებას კონკრეტულ სენსორულ ინფორმაციაზე საპასუხოდ?

მიახლოება-განრიდება

- რა არის მოსწავლის მიახლოებაზე მიმანიშნებელი?
- რა არის მოსწავლის განრიდებაზე მიმანიშნებელი?
- რაზე საპასუხოდ ავლენს მოსწავლე მიახლოების რეაქციას?
- რაზე საპასუხოდ ავლენს მოსწავლე განრიდებას რეაქციას?

მეხსიერება

- ახერხებს მოსწავლე ნაცნობ სტიმულთან შეგუებას?
- რა დრო, ან სტიმულების მიწოდების რა რაოდენობაა საჭირო შეგუების ჩამოყალიბებისთვის?
- მოსწავლე კვლავ რეაგირებს სტიმულზე, სტიმულის მახასიათებლების შეცვლის შემთხვევაში?
- აქვს დიფერენცირებული რეაქციები?
- მოსწავლე განსხვავებულად რეაგირებს ნაცნობ და უცნობ ადამიანებზე?
- მოსწავლეს აქვს ობიექტის მუდმივობის განცდა? „ობიექტის მუდმივობის განცდა“ – ცოდნა იმის შესახებ, რომ საგანი კვლავ განაგრძობს არსებობას, მიუხედავად იმისა, რომ ის ამჟამად აღარ ჩანს.
- მოსწავლე აკავშირებს წინმსწრებ მოვლენას მომდევნოსთან?
- მოსწავლეს შეუძლია მომდევნო მოვლენის წინასწარმეტყველება?
- როგორ რეაგირებს მოსწავლე, მოლოდინების გაცრუებაზე?
- მოსწავლე იყენებს საგნებს დანიშნულებისამებრ?
- მოსწავლეს შეუძლია მარტივი რუტინის დასწავლა?

ინტერაქცია

- მოსწავლე ორიენტირებულია ადამიანისადმი?
- ავლენს მოსწავლე სანდო მიჯაჭვულობას მისი ცხოვრების მნიშვნელოვან ადამიანებთან?
- შეუძლია მოსწავლეს ჯერის დაცვა ურთიერთობის დაწყების დროს?
- რამდენჯერ იცავს ჯერს მოსწავლე ინტერესის დაკარგვამდე?
- კომუნიკაციური პარტნიორის ქცევაზე საპასუხოდ, მოსწავლე ზრდის ჯერის დაცვის რაოდენობას?

კომუნიკაცია

- გამოხატავს მოსწავლე კომუნიკაციის განზრახვას ვოკალიზაციით ან ჟესტებით?
- რა კომუნიკაციურ ფორმებს იყენებს?
- კომუნიკაციური მიმანიშნებლებს თანმიმდევრულად, მდგრადად იყენებს?
- იყენებს მოსწავლე კომუნიკაციის დიფერენცირებულ ფორმებს? (მაგალითად: შიმშილისას მიანიშნებს პირზე; გადაღლილობაზე კი მიანიშნებს ტირილით). თუ კი, აღწერეთ კომუნიკაციის ფორმები და მათი შესაძლო მნიშვნელობები.
- როდესაც აქვს არჩევანის შესაძლებლობა, აკეთებს მოსწავლე არჩევანს?
- შეუძლია ნივთი ან სიმბოლო გამოიყენოს სიმბოლური დანიშნულებით, რაიმე აქტივობად ან სხვა ნივთად?
- მოსწავლე ავლენს კომუნიკაციური სიმბოლოების (აუდიტორული, ვიზუალური, ტაქტილური) გაგების უნარს?
- მოსწავლე იყენებს ვერბალური კომუნიკაციის ფორმებს? აღწერეთ.

პრობლემის გადაჭრა:

- მოსწავლეს შეუძლია მიზეზშედეგობრივი კავშირების გაგება?
- მოსწავლე ავლენს პრობლემის გადაჭრის თანმიმდევრულ ხერხებს?
- მოსწავლეს აქვს ცოდნა ნაცნობი ნივთის ფუნქციის შესახებ?
- როგორ უდგება მოსწავლე პრობლემას?
- მოსწავლე ინარჩუნებს ყურადღებას კონკრეტული აქტივობისას?

შეჯამება

ამ თავში მოცემული იყო საკმაოდ სპეციფიკური და კონკრეტული ინფორმაცია მოსწავლის ვერბალური კომუნიკაციის (ენა), არავერბალური კომუნიკაციის (ფუნქციური კომუნიკაცია), წიგნიერების წინარე უნარების (წერა-კითხვის წინარე უნარები) და საბაზისო აკადემიური უნარების (კითხვა, წერა, არითმეტიკა) პირველადი შეფასების შესახებ, სასკოლო გარემოში. აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ, რომ სკოლის სპეციალისტები (ფსიქოლოგები, სპეციალური მასწავლებლები) არ ახდენენ დიაგნოსტიკას ამ თავში მოცემული ინსტრუმენტების, კითხვარების და აკადემიური უნარების შესაფასებელი მეთოდების მიხედვით. პირველადი შეფასების შედეგად შესაძლებელია მხოლოდ მსგავსი დასკვნების გაკეთება:

„მოსწავდეს, სავაჩაუდოდ, აქვს ხეცეპტული ენის (მიმახთული მეცყველების) გაგების სიხთუდე, ხაც ვდინდება გიძედი ინსტრუქციის და მოსმენილი ტექსტის გააზრების პირობების სახით და საჭიროებს გაღმამკებულ შეფასებას ენა-მეცყველების თეხაპევიტის მიეხ“.

„მოსწავდეს, სავაჩაუდოდ, აქვს ექსპიესიული ენის განვითაჲების პირობემა – უპიხატესად კი, გიამატიკის (მოიფოსინტაქსის პირობემა), ხადგან თხიობისას, კითხვებზე პასუხისას იყენებს გიამატიკულად გაუმაჲთავ წინადადებებს. საჭიროებს გაღმამკებულ შეფასებას ენა-მეცყველების თეხაპევიტის მიეხ“.

„მოსწავდეს, სავაჩაუდოდ, აქვს ფონოლოგიური ცნობიერების პირობემა, ხის გამოც ვეი ახეხებს სიტყვის მაიცივდებად დაშდას, სიტყვის პიხვედი ან ბოლო ბეგის დასახელებას, ხაც ხედს უშდის კითხვაში (ვეი ახეხებს ასოების გაეჲთიანებას სიტყვაში კითხვის დიოს, მიუხედავად იმისა, ჲომ ცნობს და ასახელებს ასოებს)“.

პირველადი შეფასების შედეგად გამოთქმული ვარაუდების შემდეგ სპეციალურ მასწავლებელს შეუძლია შეიმუშავოს რეკომენდაციები მასწავლებლებისთვის/ მშობლებისთვის; მშობლების თანხმობის შემთხვევაში გადაამისამართოს მოსწავლე გაღრმავებულ შეფასებაზე შესაბამისი პროფილის სპეციალისტთან. იმ შემთხვევაში, თუ ორი თვის განმავლობაში განერილი რეკომენდაციებით მუშაობა არ გამოიღებს შედეგს (მოსწავლეს აქვს იმავე ხარისხით გამოხატული სწავლის და კომუნიკაციის პრობლემა, რომელიც ჰქონდა პირველად შეფასებამდე), მაშინ უკვე იკვეთება საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების, სპორტისა და კულტურის სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ მოსწავლის შეფასების და სპეციალური საგანმანათლებლო სტატუსი დადგენის საჭიროება.

საგულისხმოა რომ, ამ თავში მოცემული ვერბალურ-არავერბალური კომუნიკაციის უნარის შესაფასებელი ინსტრუმენტების/კითხვარების გამოყენებაში სპეციალურ მასწავლებელს/ფსიქოლოგს დახმარება შეუძლია გაუნიოს სკოლის ენა-მეცყველების თერაპევტმა, ასეთის არსებობის შემთხვევაში, ან სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის წევრებმა. ამ ინსტრუმენტებით სპეციალური მასწავლებლის მიერ შეგროვებული ინფორმაცია ასევე ღირებულია სპეციალისტისთვის (მაგ.: ენა-მეცყველების თერაპევტი, ნეიროფსიქოლოგი), რომელთანაც გაღრმავებულ შეფასებაზე გადამისამართდა ბავშვი. შესაბამისად, ამ ინსტრუმენტების ადმინისტრირებაში სპეციალურ მასწავლებელს სკოლის გარეთ არსებული სპეციალისტებიც შეიძლება დაეხმარონ, კონკრეტული მოსწავლის შემთხვევაზე ერთობლივი მუშაობისას.

კითხვები თვითრეფლექსიისთვის:

- როგორ აფასებენ ავტომატიზებული დასახელების უნარს და რა ზეგავლენა შეიძლება მოახდინოს ამ პრობლემამ მოსწავლის კითხვის უნარზე? დაასაბუთეთ.
- რით განსხვავდება ერთანეთისგან ენის ფორმა და შინაარსობრივი მხარე? დაასაბუთეთ.
- რა მნიშვნელობა აქვს სემანტიკურ და მორფო-სინქტასურ კომპონენტებს ენის გამოყენებისთვის და რატომ?
- დაასახელეთ და აღწერეთ კომუნიკაციის 3 ძირითადი ფუნქცია.
- როგორ შეიძლება ხელი შეუშალოს ენობრივმა სირთულემ მათემატიკური ცოდნის ათვისებას?
- რა მოიზრება ტერმინში „ნიგნიერების უნარები“?
- რა არის ფონოლოგიური ცნობიერება და რატომ არის მნიშვნელოვანი წერა-კითხვის უნარისთვის?
- რას გულისხმობს „ბეჭდური ინფორმაციის შესახებ ცნობიერება“ და რა საჭიროა ის?
- რას გულისხმობს „სიტყვის მნიშვნელობის ცოდნა“ და რისთვისაა საჭირო ისე?
- რით განსხვავდება ერთმანეთისგან „სიტყვის მნიშვნელობის ცოდნა“ და „სიტყვის ცნობა“?
- როგორ ფასდება სიტყვის ცნობის უნარი მოსწავლეებში?
- როგორ ფასდება კითხვის უნარი მოსწავლეებში?
- ჩამოთვალეთ და განმარტეთ ხმამაღლა კითხვისას დაშვებული შეცდომები
- რას ნიშნავს კითხვის მოქნილობა და როგორ აფასებენ მას?
- წაკითხულის გააზრების რა დონეები გამოყოფო Luftig-მა? ჩამოთვალეთ და განმარტეთ.
- რა კავშირია მეხსიერებასა და წაკითხულის გააზრებას შორის? იმსჯელეთ.
- მოსწავლის ნაწერის შეფასებისას რა ფაქტორებს ექცევა ყურადღება?
- რას ნიშნავს ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაცია?
- კომუნიკაციის რა ალტერნატიული გზები შეიძლება შეფასდეს მოსწავლესთან?

საპარტიზო 1

შემთხვევის გარჩევა

საბა 9 წლის ბიჭია, რომელიც ახლახან გადმოვიდა თქვენს სადამრიგებლო კლასში. მორცხვობს, შესვენებებზე ძირითადად მარტოა. გაკვეთილზე ხელს არ იწევს. საგაკვეთილო თემატიკასთან დაკავშირებულ კითხვებს პასუხობს ცალკეული სიტყვებით, მოთხრობის შინაარსის მოყოლის თხოვნაზე კი დუმს. მასწავლებელმა შენიშნა, რომ თანაკლასელთან კომუნიკაციისას საბამ გამოიყენა წინადადება, თუმცა გრამატიკულად გაუმართავი იყო. კითხულობს ნელა. შეუძლია გადაწერა (ვერ წერს კარნახით), თუმცა მის მიერ გამოწერილი ასოები ზომით დიდია და ვერ თავსდება ხაზებს შორის. არითმეტიკულ ოპერაციებს ბავშვი კარგად ართმევს თავს, თუმცა ვერ ახერხებს ერთსაფეხურიანი ამოცანის დამოუკიდებლად ამოხსნას.

კითხვები:

როგორ ფიქრობთ, საბას აღენიშნება სწავლის სიძნელე?

რა უნარების შეფასების საჭიროებას ხედავთ საბასთან?

შეფასების რა მეთოდებს გამოიყენებთ? რა ინსტრუმენტებს? დააკონკრეტეთ.

მიზანშეწონილია თუ არა შეფასების ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის გზის გამოყენება საბასთან?

საპარტიზო 2.

ინსტრუქცია: ქვემოთ მოცემულია მოსწავლის ხმამაღლა კითხვის აუდიოჩანაწერის მიხედვით გაკეთებული ტრანსკრიპტი. ყურადღებით გაანალიზეთ ხმამაღლა კითხვისას დაშვებული შეცდომები და მიაჩნეთ ქულები, ხმამაღლა კითხვის უნარის შეფასების სქემის მიხედვით.

ოჩიგინადი ტექსტი

ლომი და თავვი

ლომს ეძინა. თავმა გადაურბინა და გააღვიძა. ლომი გაბრაზდა და თავს შეჭმა დაუპირა. თავმა სთხოვა, გამიშვი და გამოგადგებო. ლომს გაეცინა და გაუშვა თავვი. მეორე დღეს, როცა მონადირეებმა დაჭერილი ლომი ხეზე მიაბეს, თავმა გადალრღნა თოკი და გაათავისუფლა ლომი.

მოსწავლის მიერ წაკითხულის მიხედვით გაკეთებული აუდიოჩანაწერის ტრანსკრიპტი:

ლომი და თავვი

ლომს ეძინა. თავმა გადაირბინა და გააღვიძა. ლომი გაბაზდა და თავს შეჭმა დაავალა. თავვი სთხოვა, გამიწვი და გამოვალო. ლომს გაიცინა და გაუშვა თავვი. მეორე დღეს, როცა მო (7 წმ-იანი პაუზა) მონადირეებმა დაჭერილი ლომი ხეზე მიასვენეს ლომი ხეზე მიაბეს. თავმა . . . (3 წმ-ს შემდეგ) თავმა გადალ . . (3 წმ-ს შემდეგ) . . . გადალრგ. . . . (8 წმ-ს შემდეგ) . . . გადალრღა თოკი და გაათავისუფლა ლომი.

საპარტიზო 3

ქვემოთ მოცემულია საქართველოს განათლების, მეცნიერების, სპორტის და კულტურის სამინისტროს მულტიმედია ციფრული გუნდის მიერ მომზადებული წერილობითი დასკვნიდან ამონარიდი. გთხოვთ, ყურადღებით გაეცნოთ კოგნიტური, აკადემიური, კომუნიკაციური, ფუნქციური, მოტორული, ემოციურ-ქცევითი სფეროს შეფასების შედეგებს და გასცეთ პასუხი კითხვებს.

1. კოგნიტური უნარები		
ტესტი	სტანდარტული ქულა	ნორმა
TONI 4	91	90-110
ვიზუალუხ-მოგოხუდი უნაჩი	–	90-110
მხედველობითი მეხსიერება	86	90-110
სწრაფი სახედდება	85	90-110
ყუჩადლება	80	90-110
ციფხების ჩიგი	15	8-12 (სკალირებული)
აღქმა და ვიზუალუხ-სიგხციითი უნაჩები	✓ აღქმა:	
	ობიექტების ცნობა – აღიქვამს, როგორც საგნებს, ასევე სურათზე გამო-სახულ ობიექტებს და ასახელებს მათ. გამოტოვებული დეტალი – შეუძლია ნახატზე გამოტოვებული წვრილი დეტალის დისტრაქტორებს შორის სწორად შერჩევა (ცნობა/ და-სახელება) ნაკლული დეტალის პირობებში.	
	აღქმის მთლიანობა – შეუძლია სურათზე გამოსახული დაუსრულებული ობიექტის მთლიანობაში აღქმა და დასახელება. ვიზუალური დისკრიმინაცია – შეუძლია გართულებულ პირობებში (ერ-თმანეთზე გადახატული/ დისტრაქტორების შემცველი) სურათების ამოცნობა და სახელდება	
	✓ ვიზუალურ სივრცითი უნარები:	
	• შეუძლია ფიგურების სივრცითი მანიპულაციებისა და როტაციის გა-ნახადვრა აღქმითი დავალების შესრულების პროცესში. • მოსწავლეს ესმის მიმართულების აღმნიშვნელი ცნებები	
ყურადლება	ვუდკოკ ჯონსონის (Wj) 20. ყურადლების შესაფასებელი სუბტესტის ნა-წილში (როემელიც აფასებს ყურადლების ფოკუსირებას, სელექციას და შენარჩუნებას) მოსწავლის ყურადლების კომპონენტი მისი ქრონოლო-გიური ასაკით გათვალისწინებულ <u>ნორმის დიაპაზონში არ თავსდება</u>. სტანდარტული ქულა-80, რაც საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელია. (ნო-რმა 90-110 ქულა) ყურადლების მდგრადობა მოსწავლეს შეუძლია ერთიდა იგივე – სტუ-მილზე ყურადლების ფიქსაცია 3 წუთის განმავლობაში და აქტივობის დასრულებამდე შენარჩუნება. გარე გამღიზიანებელი ინვევს ყურადლე-ბის გადართვას. შეუძლია არასამიზნე სტიმულის იგნორირებით სამიზ-ნე სტიმულზე ან სტიმულთა წყვილზე შერჩევითი ფოკუსირება, ინარჩუ-ნებს მიცემულ ინსტრუქციას და აწყვილებს ნიშნის მიხედვით, თუმცა ასრულებს ნელი ტემპით. სანდროს უჭირს დავალებაზე 5 წუთზე მეტი დროით კონცენტრირება, ყურადლებას დავალებიდან სხვადასხვა კითხვების დასმის გამოყენე-ბით, რომელიც არ არის დაკავშირებული დავალებასთან.	
მეხსიერება (მხედველობითი, სმენითი)	✓ მხედველობითი მეხსიერება:	
	ვუდკოკ ჯონსონის (Wj) სუბტესტის – 13. სურათის ცნობის (მხედველო-ბითი მეხსიერება) ნაწილში, რომელიც აფასებს მხედველობით მეხსი-ერებას, სწრაფ აღქმას, დამახსოვრებას და დამახსოვრებულის იდენტი-ფიცირებას, მოსწავლის უნარი <u>ნორმის დიაპაზონში არ თავსდება</u>, სტა-ნდარტული ქულა 86, რაც საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელია. (ნორმა 90-110 ქულა)	
	✓ სმენითი მეხსიერება	

	ვუდოკ ჯონსონის (Wj) სუბტესტის-ციფრების რიგი (WISC IV) ნაწილში-რომელიც აფასებს ხანმოკლე სმენით და მუშა მეხსიერებას- დასახელებული ციფრების ყველაზე გრძელი მოცულობა, თანმიმდევრულად ციფრების ჩამოთვლის დავალებისთვის შეადგენს 4 ელემენტს. დასახელებული ციფრების ყველაზე გრძელი მოცულობა უკუმიმართულებით ციფრების რიგის დავალებისთვის შეადგენს 2 ელემენტს, სკალირებული ქულა არის 5, რაც ნორმის დიაპაზონში არ ხვდება. აღნიშნული მიუთითებს ხანმოკლე და მუშა მეხსიერების მოცულობის შევიწროებას. (ნორმა 8-12 სკალირებული ქულა).
აზროვნება	კატეგორიზაცია: შეუძლია აღნიშნული ობიექტების შესატყვისი კატეგორიების განსაზღვრა და ასევე სხვადასხვა კატეგორიებში შემავალი ობიექტების ჩამოთვლა. კლასიფიკაცია: შეუძლია საგნებისა და ობიექტების ნაცნობი თვალსაჩინო ორი საერთო ნიშნის მიხედვით დაჯგუფება.
	მიმართებები: შეუძლია ფერის, ფორმის, ზომის, ფუნქციის მიხედვით ობიექტებსა და საგნებს შორის მსგავსებებისა და განსხვავებების შემჩნევა. მეოთხე ზედმეტი – შეუძლია ოთხი ობიექტიდან გამოყოს განსხვავებული, როგორც ვიზუალური ასევე ფუნქციური ნიშნის საფუძველზე.
	მიზეზ შედეგობრიობა - შეუძლია საგნებს და მოვლენებს შორის მარტივი მიზეზ- შედეგობრივი კავშირის დამყარება. TONI 4-ის (არავერბალური ინტელექტის ტესტი) მიხედვით მოსწავლის ზოგად ინტელექტის, აბსტრაქტულ აზროვნების ლოგიკური მსჯელობის, პრობლემის გადაჭრის, ვიზუალიზაციის და გრაფიკულად, ფიგურალურად ან სიმბოლურად მიწოდებული ინფორმაციის მენტალური მანიპულირების ზოგადი უნარი ნორმის დიაპაზონში თავსდება. სტანდარტული ქულა 91, რაც საშუალო მაჩვენებელია. (ნორმა 90-110 ქულა).
მეტყველება	✓ რეცეპტული მეტყველება:
(მიმართული მეტყველების გაგება,	სიტყვების და წინადადებების მნიშვნელობის გაგება მოსწავლეს ესმის ორ საფეხურიანი ინსტრუქციები.
ექსპრესიული მეტყველება)	✓ ექსპრესიული მეტყველება:
	(სემანტიკური დონე) აქვს სიტყვათა კარგი მარაგი და საუბრობს 5-6 სიტყვიანი სიტყვიანი წინადადებებით. სადაც დაცულია ძირითადად გრამატიკული და სემანტიკური მხარე, თუმცა შეიძლება დაუშვას ერთეული შეცდომები. პრაგმატული დონე • შეუძლია ენის გამოყენება სოციალურ კონტექსტში <u>ვუდოკ ჯონსონის (Wj)-სრაფი სახელდების ტესტის ნაწილში</u> (რომელიც ზომავს, თუ რამდენად მარტივად და სწრაფად ახერხებს ობიექტის ცნობას, მის დაკავშირებას ვერბალურ სიმბოლოსთან (სიტყვასთან/სახელთან) და პროდუქციას) დააგროვა 85 სტანდარტული ქულა, რაც სახელდების პროცესში საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელია. (ნორმა 90-110 ქულა).

2. აკადემიური უნარები

ტესტი – MwrarR	სტანდარტული ქულა	ნორმა
კითხვა	110	90-110
წინადადების გაგება	84	90-110
წერა	84	90-110
წაკითხულის გააზრება	–	90-110
მათემატიკა	80	90-110

წერა	კალმს იჭერს მარჯვენა ხელში, სწორი სამთითა შეჭიდებით. შეუძლია 4-5 მარცვლიანი სიტყვების კარნახით ჩაწერა. უჭირს პირის ნიშნების გათვალისწინება 6-7 ასოიან სიტყვებში. უჭირს უცხო ფუძისგან ნაწარმოები სიტყვების ჩაწერა. MWRAT-ის ტესტის წერის ქვეტესტში მოსწავლის სტანდარტული ქულა არის: 84 რაც ნორმის დიაპაზონში არ ხვდება და გულისხმობს საშუალოზე დაბალ მაჩვენებელს. (ნორმა 90-110 ქულა).
კითხვა	სანდრო კითხულობს გაბმით. MWRAT-ის ტესტის სიტყვების კითხვის ქვეტესტში მოსწავლის სტანდარტული ქულა არის: 110 რაც ნორმის დიაპაზონში თავსდება. (ნორმა 90-110 ქულა). სანდროს უჭირს ასაკის შესაბამისი ტექსტის შინაარსის აღქმა და წინადადებებში გამოთვებული ერთეულების ჩასმა. MWRAT-ის ტესტის წინადადების გაგების ქვეტესტში მოსწავლის სტანდარტული ქულა არის: 84 რაც ნორმის დიაპაზონში არ თავსდება. (ნორმა 90-110 ქულა)
თხრობა	შუძლია 4-5 სიუჟეტური სურათების ქრონოლოგიური თანმიმდევრობით გადმოცემა 5-6 სიტყვიანი წინადადებით. უჭირს ასაკის შესაბამისი ტექსტის შინაარსის გადმოცემა სჭირდება დამატებითი კითხვების დასმა შინაარსის აღსაქმელად. სჭირდება ტექსტის აბზაცებად დაყოფა. გამარტივებული ტექსტის შინაარსის გადმოცემა შეუძლია 5-6 სიტყვიანი წინადადებით, სადაც დაცულია გრამატიკული და სემანტიკური მხარე.
არითმეტიკა	თვლა/უკუთვლა: შუძლია 100-მდე თვლა. 10 დან -უკულმა ითვლის. რიცხვების ცნობა/ დასახელება: ცნობს და ასახელებს ოთხნიშნა რიცხვებს, ვერ ამოიკითხა ხუთნიშნა რიცხვები. ციფრის/რიცხვის ჩაწერა: კარნახით – წერს ექვსნიშნა რიცხვებს, გაუჭირდა შვიდნიშნა ციფრების ჩაწერა; რაოდენობის ცნება: საგანთა გროვიდან გამოყოფს დასახელებული ციფრის შესაბამის საგანთა რაოდენობას 10 -ის ფარგლებში; უჭირს 20-ის ფარგალში რაოდენობის განსაზღვრა. რიცხვების შედარება: შეუძლია ხუთნიშნა რიცხვების შედარება, უჭირს ექვსნიშნა შვიდნიშნა რიცხვების შედარება. მიმატება/გამოკლება: შეუძლია 20-ის ფარგლებში მიმატება – გამოკლება ვიზუალური მასალის გამოყენებით; 10-ის ფარგლებში მიმატების და გამოკლების განხორციელებისას გამოიყენება ბარათები. გამრავლება/გაყოფა: – ვერ ახორციელებს გამრავლებას/ გაყოფის ოპერაციებს. განტოლება – ვერ ხსნის ერთ უცნობიან განტოლებებს. წილადების შეკრება-გამოკლება/გამრავლება-გაყოფა: არ შეუძლია; გეომეტრიული ფიგურები: ცნობს, აღწერს გეომეტრიულ ფიგურებს (სამკუთხედი, წრე, ოთხკუთხედი). აგებს გეომეტრიულ ფიგურებს ((სამკუთხედი, წრე, ოთხკუთხედი) დამოუკიდებლად. MWRAT-ის ტესტის მათემატიკის ქვეტესტში მოსწავლის სტანდარტული ქულა არის: 80 რაც ნორმის დიაპაზონში არ თავსდება და საშუალოზე დაბალი მაჩვენებელია. (ნორმა 90-110 ქულა).
3. მოტორული სფერო	
მსხვილი მოტორიკა	მსხვილი მოტორული განვითარების სფეროში პრობლემები არ ვლინდება. მოსწავლეს შეუძლია ყოველდღიურ საქმიანობასთან დაკავშირებული აქტივობების განხორციელება.
ნატიფი მოტორიკა	ნატიფი მოტორული განვითარების სფეროში პრობლემები არ ვლინდება. მოსწავლეს შეუძლია ასაკის შესაბამისი აქტივობების განხორციელება.
4. ფუნქციური უნარები	
თვითმოვლის უნარები: ჩაცმა-გახდა, ჰიგიენა, კვება, ტუალეტის ქცევა, სამუშაო/სასწავლო და საცხოვრებელი სივრცის ორგანიზება, საყოფაცხოვრებო ტექნიკის გამოყენება, ტრანსპორტის სარგებლობა, ფულის მენეჯმენტი,უსაფრთხოების დაცვა, დროის მენეჯმენტი და სხვ.	

ტუალეტის ქცევა: იყენებს საჭირო ოთახს დამოუკიდებლად. კვება: იკვებება დამოუკიდებლად. ჩაცმა: შეუძლია დამოუკიდებლად ჩაცმა-გახდა. პირადი ჰიგიენა: შეუძლია ხელ-პირის დამოუკიდებლად დაბანა, ბანაობა. სამუშაო/სასწავლო და საცხოვრებელი სივრცის ორგანიზება: შეუძლია მითითებით, შეხსენებით.	
საყოფაცხოვრებო ტექნიკის გამოყენება: შეუძლია დამოუკიდებლად. ტრანსპორტის სარგებლობა: ტრანსპორტით სარგებლობა შეუძლია დედასთან ერთად. ფულის მენეჯმენტი: იცის ფულის ფუნქციური დანიშნულება, ცნობს ფულის კუპირებს და გამოუყენებია დამოუკიდებლად. უსაფრთხოების დაცვა: აქვს საფრთხის განცდა და ერიდება მისთვის საშიშ- საფრთხის მომტან ობიექტებს და აქტივობებს. დროის მენეჯმენტი: არ შეუძლია სრულიად დამოუკიდებლად დროში აქტივობის დაგეგმა/განხორციელება.	
4. ქცევა და ემოცია	
ლევანი არის მშვიდი და ადეკვატურად გამოხატავს ემოციებს სხვადასხვა სიტუაციებში.	
5. კომუნიკაცია	
წამყვანი საკომუნიკაციო საშუალებები (ჟესტი, მინიშნება, სურათებით კომუნიკაცია, მეტყველება, ლექსიკური მარაგი)	წამყვანი საკომუნიკაციო საშუალებაა მეტყველება. შეუძლია თვალთ კონტაქტი.
კომუნიკაციის თავისებურებები თანატოლებთან და უფროსებთან	ლევანი ბავშვებთან ურთიერთობის დროს იჩენს ინიციატივას. თვითონ ამბობს, რომ სკოლაში ჰყავს მეგობრები.
6. ინტერესები/მიდრეკილებები	
ჩამოთვალეთ და აღწერეთ საქმიანობები რომელსაც მოსწავლე განსაკუთრებული ინტერესითა და ჩართულობით ახორციელებს:	

კითხვები

1. შეფასების მიხედვით, რომელია მოსწავლის ძლიერი მხარეები და რატომ? (ჩამოთვალეთ და განმარტეთ).
2. შეფასების მიხედვით, რომელია მოსწავლის სუსტი მხარეები და რატომ? (ჩამოთვალეთ და განმარტეთ).
3. თქვენი აზრით, აქვს მოსწავლეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება? დაასაბუთეთ.
4. რა როლი აქვს სპეციალურ მასწავლებელს ამ მოსწავლესთან მუშაობის პროცესში? რა არის მისი სამიზნე?
5. თქვენი აზრით, რა საჭიროა მოსწავლის სსს-ს დასადგენად, აკადემიური უნარების გარდა კიდევ სხვა სფეროების შეფასება და შედეგების წერილობითი დასკვნის სახით წარმოდგენა?

გამოყენებული ლიტერატურა:

1. თამარ უჩანეიშვილი (2019); „კომპლექსური საკომუნიკაციო საჭიროებების მქონე ზრდასრულებისა და ბავშვების დახმარება“.
2. CATHLEEN G. SPINELLI (2012): Classroom Assessment for Students in Special and General Education;
3. VICKI A. REED (2018): AN INTRODUCTION TO CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS.

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 6

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის სწავლების
სტრატეგიები და აქტივობები

(ნაწილი 1)

სარჩევი

შესავალი.....	105
1. კომუნიკაციის უნარის მსუბუქი და საშუალო ხარისხის დარღვევის მოსწავლის სწავლება.....	106
1.1. კომუნიკაციის უნარის მასტიმულირებელი სტრატეგიები და აქტივობები	107
1.2. აკადემიური უნარების მასტიმულირებელი სტრატეგიები და აქტივობები	117
1.2.4. წერის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიები	120
მათემატიკური დავალების წინარე აქტივობები	122
2. კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლის (მრავლობითი დარღვევის მოსწავლის) სწავლება.....	123
2.1. სწავლების ზოგადი სტრატეგიები და რეკომენდაციები	123
2.2. მრავლობითი დარღვევის მოსწავლის კომუნიკაციის უნარის განვითარება	123
შეჯამება.....	125
კითხვები თვითრეფლექსიისთვის	125
გამოყენებული ლიტერატურა.....	126

შესავალი

კომუნიკაცია გულისხმობს ინფორმაციის მიღებას, გაგზავნას და გადამუშავებას ვერბალური, არავერბალური ან გრაფიკულ სიმბოლოთა სისტემის გზით. კომუნიკაციის პროცესი ასეთი კომპლექსურობისა და მრავალდონიანობის გამო ძლიერ მოწყვლადია. ბავშვის განვითარების თითოეული სფერო (ფიზიკური განვითარება, ემოციური განვითარება, ქცევითი განვითარება, კოგნიტური განვითარება) და მათი განვითარების თავისებურებები ზეგავლენას ახდენს მოსწავლის კომუნიკაციის უნარზე და მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ბავშვის წარმატებას სოციალური კომუნიკაციის სფეროში. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მოსწავლეს შესაძლოა არ აღენიშნებოდეს კომუნიკაციის უნარის პირველადი დარღვევა (საკლასიფიკაციო სისტემების სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმების მიხედვით), მაგრამ აღენიშნებოდეს კომუნიკაციის სირთულე მეორადად, ემოციურ-ქცევითი ფუნქციონირების სირთულის, ინტელექტუალური ფუნქციონირების სირთულის, ფიზიკური შეზღუდვის, სენსორული დეფიციტისა და სხვ. სინდრომების გამო. განვითარების ნებისმიერი სირთულის დროს კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს ადრეულ ინტერვენციას. ამ შემთხვევაში გაცილებით მაღალია ალბათობა, რომ არსებული პრობლემა არ გავრცელდება ბავშვის განვითარების თითოეულ სფეროზე. ამ გადასახედიდან ჩარევა სკოლამდელ ასაკში უმნიშვნელოვანესია, ვინაიდან ამ დროს შესაძლებელია კომუნიკაციის სირთულის პრევენციაზე მუშაობა. სასკოლო ასაკის ბავშვთან კი, ჩვეულებრივ, მასწავლებლები და სპეციალისტები ინტერვენციის დონეზე მუშაობენ.

კომუნიკაციის სირთულის თითოეული მოსწავლე ინდივიდუალურია, მათი კომუნიკაციის სირთულეც ვარირებს მსუბუქიდან მძიმე ხარისხამდე. შესაბამისად, განსხვავებულია მათი საჭიროებები, სწავლების მიზნები და სტრატეგიები. კომუნიკაციის უნარის ნებისმიერი ხარისხის დარღვევის მოსწავლის ეფექტური განათლებისთვის, უმნიშვნელოვანესია, მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პრაქტიკა. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მასწავლებელმა უნდა გამოიყენოს სწავლების ის სტრატეგიები /ინტერვენციის ის მეთოდები, რომელთა ეფექტურობაც კვლევებითაა გამყარებული.

კომუნიკაციის უნარის მსუბუქი და საშუალო სირთულის მოსწავლეები კომუნიკაციისთვის, ჩვეულებრივ, სამეტყველო ენას იყენებენ ხოლმე, თუმცა აღენიშნებათ გარკვეული სირთულეები ენის სემანტიკურ, მორფოსინტაქსურ ან პრაგმატულ დონეზე. აღნიშნული ენობრივი სირთულის გამო მათ აქვთ წერის, კითხვისა და მათემატიკის უნარის ავტომატიზების პრობლემა. მათი სწავლების სტრატეგიებიც ამ აქტუალური საჭიროებების ირგვლივ არის განთავსებული. ამ თემის პირველი თავის პირველ ქვეთავში მოცემულია ინფორმაცია მოსწავლის ვერბალური კომუნიკაციის (სამეტყველო ენის) თითოეული კომპონენტის განმავითარებელი სტრატეგიებისა და აქტივობების შესახებ, ხოლო მეორე ქვეთავში მოცემულია აკადემიური უნარების გასაუმჯობესებელი კონკრეტული სტრატეგიები, რომელთა გამოყენებასაც მასწავლებელი საკლასო გარემოში მოახერხებს. აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული სტრატეგიები მიმართულია არა მარტო კომუნიკაციის უნარის დარღვევის კონკრეტული მოსწავლის

საჭიროებებზე, არამედ ტიპური განვითარების მოსწავლის აქტუალური პრობლემების დაძლევაზეც. მათ შორის, ლექსიკონის მოცულობის გაზრდა, წაკითხულის გაგების უნარის გამჭობესება, კითხვის მოქნილობის უნარის განვითარება და ა.შ.

კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლეები, უპირატესად, არავერბალურად (არავერბალური კომუნიკაციის რეპერტუარიც ხშირად შეზღუდულია) ან ძლიერ შეზღუდული ვერბალური რესურსით (მწირი კომუნიკაციური ფუნქციებითა და ფორმებით) ახდენენ კომუნიკაციას. ასეთი მოსწავლეების უპირატესი საჭიროებები ჯგუფდება ფუნქციური/ადაპტური უნარების განვითარების მიმართულებით: კომუნიკაციისა და ქცევის ირგვლივ (აკადემიური სფერო არ წარმოადგენს დამოუკიდებელი ფუნქციონირებისთვის კრიტიკულად საჭირო უნარს). ამ თემის მეორე თავში მოცემულია სწორედ ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიები მრავლობითი დარღვევის ბავშვებისთვის.

1. კომუნიკაციის უნარის მსუბუქი და საშუალო ხარისხის დარღვევის მოსწავლის სწავლება

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა სწავლების მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ზოგადი სტრატეგიები

სპეციალური საგანმანათლებლო მოსწავლეების სწავლებისას მასწავლებელმა, შესაძლებლობის შემთხვევაში, უნდა გამოიყენოს მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სწავლების სტრატეგიები. მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სტრატეგია/ინტერვენციის მეთოდია ის, რომლის ეფექტურობაც კვლევების შედეგებით არის გამყარებული. თვალსაჩინოებისთვის ქვემოთ მოცემულია **მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სწავლების რამდენიმე ზოგადი სტრატეგია**, რომლებიც ეფექტურია ნებისმიერი სახის დარღვევისა თუ სირთულის მოსწავლის სწავლებისთვის.

1. თანამშრომლობით სწავლება

თანამშრომლობით სწავლების სტრატეგია ეკუთვნის ჰატს (Hattie, 2009). იგი ერთ-ერთი ყველაზე პოპულარული საგანმანათლებლო მიდგომაა და უფრო მეტად ეფექტურია, ვიდრე ინდივიდუალური სწავლება. თანამშრომლობით სწავლება გულისხმობს მოსწავლეების დაყოფას მცირე სამუშაო ჯგუფებად, სადაც ბავშვები ერთანეთთან თანამშრომლობენ საკუთარი და თანაკლასელების დასწავლის პროცესის გაუმჯობესებისთვის (Johnson and Johnson, 1992).

2. თანაცოდით გაშუადებული სწავლება

ეს არის სწავლების ტექნიკა, რომელიც მასწავლებელმა შეიძლება გამოიყენოს მოსწავლეებთან ინდივიდუალურად, მოსწავლეთა ჯგუფთან ან, ზოგადად, მთელი კლასის დონეზე. ამ დროს მოსწავლეს ჰყავს თანაკლასელი ტუტორი, სწავლება მიმდინარეობს ერთიერთზე მასწავლებლის სუპერვიზიის ქვეშ.

3. სწავლების მეტაკოგნიტური სტრატეგიები

სწავლების მეტაკოგნიტური სტრატეგია ერთ-ერთი ყველაზე ეფექტური სტრატეგიაა, ეხმარება რა მოსწავლეს დასწავლის პროცესის გააზრებაში. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ეს არის ფიქრი ფიქრის შესახებ. მეტაკოგნიტურ სტრატეგიებს ბევრი ჩვენგანი უკვე იცნობს ედვარდ დე ბონოს ცნობილი წიგნიდან “Six Thinking Hats” (2004). ეს სტრატეგია გულისხმობს ექსპლიციტურ სწავლებას და მოსწავლეთა გავარჯიშებას ისეთ უნარებში, როგორიცაა ფიქრი საკუთარი შემეცნებითი უნარების ძლიერ და სუსტ მხარეებზე, ფაქტების, ემოციების, სარგებელისა და შეზღუდვების გააზრებაზე. აღნიშნული მათ საშუალებას აძლევს, თავადვე გაიუმჯობესონ სწავლის ხარისხი.

4. ცნებების ჩუკა

ცნებების ჩუკა ეს არის სწავლების სტრატეგია, რომელსაც იყენებენ სასწავლო პროგრამის ფარგლებში, იდეებს შორის კავშირების საჩვენებლად. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ცნებების ჩუკა სემანტიკური

ცოდნის გრაფიკული ხატია და ეფექტურია, იმის გათვალისწინებით, რომ ააქტიურებს ძველ ცოდნას და ხელს უწყობს ახალ ცოდნასთან მრავალფეროვანი კავშირების ჩამოყალიბებას.

5. ხეციპოკუდი სწავლება

რეციპროკული სწავლების სტრატეგია ხორციელდება მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის, ტექსტის კონკრეტული სეგმენტის ირგვლივ მოსწავლის მიერ წაკითხული ტექსტის გააზრების უნარის გაუმჯობესების მიზნით. ის ხელს უწყობს ტექსტის შეჯამების, კითხვების გენერირების, დასკვნის ჩამოყალიბების უნარების სტიმულირებას (Gilroy and Moore 2010; Kelly et al. 1994).

6. ქცევის ფუნქციური ანალიზი

პრობლემური ქცევის ფუნქციური ანალიზი ჩვეულებრივ გულისხმობს პრობლემური ქცევის დაკვირვებად და გაზომვად აღწერას, გარემოცვლადების ამოცნობას, პრობლემური ქცევის წინმსწრები/ტრიგერი მოვლენის გამოვლენას, პრობლემური ქცევის შედეგებზე მითითებას, რომელიც, სავარაუდოდ, ხელს უწყობს პრობლემური ქცევის დროში შენარჩუნებას ან განმტკიცებას, პრობლემური ქცევის მიზეზთან დაკავშირებული ჰიპოთეზის ჩამოყალიბებას და ჰიპოთეზის შემოწმებას. ქცევის ფუნქციური ანალიზი წარმოადგენს ქცევის გამოყენებითი ანალიზის ერთ-ერთ მიდგომას პრობლემური ქცევის შესაფასებისა და ალტერნატიული, სოციალურად მისაღები ქცევის ფორმირებისთვის ეფექტური ჩარევის შესარჩევად. ქცევის ფუნქციური ანალიზი აუცილებლად მოითხოვს შესაბამისად მომზადებული სპეციალისტის ჩართულობას.

მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სწავლების ზოგადი სტრატეგიების გარდა, კომუნიკაციის უნარის დადღვევის მოსწავლის მასწავლებელმა მნიშვნელოვანია, იცოდეს კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის სწავლების კონკრეტული ეფექტური სტრატეგიები და რეკომენდაციები. ქვემოთ მოცემულია კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის ეფექტური მასწავლებლის მახასიათებლები:

- მასწავლებელი ყურადღებით უსმენს მოსწავლეს, ენის/მეტყველების სირთულის ხარისხისა და ხასიათის განსასაზღვრად;
- მასწავლებელს შეუძლია კონტექსტის შესაბამისი ენა-მეტყველების მოდელირება;
- კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლე ზის კარგი ენობრივი განვითარების მოსწავლის გვერდით (მიბაძვით დასწავლის ხელშეწყობის მიზნით);
- მასწავლებელი იყენებს რითმულ დავალებებს, მოსწავლის არტიკულაციის უნარის ხელშესაწყობად;
- სწავლების პროცესში მასწავლებელი იყენებს როლურ თამაშებს, დებატებს, თოჯინების თეატრს – ყველა მეთოდს, რომლებიც ხელს უწყობს ორალური ენის განვითარებას;
- სწავლების პროცესში მასწავლებელი იყენებს აუდიოვიზუალურ ასისტირებას, მაგალითად ვიდეო/აუდიო ჩამწერს, ვიზუალურ მიმანიშნებლებს, ვიზუალურ ცხრილებს და ა.შ.;
- კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლესთან მასწავლებელი იყენებს ენას, რომლის გაგებაც ხელმისაწვდომია ბავშვისთვის, ამარტივებს რა რთულ წინადადებებს;
- მასწავლებელი იყენებს მრავალფეროვან არავერბალურ მიმანიშნებლებს: სხეულის პოზა, მიმიკა, ჟესტები, სურათები, ინტონაცია და ა.შ.;
- მასწავლებელი ყურადღებას ამახვილებს თითოეულ უცხო სიტყვაზე და განმარტავს მას;
- მასწავლებელი მომთმენია ენაბორძიკ მოსწავლესთან კომუნიკაციისას და აძლევს მოსწავლეს სათქმელის დასრულების შესაძლებლობას;
- კომუნიკაციის უნარის კომპლექსური დარღვევის მოსწავლეს ამისამართებს ენისა და მეტყველების თერაპევტთან.

1.1. კომუნიკაციის უნარის მასტიმულირებელი სტრატეგიები და აქტივობები

კომუნიკაციის უნარის განვითარების მხარდაჭერას ადრეული ასაკიდანვე კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს სამომავლოდ წინარეკადემიური და აკადემიური უნარების ათვისება-ავტომატიზებისთვის. არსებობს სპეციფიკური სტრატეგიები, რომლებიც შეიძლება გამოიყენონ მასწავლებლებმა სკოლამდელი და მოსამზადებელი კლასის ასაკის ბავშვების ენობრივი განვითარების სტიმულირებისთვის და

სამომავლო სირთულეების პრევენციისთვის.

1.1.1. კომუნიკაციის უნახის მასტიმულირებადი სტრატეგიები და აქტივობები სკოლამდელ ასაკში

ენობრივი დარღვევების თერაპია საკმაოდ ხანგრძლივი და შრომატევადი პროცესია. მით უმეტეს, თუ ბავშვს რეცეპტული ენის პრობლემაც აღენიშნება. ეს მდგომარეობა მეტად რეზისტენტულია თერაპიისადმი და უფრო ცუდი გამოსავალი აქვს, ვიდრე მხოლოდ ექსპრესიული ენის დარღვევას (American Psychiatric Association, 2013). თუმცა, გასათვალისწინებელია ინტერვენციის ტიპიც და მეთოდოლოგიაც. მაგალითად, კვლევების მიხედვით, ენობრივი დარღვევის ბავშვის შემთხვევაში სპეციფიკურ ენობრივ კომპონენტზე (უნარზე) ჩარევის ფოკუსირება მეტად ეფექტურია, ვიდრე ზოგადი ენობრივი თერაპია (Leonard, 2014). ხოლო რეცეპტული ენის დარღვევის ბავშვისთვის უკეთესი პროგნოზი აქვს ენის შინა-არსზე (ლექსიკონზე) ფოკუსირებულ ჩარევას და ნაკლები – ენის მორფოლოგიასა და სინტაქსზე კონცენტრირებული ინტერვენციას (Leonard, 2014). ქვემოთ მოცემულია ენობრივი განვითარების მასტიმულირებადი სტრატეგიები სკოლამდელი ასაკის ბავშვისთვის (ცხრილი 6.1).

ცხრილი 6.1 ენობრივი უნახების განმავითარებადი სტრატეგიები სკოლამდელ ასაკში

ენობრივი უნარების განმავითარებადი სტრატეგიები სკოლამდელ ასაკში		
მიდგომა	აღწერა	მაგალითი
პერიფრაზი	უფროსი რეაგირებს ბავშვის სკონტანურ მეტყველებაზე სამიზნე გრამატიკული ფორმის პერიფრაზით.	ბავშვი: მწვანე თიხა. უფროსი: ეს არის მწვანე თიხა.
განვრცობა	უფროსი რეაგირებს ბავშვის სკონტანურ მეტყველებაზე ინფორმაციის დამატებით.	ბავშვი: ეს თიხა არ არის კარგი. უფროსი: ეს თიხა არ არის კარგი. ის ზედმეტად მშრალია.
იმიტაცია	ამ დროს ბავშვს სთხოვენ უფროსის მიერ ნათქვამის გამეორებას.	უფროსი: მე ვაბრტყელებ თიხას. შენც აბრტყელებ თიხას. გაიმეორე: „მე ვაბრტყელებ“. ბავშვი: „მე ვაბრტყელებ“.
ფოკუსირებული სტიმულაცია	ბავშვს მიეწოდება სამიზნე სიტყვის ან აქტივობის რამდენიმე განსხვავებული მაგალითი. შემდეგ კი ბავშვს უფროსი უსვამს კითხვას, რაც მოითხოვს სამიზნე სიტყვით პასუხს.	უფროსი: ეს არის მწვანე თიხა. მოდი, გავაკეთოთ ბოსტნეული. სალათის ფოთლები არის მწვანე. კომბოსტო არის მწვანე. კიტრი არის მწვანე. მოდი, ახლა პომიდორი გააკეთე (ბავშვს მწვანე თიხა უჭირავს). ბავშვი: არა, პომიდორი წითელია.
მოდელირება	უფროსი აკეთებს სამიზნე ფორმის მოდელირებას; შემდეგ კი კითხვა-მომანიშნებლის დახმარებით ბავშვმა უნდა გამოიყენოს სამიზნე ფორმა.	უფროსი: მე თიხას ვაბრტყელებ. მე ვაბრტყელებ. შენ რას აკეთებ? ბავშვი: ვაბრტყელებ.
ხარაჩოს სისტემა	უფროსი ასტრუქტურირებს ბავშვის მცდელობებს. ეტაპობრივად ამ სტრუქტურის მიზანია, რომ ბავშვმა დამოუკიდებლად წარმოთქვას სამიზნე ფორმა.	უფროსი: ეს გველი ძალიან დიდია. ეს კი ძალიან პატარა. ხოლო ეს არის . . . ბავშვი: გამხდარი! უფროსი: სწორია! ეს გამხდარია. ხოლო ეს . . . ბავშვი: არის მსუქანი.
წინადადებათა შერწყმა	უფროსი ბავშვს აწვდის ორ ან მეტ მარტივ წინადადებას და სთხოვს გაერთიანებას ერთ წინადადებაში.	უფროსი: ეს ბიჭი დარბის. მას ახურავს წითელი ქუდი. ეს ბიჭი მიდის მაღაზიაში. ბავშვი: „ბიჭი, რომელსაც წითელი ქუდი ახურავს, მაღაზიაში გარბის“.
წინადადების განვრცობა	უფროსი აწვდის ბავშვს წინადადებას და სთხოვს განავრცოს.	უფროსი: „ძაღვს სძინავს“. ახლა განავრცე წინადადება და მითხარი, რატომ სძინავს. ბავშვი: „ძაღვს სძინავს, რადგან მთელი ღამე ფხიზლად იყო“.

დაყოვნება ან შენელებული მიწოდება	დიალოგის ტემპის შენელება და დალოდება, სანამ ბავშვი წარმოთქვამს საზმინე ფორმას.	უფროსი: „თიხის ეს ყუთები ყველა ჩემია“ (აგროვებს თიხის ყუთებს და ელოდება ბავშვს). ბავშვი: „არა! ჩემია“.
---	--	---

ზემოთ აღწერილი სტრატეგიები, უპირატესად, მორფოსინტაქსური კომპონენტის განვითარებას ისახავს მიზნად. იგი გამოსადეგია როგორც მასწავლებლებისთვის, ასევე მშობლებისთვის. ენობრივი დარღვევის თუნდაც პირველად მორფოსინტაქსური დეფიციტის დროს აუცილებლად საჭიროებს მხარდაჭერას ბავშვის სოციალური და ემოციური სფერო. სოციალური ტიპის ინტერვენციებს (თანატოლით გაშუალებული ინტერვენცია) შეუძლიათ სოციალური კომუნიკაციის მხარდაჭერა და თანამშრომლობის უნარის გამომუშავება, რაც კრიტიკულად საჭირო უნარია ჯგუფურ მუშაობაში ჩართვისთვის. ენობრივი სირთულეები, რასაკვირველია, მხოლოდ სოციალურ და ემოციურ სფეროზე არ ახდენს უარყოფით ზეგავლენას. ზემოთ უკვე აღინიშნა, რომ ერთ-ერთი დაზარალებულ სფეროთაგანია პრეაკადემიური და აკადემიური უნარები. ქვემოთ ცხრილში (ცხრილი 6.2) გამოყოფილია რამდენიმე სფერო და სპეციფიკური მიზანი, რომელთა მიღწევის მიმართულებით აუცილებლად უნდა დაიგეგმოს მუშაობა ენობრივი განვითარების დარღვევის სკოლამდელი ასაკის ბავშვთან.

ცხრილი 6.2. მუშაობა ენობრივი სიხთვის ბავშვთან აკადემიური უნარების ათვისების სიხთვის პიქვენციისთვის

მუშაობა ენობრივი სირთულის ბავშვთან აკადემიური უნარების ათვისების სირთულის პრევენციისთვის	
სფერო	ინტერვენციის მიზნები
ფონოლოგიური ცნობიერება	წინადადების სიტყვებად დაშლა; სიტყვების ამოცნობა, რომლებიც იწყებიან ან მთავრდებიან მსგავსი ბგერებით; სიტყვის მარცვლებად დაშლა; სიტყვების შემადგენელ ბგერებად დაშლა (სიტყვის ფონოლოგიური ანალიზი); ბგერების სიტყვაში გაერთიანება (სიტყვის ფონოლოგიური სინთეზი).
ცოდნა ბეჭდური კონცეპტების შესახებ	წიგნის ქერის ორიენტაცია/პოზიცია; ნაბეჭდი სტრიქონების კითხვის მიმართულება მარცხნიდან მარჯვნივ; მეტალინგვისტური ცნებების გაგება (სიტყვა, ასო, ბგერა); იმის გააზრება, რომ ნაბეჭდი ინფორმაცია, იგივე ექსპრესიული ენაა, ოღონდ წერილობითი ფორმით.
ანბანის შესახებ ცოდნა	ანბანზე სიმღერის სწავლა; საკუთარი სახელის წერილობითი ფორმის ამოცნობა სხვა დაწერილ სიტყვებში; საკუთარი სახელის დაწერა; ასოების ცნობა; იმის გააზრება, რომ ასოები ბგერებს გამოხატავენ.
თხრობა და სალიტერატურო ენა	ისმენს მოთხრობებს, პასუხობს დასმულ კითხვებს; ყვება მოთხრობას მიმართებითი და მაქვემდებარებელი კავშირების გამოყენებით; ყვება მოთხრობას პერსონაჟების მიზნებისა და გეგმის გათვალისწინებით; იყენებს მეტალურ ლექსიკონს (ზრახვების, განცდების, ემოციების აღმნიშვნელი სიტყვები) თხრობისას.

1.1.2. კომუნიკაციის უნარის მასტიმულირებელი პრინციპები სასკოლო ასაკში

ზემოთ ვისაუბრეთ სკოლამდელი ასაკის ბავშვთან ენობრივი და პრეაკადემიური უნარების სტიმულირებაზე. სასკოლო ასაკში ენობრივი ინტერვენცია მეტად კოპლექსური ხასიათისაა, მოიცავს რა წერილსა და კითხვის უნარის განვითარებაზე მუშაობასაც. თავდაპირველად დავიწყეთ სასკოლოს ასაკის ენობრივი ინტერვენციის პრინციპების გაცნობით.

პრინციპი 1: გამოიყენეთ სასწავლო პროგრამაზე დაფუძნებული ინტერვენცია

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის სასკოლო ასაკის ბავშვთან მუშაობისას მასწავლებელმა აუცილებლად უნდა აარჩიოს თან ენობრივი უნარის განმავითარებელი და თან სასწავლო პროგრამასთან

შეჭიდილი მიზნები (Ehren, 2000; Ukrainetz, 2007). Wallach (2010)-ის მიხედვით, სასკოლო ასაკის ენობრივი დარღვევის ბავშვთან მუშაობისას უმნიშვნელოვანესია სწორი პრიორიტეტების დასახვა. ბავშვს შესაძლოა უამრავი გამოწვევა ჰქონდეს. მისი სუსტი მხარე შეიძლება იყოს როგორც ზოგადი სმენითი ინფორმაციის გადამუშავება და წინადადებაში სიტყვა თანმიმდევრობის სწორად განსაზღვრა, ასევე მწირი ლექსიკონი. ამ სიტუაციაში მეტად წარმატებული იქნება ინტერვენცია, რომელიც ბავშვის აკადემიური ფუნქციონირებისთვის მეტად ღირებულია, კონკრეტულად კი – **დექსიკუხ მახაგზე ფოკუსიებული ინტერვენცია**. სასწავლო პროგრამაზე დაფუძნებული ინტერვენცია არ ნიშნავს, რომ არ ვითვალისწინებთ მოსწავლის საჭიროებებს. მაგალითად, თუ მოსწავლეს უჭირს რთული წინადადებების პროდუქცია, სასწავლო კურიკულუმის გადასახედიდან ენობრივ სფეროში მიზანი იქნება მასწავლებლის კითხვებზე გავრცობილი პასუხების დაბრუნება რთული წინადადებების გამოყენებით. ამ მიზნის შემთხვევაში მასწავლებელმა შესაძლოა ხელი შეუწყოს მაერთებელი და მაქვემდებარებელი კავშირების ლექსიკონის გაზრდას. ხოლო მიზნის შესაბამის სამუშაო კონტექსტად გამოიყენოს მოსწავლეების პერსონალური ნარატივის გაზიარება კონკრეტულ თემატიკასთან დაკავშირებით. ამ მიდგომის მიზანია, რომ ენა განვითარდეს არა კონტექსტისგან იზოლირებულად, არამედ სასწავლო პროგრამასთან ინტეგრირებულად მოსწავლის ყოველდღიური საჭიროებების გათვალისწინებით.

პრინციპი 2: ორალური და წერიტი ენის ინტეგრირება

ამ მეორე პრინციპის ავტორები არიან Berninger (2000) და Gerber (1993). მათ ენობრივი და სასწავლო პროგრამის მიზნების ინტეგრაციის განსხვავებული გზა შემოგვთავაზეს: ეს მეთოდი მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას კომუნიკაციური ინტერვენციის ფარგლებში დასახული მიზნები მიიღწეს ორივე მოდალობის გამოყენებით (სმენითი და ვიზუალური).

დანყებითი კლასის მოსწავლეებისთვის ამ ტიპის ინტეგრაცია გულისხმობს წიგნიერების სოციალიზაციას, მეტალინგვისტურ და ფონოლოგიურ ცნობიერებას, ისევე, როგორც თხრობისა და წერის უნარის განმავითარებელი მარტივი აქტივობების გამოყენებას. ასევე, აუცილებელია მუშაობა აბსტრაქტური სიტყვების (ლექსიკონის) გაგება-პროდუქციის მიმართულებით არა მარტო ორალური ენის დავალებებში, არამედ ბეჭდვურ ფორმაშიც. ლექსიკონის განვითარებით დაგეგმილი აქტივობები უნდა მოიცავდეს **წიგნიერების სოციალიზაციის** აქტივობებს, როგორიცაა: წიგნის წაკითხვა და ტექსტის სიტყვებზე მსჯელობა. მასწავლებელმა შეიძლება სთხოვოს მოსწავლეს იმ სიტყვების ტექსტში მოძებნა, რომელთა შინაარსიც ახლახან განმარტა. **ფონოლოგიური ცნობიერების აქტივობა** კი გულისხმობს სამიზნე სიტყვების ფონოლოგიურ დამუშავებას. იმის განსაზღვრას: გრძელია თუ მოკლე, რამდენ მარცვალს შეიცავს, რომელ ბგერაზე იწყება და რომელ ბგერაზე სრულდება, რამდენი ბგერაა სიტყვაში და ა.შ.

განათლების საშუალო საფეხურის მოსწავლეებისთვის კვლავ აქტუალურია წერილობითი და ორალური ენის ინტეგრაცია. ამ ეტაპზე ინტერვენციის გასაღებია, რაც შეიძლება, მრავალფეროვანი გამოცდილება დაგეგმილი მიზნების ირგვლივ. ნასწავლის განზოგადებისთვის კი სასურველია დეკონტექსტუალიზებული აქტივობები, წაკითხულის გააზრების, წერისა და სიტყვების ბგერებად დაშლის აქტივობები.

პრინციპი 3: „მეტა-ზე“ მუშაობა

მესამე პრინციპი შემოთავაზებულია Wallach (2010), Wallach and Miller (1988) და Wallach, Charlton, და Christie (2009)-ის მიერ. მათი აზრით, აუცილებელია მუშაობის დაგეგმვა „მეტა-ს“ მიმართულებით, რაც გულისხმობს იმ ენობრივი თუ კოგნიტური უნარების მიმართ ცნობიერების ჩამოყალიბებას, რაც მოსწავლეს სჭირდება სასწავლო პროგრამის ფარგლებში. მეტაუნარები – ეს არის ცოდნა საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ, ლაპარაკი ლაპარაკზე და ფიქრი ფიქრზე. ენობრივი განვითარების საწყის ეტაპზე ისევე, როგორც ინტერვენციის დასაწყისში (დანყებით კლასებში) მასწავლებელი მოსწავლეს ასწავლის მეტად პრაქტიკული ფორმებით. მაგალითად, მოდელირებით უხსნის, თუ როგორია ენის ფორმისა და ფუნქციის ურთიერთმიმართება. ხოლო ენობრივი განვითარების მომდევნო ეტაპზე ბავშვი და მასწავლებელი უკვე მსჯელობენ ენის ფორმებსა და ფუნქციაზე, კონკრეტული გრამატიკული წესების-პრინციპებისა და სტრუქტურების ქრილში.

მეტააქტივობების მიზანია ენის გაგებისა და გამოყენების უნარის ცნობიერების უფრო მაღალ დონეზე გადატანა. ეს შეიძლება კონკრეტული მორფოსინტაქსური და სემანტიკური მიზნების (მაგალითად: მორფემების, კომპლექსური წინადადებების, ზმნიზებების დაუფლება) ირგვლივ შერჩეული აქტივობების შემდეგ მსჯელობის სახით. ამ დროს განიხილება, თუ როგორ გადაჭრა მოსწავლემ ამ აქტივობებით შემოთავაზებული პრობლემები – რომელი გრამატიკული წესები გამოიყენა; როგორ და რაზე დაყრდნობით შეარჩია კონკრეტული კონექსტის შესაბამისი სიტყვა და ა.შ. ხოლო **მეტაპრაგმატული უნარების განვითარებისთვის** საუკეთესოა საკლასო სიტუაცია: მოსმენა, ადეკვატური კომენტა-

რების გაკეთება, იმის გააზრება, როდის უნდა ილაპარაკოს და როდის – არა, რა უნდა ილაპარაკოს და რა – არა. ამ უნარების დასაუფლებლად მასწავლებელი სთავაზობს მოსწავლეებს, ექსპლიციტურად ჩამოაყალიბონ საკლასო წესები, მოირგონ როლური თამაშები და როლების პარალელურად შეცვალონ სალაპარაკო ენა, გამოიყენონ ე.წ. „გონებრივი იერიშის“ ენობრივი სტრატეგიები.

პრინციპი 4: ინტერვენციაზე რეაგირების მიდგომის ფარგლებში პირველი სამი პრინციპის გამოყენება

ინტერვენციაზე რეაგირების მიდგომა სამ განსხვავებულ დონეზე ჩარევას გულისხმობს. პირველი – ესაა ჩაჩევა მთელი კლასის დონეზე კონკრეტული სუსტი უნარის განვითარების მიმართულებით; მომდევნოა კლასის შიგნით გამოყოფილი მცირე ჯგუფის დონეზე ჩაჩევა და მესამე, ყველაზე ინტენსიური, ესაა ინდივიდუალური ინტერვენცია მოსწავდესთან მაშინ, როცა პირველი ორი დონე არ აღმოჩნდა ეფექტური. ზემოთ აღწერილი სამივე პრინციპის ინტეგრირებას ინტერვენციაზე რეაგირების მიდგომის ფარგლებში შესაძლოა შემდეგი სახე ჰქონდეს: საკლასო აქტივობების დროს არამართო კითხვის, არამედ ორალური ენის განვითარების ხელშეწყობა ტექსტში ამოკითხულ სიტყვების და წინადადებების მნიშვნელობებზე მსჯელობის გზით; გრძელი და მოკლე სიტყვების გადარჩევა, სინონიმებისა და ანტონიმების ამოცნობა. ხოლო „მეტა“ პრინციპის ფარგლებში დაგეგმილი აქტივობაა მოსწავლის ნახალისება, ისაუბროს იმ სტრატეგიებზე, რომლებსაც იყენებს წაკითხულის გააზრების სირთულის გადაჭრის პროცესში. ამ დონეზე წაკითხულის გააზრების აქტივობები მოიცავს კითხვის სპეციფიკური სტრატეგიების სწავლებას ბავშვისთვის (Ukrainetz & Ross, 2007). ასეთი მიდგომა საშუალებას აძლევს მოსწავლეს, გამოიყენოს სტრატეგიები როგორც კითხვის დაწყებამდე (მაგალითად: „გაიხსენე, რაც უკვე იცი ამ თემის შესახებ“, „დასახე კითხვის მიზანი“), ასევე, კითხვის პროცესში („თქვი შენი სიტყვებით, რაც ამოიკითხე“, „გამოყავი თითოეული აბზაცის მთავარი აზრი“) და კითხვის შემდეგ („ჰკითხე საკუთარ თავს, რა ისწავლე“, „დააკავშირე წაკითხულის შედეგად ნასწავლი იმასთან, რაც აქამდე იცოდი“).

1.1.3. კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიები და აქტივობები სასკოლო ასაკში

სასკოლო ასაკის ბავშვის კომუნიკაციის უნარის მასტიმულირებელი პრინციპების შემდეგ ყურადღებას გავამახვილებთ კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელ სტრატეგიებზე. ეს სტრატეგიები 3 ძირითად კატეგორიაში ერთიანდება:

- ა) მასწავლებელზე ფოკუსირებული სტრატეგიები;
- ბ) ბავშვზე ფოკუსირებული სტრატეგიები;
- გ) ჰიბრიდული სტრატეგიები.

ამ თემის ფარგლებში გავრცობილი იქნება მხოლოდ კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელი ჰიბრიდული სტრატეგიები, რადგან ის უფრო მეტად ერგება სასკოლო გარემოში მასწავლებელი-მოსწავლის კომუნიკაციურ საჭიროებებს და მეტად ინტეგრირებულია სასწავლო პროგრამის მოთხოვნებთან. ქვემოთ მოცემულია ჰიბრიდული ინტერვენციის სტრატეგიები, ცალკეული ენობრივი კომპონენტების ქრილში: ენის სემანტიკური კომპონენტის, ენის მორფოსინტაქსური კომპონენტისა და ენის პრაგმატული კომპონენტისთვის.

1.1.3.ა. ენის სემანტიკური კომპონენტის გასაუმჯობესებელი ჰიბრიდული სტრატეგიები

ენის სემანტიკური კომპონენტის გაუმჯობესებაზე მუშაობისას გამოყოფენ ხოლმე სამ პრიორიტეტულ მიმართულებას: ლექსიკონის მოცულობის გაზრდა, სიტყვის ამოტანის უნარის გაუმჯობესება, წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარება. ქვემოთ თანმიმდევრულად იქნება განხილული თითოეული პრიორიტეტის ფარგლებში ეფექტური სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები.

I. ლექსიკონის მოცულობის გასაზრდელი სტრატეგიები

კვლევების მიხედვით, ვრცელი ლექსიკური მარაგის მოსწავლეებს უკეთ გამოსდით წაკითხული ტექსტის გააზრება (Biemiller, 2003; Dole, Sloan, & Trathen, 1995; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007). ამავე კვლევამ აჩვენა, რომ ლექსიკონის დახმარებით, კონკრეტული კონტექსტების გარეშე უცხო სიტყვათა დასწავლა, რეალურად, ვერ აუმჯობესებს წაკითხულის გააზრებას, რადგან არ ზოგადდება დასწავლილი ცოდნა. Blachowicz (1986) და Marzano (2009)-მ ყურადღება გაამახვილეს რეცეპტული და ექსპრესიული ენის ლექსიკური მარაგის განმავითარებელ სტრატეგიებზე:

- „გააქტიურე ცოდნა, რაც უკვე აქვს მოსწავლეს ახალი სიტყვების შესახებ“. ამ სტრატეგიის განსახორციელებლად, Blachowicz-ის რეკომენდაციით, საჭიროა ე.წ. „გონებრივი იერიშის“ აქტივობის გამოყენება. იხ. აქტივობა:
- მასწავლებელი წინასწახ ამზადებს უცნობი სიტყვების პიხვედ ჩამონათვადს, ხომელიც დაკავშირებულია ახალ საგაკვეთილო თემასთან და უცნობი სიტყვების მეოხე ჩამონათვადს, ხომელიც ახ ახის დაკავშირებული ახალ საგაკვეთილო თემასთან. წეხიდობითი ფოხმაგით აწვდის ამ სიტყვებს მოსწავდეებს. შემდეგ მასწავლებელი აცნობს ახალი საგაკვეთილო თემის სათაუხს მოსწავდეებს. მოსწავდეები იწყებენ სიტყვების შესაძლო შინაახსზე მსჯელობას და პოგონოზიებენ, ხომელი ჩამონათვადის სიტყვები შეიძლება უკავშირდებოდეს ახალ საგაკვეთილო თემას.
- „განუმარტე და აღუნერე მოსწავლეს უცნობი სიტყვა, მიაწოდე სიტყვის გამოყენების მაგალითი“. მასწავლებლის მიერ გაკეთებული განმარტება ყოველთვის უფრო ეფექტურია, ვიდრე ლექსიკონის მიერ მოწოდებული განსაზღვრება. ვინაიდან მასწავლებელმა იცის მოსწავდეების გამოცდილება. ის, ჩვეულებრივ, არჩევს ხოლმე ნაცნობ სიტყვებს განვლილი თემებიდან და ამ გზით აღწერს ახალ ტერმინს. Biemiller and Boote (2006)-ის კვლევის მიხედვით, დაწყებით კლასში მოსწავდეები მოთხრობებიდან სწავლობენ უფრო მეტ სიტყვას სწავლების იმ მეთოდით, როდესაც მასწავლებელი მოთხრობის კითხვისას აკეთებს პაუზებს და ახალი სიტყვების განმარტების მიზნით მოჰყავს კონკრეტული მაგალითები;
- „სთხოვეთ მოსწავდეებს, საკუთარი სიტყვებით გადმოსცენ ახალი სიტყვის შინაარსი, განმარტონ მისი მნიშვნელობა ან მოიგონონ მაგალითი საკუთარი გამოცდილები გათვალისწინებით“;
- „დაეხმარეთ მოსწავდეებს, შექმნან ახალი ტერმინის შესაბამისი სიმბოლური რეპრეზენტაცია – ჩანახატი ან პიქტოგრამა“. Marzano (2009)-ს მიხედვით, სწავლების ეს სტრატეგია ყველაზე მნიშვნელოვანია და მაღალ კორელაციაშია დასწავლილი სიტყვების რაოდენობასთან. თუ მოსწავდეები აწარმოებენ ლექსიკონის რვეულს, შეუძლიათ იქვე გააკეთონ სიტყვების შესაბამისი სიმბოლური ჩანახატები;
- „დააკავშირეთ სიტყვები და თემები“. ხელი შეუწყვეთ სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებულ თემებსა და ახალ სიტყვებს შორის კავშირის გამყარებას. ამ მიზნით, შესაძლებელია მოსწავდეებისთვის სიტყვათა ჩამონათვალის მიწოდება. მათ უნდა იმსჯელონ და გადაწყვიტონ, სიტყვათა ეს ჩამონათვალი რომელ თემას შეიძლება შეეფერებოდეს სასწავლო პროგრამიდან;
- „გამოიყენეთ როგორც სალაპარაკო, ასევე წერილობითი კონტექსტები“. Rosenthal and Ehri (2008)-ის მიხედვით, ახალი სიტყვის ერთდროულად დასახელება და წერილობითი ფორმით მიწოდება აუმჯობესებს როგორც სიტყვის ფონოლოგიური ანალიზის უნარს, ასევე, მნიშვნელობის წვდომას. ამ სტრატეგიის მიზანია ახალი სიტყვის მნიშვნელობის შეთავაზება მოსწავლისთვის მრავალფეროვანი ენობრივი გამოცდილებით. ამ სტრატეგიის განხორციელება შესაძლებელია შემდეგი აქტივობით:
- მასწავლებელი უკითხავს მოსწავდეებს უცხო ტექსტიდან ამონაჩიღს და თან აძევს მითითებას, ხომ, ხოგოხც კი გაიგონებენ მათთვის ახალ სიტყვას, ხელი აიწიონ, დაასახელონ ეს სიტყვა, შემდეგ კი ჩაიწეონ. კითხვის დასუდეების შემდეგ თითოეული მოსწავდე მუშაობს საკუთარი სიტყვების ჩამონათვადზე. განმაჩტებებს იწეხენ ხვეუდში და შემდეგ კითხულობენ მთელი კლასისთვის. თუ მოსწავდე ვეხ ახეხებს ხომელიმე სიტყვის განმაჩტებას, მას კლასელები ეხმახებიან.
- „სთხოვეთ მოსწავდეებს, წყვილებში იმსჯელონ ახალის სიტყვის სავარაუდო მნიშვნელობაზე“. ეს სტრატეგია კვლავ მრავალფეროვანი ენობრივი გამოცდილების პრინციპს ეყრდნობა. სტრატეგიის შესაბამისი აქტივობის დროს მეწყვიდე მოსწავდეები ეხთმანეთს უზიახებენ ცოდნას ახალი სიტყვის შესახებ. წყვიდთაშოხის ინფოხმაციის გაცვდის შემდეგ თუ კვდავ ხჩება სიტყვები, ხომელთა მნიშვნელობა ახ იციან მოსწავდეებმა, უკვე მასწავლებელი ეხმახება მათ. სიტყვის მნიშვნელობის წვდომის გასამაჩტეებდავ, მასწავლებელმა შეიძლება შესთავაზოს მოსწავდეებს ამ ახალი სიტყვის შესაბამისი კონტექსტი, მაგადითად, ამონაჩიდი ტექსტიდან სადაც ეს სიტყვაა გამოყენებული;
- „დაუბრუნდით ნასწავლ სიტყვებს რამდენიმე კვირის შემდეგ“. ეს კარგი სტრატეგიაა დასწავლილი ცოდნის განმტკიცებისთვის. ის ხელს უწყობს ახალი სიტყვის მოსწავლის აქტიურ ლექსიკურ მარაგში გადასვლას (Marzano, 2009).

ზემოთ აღწერილი სტრატეგიების საერთო ლოგიკა ის არის, რომ ლექსიკონის გამდიდრება ერთი და იმავე სიტყვების მრავალჯერადი მიწოდებისა და ღრმა, სემანტიკური გადამუშავების შედეგია. განურჩევლად იმისა, მოსწავლეს აქვს ტიპური (Coyne et al., 2009) თუ არატიპური (Lovelace & Stewart, 2009) განვითარება, ახალი სიტყვების ჩამონათვალის გაკეთება და სიტყვათა განმარტება არ არის საკმარისი ამ სიტყვების დასასწავლად. საჭიროა ამ ახალი სიტყვების მიწოდება მრავალ განსხვავებულ ენობრივ სიტუაციაში განხვავებული ფორმებით – ორალური თუ წერილობითი.

ლექსიკონის განვითარების კიდევ ერთი მეთოდია, ენ. მეტაკოგნიტური მიდგომა (Dole, Sloan, და Trathen 1995; და Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill, & Joshi 2007). ამ მეთოდის ფარგლებში მასწავლებელი მოსწავლეს ასწავლის ახალი სიტყვის დამოუკიდებლად ასათვისებელ სტრატეგიებს, ნაცვლად იმისა, რომ თავად შესთავაზოს ახალი სიტყვების ჩამონათვალი. მეტაკოგნიტური მიდგომის ფარგლებში, შესაძლებელია შემდეგი ტიპის აქტივობა:

თავდაპირველად მასწავლებელი ასწავლის მოსწავლეს ტექსტიდან უცხო სიტყვების შერჩევის 3 კრიტერიუმს:

1. მათ არ უნდა იცოდნენ სიტყვის მნიშვნელობა;
2. სიტყვა გამოყენებული უნდა იყოს მითითებულ ტექსტში;
3. მითითებულ ტექსტში სიტყვა გამოყენებული უნდა იყოს პერსონაჟის, მოვლენის და იდეის აღსაწერად.

მასწავლებელი მოდელირების გზით უჩვენებს მოსწავლეებს ამ აქტივობის პროცესს, შემდეგ კი თავად მოსწავლეები ირჩევენ საკუთარ სიტყვებს და ინერენ ფურცელზე. თითოეული სიტყვის შემთხვევაში მოსწავლე

- წერს, მისი აზრით, რა მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს მას;
- წერს კონტექსტის შესაბამის სავარაუდო მნიშვნელობას უცხო სიტყვათა ლექსიკონის დახმარებით;
- ხმადასრულებს სიტყვას და საკუთარ განმარტებას;
- მსჯელობს, კონკრეტული სიტყვის მნიშვნელობა როგორ ეხმიანება მითითებული ნაწყვეტის შინაარსს და რატომ აირჩია ავტორმა ეს სიტყვა სათქმელის გადმოსაცემად.

Dole et al. (1995)-ის მიხედვით, მეტაკოგნიტური მიდგომა, რომელიც ცოდნის დამოუკიდებლად შეძენაზე მიმართული, მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს ახალ სიტყვათა მნიშვნელობის წვდომას ლექსიკონის განვითარების ტრადიციულ სტრატეგიებთან შედარებით.

ჰიბრიდული ინტერვენციის მომდევნო მიმართულებაა სიტყვის მოძიების/ამოტანის უნარის გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები.

II. სიტყვის ამოტანის უნარის გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები

ენობრივი დარღვევის ბავშვებს ხშირად აღენიშნებათ სიტყვის მოძიების – მეხსიერების საცავიდან ამოტანის პრობლემა. ეს დაკავშირებულია ფონოლოგიურ და სემანტიკურ ხასიათის სრითულებთან. გამოდის, რომ სიტყვის მოძიების პრობლემის დროს საჭიროა რამდენიმე დონეზე მუშაობა. სწორედ ამიტომ გამოყოფენ სიტყვის ამოტანის უნარის გასაუმჯობესებელ სემანტიკურ და ფონოლოგიურ სტრატეგიებს. სემანტიკურ დონეზე მუშაობის რამდენიმე სტრატეგია ზემოთ უკვე იყო აღწერილი. ამ სტრატეგიების მიზანია მოსწავლის მიერ სიტყვის მნიშვნელობის წვდომის პროცესის მაქსიმალური გაღრმავება, რაც გაზრდის სიტყვათაშორისი კავშირების რაოდენობას მოსწავლის სემანტიკურ ქსელში. ეს უკანასკნელი კი შეამცირებს სიტყვის მეხსიერების საცავიდან ამოტანის პრობლემას.

Wallach and Miller (1988)-მა სიტყვის მოძიების პრობლემის გადასაჭრელად და სიტყვათა შორის სემანტიკური ასოციაციების რაოდენობის გასაზრდელად შემოგვთავაზეს აქტივობა – „ვიზუალური რუკა“. დაწყებითი კლასის მოსწავლეებისთვის ამ აქტივობის განსახორციელებლად შეიძლება გამოყენებული იყოს კარგად ნაცნობი სცენარი, როგორიცაა, მაგალითად, სტომატოლოგთან ვიზიტი. ამ აქტივობის დროს იქმნება კონკრეტულ კონტექსტთან (სტომატოლოგთან ვიზიტი) დაკავშირებული სიტყვების ბადე. სიტყვები ერთმანეთთან ისრებითაა დაკავშირებული, რაც ხაზს უსვამს იმას, რომ ერთ სიტყვას შესაძლოა ჰქონდეს უამრავი ასოციაციური კავშირი დანარჩენებთან.

მეხსიერების საცავიდან სიტყვის ამოტანის დროს ამცირებს ხშირი პრაქტიკა. მოსწავლეს შეუძლია დაინიშნოს დრო და წამოზომე აღრიცხოს სასწავლო კურიკულუმის რომელიმე თემასთან დაკავშირებული სიტყვების დასახელების დრო. საშუალო საფეხურის მოსწავლეებს, მაგალითად, შეუძლიათ ჩამოთვალონ ნიადაგის ფენები ან დაასახელონ საკვების პირამიდის ნაწილები.

Hanly and Vandenberg (2010)-ის მიხედვით, ენობრივი დარღვევის ბავშვებს უფრო მეტად უჭირთ სიტყვის ფონოლოგიურ მახასიათებლებზე დაყრდნობით მოძიება/ამოტანა, ვიდრე სემანტიკურ მახასიათებლებზე დაყრდნობით. ამ შეთხვევაში, მასწავლებელმა უნდა დაგეგმოს ფონოლოგიური გადამუშავების უნარის გასაუმჯობესებელი აქტივობები. ქვემოთ იხილეთ რამდენიმე აქტივობა:

კონკრეტული თემატიკის ქრილში მასწავლებელი არჩევს სამიზნე, უცხო სიტყვებს. შემდეგ წაახალისებს მოსწავლეებს:

- ა) მოიფიქრონ უცნობი სიტყვის ჟღერადობის შესაბამისი სიტყვა, მაგალითად: „კაკალი“ – „კალათი“;
- ბ) მოიფიქრონ სიტყვები, რომლებშიც იმდენივე მარცვალაა, რამდენიც სამიზნე უცნობ სიტყვაში;
- გ) მოიფიქრონ სიტყვები, რომლებიც იწყება ან მთავრდება იმავე ასოზე, რომელზეც სამიზნე სიტყვები;
- დ) მოიფიქრონ ან გაიხსენონ მარტივი ლექსი ან სიმღერა სამიზნე სიტყვებზე (მასწავლებლის დახმარებით);
- ე) მაგიდაზე დააკაკუნონ იმდენჯერ, რამდენი მარცვალაა მოსმენილ უცნობ სიტყვაში;
- ვ) ითამაშონ სახალისო თამაში **გამოცნობანა**. ერთ-ერთი მოსწავლე ირჩევს ერთ-ერთ უცხო სიტყვას და წარმოთქვამს მას პირის გაღების გარეშე (დამარცვლით, მხოლოდ ინტონაციის გამოყენებით). დანარჩენები ცდილობენ, გამოიცნონ რა სიტყვა თქვა მან, მოჰყავთ საკუთარი არგუმენტები.
- ზ) ითამაშონ წყვილებში: „დაასრულე სიტყვა“. ამ დროს მოსწავლე ასახელებს ერთ-ერთი სამიზნე სიტყვის პირველ ბგერას, ხოლო მეწყვილე კი ასრულებს სიტყვას.

საშუალო საფეხურის მოსწავლეებთან ფონოლოგიური გადამუშავების უნარის მოსამწიფებლად უფრო რთული აქტივობის დაგეგმვაც შეიძლება.

მასწავლებელს გაკვეთილზე შემოაქვს გამოგონებულ სიტყვებიანი ტექსტი, სადაც სამიზნე სიტყვების მხოლოდ პიხვედი ასო/მახცვადი ან ბოლო ასო/მახცვადია (ქართული ენის შემთხვევაში უმჯობესია მახცვადი) ხილული. სამიზნე სიტყვების ჩამონათვალი მოსწავდეებს მიეწოდებათ ინდივიდუალურად ან დაფაზე დაწერილი სახით. მოსწავდეები ტექსტის კითხვის პირობების პაჩადედილად ავსებენ გამოგონებულ ადგილებს.

პიბრიდული ინტერვენციის მომდევნო მიმართულებაა **წაკითხულის გააზრების ხელშეწყობის სტრატეგიები**.

1.1.3. ბ. წაკითხულის გააზრების უნარის გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები

წაკითხულის გააზრება კოპლექსური პროცესია, რომელიც მოიცავს სხვადასხვა წანადადების მნიშვნელობების გაერთიანებას და ტექსტიდან მიღებული ინფორმაციის დაკავშირებას ადრეულ ცოდნასთან (გამოცდილებასთან). მაგალითად, თუ თქვენ კითხულობთ, რომ „ოჯახმა მანქანის საბაჩედილი ჩანთა ჩადო და პაჩკისკენ გაეშუხინენ, ფეხბუხთის სათამაშოდ. ადგილზე მათ აღმოაჩინეს, რომ ბუხთი სახელში დაჩრათ“. მიუხედავად იმისა, რომ ტექსტში აჩ ეწეა, თქვენ უკვე იცით, რომ საბაჩედილი მოთავსებულ ჩანთაში სწოხედ სპოჩედი ინვენტაჩი იყო.

კვლევები გვიჩვენებენ, რომ ენობრივი დარღვევების ბავშვებს უჭირთ ტექსტიდან მსგავსი სპონტანური დასკვნების გაკეთება. თუმცა, ამ დავალებას უკეთ ართმევენ თავს მოსმენის დროს, ვიდრე კითხვისას. წაკითხულის გააზრების გასაუმჯობესებლად მასწავლებლებმა შეიძლება გამოიყენონ „მოთხრობის დასასრულის მოფიქრების“ აქტივობა:

ამ აქტივობისას მასწავლებელი ბავშვს აკითხებს ტექსტის/მოთხრობის ნაწილს და სთხოვს, დაასხუროს. ბავშვმა შეიძლება თანმიმდევრული სუხათების ან წეხილობითი ტექსტის სახით წაჩმოადგინოს მოთხრობის გაგჩედება და შემდეგ განიხილოს მასწავლებელთან ეხთად.

ტექსტის დასრულების აქტივობა უფროსი კლასის ბავშვებში განხვავებული სახით შეიძლება განვითარდეს:

გაკვეთილის პიხვედ ნახევაჩში მოსწავდეები ფუხცელებზე წეხენ საკუთაჩ მოთხრობებს დასასხუდის გაჩეშე (ან დასასხუდს წეხენ სხვა ფუხცელებზე). გაკვეთილის მეოჩე ნახევაჩში კი ეხთმანეთში ცვიან ამ დაუსხუდელებდ მოთხრობებს და ცვილობენ აზჩის წეხილობით დასხუდეებას. დასხუდეებდ მოთხრობებს შემდეგ ხმამაღლა კიხელობენ, მსჯელობენ და აფასებენ. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავდეს ცადვე ფუხცელებზე ჰქონდა დაწეხილი მოთხრობის დასხუდეების მისეუდი ვეხსია, მაშინ ბავშვები ადაჩებენ ამ ოჩ დასასხუდს ეხთმანეთს. მსჯელობენ, რომელია უკეთესი და ჩაგომ. წიგნში „აიჩიე შენი თავგადასავლის სიუჟეტი“ (Choose Your Own Adventure series; Bantam Books) წაჩმოადგენილია მზა დაუსხუდეები მოთხრობები აღგეჩნატიური დასასხუდეებით.

Wallach-მა და Miller (1988)-მა ხაზი გაუსვეს ტექსტის სხვადასხვა ნაწილს შორის კავშირის დამყარების მნიშვნელობას წაკითხულის გააზრების პროცესისთვის. მათ აზრით, მას შემდეგ, რაც ბავშვი წაკითხავს ტექსტის რამდენიმე წინადადებას, მასწავლებელმა უნდა შეაჩეროს იგი და დაუსვას ისეთი კითხვა, რომელზე პასუხიც მოითხოვს რამდენიმე წინადადადების ერთმანეთთან დაკავშირებას. მაგალითად, თუ დაწყებითი კლასის მოსწავლე კითხულობს მოთხრობას „ერთ სუსხიან ღამეს მელისა სასეირნოდ წავიდა“ (The Fox Went Out on a Chilly Night; Spier, 1961), მასწავლებელმა უნდა დასვას ტექსტის ნაწილების დამაკავშირებელი და ტექსტის შინაარსის გამაერთიანებელი კითხვები შემდეგი სახით:

1. მელისა სუსხიან ღამეს სასეირნოდ წავიდა.
წელიწადის რომელი დრო იყო?
2. მოხუცი დედა გიგლ-გაგლი საწოლიდან გადმოხტა.
რას აკეთებდა დედა მელიის ხმის გაგონებამდე?

1.1.3. გ. ენის მორფოსინტაქსური კომპონენტის გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები (სამეცხველო ენის წესა-კითხვის უნართან ინტეგრირება)

ფუნდამენტური მიზეზი, რის გამოც მოსწავლეები კარგად უნდა იყვნენ განათვლილები მორფოსინტაქსში, არის ის, რომ მორფოლოგიური კომპენტაცია პირდაპირ კავშირშია წერის, კითხვისა და მართლწერის უნართან (Nelson, 2010; Scott, 2009). შესაბამისად, ენობრივი დარღვევის ბავშვის სწავლების პრინციპებიდან გამომდინარე, მორფოლოგიური დეფიციტის მოსწავლესთან მიზნები უნდა შეირჩეს იმ გამოწვევების გადასაღებად, რომელსაც იგი აწყდება სასკოლო გარემოში წერისას და კითხვისას, მოსმენისას და ლაპარაკისას. ხოლო სინტაქსის მიმართულებით არსებული დეფიციტის აღმოსაფხვრელად და უპირველესი მიზნების შესარჩევად კარგი გზაა მოსწავლის მონათხრობის ან წერილობითი ნარატივის ნიმუშის გაანალიზება.

Wolter (2007)-ის მიხედვით, ენობრივი დარღვევის საშუალო კლასის მოსწავლის მორფოლოგიური კომპენტაციის განვითარება მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს ლექსიკონსა და წაკითხულის გააზრების უნარს. ხოლო Windsor, Scott და Street (2000)-ის მიხედვით, მართალია, 7 წლის შემდეგ მეტყველებისას ბავშვები მინიმალური რაოდენობის მორფოლოგიურ შეცდომებს უშვებენ, მაგრამ წერისას კვლევ ვლინდება მორფოლოგიური დეფიციტი. ეს კიდევ ერთხელ მიაწიწებს იმაზე, რომ ენობრივი დარღვევის ბავშვთან ექსპრესიული ენის განვითარებაზე მუშაობა აუცილებელია როგორც ორალურ, ასევე წერილობით დონეზე.

Gerber (1993) აღნიშნავს, რომ მორფოლოგიის განვითარების ერთ-ერთი სტრატეგიაა ფუძესიტყვებსა და აფიქსებს შორის კავშირებზე ყურადღების გამახვილება. ამ სტრატეგიის ფარგლებში შესაძლებელია შემდეგი „დამთხვევის“ ან „კონცენტრაციის“ აქტივობების განხორციელება:

„დამთხვევის აქტივობა“ – დამთხვევის თამაშისთვის მასწავლებელმა გაკვეთილის თემიდან უნდა შეაჩიროს ჩამდენიმე სიტყვა და შეუსაბამოს ე.წ. მეწყვიდე სიტყვები ანადოგიური სიტყვაფუძით, თუმცა განსხვავებული აფიქსით (პიფიქსები და სუფიქსები). შემდეგ ეს სიტყვები მან ცად-ცადე უნდა განათავსოს ბაჩათებზე და მიაწოდოს მოსწავდეებს აჩუქად. მოსწავდეებმა უნდა იპოვონ მეწყვიდე სიტყვები და იმსჯელონ: *„ა საერთო ფუძე აქვთ მათ? ა აფიქსებია გამოყენებული ახალი მნიშვნელობის საწახმოებლად? როგორი ცვლის აფიქსი სიტყვის მნიშვნელობას ამ კონკრეტულ შემთხვევაში? (მაგალითად, ახსებითი სახელიდან გადაიტყა ზედსახითა სახელიდან და ა.შ.).“*

„კონცენტრაციის აქტივობა“ – ამ თამაშისთვის მასწავლებელი ეხთ გვერდზე ათავსებს მსგავსი ფუძის მეწყვიდე სიტყვებს აჩუქი თანმიმდევრობით. შემდეგ კი ჩახტუდი წამზომის პაჩადეღუხად მოსწავდეები პოუდობენ მეწყვიდე სიტყვებს და აეხთებენ. ბოდოს კი მსჯელობენ.

ენის მორფოლოგიურ კომპონენტზე დასაკვირვებლად, იმის გასააზრებლად, რომ სიტყვის ფორმის ცვლილებით იცვლება მისი მნიშვნელობაც, შესაძლოა კიდევ ერთი, **„მიხვედრის აქტივობით“**.

„მიხვედრის აქტივობა“ – მასწავლებელი უსახელებს მოსწავდეებს უცნობ სიტყვას, მაგალითად: *„ვიდეოგადამღები“* და სთხოვს, იმსჯელონ, *„აა შეიძლება ნიშნავდეს იგი. დახმახების მიზნით, მიაწიწებს ამ სიტყვის ფუძეზე – „ვიდეო“ და წაახადისებს მოსწავდეებს, სიტყვის დაწახჩენი წაწიდის შინააჩისს გამოცნობა სცადონ.“*

ენის სინტაქსური კომპონენტის განვითარების მიზნით კი მასწავლებლებმა შეიძლება გამოიყენონ შემდეგი აქტივობები:

- რამდენიმე მარტივი წინადადების ერთ რთულ წინადადებაში გაერთიანების აქტივობა. კვლევის მიხედვით, ამ ტექნიკას ძლიერ დადებით ზეგავლენა აქვს რთული წინადადე-

ბების გაგება-გამოყენების უნარზე, სასკოლო ასაკის ბავშვებში (მაგ., Andrews et al., 2006; Eisenberg, 2007; Saddler & Asaro-Saddler, 2010; Scott & Balthazar, 2008; Scott & Nelson, 2009);

- **აქტივობა „პერიფრაზი“** – ერთ-ერთი გზაა რთული წინადადებების კონსტრუირების უნარის დასაუფლებლად. ამ დროს მასწავლებელი მოსწავლეებს აწვდის კონკრეტულ წინადადებას და სთხოვს მათ, გამოხატონ იგივე შინაარსი განსხვავებული ფორმით, ანუ მოიფიქრონ პერიფრაზი. ასევე შესაძლებელია, რომ მსგავსი შინაარსის მატარებელი და განსხვავებული ფორმის წინადადებები თავადვე მიანოდოს მასწავლებელმა მოსწავლეებს. მაგალითად, მოცემულია წინადადება:

„შაჩღოტამ ინტეხენცში იპოვა ჩამდენიმე სუხათი“.

„რამდენიმე სურათი ინტერნეტში იქნა ნაპოვნი შარლოტას მიერ“.

ამ შემთხვევაში მოსწავლეები მსჯელობენ რამდენად იდენტური შინაარსი აქვთ წინადადებებს. მასწავლებელი კი დამატებით მათ უსვამს კითხვებს: „რომელ წინადადებას გამოიყენებდით მეგობართან კომუნიკაციისას?“ „რომელ წინადადებას გამოიყენებდით წიგნის წერისას?“ და ა.შ.

- **„სერიული სურათების აქტივობა“** – Wallach და Miller (1988) მიუთითებენ სერიული/სიუჟეტური სურათების სარგებლიანობაზე. ამ დროს მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს, თანმიმდევრობით დალაგოს სიუჟეტის სურათები, ტექსტში რთული წინადადებების თანმიმდევრობის შესაბამისად. მოსწავლეებს ასევე შეუძლიათ დამოუკიდებლად ჩახატონ და სერიული სურათების სახით წარმოადგინონ რთული წინადადებების თანმიმდევრობის შესაბამისი შინაარსი.

1.1.3. გ. ენის პრაგმატული კომპონენტის გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები

პრაგმატული ხასიათის სირთულეები ხშირია ენობრივი დარღვევის ბავშვებში. ამიტომ ამ მიმართულებით ინტერვენციის რამდენიმე განსხვავებული სტრატეგია და პროგრამა არსებობს.

პირველად განვიხილავთ Dodge (1998)-ის პროგრამას. მისი აზრით, დაწყებითი კლასის მოსწავლეებისთვის უმნიშვნელოვანესია ენის მსჯელობისა და მოხსენების (ანგარიშის) ფუნქციის დახვეწა. ამ მიზნის მისაღწევად მასწავლებელს კონკრეტული გაკვეთილის თემატიკასთან დაკავშირებული პრობლემა შემოაქვს კლასში. მას შემდეგ, რაც მოსწავლეები თავს გააართმევენ ამ დავალებას, მასწავლებელი აღუწერს მათ მიერ განვლილ გზას წარმატებამდე. შემდეგ მასწავლებელი სთხოვს ერთ-ერთ მოსწავლეს, რომ უკვე თავად მოუთხროს საკუთარი წარმატების გზა სხვას. მოხსენების შემდეგ კი მოსწავლე მსჯელობს, რომელ სირთულეებს გადააწყდა პრობლემის გადაჭრისას და სხვაგვარად თუ იყო შესაძლებელი ამ პრობლემის გადაჭრა.

პრაგმატიკა კიდევ ერთ უნარს გულისხმობს – ენის კონტექსტის შესაბამისად ცვლილება, რომელიც მოსწავლემ შეიძლება დაისწავლოს როლური თამაშების საშუალებით. ამ ტიპის აქტივობები ხორციელდება შემდეგი მიზნების მისაღწევად:

1. **თავაზიანობა** („მოდი, ვითომ შენ ხარ დედა და სთხოვ შვილს, მოგიტანოს ფანქარი. ახლა კი მასწავლებელი ხარ და მოსწავლეს სთხოვ, რომ ფანქარი მოგიტანოს. ახლა ხარ თინეიჯერი და მეგობარს სთხოვ, მოგანოდოს ფანქარი);
2. **ტაქტი** („წარმოიდგინე, ვითომ ხარ ექიმი და პაციენტს უნდა უთხრა, რომ ოპერაცია სჭირდება“; „წარმოიდგინე, შენს მეგობარს უნდა უთხრა, რომ წიგნი რომელიც დაბადების დღეზე გაჩუქა, შენ უკვე გაქვს“);
3. **ასერტიულობა** („წარმოიდგინე, ვითომ რაღაცის თქმა გინდა შენი მეგობრისთვის, მაგრამ ის არ გისმენს“; წარმოიდგინე, შენს დას რაღაც სტკივა და ეს სასწრაფოდ უნდა უთხრა დედას, რომელიც ტელეფონზე ლაპარაკობს“).

დიალოგისას თემის შენარჩუნების უნარი პრაგმატული კომპონენტის კიდევ ერთი შემადგენელი ელემენტია. Brinton and Fujiki (1989) ამ უნარის გასავითარებლად მასწავლებელს ურჩევენ მოსწავლესთან დიალოგს, მისი საყვარელი თემის/ინტერესის ირგვლივ. დიალოგისას კი მასწავლებელი ეხმარება მოსწავლეს თემის შენარჩუნებაში სხვადასხვა ტიპის მიმანიშნებლებით. თავდაპირველად ეს შეიძლება იყოს ვერბალური კომენტარი: „განა, ეს არის ჩვენი სასაუბრო თემა“? ეტობრივად, ამ უნარში დახელოვნების პარალელურად, უნდა შემცირდეს დახმარების ხარისხი და მასწავლებელი მხოლოდ მაგიდაზე დაკავუნებით შემოიფარგლოს. უნარის განვითარებისთვის კარგი გზაა ამავე თემაზე დიალოგის წარმოება უკვე თანაკლასელთან (თავდაპირველად მასწავლებლის სუპერვიზიით და შემდეგ მის გარეშე).

კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიებისა და აქტივობების ქვეთავში მოკლედ მიმოვიხილეთ კომუნიკაციის განმავითარებელი სტრატეგიები სკოლამდელ ასაკში და ვრცლად – კომუნიკაციის განვითარების გზები სასკოლო ასაკში. მათ შორის, კომუნიკაციური ინტერვენციის პროგრამები, თითოეული ენობრივი კომპონენტის განმავითარებელი სტრატეგიები და აქტივობები, ჰიბრიდული სტრატეგიები, რომლებიც გულისხმობდა აკადემიური უნარების განვითარების პარალელურად კომუნიკაციური უნარების სტიმულირებასაც.

1.2. აკადემიური უნარების მასტიმულირებელი სტრატეგიები და აქტივობები

1.2.1. კითხვის, წაკითხვის გააზრების, წეხისა და მათემატიკური უნახების განმავითარებელი სტრატეგიები

დანწყებითი კლასის მოსწავლე კითხვის უნარის ასათვისებლად უნდა ფლობდეს კითხვის წინარე ისეთ უნარებს, როგორებიცაა: ანბანის ასოების ცნობა, ბგერა-ასოთა ასოციაციების შესახებ ცოდნა, საბაზისო ფონემური ანალიზის უნარი. წიგნიერების ეს უნარები უმნიშვნელოვანესია კითხვის დაუფლების საწყისი ეტაპზე, პირდაპირ კავშირშია რა კითხვის ლინგვისტურ (ფონოლოგიურ) სტრატეგიასთან. კითხვის ლინგვისტური სტრატეგია გულისხმობს ამოკითხვას სიტყვის ასოითი ანალიზის გზით. კითხვის წინარეუნარებსა და მათ მნიშვნელობაზე ზემოთ უკვე ვისაუბრეთ, ამჯერად ყურადღებას გავამახვილებთ უშუალოდ კითხვის უნარსა და მის მომწიფებაზე.

კითხვის პრობლემის შემთხვევაში ეფექტური ინტერვენცია კონცენტრირდება შემდეგ 3 პრიორიტეტზე:

1. კითხვის მოქნილობის უნახის გაუმჯობესებაზე;
2. დექსიკონის მოცულობის გაფართოებაზე;
3. წაკითხვის გააზრების უნახის გაუმჯობესებაზე.

მართალია, ეს სამი უნარი მჭიდროდ უკავშირდება ერთმანეთს, თუმცა მუშაობა რომელიმე ერთის განვითარებით სულაც არ ნიშნავს მეორეს ავტომატურ გაუმჯობესებას. მაგალითად, ლექსიკური მარაგის გაფართოება ყოველთვის მნიშვნელოვნად ვერ აუმჯობესებს წაკითხვის გაგების უნარს. საყურადღებოა, რომ, მიუხედავად მოსწავლის ასაკისა, თუ მას არ აქვს ათვისებული კითხვის წინარეუნარები, ინტერვენცია არ ხორციელდება პირდაპირ კითხვის უნარის დაუფლების მიმართულებით.

1.2.2. კითხვის მოქნილობისა და დექსიკონის მოცულობის განვითარება

კითხვის მოქნილობის სირთულის მოსწავლეებს, ჩვეულებრივ, წაკითხვის გააზრების პრობლემაც აქვთ ხოლმე, სიტყვის სწრაფი და ავტომატიზებული დეკოდირების შეუძლებლობის გამო. ასეთი მკითხველი დიდ დროსა და ენერგიას ხარჯავს ტექსტის ამოკითხვაზე ბრძოლაში, აბზაცის ბოლოს კი არ ახსოვს, რა წაიკითხა. მოქნილი კითხვის უნარის განვითარება მოითხოვს ხანგრძლივ პრაქტიკას და სწორი უკუკავშირის მიღების გამოცდილებას. პრაქტიკული სესიები უნდა იყოს ხანმოკლე (15-20 წუთი), ხორციელდებოდეს როგორც სკოლაში, ასევე სახლში. ამ ტიპის გავარჯიშება წარმოადგენს კითხვის სწავლების პროცესის მნიშვნელოვან კომპონენტს. მეორე კლასის ბოლოს მოსწავლეს უნდა შეეძლოს ერთ წუთში 90-100-სიტყვიანი ტექსტის წაკითხვა.

კითხვის მოქნილობის განსავითარებელი ერთ-ერთი ეფექტური სტრატეგიაა „გადახედვის“ სტრატეგია. ამ დროს, მოსწავლეს აქვს საშუალება, წინასწარ წაიკითხოს ან მოისმინოს ტექსტი, მითითებით კითხვამდე ან ტესტირებამდე.

არსებობს გადახედვის პროცედურის სამგვარი ტიპი:

1. ორალური გადახედვა – როცა მოსწავლე თავად წინასწარ ხმამაღლა კითხულობს შემდგომში წასაკითხ ტექსტს;
2. მდუმარე გადახედვა – როცა მოსწავლე წინასწარ ჩუმად კითხულობს შემდგომში წასაკითხ ტექსტს;
3. მოსმენით გადახედვა – როცა მოსწავლე წინასწარ ისმენს შემდგომში წასაკითხ ტექსტს (Hansen & Eaton, 1978).

ამ სტრატეგიით სწავლება საკმაოდ მარტივია, რადგან არ მოითხოვს სპეციფიკურ აღჭურვილობას. მასწავლებელი ტექსტს ჩვეულებრივ სასწავლო პროგრამიდან არჩევს ხოლმე. მოქნილობის გა-

ნმავითარებელი ამ სტრატეგიის ეფექტურობა კვლევებითაა დადასტურებული. სკინერმა, კუპერმა და კოლეგებმა (Skinner, Cooper, et al. 1997) შეადარეს სწრაფი და ნელი გადახედვის პროცედურების ეფექტურობა და აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეები უკეთ კითხულობენ მაშინ, როდესაც მათ მასალა მიეწოდებათ კითხვის ინდივიდუალური ტემპის მსგავსი სიჩქარით. სკინერისა და მისი კოლეგების (Skinner et al. 1993) მიხედვით, ნელი გადახედვისას მოსწავლეები ნაკლებ შეცდომას უშვებენ კითხვისას, სწრაფ გადახედვასთან შედარებით.

კითხვის მოქნილობის გასაუმჯობესებელი მომდევნო სტრატეგიაა „სიტყვების აუდიოჩანაწერი“, რომელიც შემოგვთავაზებს ფრიმენმა და მაკლაულინმა (Freeman and McLaughlin, 1984). ამ აქტივობის დროს

მოსწავლე მიწოდებული სიტყვების ჩამონათვადს კითხულობს ხმამაღლა, იდენტური სიტყვების ამოკითხვის აუდიოჩანაწერის პაჩადეღუხად. ოღონდ, აუდიოჩანაწერში კითხვის სისწრაფე გაცილებით მაღალია მოსწავლის კითხვის ტემპთან შედარებით. ამ სტრატეგიის მიზანია კითხვის სწრაფი ტემპის მოდერნიზაცია. ამ მეთოდის გამოყენება ეფექტური საშუალო საფეხუხის მოსწავლეებთან, რომლებიც ვეხ გადადიან სწრაფი კითხვის ეტაპზე ვიზუალური დექსიკონის (სიტყვათა გრაფიკული ხატების მახავი) მწიხი მოცულობის გამო.

Freeman and McLaughlin (1984)-ის მიერ ჩატარებული ლონგიტუდური კვლევების მიხედვით, „სიტყვების აუდიოჩანაწერის“ ტექნიკის გამოყენებით გაუმჯობესდა კვლევაში მონაწილე ყველა მოსწავლის კითხვის ტემპი.

კითხვის მოქნილობის უნარის გასაუმჯობესებელი მომდევნო სტრატეგიაა ე.წ. „შეკვცის ტექნიკა“. იგი დექსიკონის მოცულობის გასაზრდელი სტრატეგიაა და ემყარება სწავლების ორ კარგად დამკვიდრებულ პრინციპს: ინსტრუქტირებული სწავლება და დასასწავლი მასალის მრავალჯერადი გამეორება. ინსტრუქტირებული სწავლება ოპტიმალური სასწავლო გარემოა, როცა მოსწავლეს წარმატების მიღწევის რეალური შესაძლებლობა აქვს. სწავლების ამ დიზაინის საშუალებით აკადემიური გამოწვევები მოსწავლისთვის არც ზედმეტად რთულია (იმედგაცრუების პრევენციისთვის) და არც ზედმეტად მარტივია (სტაგნაციის პრევენციისთვის). Gickling and Havertape (1981) და Gickling and Rosenfield (1995)-ის მიხედვით, კითხვის მოტივაციის შენარჩუნებისა და შეკვცის ტექნიკის სტრატეგიის ეფექტურობისთვის აუცილებელია, რომ შერჩეულ ტექსტში უცხო სიტყვების რაოდენობა არ აღემატებოდეს საერთო მოცულობის 15-30%-ს. ამ ტექნიკის თანმიმდევრული საფეხურები შემდეგია:

1. მასწავლებელი არჩევს ტექსტს, რომელიც უნდა წაიკითხოს მოსწავლემ. ტექსტი დაკავშირებული უნდა იყოს სასწავლო პროგრამის მიმდინარე თემატიკასთან;
2. მოსწავლე ხმამაღლა კითხულობს ტექსტს, მასწავლებელი ინიშნავს დროს და 1 წუთის შემდეგ აჩერებს მას;
3. მოსწავლის კითხვის პროცესის პარალელურად, მასწავლებელი ცალკეულ ბარათებზე ინიშნავს 3 სიტყვას, რომლის ამოკითხვაც გაუჭირდა მოსწავლეს და რომლის მნიშვნელობაც მან, სავარაუდოდ, არ იცის;
4. გარდა უცნობი სიტყვებისა, მასწავლებელი ცალკეულ ბარათებზე ინიშნავს ისეთ 7 სიტყვას ტექსტიდან, რომელიც მარტივად ამოიკითხა მოსწავლემ და რომლის მნიშვნელობაც, სავარაუდოდ, იცის. ეს სიტყვები აცუილებლად შინაარსის მატარებლები უნდა იყვნენ და მნიშვნელოვანი ტექსტის სიუჟეტისთვის;
5. უშუალოდ „შეკვცის“ ტექნიკის გამოყენებას მასწავლებელი იწყებს პირველი უცნობი სიტყვის წარდგენით. იგი ხმამაღლა კითხულობს ბარათზე დაწერილ სიტყვას, განმარტავს მას და ამბობს წინადადებას ამ სიტყვის მონაწილეობით. შემდეგ კი სთხოვს მოსწავლეს, გაიმეოროს განმარტება და თავადაც მოიგონოს წინადადება ამ სიტყვაზე;
6. შემდეგ მასწავლებელი ვიზუალურად წარადგენს და თან ასახელებს ერთ-ერთ ნაცნობ სიტყვას. თან სთხოვს მოსწავლეს, გაიმეოროს იგი. ამას მოსდევს კვლავ თავდაპირველი უცნობი სიტყვის პრეზენტაცია, შემდეგ თავდაპირველად წარმოდგენილი ნაცნობი სიტყვა და შემდეგ უკვე ბოლოს წარდგენილი ნაცნობი სიტყვა. პრეზენტაციის აღწერილი თანმიმდევრობა (უცნობის სიტყვის შემდეგ კვლავ ნაცნობი სიტყვების წარდგენა პირველიდან ბოლომდე) გრძელდება 7-ვე ნაცნობი სიტყვისა და 1 უცნობი სიტყვის წარდგენამდე. შემდეგ მასწავლებელი წარადგენს მომდევნო უცნობ სიტყვას. განმარტავს მას და ასახელებს წინადადებას მისი მონაწილეობით. სთხოვს მოსწავლეს, გაიმეოროს განმარტება და თავადაც მოფიქროს წინადადება ამ სიტყვის მონაწილეობით. ეს მეორე უცნობი სიტყვა ერევა დანარჩენ 7 ნაცნობ და ერთ უცნობს სიტყვას და კვლავ გრძელდება სიტყვათა მრავალჯერადი პრეზენტაცია. მასწავლებელი ყოველ ჯერზე სთხოვს მოსწავლეს, გაიმეოროს უცნობი სიტყვის განმარტება და მოფიქროს მასზე წინადადება. მეორე უცნობი სიტყვისთვის პრეზენტაციათა ჯერის დასრულების შემდეგ მასწავლებელი უკვე წარადგენს მესამე უცნობ სიტყვას.

ტყვას, რომელიც ერევა დანარჩენ 9 სიტყვას (7 ნაცნობი და 2 უცნობი). შერევის ტექნიკის დასრულების შემდეგ მასწავლებელი სთხოვს მოსწავლეს განმეორებით წაიკითხოს ტექსტი და კვლავ აჩერებს 1 წუთის გასვლის შემდგომ;

7. მასწავლებელი ინიშნავს პირველი და მეორე წაკითხვით ამოკითხული სიტყვების რაოდენობას. გაკვეთილი ამაზე სრულდება;
8. მომდევნო გაკვეთილზე მასწავლებელი აგრძელებინებს მოსწავლეს ტექსტის კითხვას და კვლავ ინიშნავს ერთ წუთს. დასრულების შემდეგ კვლავ სიტყვათა პრეზენტაციის ჯერის დაცვით განიხილება წინა სესიაზე დამუშავებული სიტყვები (7 ნაცნობი და 3 უცნობი). ამ სესიაზე 7 ნაცნობი სიტყვიდან მასწავლებელი ტოვებს მხოლოდ 6-ს, რადგან ეტაპობრივად მოსწავლის ლექსიკონი უცნობი სიტყვებით უნდა გამდიდრდეს;
9. თითოეულ სესიაზე მოსწავლე კვლავ აგრძელებს ტექსტის წაკითხვას. მასწავლებელი ინიშნავს ერთ წუთს და აჩერებს მას. თითოეულ სესიაზე შეიძლება ერთიდან 3-ამდე უცნობი სიტყვის დამატება, თუმცა, პროპორციულად უნდა მოაკლდეს თავდაპირველად შერჩეული ნაცნობი სიტყვების რაოდენობას;
10. შეკვეცის ტექნიკით სწავლება სრულდება მაშინ, როცა უცნობი სიტყვების ლექსიკონში 11 სიტყვა გროვდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლისთვის ნაცნობია ტექსტის სიტყვების 70% მაინც. კითხულობს რა უფრო მოქნილად, უკეთ იაზრებს ტექსტის შინაარსს და ეზრდება კითხვის მოტივაცია. სამომავლოდ შეკვეცის ტექნიკის ინტენსიური გამოყენება ხელს უწყობს წიგნიერ ადამიანად ჩამოყალიბების პროცესს (მოსწავლეს აღარ აქვს რა დასწავლილი მარცხის განცდა და კითხულობს საკუთარი სიამოვნებისთვის).

ლექსიკონის გასაფართოებლად ასევე კარგია ექსპლიციტური სტრატეგიები: წაკითხვამდე შინაარსის გასაგებად კრიტიკული მნიშვნელობის სიტყვების წინასწარ განმარტება (პრეინსტრუქცია); ცნებების მოდელირება რომელიც ადეკვატურად ვერ გამოხატავენ მნიშვნელობას (მაგალითად: „შორის“); სინონიმების გამოყენება უცნობი სიტყვების სასწავლებლად. ლექსიკონის განვითარებაზე მუშაობა უმჯობესია ადრეული ასაკიდან ბავშვისთვის განმავითარებელი სამეტყველო გარემოს შექმნითა და მოთხრობების/ზღაპრების ხშირი წაკითხვით.

1.2. 3. წაკითხვის გააზრების განმავითარებელი სტრატეგიები

კითხვის უნარის ავტომატიზებისთვის კრიტიკულია არა მარტო კითხვის მოქნილობის უნარის, არამედ წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებაც. მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ წაკითხულის გააზრება მოითხოვს ზუსტად ისევე სწავლებას და გავარჯიშებას, როგორც, მაგალითად, სიტყვის ფონოლოგიური ანალიზი, ან ანბანის ასოების დასახელების უნარი. წაკითხულის გააზრების ხელშემწყობ სტრატეგიებს ჩვეულებრივ ყოფენ კითხვის წინარე და კითხვის შემდგომ სტრატეგიებად.

სვანსონის მიხედვით (Swanson, 1981), წაკითხულის გაგების გასაუმჯობესებლად ეფექტური კითხვის შემდგომი სტრატეგიაა „თვითჩანერა“. ამ სტრატეგიის მიხედვით:

მოსწავლე ხმამაღლა კითხულობს ტექსტს, თითოეული აბზაცის დასრულების შემდგომ კი ჩეხდება. საკუთარ თავს უსვამს კითხვებს წაკითხული აბზაციის შინაარსის შესახებ, კითხვებზე პასუხის გაცემის შემდეგ კი კვლავ აგვიძღვრებს ტექსტის კითხვას. იგი მთელი ამ პროცესის აუდიოჩანაწერს აკეთებს და ტექსტის დასრულების შემდგომ, უსმენს მას.

კითხვის შემდგომი კიდევ ერთი ეფექტური სტრატეგიაა ე.წ. **„პერიფრაზის“ ტექნიკა.** ამ სტრატეგიის მიხედვით:

მოსწავლე საკუთარი სიტყვებით ყვება წაკითხული ტექსტის შინაარსს. მასწავლებელი კი უსმენს და ეხმალება მიმანიშნებელი კითხვების დასმით პეისონაჟების, მოვლენებისა და ძირითადი იდეის შესახებ ინფორმაციის გადმოცემაში.

კითხვის ამ სტრატეგიებთან დაკავშირებით საყურადღებოა ერთი გარემოება. კითხვის შემდგომი წაკითხულის გააზრების სტრატეგიები შესაძლოა მეტად ავარჯიშებდნენ მეხსიერებას და არა ტექსტის გააზრებას. ჰოველი და სხვ. (1993)-ის მიხედვით, მოსწავლე კითხულობს წიგნს უკვე არსებული კონკრეტულ კითხვებზე პასუხის მისაღებად. სწორედ ამ კითხვების შინაარსი განსაზღვრავს მის მიერ შერჩეული ტექსტის თემატიკას. ამ გადასახედიდან წაკითხულის გააზრების კითხვის წინარე სტრატეგიების გამოყენება შესაძლოა მეტად ლოგიკური აღმოჩნდეს, ვიდრე კითხვის შემდგომი სტრატეგიებით ტექსტის გააზრებაზე მუშაობა.

კითხვის წინარე და კითხვის შემდგომ სტრატეგიებს შორის განსხვავებაზე მისათითებლად ჰოველი და სხვ. (1993 წ.)-მა შესანიშნავი მაგალითი მოიყვანეს. მოსწავდემ წაიკითხა ტექსტი და ეხთი კვირის

შემდეგ მასწავლებელი ეკითხება მას: „ჩამდენი წლის იყო დაშა იმ მოთხრობაში?“ დიდი ადბათობით, იგი ამ კითხვაზე ვეჩ მიიღებს სწოხ პასუხს. ეს წაკითხულის გააზრების კითხვის შემდგომი ტექნიკაა, ხომელიც მუხსიეების საზომი უფხოა. ხოლო თუ მასწავლებელი ტექტის წაკითხვამდე მიმახოავს მოსწავდეს: „წაიკითხე ეს ტექსტი და გააჩკვიე, ჩამდენი წლის ახის დაშა“, ეს უკვე კითხვის წინახეგჩატეგიაა და სწოხედ წაკითხულის გააზრების პხოცესს აფასებს.

ტექსტის გააზრების კითხვის წინარეტექნიკების დროს, მასწავლებელი წინასწარ მოკლედ განიხილავს წასაკითხ ტექსტს, მასში შემავალ უცნობ სიტყვებს. შემდეგ მოსწავლეებს უსვამს რამდენიმე, ტექსტთან დაკავშირებულ კითხვას და სთხოვს მათ, პასუხების მისაღებად წაიკითხონ ტექსტი.

Idol (1987) და Idol, Maestas და Croll (1987) ტექსტის გააზრების პროცესში მიუთითებენ სტრატეგიის „მოთხრობის რუკა“ ეფეტურობაზე. ამ დროს მასწავლებელი წინასწარ აძლევს მოსწავლეს მოთხრობის გასააზრებელ მზა ჩარჩოს და ტექსტის კითხვისას სთხოვს ამ სტრუქტურის შემადგენელ ნაწილებზე (მაგალითად: მოთხრობის გარემო, პერსონაჟები, მოთხრობაში წამოჭრილი პრობლემა, პრობლემის გადასაჭრელი ქცევები, პერსონაჟების რეაქციები პრობლემის გადაჭრაზე და ა.შ.) კონცენტრირებას. მრავალი კვლევა ადასტურებს მოთხრობის რუკის ეფეტურობას (მაგ., Babyak et al., 2000; Baumann & Bergeron, 1993; Billingsley et al., 1993; Boulineau et al., 2004)

წაკითხულის გააზრების გასაუმჯობესებელია ასევე სტრატეგიები „გააცნობიერე“ და „შეფუთე“. ისინი ეხმარებიან მოსწავლეს ნაწყვეტის მთავარი იდეის ამოცნობაში.

„გააცნობიერე“ სტრატეგიის დროს მოსწავდემ უნდა შეძლოს მოთხრობის მთავარი სათქმელის პეჩიფხაზიეება სუდ 10 სიტყვაში, ჩაც მას აიძულებს ხანგჩდივად დაფიქხდეს ტექსტის შინაახსზე.

„შეფუთვის“ სტრატეგია შეიძლება კარგად გამოვიყენოთ ხმამალალი კითხვის აქტივობების დროს. მოსწავლეები პასუხობენ მასწავლებლის მიერ დასმულ შემდეგი ტიპის კითხვებს: „როგორ ფიქრობ, შეიძლება ეს თავიდან აეცილებინათ?“ (მიანიშნებს კონკრეტულ მოვლენაზე მოთხრობაში); „შეადარე და დააპირისპირე პერსონაჟების მიერ პრობლემის გადასაჭრელი ქცევები“; „რა შეიძლებაოდა ყოფილიყო ალტერნატიული დასასრული ამ მოთხრობის შემთხვევაში?“ ეს აქტივობა შესაძლოა ე.წ. „კითხვების ბორბლის“ საშუალებითაც. კითხვები წინასწარ არის დატანილი სექტორებად დაყოფილ რგოლზე. მოსწავლე ატრიალებს ისარს და პასუხობს კითხვას, რომელზეც ჩერდება ისარი. შემდეგ ბორბალი გადადის მომდევნო მოსწავლესთან.

1.2.4. წერის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიები

წერა კიდევ ერთი კომპლექსური უნარია, რომელიც უამრავ ურთიერთდაკავშირებულ უნარს მოიცავს: გრამატიკა, პუნქტუაცია, კალიგრაფია, სიტყვის ფონოლოგიური ანალიზის უნარი, კრეატიულობა და ექსპრესიულობა. უკანასკნელი ორი დეკადის განმავლობაში გრაჰამმა, ჰარისმა და მისმა კოლეგებმა (Graham, Harris, and their colleagues) შემუშავეს წერის სასწავლებელი საუკეთესო სტრატეგიები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეების შემთხვევაში (e.g., Graham, 1982; Graham & Harris, 2003, 2009; Graham, Harris, MacArthur, & Schwartz, 1991; Graham et al., 2000; Graham, MacArthur, Schwartz, & Page-Voth, 1992; Graham, Olinghouse, & Harris, 2009; Mason, Harris, & Graham, 2002; Santangelo et al., 2008; Sexton, Harris, & Graham, 1998). ეს სტრატეგიები, უპირატესად, კონსტრუქტივისტულ მიდგომას ეფუძნება, წარმოადგენს რა დასწავლის პროცესს სოციალური სიტუაციების, ფუნქციური, შინაარსიანი და აუთენტური სერიული სესიების სახით (Harris & Graham, 1994)

მათი მიმართულება, უპირატესად, ემყარება სტრატეგიული მითითებების გამოყენების მექანიზმს, წერის კომპონენტების სასწავლებლად. მიდგომის ფარგლებში „თვითრეგულაციის სტრატეგიის უნარების განვითარება“ ხდება. მასწავლებელი მოსწავლეს ასწავლის თვითრეგულირების გზით, თუ როგორ უნდა აითვისოს, შეინარჩუნოს და განაზოგადოს ეფეტური კომპოზიციისთვის საჭირო უნარები (Graham et al., 1991; Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2007; and Harris & Graham, 1996, 2005). წერის სასწავლებელი სტრატეგიების უმეტესობა აგებულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეების წერის სირთულეების მექანიზმის ირგვლივ. შესაბამისად, განმავითარებელი სტრატეგიები ფოკუსირდებიან შემდეგი უნარების სწავლებაზე: **პროდუქტულობის თვითმონიტორინგი, საწერი ტექსტის ჩარჩოსა და გეგმის შექმნა, შინაარსის გენერირება, გადამოწმება და წინადადებების წერა.**

საწერი ტექსტის ჩარჩოს შექმნას მასწავლებელმა შეიძლება ხელი შეუწყოს წაკითხული ტექსტის თანმიმდევრულ ნაწილებთან დაკავშირებული შეკითხვების დასმით. გრაჰამისა და ჰარისის სკალის გამოყენებისას (Graham and Harris, 1989), რომელიც მოიცავს მოთხრობის 8 ძირითად ნაწილს (ძირითადი პერსონაჟი, ლოკაცია, დრო, აღმძვრელი მოვლენა, მიზანი, აქტივობა, დასასრული და რეაქცია), მოსწავლეებმა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესეს მათ მიერვე საწერი ტექსტების გაგება. თემის წერისას,

მოსწავლეები მოთხრობის თითოეული შემადგენელი ელემენტის გასწვრივ სვამდნენ ნიშანს „შესრულებულია“ და გადადიოდნენ მომდევნო ელემენტზე. აღსანიშნავია, რომ აღნიშნული სტრატეგიის ეფექტურობა განზოგადდა სხვა წერით დავალებებზე, სხვა მასწავლებლებთანაც და შენარჩუნდა დროში – 4 კვირის განმავლობაში.

წერის დაგეგმვის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ნაწილია მიზნების დასახვა – Graham et al. (1992). ამ უნარის გამოსამუშავებლად, მოსწავლეებს ასწავლიან სპეციფიკური წერის წინარესტრატეგიას, რომელიც სამ საფეხურს მოიცავს:

1. დაგეგმე (დასახე მიზნები, ჩამოაყალიბე მიზნების მისაღწევი გზები, გააკეთე ჩანიშვნები, თანმიმდევრობით დააღაგე ჩანიშვნები);
2. დაწერე და თქვი მეტი;
3. დატესტე მიზნები.

ამის შემდეგ მოსწავლე ირჩევს წინასწარ გამზადებული „პროდუქტისა“ და „პროცესის“ კომპონენტების შესაბამისი მიზნებიდან ერთს. მაგალითად, პროდუქტის მიზნების კომპონენტებია: მიზეზი, სტრუქტურა და მოცულობა.

ამ დროს მოსწავლე ირჩევს ერთ მიზანს კომპონენტის ქვემიზნებიდან:

1. დაწერე ნაშრომი მეგობრის დასარწმუნებლად;
2. დაწერე იუმორისტული ნაშრომი;
3. დაწერე ნაშრომი, რომელიც რამეს გვასწავლის.

სტრუქტურის ქვემიზნები შემდეგია: 1. დაწერე ესე, რომელსაც აქვს ყველა ნაწილი; 2. დაწერე მოთხრობა, რომელსაც აქვს ყველა ნაწილი. მოცულობის ქვეშ კი მოთავსებულია ნაშრომის მოცულობასთან დაკავშირებული ქვემიზნები.

ამ სტრატეგიის მეორე საფეხურია პროცესუალური მიზნების დამოუკიდებლად ჩამოყალიბება პროდუქტის მიზნების განსახორციელებლად. მოსწავლე, წერის პარალელურად, თვითადმინისტრირებული მინიშნებების დახმარებით აგრძელებს წერის დაგეგმვის პროცესს. ნაშრომის დასრულების შემდეგ მოსწავლე აფასებს, მიიღწა თუ არა დაგეგმილი მიზნები. აღსანიშნავია, რომ თავდაპირველად წერილობით ნაშრომს ამ სტრატეგიით ასრულებს მოსწავლე, ყურადღება რომ გაამახვილოს პროცესუალური მიზნების თვითადმინისტრირების პროცესზე. შემდეგ მას თითოეულ ეტაპზე ეხმარება მასწავლებელი. სტრატეგიის მიზანია, რომ ეტაპობრივად შემცირდეს ესეს/მოთხრობის წერისთვის საჭირო დახმარება და მოსწავლემ წეროს დამოუკიდებლად.

1.2. 5. მათემატიკის განმავითარებელი სტრატეგიები

მოსწავლეთა უმრავლესობას მათემატიკის მიმართულებით ორი ძირითადი ტიპის პრობლემა აღენიშნებათ:

1. **ანგარიშის უნარის ათვისება-ავტომატიზების პრობლემა** – ყველაზე მეტად გავრცელებული სირთულეა, რომელიც მერყეობს საბაზისო მიმატება, გამოკლება, გამრავლების უნარის დასწავლის დეფიციტიდან გადაჯგუფების წესების სწორად გამოყენების პრობლემამდე. მოსწავლესთან შესაძლოა ეს უნარები იყოს ათვისებულიც, მაგრამ არა ავტომატიზებული. ეს ანგარიშის მოქნილობის პრობლემაა და მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორია მათემატიკისთვის, ვინაიდან ეს არის მეცნიერება, სადაც ქვეყნობს და სისწრაფე კრიტიკულია წარმატებისთვის;
2. **მათემატიკური უნარების ისეთი სფეროებისთვის გამოყენება, როგორებიცაა: დრო, ფული, საზოგადოებრივი ურთივრები, გეომეტრია.** ძირითადი საანგარიშო უნარების ათვისების პრობლემის მოსწავლეები ჩვეულებრივ წარუმატებლები არიან მათემატიკური უნარების გამოყენების სფეროშიც. თანამედროვე ინტერვენციები მეტად ეფუძნება იმ მათემატიკური უნარების განვითარებას, რაც ხელს შეუწყობს გამოყენებას და, მათემატიკური პროცესების კონცეპტუალურ გაცნობიერებას ნაცვლად, უპირატესად საანგარიშო უნარებზე ფოკუსირებული სტრატეგიებისა.

მათემატიკის შესწავლა იწყება რაოდენობრივი ცნებების მნიშვნელობის გაგებით. Gersten and Chard (1999)-ის მიხედვით, რაოდენობრივი ცნებების გააზრება იმავე მნიშვნელობისაა მათემატიკისთვის, რაც ფონემური ცნობიერების ჩამოყალიბებაა კითხვის პროცესისთვის. რაოდენობრივი ცნებების უნარის ფლობა ბავშვებში მარტივი ამოსაცნობია. როცა ბავშვს შეუძლია რიცხვებით მანიპულაცია, ობიექტების გროვის სწორად გადათვლა და რაოდენობის დასახელება, კიბეების გადათვლა ან ისეთ კითხვაზე პასუხის გაცემა, როგორებიცაა: „სკოლიდან სახლში ბრუნდები 3 საათზე. ახლა 8 სა-

ათია. რამდენი საათია რაც სახლში ხარ?“ – ადასტურებს, რომ ბავშვს ათვისებული აქვს რაოდენობრივი ცნებები. მნიშვნელოვანია ადრეული ასაკიდანვე, ყოველდღიური აქტივობების პროცესში რაოდენობრივ ცნებებზე ხაზგასმა. ეს სამომავლოდ შეამცირებს მათემატიკური სირთულეების აღმოცენების რისკს.

სკინერისა და მისი კოლეგების მიერ (CCC; Skinner et al., 1993; Skinner, McLaughlin, & Logan, 1997; Skinner et al., 1991, 1992) შემუშავებული სტრატეგია „დაფარე-გადაწერე-შეადარე“ იყენებს სწორი უკუკავშირის პრინციპს მათემატიკური უნარების მოსამზიფებლად. პროცედურა მოიცავს 5 საფეხურს:

1. დააკვირდი პრობლემას;
2. ბარათით დაფარე პრობლემა;
3. დაწერე ამოხსნა ფურცლის მარჯვენა ველში;
4. გამოაჩინე პრობლემა და გადაჭრის გზა;
5. შეაფასე.

ამ პროცედურის დროს თვითუკუკავშირის ტექნიკის ეფექტურობა, თანატოლების უკუკავშირის ეფექტურობასთან შედარებით, კვლევებით დადასტურდა 6-იდან 4 მოსწავლის შემთხვევაში. თუმცა, ეს სტრატეგია გამოსადეგია, უპირატესად, მაშინ, როდესაც მოსწავლეს უნარის ავტომატიზების პრობლემის გამო აღენიშნება სისწრაფის პრობლემა. თუ მას მათემატიკური სიზუსტის პრობლემაც აქვს, ბუნებრივია, მხოლოდ თვითუკუკავშირი არ იქნება საკმარისი და საჭირო იქნება წინარემათემატიკური სამუშაოების ჩატარებაც.

მათემატიკური დავალების წინარე აქტივობები

არსებობს რამდენიმე სახის მათემატიკური პრობლემის გადაჭრის გასაუმჯობესებელი წინარეაქტივობები/სტრატეგიები.

პირველი გულისხმობს დავალებაზე მუშაობის პროცესში მარტივი მიმანიშნებლების მიწოდებას მოსწავლისთვის. ეს ტექნიკა გამოსადეგია მოსწავლისთვის, რომელსაც საანგარიშო უნარების პრობლემა აღენიშნება. ანგარიშისას გავრცელებული შეცდომაა ოპერაციების სწორად განხორციელების შეცდომა. მოსწავლე ანაცვლებს ოპერაციებს (მიმატება, გამოკლება, გამრავლება, გაყოფა) ან იმეორებს მათ, შედეგად მაგალითის პასუხი მცდარია. მარტივი მიმანიშნებლების სტრატეგია გულისხმობს შესასრულებელი ოპერაციებზე მოსწავლის ყურადღების გამახვილებას სხვადასხვა გზებით. მაგალითად: ოპერაციების სხვადასხვა ფერით გამოსახვა (გამოკლება – მწვანე; მიმატება – წითელი და ა.შ.).

მეორე სტრატეგია მოსწავლისგან მოითხოვს კონკრეტული პრობლემის გადასაჭრელი საფეხურების იდენტიფიცირებას და პრობლემის გადაჭრის პროცესში თვითსაუბარს, დაგეგმვა-მონიტორინგის უნარის გასაუმჯობესებლად.

მესამე მიდგომა გულისხმობს კონკრეტული დავალების გადასაჭრელი სქემატური რეპრეზენტაციების გამოყენებას. ეს მიდგომა გამოსადეგია მოსწავლეებისთვის, რომელთაც აღენიშნება კომპლექსური მათემატიკური სირთულეები. ამ ტიპის სირთულის მაგალითია გადაჯგუფებასთან დაკავშირების პრობლემა. მოსწავლეს ამ დროს შესაძლოა უჭირდეს როგორც პროცესის ორგანიზება, ასევე განხორციელება. სქემატური რეპრეზენტაციებით დახმარების სტრატეგიის მიზანია ისეთი მიმანიშნებლების მიწოდება, რომელიც მოსწავლეს ახსენებს განსახორციელებელი ბიჯების სწორ თანმიმდევრობას.

სქემატური რეპრეზენტაციების მოდელი ეფექტურია ქვეშეშეწინებით ოპერაციების შესრულებისას. იგი გარანტიაა იმისა, რომ მოსწავლე სწორად მოათავსებს რიცხვებს ერთმანეთის ქვეშ და არ დაავიწყდება არც ერთეულების და არც ათეულების შეკრება. რეკომენდებულია ასევე სხვა ვიზუალური მიმანიშნებლების გამოყენება, როგორებიცაა: გრაფიკული ცხრილები, ფერებით კოდირებული სამუშაო ფურცლები, ბიჯების შემახსენებელი სტრატეგიები, რომლებიც ანაცვლებენ მასწავლებლების მითითების ტრადიციულ მიდგომას და ხელს უწყობენ მათემატიკური ცოდნის ათვისების პროცესს. უმნიშვნელოვანესია აღწერილ დახმარებაზე დროულად უარის თქმაც, ხელი რომ არ შეეშალოს ანგარიშის უნარის ავტომატიზების პროცესს.

მათემატიკური უნარების გამოყენების უნარის განვითარებისთვის პოპულარულია ე.წ. **ამოცანის სტრატეგია**. მასწავლებელი მოთხოვს სახით აწვდის მოსწავლეებს კონკრეტულ სიტუაციას. მაგალითად: „გასული თვის განმავლობაში, ერეკლე ყოველდღიურად ყიდდა 100 ცალ თხელყდიან წიგნს, ხოლო ცოტნე ყიდდა 55 ცალს სქელყდიან წიგნს. ორივე ერთად დღეში ყიდდა 155 ცალ წიგნს“. ამოცა-

ნის გაცნობის შემდეგ მასწავლებელი ასწავლის მოსწავლეებს ინფორმაციის დამუშავების სტრატეგიებს: ობიექტების კლასიფიკაციის მიმართებებს (სქელუდიანი წიგნი, თხელუდიანი წიგნი), პრობლემის გადაჭრასთან დაუკავშირებელი ინფორმაციის დაიგნოზებას (დროის ფაქტორი: ერთი თვე) და ა.შ. მოთხრობის ანალიზის შემდეგ მასწავლებელი ასწავლის მოსწავლეებს მოთხრობაში გადასაჭრელი პრობლემის დამატებას. მაგალითად: მოთხრობას აშორებს ბოლო წინადადებას და მის ნაცვლად ურთავს კთხვას: „რამდენ წიგნს ყიდდა დღეში ორივე ერთად?“ შემდეგ თავადვე ხსნის ამ მათემატიკურ პრობლემას და მოდელირების გზით ასწავლის მოსწავლეებს. მომდევნო მოთხრობას მოსწავლეები მასწავლებლის მინიშნებებითა და უკუკავშირით დამოუკიდებლად გადააქცევენ ამოცანად და ამოხსნიან. ეტაპობრივად მცირდება მიღებული მინიშნებებისა და უკუკავშირის რაოდენობა.

2. კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლის (მრავლობითი დარღვევის მოსწავლის) სწავლება

2.1. სწავლების ზოგადი სტრატეგიები და რეკომენდაციები

კომუნიკაციის უნარის ძლიერი დარღვევის მოსწავლეებს ხშირად ინტელექტუალური ფუნქციონირების გამოხატული სირთულეები და, შესაბამისად, დასწავლის სირთულეებიც აღენიშნებათ. მათ უჭირთ სასკოლო და ყოველდღიური ცხოვრების ბევრ ასპექტთან დამოუკიდებლად გამკლავება. აღენიშნებათ თვითმომსახურების ჩვევების (კვება, ჩაცმა) ფლობის დეფიციტი, უკიდურესად შეზღუდული ენა და მეტყველება, ნატიფი და მსხვილი მოტორიკის განვითარების პრობლემა, საბაზისო აკადემიური უნარების (კითხვა, წერა, ანგარიში) ათვისების სირთულე, ასაკის შესაბამისი ქცევები და იმპულსურობა.

კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვევების მოსწავლეების სწავლებისას აუცილებელია შემდეგი სტრატეგიების გამოყენება:

- სწავლება ბუნებრივ გარემოში, ფუნქციურ უნარებსა და პრაქტიკულ აქტივობებზე კონცენტრირება;
- ყოველდღიური უნარ-ჩვევების ათვისებაზე კონცენტრირება, დამოუკიდებლობის გაზრდის მიზნით;
- კომუნიკაციის წახალისება გახმოვანებით, ჟესტებითა და სურათების გამოყენებით;
- ახალი უნარის სწავლების დაწყება იმ დონიდან, რაც ბავშვის მიმდინარე ცოდნის დონეს და არა ასაკობრივ მოთხოვნებს შეეფერება;
- დავალების მარტივ, მოკლე საფეხურებად დაყოფა და თითო საფეხურისთვის რამდენიმე გაკვეთილის დათმობა (მრავალჯერადი გამეორებების პრინციპის უზრუნველყოფა);
- მასწავლებელი უნდა დარწმუნდეს რომ მოსწავლისთვის შეთავაზებული დავალებები მისი შესაძლებლობების შესაბამისია;
- სოციალურ უნარებზე მუშაობა, როგორიცაა ერთობლივი თამაში ან დახმარების თხოვნა;
- საჭიროების შემთხვევაში, ფიზიკური, ორალური, ჟესტური მიმანიშნებლების გამოყენება;
- აუცილებელია მრავალჯერადი გამეორება და დასწავლილი ცოდნის განმტკიცება;
- საჭიროა მჭიდრო თანამშრომლობა მოსწავლის ოჯახთან, სხვა მასწავლებლებთან და სპეციალისტებთან;
- პრიორიტეტული სასწავლო მიზნების გადარჩევა: რა უნდა ისწავლოს მოსწავლემ და რისი სწავლის შესაძლებლობა აქვს?

2.2. მრავლობითი დარღვევის მოსწავლის კომუნიკაციის უნარის განვითარება

კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლის ცენტრალური გამოწვევები სწორედ კომუნიკაციის უნარის ირგვლივ ჯგუფდება. კომუნიკაციური წარუმატებლობა ხომ შემდგომში სოციალური, ემოციური და ქცევითი ხასიათის სირთულეების გამოვლენას უწყობს ხელს. ამიტომ ამ ჯგუფის შემთხვევაში ეფექტურია ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციური ინტერვენცია. ალტერნატიული კომუნიკაცია გულისხმობს კომუნიკაციის ყველაწილ ფორმას (გარდა მეტყველებისა), რომელიც გამოიყენება ფიქრების, საჭიროებების, სურვილებისა და იდეების გამოსახატად. ააგ (ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციური) ინტერვენციაც შესაბამისად ფოკუსირდება კომუნიკაციის ფუნქციებისა და ფორმების გამრავალფეროვნებაზე და მოსწავლის ფუნქციონირების, ცხოვრების ხარისხის

გაუმჯობესებაზე, კომუნიკაციის ალტერნატიული (არაორალური) გზების განვითარების საშუალებით. ეს შეიძლება იყოს სხეულის პოზა, ჟესტიკულაცია, თავის მოძრაობა, აკ ალბომი (სადაც მოსწავლის უპირველესი საჭიროებების ამსახველი ობიექტების, ზმნების სურათებია განთავსებული). მოსწავლის შესაძლებლობების შესაბამისად, აკ ალბომის მოცულობა ფართოვდება. აქ შეიძლება დაემატოს ემოციების აღმნიშვნელი სურათები, კომენტარების გასაზიარებელი სურათები, ფერები, და ა.შ. აკ ალბომი ემსახურება ბავშვის ფუნქციურ-კომუნიკაციური უნარების მხარდაჭერას და მისი ძირითადი მექანიზმი მაინც გარემოდან მიღებული კომუნიკაციური შეტყობინებების გაგება და საჭიროებებსა და მოთხოვნილებებზე მინიშნებაა, აკ აპლიკაცი, ცალკეული სურათები და ა.შ.

მართალია, აკ სისტემა არ მოიცავს მეტყველებას, თუმცა ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ეს მიდგომა სრულად გამორიცხავს ამ უკანასკნელს და ხელს არ უწყობს მის განვითარებას მოსწავლეებთან, რომლებსაც აქვთ მცირე სამეტყველო რესურსი. პირიქით, მეტყველების სტიმულირება სიმბოლური სისტემების კომბინაციის გზით მოსწავლის ეფექტური კომუნიკაციის ხელშეწყობის ერთ-ერთ გზაა.

აკ მიდგომის ფარგლებში, მასწავლებელი ცდილობს წაახალისოს მოსწავლის მოტივაცია გამოიყენოს ის სამეტყველო რესურსი, რაც აქვს. ვინაიდან მეტყველება ყველაზე ფართო გავრცელებული საკომუნიკაციო ფორმაა და მეტად გასაგებია გარემომცემებისთვის. ამ დროს მასწავლებელმა აუცილებლად კონსულტაცია უნდა გაიაროს ენისა და მეტყველების თერაპევტთან, რომელიც გაუზიარებს მას მოსწავლის მეტყველების შინაარსისა და ფუნქციის მიმართულებით დასახულ უპირველეს მიზნებს. ხშირად ასეთი მოსწავლეები საჭიროებენ სისტემურ ინსტრუქციებს მეტყველების გამოსაყენებლად. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე ტექნიკა, რომელიც ხელს უწყობს ბავშვის კომუნიკაციური უნარის განვითარებას და ერგება როგორც მეტყველებას, ასევე აკ სისტემებს.

2.2.1. ბუნებრივი კომუნიკაციური ტექნიკები

ბუნებრივი (ნატურალისტური) კომუნიკაციური ტექნიკის სწავლება მოსწავლისთვის მიზანშეწონილია სისტემურად, ბუნებრივ გარემოში, იმ ყოველდღიური მოვლენების კონტექსტში, როცა მოსწავლე ნებისმიერად თუ უნებლიედ ავლენს კომუნიკაციის ინიციატივას. მასწავლებელი, აკმაყოფილებს რა მოსწავლის კომუნიკაციური ინტენციის შესაბამის მოთხოვნილებას, მნიშვნელობას ანიჭებს მოსწავლის კომუნიკაციის ფორმას და ამით მეტად მიზანმიმართულს ხდის მოსწავლის კომუნიკაციურ ინიციატივებს. მაგალითად, მოსწავლეს შეუძლია ხელების მოძრაობის ნებისმიერი კონტროლი, მაგრამ ხშირად იქნევა ხოლმე ხელებს (ზოგჯერ გამიზნულად, ზოგჯერ – უმიზნოდ). მორიგი ხელის აქნევის დროს მასწავლებელმა შესაძლოა მოარიდოს ბავშვს მის წინ, მაგიდაზე განთავსებული ნივთები. ამით ის ბავშვისგან წამოსულ კომუნიკაციურ ინტენციაში (ხელის აქნევა) დებს „განრიდების“ მნიშვნელობას. რასაკვირველია, ამ მიზეზი-შედეგის ტიპის რეაქციების მრავალჯერადი განმეორებაა საჭირო, სანამ მოსწავლე მოახერხებს განრიდებაზე მისანიშნებლად ხელის აქნევის კომუნიკაციური ფორმის რეგულარულად გამოყენებას და შემდეგ განზოგადებას. თუმცა, აქ მთავარი ისაა, რომ სისტემური მიდგომითა და მასწავლებლის ჩართულობით, აკ გზით შესაძლებელია მოსწავლის ფუნქციონირების დონის გაუმჯობესება.

ნატურალისტური კომუნიკაციის ტექნიკების ფარგლებში, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მეტყველების სტიმულირებაც არის შესაძლებელი. თუმცა, აკ მიდგომის ფარგლებში მეტყველების სტიმულირებაზე მუშაობა მაშინ იგეგმება, როდესაც მოსწავლეს უკვე აქვს კონკრეტული მეტყველებით რეპერტუარი (ცალკეული სიტყვები) და საჭიროა ლექსიკონის გამრავალფეროვნება, ან ამ სიტყვების კომუნიკაციური ფუნქციით გამოყენების განმტკიცება და კომუნიკაციური ფუნქციის გამრავალფეროვნება. თუ მოსწავლე ცალკეულ სიტყვებსაც არ იყენებს, ბუნებრივია, ქვემოთ აღწერილი ტექნიკები გამოუსადეგარი იქნება. აკ მიდგომის ფარგლებში არსებობს მეტყველების ბუნებრივი განვითარების რამდენიმე განსხვავებული გზა.

მეტყველების განვითარების პირველი ბუნებრივი სტრატეგიაა **მოდელირება**. მოსწავლე უყურებს წიგნს, ამ დროს კი მასწავლებელი ამბობს „წიგნი“. ამან შესაძლოა წაახალისოს მოსწავლე სიტყვის გასამეორებლად. თუ მოსწავლე სიტყვას იმეორებს, მასწავლებელიც კვლავ იმეორებს სიტყვას დადებით უკუკავშირთან ერთად (ისე, რომ ბუნებრივი კომუნიკაციის მიმდინარეობა არ შეფერხდეს).

ბუნებრივი სწავლების მეორე სტრატეგიაა **ინციდენტური სწავლება**. ამ დროს მასწავლებელი ამრავალფეროვნებს მოსწავლის უკვე არსებულ კომუნიკაციურ რეპერტუარს ბუნებრივ სიტუაციაში წარმოქმნილი დასწავლის შესაძლებლობების გამოყენებით. მაგალითად, მოსწავლე ამბობს „წიგნი“, ხოლო მასწავლებელი პასუხობს: „დიახ, ამ წიგნის სახელია „ხვრელები“. მოსწავლემ ამ შემთხვევაში შეიძლება უკვე მოდელირებაზე დაყრდნობით მოახდინოს სიტყვა „ხვრელების“ გამეორება.

სწავლების მესამე მიდგომაა ე.წ. „მენტრენინგი“ (მოთხოვნის სწავლება). როცა მასწავლებელმა იცის, რომ მოსწავლეს რაღაც სურს და იცის სასურველის დასახელება, მაგრამ არ იყენებს სიტყვას მოთხოვნილებაზე მისანიშნებლად, მასწავლებელი ეუბნება მას: „მითხარი, რა გინდა“. შემდეგ ელოდება მის რეაქციას. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე კვლავ არ პასუხობს მასწავლებელი კვლავ იმეორებს: „მითხარი, რა გინდა“. 0,5-წამიანი დაყოვნების შემდეგ, თუ ბავშვი არ ასახელებს სასურველს, მასწავლებელი ამბობს: „თქვი „წიგნი“ და მოსწავლის მხრიდან „წიგნის“ გამოვრების შედეგად აწვდის წიგნს.

აუცილებელია გავითვალისწინოთ, რომ მოცემული ტექნიკების გამოყენებამდე აუცილებელია ენისა და მეტყველების თერაპევტის კონსულტაცია, რათა მაქსიმალურად შეეწყოს ხელი ბავშვის მიერ ენის კომუნიკაციის მიზნით გამოყენებას.

შეჯამება

კომუნიკაციის დარღვევები ჰეტეროგენული ჯგუფია, შედეგად კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიებიც მრავალფეროვანია. საკითხის მასშტაბის გამო სწავლების მეთოდოლოგიის ნაწილი ორ თემად არის გაყოფილი (მე-6 და მე-7 თემები). ამ თემაში მოცემული კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლის სწავლების მეთოდოლოგიის პირველი ნაწილი ფარავდა შემდეგ ფუნდამენტურ საკითხებს: (ა) კომუნიკაციის მსუბუქი და საშუალო დარღვევის მოსწავლეების ენობრივი და აკადემიური უნარების განმავითარებელი პროგრამების, სტრატეგიები და აქტივობები; (ბ) კომუნიკაციის ძლიერი და მძიმე დარღვევის მოსწავლეების ფუნქციური კომუნიკაციის უნარის განვითარება, ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაცია. მკითხველი შეამჩნევდა, რომ მოცემული თემა (მე-6) საკმაოდ ვრცელია, ვინაიდან მოიცავს დეტალურ სტრატეგიებს/აქტივობებს ენის თითოეული კომპონენტის განსავითარებლად. ეს სტრატეგიები ღირებულია მათი ჰიბრიდული ბუნების გამო მასწავლებელს ეძლევა უნიკალური საშუალება, განავითაროს მოსწავლის კომუნიკაციის უნარი, აკადემიური უნარების განვითარების პარალელურად, თანაც სასწავლო პროგრამის შესაბამისად საგაკვეთილო ფორმატში. მეორე და არანაკლებ ღირებული აქცენტი ამ თემაში არის ის, რომ ის რაც ჩანს როგორც ქცევის სირთულე/ქცევის დარღვევა, რეალურად, შესაძლოა იყოს მწირი კომუნიკაციური უნარების მოსწავლის სოციალური კომუნიკაციის მცდელობა. ამ მცდელობების დროული ამოცნობა მასწავლებლების/თანაკლასელების მიერ კომუნიკაციის უნარის ძლიერი/მძიმე დარღვევის მოსწავლის სასკოლო გარემოსთან წარმატებული ადაპტაციის წინაპირობაა.

კითხვები თვითრეფლექსიისთვის:

1. თქვენი აზრით, რატომ არის მნიშვნელოვანი მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სწავლების მეთოდების გამოყენება კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის სწავლებისას?
2. რას გულისხმობს სწავლების მეტაკოგნიტური სტრატეგია და, თქვენი აზრით, რით განსხვავდება ტექსტში აღწერილი სწავლების სხვა სტრატეგიებისგან?
3. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ ეფექტური მასწავლებლის მახასიათებლები.
4. რა განსხვავებაა კომუნიკაციის უნარისა და აკადემიური უნარების განმავითარებელ სტრატეგიებს შორის?
5. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიები სკოლამდელ ასაკში.
6. რა ტიპის აქტივობებს გამოიყენებდით სკოლამდელი ასაკის ენობრივი სირთულის ბავშვთან აკადემიური უნარების ათვისების სირთულის პრევენციის მიზნით?
7. რა მიმართულებით მუშაობას გულისხმობს ჩარევის ჰიბრიდული სტრატეგია?
8. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ ენის სემანტიკური კომპონენტის გამჭობრებაზე მუშაობის სამი პრიორიტეტული მიმართულება.
9. თქვენი აზრით, რას უწყობს ხელს მოსწავლის ლექსიკონის მოცულობის გაზრდა?
10. თქვენი აზრით, რა მნიშვნელობა აქვს მოსწავლის კითხვის მოქნილობის უნარის გაუმჯობესებას?
11. სიტყვის ამოტანის გასაუმჯობესებელ რა სტრატეგიებს იცნობთ? დაასახელეთ და განმარტეთ.
12. რა განსხვავებაა სიტყვის ამოტანის სემანტიკურ და ფონოლოგიურ სტრატეგიებს შორის ?

13. რა აქტივობები შეიძლება გამოიყენოთ მოსწავლესთან, რომელსაც ენის მორფოსინტაქსური კომპონენტის დეფიციტი აღენიშნება?
14. ენის რომელი კომპონენტის სირთულის დროს არის საჭირო დიალოგისას თემის შენარჩუნების უნარის განვითარებაზე მუშაობა?
15. ჩამოთვალეთ 3 პრიორიტეტული მიმართულება, რომლებზეც კონცენტრირდებიან კითხვის უნარის განმავითარებელი სტრატეგიები.
16. კითხვის უნარის განმავითარებელ რომელ სტრატეგიებს/აქტივობებს გამოიყენებთ მოსწავლესთან, რომელსაც კითხვის ნელი ტემპი აქვს?
17. კითხვის უნარის განმავითარებელ რომელ სტრატეგიებს/აქტივობებს გამოიყენებთ მოსწავლესთან, რომელსაც უჭირს წაკითხული ტექსტის გააზრება ?
18. რას გულისხმობს კითხვის უნარის გასაუმჯობესებელი სტრატეგიები: „თვითჩანერა“ და „პერიფრაზი“ .
19. რისთვის გამოიყენება „შეფუთვის სტრატეგია“?
20. რა სტრატეგიებს/აქტივობებს გამოიყენებთ მეშვიდეკლასელი მოსწავლის წერის უნარის გასა-ვითარებლად, რომელსაც უჭირს წაკითხული ტექსტის შინაარსის თანმიმდევრული ესსეს სა-ხით ჩანერა?
21. რა პრიორიტეტულ მიზანს აირჩევთ მათემატიკის სფეროში მეექვსეკლასელი მოსწავლისთვის, რომელსაც აქვს ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა და კომუნიკაციის უნარის ძლიე-რი ხარისხის დარღვევა?
22. თქვენი აზრით, რით განსხვავდება კომუნიკაციის უნარის მსუბუქი და საშუალო ხარისხის დარ-ღვევის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიები კომუნიკაციის უნარის ძლიერი და მძიმე დარღვე-ვის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიებისგან?
23. რას ნიშნავს ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციური ინტერვენცია და რომელ მოსწა-ვლესთან გამოიყენებდით მას?

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Edward S. Shapiro (2011); Academic Skills Problems; fourth edition.
- Jack S. Damico, Nicole Müller, and Martin J. Ball (2010); The Handbook of Language and Speech Disorders.
- Patricia A. Prelock, Tiffany L. Hutchins (2018); Clinical Guide to Assessment and Treatment of Communication Disorders.
- Rhea Paul, Carolyn Gosse, Courtenay Norbury (2012); “Language Disorders” from infancy through Adolescence

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 7

კომუნიკაციის უნარის დარღვევის მოსწავლის სწავლების
სტრატეგიები და აქტივობები

(ნაწილი 2)

სარჩევი

შესავალი.....	128
1. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლეთა სწავლების ზოგადი სტრატეგიები.....	129
2. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება.....	132
2.1. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეები.....	132
2.2. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეების სწავლება.....	133
3. ინტელექტუალური დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება.....	135
4. სმენის დარღვევით გამოწვეული კომუნიკაციური სირთულის მოსწავლეები და მათი სწავლება.....	136
5. მხედველობის დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება.....	137
6. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება.....	139
7. პრაგმატული უნარის დარღვევით გამოწვეული კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები.....	146
8. ნეირომორტორული დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება.....	147
9. უცხოენოვანი მოსწავლეები და მათი სწავლების სტრატეგიები.....	148
შეჯამება.....	149
კითხვები თვითრეფლექსიისთვის.....	150
გამოყენებული ლიტერატურა.....	150

შესავალი

კომუნიკაცია კომპლექსური და ძალიან მოწყვლადი უნარია. იგი იცვლება ბევრი პერსონალური (ინტელექტუალური განვითარება, პიროვნული მახასიათებლები, სოციალური პრაქტიკის გამოცდილება, ფიზიკური განვითარება და ა.შ.) და გარემო (ოჯახი, სკოლა და ა.შ.) ფაქტორის ზეგავლენის შედეგად. რა გასაკვირია, რომ კომუნიკაციის სირთულე გვხვდება ისეთი მდგომარეობების დროსაც, რაც საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სახელმძღვანელოების მიხედვით „კომუნიკაციის დარღვევების“ ჯგუფში არ შედის. მაგალითად: ემოციურ-ქცევითი დარღვევები, ინტელექტუალური დარღვევა, სმენის დარღვევა, მხედველობის დარღვევა, აუტიზმის სპექტრის დარღვევა. კომუნიკაციის უნარის ასეთი მოწყვლადობისა და მრავალფაქტორობის გამო, სსსმ მოსწავლეთა უმეტესობას სოციალური კომუნიკაციის სირთულე აქვს. ეს კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიების ცოდნის მნიშვნელობას მასწავლებლებისთვის.

ეს თემა ეთმობა იმ მოსწავლეთა სწავლებას, რომლებსაც აქვთ მეორადი ხასიათის კომუნიკაციის სირთულე ზემოთ აღწერილი მდგომარეობების გამო. პირველ თავში წარმოდგენილია სწავლების ზოგადი სტრატეგიები, რომლებიც რეკომენდებულია გამოიყენოს მასწავლებელმა არაკომუნიკაციის სირთულის მოსწავლეების სწავლებისას. ხოლო მომდევნო თავებში მოცემულია შედარებით სპეციფიკური სწავლების და სოციალური კომუნიკაციის ხელშეწყობის სტრატეგიები იმ მოსწავლეთა სწავლებისთვის, რომელთაც განსხვავებული მდგომარეობებით გამოწვეული კომუნიკაციის სირთულე აღენიშნებათ.

ეს თემა მოიცავს უცხოენოვანი მოსწავლის სწავლების მიდგომებსაც. ენობრივი ბარიერის შემთხვევაში ზარალდება ბავშვის არა მარტო აკადემიური ფუნქციონირების უნარი და ემოციური სფერო, არამედ სოციალურ-კომუნიკაციური და ქცევითი ფუნქციონირებაც. საქართველოში უცხოენოვანი მოსწავლის/ენობრივი ბარიერის მოსწავლის სწავლების საკითხი მწვავედ დგას. ვინაიდან საქართველო მრავალეროვანი ქვეყანაა. ეროვნული უმცირესობის წარმომადგენელი მოსწავლეები სათანადოდ კარგად არ ფლობენ სახელმწიფო ენას, რომ მიიღონ ხარისხიანი განათლება და სამომავლოდ უზრუნველყონ ოპტიმალური სოციალურ-ეკონომიკური პირობები საკუთარი თავისთვის და, ზოგადად, თემისთვის.

1. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლეთა სწავლების ზოგადი სტრატეგიები

ამ თავში მოცემულია კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის სწავლების ზოგადი სტრატეგიები, რომლებიც შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა კლასში. ეს სტრატეგიები მიმართულია ინკლუზიურ კლასში პოზიტიური და თანმიმდევრული ატმოსფეროს შექმნისკენ, კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის ფსიქოსოციალური და აკადემიური ინკლუზიის ხელშეწყობის, მოსწავლეთა საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობის, მოსმენის უნარის, თვითრეგულაციის უნარის, კომუნიკაციის და დასწავლის უნარის მხარდაჭერისკენ. კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის ქვეშარბიტი ინკლუზიისთვის საჭიროა მთელი კლასის სწავლების სტილის/სტრატეგიების/ატმოსფეროს ცვლილება უკეთესობისკენ, ეს სტრატეგიებიც სწორედ ამ მიზანს ატარებს და კლასში სამუშაოდ არის გამიზნული.

სწავლების ზოგადი სტრატეგიები მასწავლებლებისთვის:

1. **მოსწავლეებთან ერთად ჩამოაყალიბეთ ქცევის წესები (დასუხათებუდი) და გააკაჩით კლასში, თვადსა-ჩინო ადგილზე** – 5-7 წესი სრულიად საკმარისია, ფორმულირება უნდა იყოს პოზიტიური. მაგალითად: „კითხვაზე პასუხის გასაცემად ვინცთ ხელს“ და ა.შ. წესების მხოლოდ ჩამოყალიბება და კედელზე გაკვრა არ იქნება საკმარისი. ყოველდღიურ რეჟიმში, სასწავლო დღის დაწყებამდე, უნდა შეახსენოთ მოსწავლეებს მათი არსებობა. ხოლო დღის ბოლოს შესრულებული წესისთვის შეაქოთ ჯგუფურად ან ინდივიდუალურად. სასურველია თუ შესრულებულ წესთან დაკავშირებით მოსწავლეს შენიშვნას მისცემთ ინდივიდუალურად, ერთიერთზე კომუნიკაციის რეჟიმში. ამით ბავშვი იგრძნობს, რომ მასწავლებელი მას პატივს სცემს და თავადაც შეეცდება უპასუხოს პოზიტიური ქცევით;
2. **სასწავლო წლის დასაწყისში თითოეულ მოსწავლეს დაუთმეთ პეისონალური დიო** – სასურველია, თუ თითოეული ბავშვი ისაუბრებს (სურვილის შემთხვევაში, რა თქმა უნდა), როგორ გაატარა ზაფხული, რა მოლოდინები აქვს ახალ სასწავლო წელთან, რას ისურვებდა თითოეულ საგანთან დაკავშირებით და ა.შ. ამ ტიპის გაზიარება აუცილებელია კლასში ჯანსაღი და პოზიტიური ატმოსფეროსთვის;
3. **სასწავლო წლის დასაწყისშივე დაიწყეთ მუშაობა განსხვავებულის მიმახთ გოდეხანტობის გაზიარება** – სპეციალური საბავშვო ლიტერატურის ან „თოჯინების თეატრის გამოყენებით“, ფილმების ჩვენებით და დისკუსიით (დეტალურად იხ. მე-15 თემაში). აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ტოლერანტობის ასამაღლებელი/ცნობიერების გასაზრდელი შეხვედრები საჭიროა დაგეგმოთ და განახორციელოთ როგორც ბავშვებთან, ასევე ბავშვების მშობლებთან და საგნების მასწავლებლებთან (თითოეულ ჯგუფთან ცალ-ცალკე). კარგი იქნება, თუ ამ შეხვედრებში ჩართავთ სკოლის ფსიქოლოგს ან სპეცმასწავლებელს და მასთან ერთად ისაუბრებთ ამ საკითხზე, ეთიკური თვალსაზრისით მიზანშეწონილ ტერმინოლოგიასა და დამოკიდებულებებზე. განსხვავებულ მდგომარეობებთან დაკავშირებული მითები სასურველი დაიმსხვრეს სწავლის დაწყებიდან პირველი რამდენიმე კვირის განმავლობაში. გახსოვდეთ, რომ თითო-თითო შეხვედრა საკმარისი არ იქნება. საჭირო პერიოდული დისკუსიების მოწყობა ჯანსაღი ტოლერანტობის ჩამოსაყალიბებლად;
4. **გაუზიარეთ მოსწავლეებს გაკვეთილის გეგმა** – ინფორმაცია გაკვეთილზე დაგეგმილი, თანმიმდევრული აქტივობების შესახებ (საბაზო და საშუალო კლასის მოსწავლეებთან სასურველია, თუ მითითებული იქნება თითოეული აქტივობის დაწყების და დასრულების დრო). გეგმა შეიძლება გაზიარდეს როგორც დაფაზე დაწერით, აგრეთვე, პრეზენტაციის სახით. ეს სტრატეგია ეხმარება მოსწავლეებს გაკვეთილის მთლიანობის, მისი ლოგიკური ჯაჭვის უკეთ აღქმაში, ყურადღების უკეთ კონცენტრირებაში (მოსწავლემ იცის, დროის კონკრეტული მონაკვეთი, როდის უნდა იყოს ჩართული/ფოკუსირებული ამ კონკრეტულ აქტივობაში), თვითრეგულაციამ;
5. **საუბრის დაწყებამდე გააკეთეთ „შესავალი“** – ეს მოსწავლეთა ყურადღების მობილიზებაში დაგეხმარებათ. მაგალითად: „ახლა ძალიან მნიშვნელოვანი რაღაც მიიწვია ვთქვა. ყველას გთხოვთ ყურადღებით მომისმინოთ“. მსგავს შესავალს მოსწავლეთა ქცევის დაგეგმვის ფუნქცია აქვს, ბავშვები უკეთ მოახერხებენ მიმდინარე აქტივობიდან მასწავლებლის მეტყველებაზე ყურადღების გადართვას;
6. **შეახსენეთ ბავშვებს, რომ მოსმენის უნარი ძალიან მნიშვნელოვანია** – მოსმენის უნარის გამოსამუშავებლად და წასახალისებლად შესაძლოა მიზანმიმართულად იმუშაოთ. მაგალითად, შემოიტანოთ როგორც ერთ-ერთი საკლასო წესი თან დართული ილუსტრაციებით (კედელზე გაკრული სურათები, სადაც მიზეზშედეგობრივი კავშირების ჭრილში ჩანს მოსმენის უპირატესობა. მაგალითად: მასწავლებლის მოსმენა – კარგად შესრულებული საკლასო დავალება, მასწავლებლის

- მოსმენა – კარგად შესრულებული საშინაო დავალება, მასწავლებლის მოსმენა – კარგი ქულები სასწავლო საგნებში, მასწავლებლის მოსმენა – სკოლის წარმატებით დამთავრება და ა.შ.);
7. **მოსწავლეებს მიეცით მკაფიო ინსტრუქცია უშუალოდ აქტივობის დაწყების წინ** – საჭიროების შემთხვევაში მოსწავლეებს მიაწოდეთ განმეორებითი, ინდივიდუალური ინსტრუქციებიც (ასეთ შემთხვევაში უფრო ეფექტური იქნება, თუ მიხვალთ მოსწავლის მერხთან, დაიხრებით მის სიმაღლეზე ან ჩაიმუხლებთ მის გვერდით და ასე განუმარტავთ დავალების მოთხოვნებს);
 8. **შეეცადეთ დაარეგულიროთ თქვენი კომუნიკაციის ტემპი** – ისაუბრეთ ნელა, გააკეთეთ პაუზები, რათა ბავშვებმა მოასწრონ მოსმენილი ინფორმაციის გადამუშავება;
 9. **ჯგუფური ინსტრუქციის გაცემისას გამოიყენეთ მოკლე და მკაფიო წინადადებები** – მაგალითად, „ჩანთებიდან ამოიღეთ ფანქრები“.
 10. **გამოიყენეთ არავერბალური კომუნიკაცია და ილუსტრაციები თქვენ მიერ მიწოდებული ინფორმაციის აღქმის გასაზრდელად** – იგულისხმება შინაარსის შესაბამისი მიმიკის, ჟესტების, ხმის ტონის და ინტონაციის გამოყენება. არავერბალური მიმანიშნებლები კარგი გზაა იმისთვისაც, რომ მოსწავლეთა ყურადღების კონცენტრაციის შეინარჩუნოს მასწავლებლის მეტყველებაზე;
 11. **იმუშავეთ ე. წ. „მეტაკომუნიკაციური“ უნარების გამომუშავებაზე მოსწავლეებთან** – ამ სტრატეგიის არსი ისაა, რომ ბავშვებმა უკეთ გაიაზრონ, როგორ ამყარებენ ვერბალურ-არავერბალურ კომუნიკაციას, რა ზეგავლენა აქვთ კომუნიკაციის გზით გარშემომყოფებზე და აღმოჩინონ აქამდე ე. წ. „ფარული კომუნიკაცია“ საკუთარ თავში, რაც შესაძლოა უარყოფით ზეგავლენას ახდენდეს მათ სოციალურ ურთიერთობებზე. ამ სტრატეგიის შესაბამისი აქტივობაა კომპანია პიქსარის ანიმაცია: „THE BRIDGE“, სადაც ძალიან კარგად ჩანს როგორი მეტყველი და თან უმეტყველო შეიძლება იყოს კომუნიკაცია. ამ ანიმაციის ხილვის შემდეგ კარგი იქნება, თუ დაავალებთ თითოეულ მოსწავლეს საკუთარი სოციალური ინტერაქციის ვიდეოს მომზადებას (1 წუთის ხანგრძლივობით). მოსწავლე შემდეგ თავად ათვალიერებს ამ ვიდეოს, საჭიროების შემთხვევაში არჩევს მშობელთან ერთად, ცდილობს აღმოაჩინოს არასიტყვიერი კომუნიკაცია და შემდეგ უკვე უზიარებს მთელს კლასს თვითრეფლექსიის სახით (მაგალითად, ვიდეოში ჩანს, რომ მეზობლის სტუმრობაზე საპასუხოდ „თვალები გადავატრიალე“. ეს ქალი, მართალია, არ მომწონს, თუმცა, არ მეგონა ასე აშკარად თუ გამოვხატავდი ამას. ძალიან მეუხერხულა. შემდეგში შევეცდები, უკეთ გავაკონტროლო მზერაცა და მიმიკაც);
 12. **კითხვის დასმის შემდეგ გააკეთეთ პაუზა და დაელოდეთ მოსწავლის პასუხს** – კომუნიკაციის სირთულის ბავშვისთვის ოპტიმალურია დალოდება 10 წამის განმავლობაში (მასწავლებელი ჩუმიად ითვლის 10-ამდე). თუ პასუხს ვერ სცემს მოსწავლე, უკეთესია, თუ გაიმეორებთ კითხვას თავდაპირველი, ორიგინალი ფორმულირებით და არა პერიფრაზით, რადგან ამ შემთხვევაში ბავშვს მოუწევს დამატებითი ვერბალური ინფორმაციის გადამუშავება;
 13. **დახმარების თხოვნა სირცხვილი არ არის** – მნიშვნელოვანია ბავშვებმა იცოდნენ, რომ თუ რაღაცას ვერ გაიგებენ, ყოველთვის შეუძლიათ გთხოვონ დახმარება, მაგალითად, შემდეგი ფორმულირებით: „ბოდიში, ეს ვერ გავიგე“;
 14. **ლიტერატურის გაკვეთილზე გააკეთეთ მოკლე, ეტაპობრივი დასკვნები ტექსტის შინაარსთან დაკავშირებით** – ხაზის გაუსვით ახალი აბზაცის კავშირს წინა აბზაცთან, ყურადღება გაამახვილეთ ტექსტის ძირითად აზრზე. ძალიან კარგი იქნება, თუ ახალი ტექსტის წარდგენისას თავდაპირველად თანმიმდევრულად ისაუბრებთ ტექსტის საბაზისო მოვლენებზე, შემდეგი სქემის მიხედვით: შესავალი (გარემოს აღწერა, სადაც ვითარდება მოვლენები), პერსონაჟები, პრობლემა (საწყისი მოვლენა), პრობლემის გადაჭრის მცდელობა პერსონაჟის მიერ, შედეგი, პერსონაჟების რეაქცია შედეგზე. ამ სქემით მიწოდებული ტექსტის დამახსოვრება და შემდეგ უკვე თხრობა მოსწავლეს უფრო გაუმარტივდება;
 15. **შეეცადეთ, თავი აარიდოთ ორაზროვან გამონათქვამებს მოსწავლეებთან კომუნიკაციის დროს** – ორაზროვანი ნათქვამი, შესაძლოა, არასწორად ინტერპრეტირდეს მოსწავლეების მიერ;
 16. **ლექსიკონის გავრცობაზე იმუშავეთ ეტაპობრივად და ფრთხილად** – თითოეული ახალი სიტყვა შეძლებისდაგვარად ხშირად გამოიყენეთ მრავალფეროვან კონტექსტში (სხვადასხვა წინადადებაში სიტყვის შინაარსის გაგების და დამახსოვრების უზრუნველსაყოფად). შეეცადეთ, რომ შეზღუდოთ ყოველდღიურად მიწოდებული ახალი სიტყვების რაოდენობა 10-ამდე (ტექსტიც თუ გაძლევთ ამის საშუალებას). ახალი სიტყვების განსამარტად აუცილებლად გამოიყენეთ ბავშვებისთვის უკვე ნაცნობი ლექსიკონი (წინა ტექსტებით მიღებული ვერბალური გამოცდილება) და არა კვლავ უცხო ლექსიკონი;
 17. **შეძლებისდაგვარად ხშირად გამოიყენეთ მულტისენსორული სწავლების სტრატეგიები** – მოსწავლეთა დასწავლის უნარის გასაუმჯობესებლად გამოიყენეთ მრავალფეროვანი სტრატეგიები.

კვლავ ტექსტის აღქმა-გააზრების საკითხს რომ დავუბრუნდეთ, ამ პროცესის გასამარტივებლად შესაძლებელია ისარგებლოთ შემდეგი ტიპის აქტივობებით:

- ა) **ტექსტის სქემის აქტივობა** – ეს შესაძლოა ორი სახით შეეთავაზოთ მოსწავლეებს: ა) თითოეულ დასურათებულ ბარათზე, უკანა მხარეს მასწავლებელი თავად წერს ამ ელემენტის შესაბამის შინაარსს ტექსტიდან და ასე ბარათების სახით აწვდის ბავშვებს; ბ) მასწავლებელი ბავშვებს აწვდის მხოლოდ დასურათებულ ბარათებს და ბავშვები ბარათების უკანა მხარეს თავად ავსებენ. განვიხილოთ ტექსტის სქემის აქტივობა მოთხრობის მაგალითზე – „ზურიკო და პაპა“

„პაპა აივანზე იჯდა და მზეზე თბებოდა. ზურიკო იქვე გჩიადებდა ბაბუასთან.

პაპა, – უთხრა ზურიკომ პაპას, მოეხვია და მუხლებზე დაუჯდა, – პაპა, წავიდეთ ბაღში სასეირნოდ. იქ ყვავილებია, შადხევანი, მუსიკა უკრავს, ბავშვები თამაშობენ...

პაპამ აკოცა ზურიკოს და უპასუხა: – აბა, ხოგოწ წამოვიდე, ჩემო ბიჭიკო? ფეხები მტკივა, სიახუდი ახ შემიდრია. ზურიკომ იფიქრა, იფიქრა და უცებ თავისი ცხენი გაახსენდა.

ზურიკო ჩამოხტა მუხლებიდან, გაიქცა და მოუხბენინა პაპას თავისი ჭრელი ჯოხი, აი, ის, ძიამ ხომ არუქა.

– აჰა, პაპა, ჩემს ცხენზე შეჯექი. ძალიან კაჩგი სიხბილი იცის, ფეხები ალაჰ გეგკინება, წავიდეთ!

პაპამ ზურიკოს ცხენით სეირნობა, სამწუხაროდ, ვეჩ მოახეხა, თუმცა გაეცინა და გუდაჩუყებუდმა გუდში ჩაიკრა ბიჭი“.

1	გარემო 	ზურიკო და პაპა აივანზე ისხდნენ. პაპა მზეზე თბებოდა. ზურიკო იქვე ტრიალებდა ბაბუასთან. ზურიკომ სთხოვა პაპას სასეირნოდ გაჰყოლოდა.
2	პერსონაჟები 	ზურიკო და პაპა
3	პრობლემა 	ბაბუას ფეხები სტკივა და სიარული არ შეუძლია.
4	გეგმა 	ზურიკომ იფიქრა, იფიქრა და უცებ თავისი ცხენი გაახსენდა.
5	ქმედება 	ზურიკო ჩამოხტა მუხლებიდან, გაიქცა და მოუხბენინა პაპას თავისი ჭრელი ჯოხი.
6	შედეგი 	პაპამ ზურიკოს ცხენით სეირნობა ვერ მოახერხა.

7	პერსონაჟების რეაქცია/ემოციები 	სიცილი, გულის აჩუყება.
8	დასასრული 	ბაბუს გაეცინა და გულში ჩაიკრა ბიჭი.

ბ) **თოჯინების თეატრის აქტივობა** – გამოძერწეთ პერსონაჟები და ტექსტის ძირითადი ელემენტების გამოსახვისთვის საჭირო საგნები, შემდეგ კი გაათამაშეთ ტექსტი გამოძერწილი ფიგურებით;

გ) **როლური თამაში** – მოსწავლეები ირგებენ მოთხრობის პერსონაჟების და ავტორის როლს. გაათამაშებენ კლასშივე;

დ) **ტექსტის მიხედვით კომიქსის მომზადება** – ბავშვები წარმოადგენენ მოთხრობას სერიული ჩანახატების სახით. 4-6 ჩანახატი საკმარისია ზემოთ მოცემული მოთხრობის გადმოსაცემად. ცოტა უფრო ვრცელი მოთხრობისთვის 8-10 ჩანახატის მომზადებაც არის შესაძლებელი;

ე) **ტექსტით გამოწვეული ემოციის საყვარელ საჭმელთან დაკავშირება** – როგორ მოგეწონათ ეს მოთხრობა? რომელ საჭმელთან დააკავშირებთ და რატომ? ასეთი ინდივიდუალიზება, ემოციებსა და პერსონალურ გამოცდილებაზე ხაზგასმა დაეხმარება ბავშვს ტექსტის დამახსოვრებაში;

ვ) **პანტომიმა** – ტექსტის შინაარსის თანმიმდევრული მოძრაობებით გამოსახვა ბავშვებთან ერთად.

ზემოთ მოყვანილი სწავლების სტრატეგიები ყველა მოსწავლისთვის, განსაკუთრებული საჭიროებების არსებობა-არარსებობის მიუხედავად, ხელს უწყობს კლასში დასწავლისთვის ოპტიმალური გარემოს შექმნას. ბუნებრივია, ეს ჩამონათვალი არ არის სრული, თუმცა ეს ინფორმაცია დაეხმარება მასწავლებლებს, ყურადღება სასურველი მიმართულებით გაამახვილონ და უკეთ დაინახონ ბავშვების საჭიროებები.

2. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეები და ათი სწავლება

2.1. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეები

აღექსანდხე მეოთხეკლასელი, 11 წლის მოსწავდეა, რომელიც განათლებას იღებს ემოციურ-ქცევითი სიხთუდების ჩისკჯუფში მყოფი მოზაჩეებისთვის განკუთვნილ სკოლაში. გახდა ქცევის სიხთუდისა, აღექსანდხეს აღენიშნება დასწავლის უნაჩის დახლევაც. იგი ამ სკოლაში მოხვდა მასწავლებლის ფიზიკური შეუხაცხუფის გამო. ფსიქიკური განვითაჟებისა და აკადემიური უნაჩების შეფასების მიხედვით, ბავშვი კითხულობს პიხველი კდასის ღონეზე და მათემატიკის უნაჩებს ფლობს მესამე კდასელი მოსწავლის შესაფეხისად. მას მოუწიფებელი აქვს ფონოლოგიური ცნობიეჟება, კითხვის ვიზუალური-მთლიანობიივი სტეაგეგია, წეხის უნაჩი, ასაკს ჩამოიჩება ჰეცეპტული და ექსპეხიული ენის განვითაჟება. სწოხედ ამიგომ აღექსანდხე ვეჟი იგებს ბეჟი ვეჟბადუხ ინსტეჟექციას და ვეჟი თავად ახეხებს საკუთაჟი ნააზევის სათანადოდ გამოხაგვას. მოსწავდეს აღენიშნება მასწავლებელთან და კდასელებთან თანამშოიმლობის პიობდემა, ხშირად უაჩს ამბობს დავადების შესეულებაზე და გოვებს საკდასო ოთახს. მისი თანაგოლებთან უთიეჟიობა შეზღუდულია და, უპიხატესად, კონფლიქტების სახით ვლინდება. აღექსანდხესთან ინტეჟევენციის მიზანია, რომ მან უკეთ მოახეხოს საკუთაჟი ემოციებისა და ქცევის კონტეხორი, გაიუმჯობესოს აკადემიური მოსწეება და გააგეხდეს განათლების მიღება საჯაჟო სკოლაში.

ზემოთ აღწერილია შემთხვევა, როდესაც ბავშვს (აღექსადრეს) აღენიშნება ემოციურ-ქცევითი დარღვევა. ამ ტერმინს იყენებენ იმ ბავშვების ქცევის დასახასიათებლად, რომელთაც აშკარად გამოხატული და დროში მდგრადი იმგვარი ქცევის პრობლემა აქვთ, რომ ხელი ეშლებათ აკადემიურ, კომუნიკაციურ და სოციალურ ფუნციონირებაში. მართალია, თითოეული ემოციურ-ქცევითი სირთულის ბავშვი ინდივიდუალურია და საჭიროებს ინდივიდუალურ და აუცილებლად მულტიდისციპლინურ ინტერვენციას (კლინიკური ფსიქოლოგის ან ნეიროფსიქოლოგის ჩართულობა, ფსიქოთერაპევტი და

სხვ.), თუმცა მაინც არსებობს სწავლების ძირითადი პრინციპები და სტრატეგიები, რომლითაც შეიძლება იხელმძღვანელოს მასწავლებელმა ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ბავშვის აკადემიური და სოციალური ჩართულობის გასაზრდელად. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე მათგანი.

2.2. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლეების სწავლება

ემოციურ-ქცევითი სირთულის ბავშვებთან მუშაობისას, კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს შემდეგი 3 ძირითადი პრინციპის დაცვას:

1. **მულტიდისციპლინური ინტერვენცია** – მხოლოდ სკოლისა და მასწავლებლის ძალისხმევა არ არის საკმარისი ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლის ადაპტური ფუნქციონირების გასაუმჯობესებლად და ამ გაუმჯობესების დროში შესანარჩუნებლად. საჭირო მულტიდისციპლინური მიდგომა, რაც გულისხმობს სკოლის, ოჯახის და სპეციალისტების (კლინიკური ფსიქოლოგი ან ნეიროფსიქოლოგი, ფსიქოთერაპევტი და სხვ.) ერთობლივ ჩართულობას;
2. **შეთანხმებული და თანმიმდევრული ქცევის რეგულაციის სტრატეგიების გამოყენება** – ყველა გარემოში, სადაც ბავშვს უწევს ყოფნა. უფროსების შეთანხმებულობა და არათანმიმდევრულობა, გარდა იმისა, რომ საზიანოა ბავშვისთვის და ხელს უშლის თვითრეგულაციის უნარის ჩამოყალიბებას (ემოციების და ქცევის კონტროლი, ქცევის დაგეგმვა, ყურადღების გადართვა და მოქნილობა, მოტივაციის რეგულაცია და ა.შ.), აჩენს თავისუფალ სივრცეს მანიპულაციებისთვის. ემოციურ-ქცევითი სირთულის ბავშვმა შესაძლოა მიმართოს „დაყავი და იბატონეს“ პრინციპით მოქმედებას და ოჯახის წევრებს შორის კონფლიქტის კი გააღვივოს. მაგალითად,

„ნ წდის იჩაკდი აკიძადვებზე საპასუხოდ მიმართავს პიოტესტს განგხუმის სახით. თუმცა, მას შემდეგ, რაც დედამ შეცვალა ბავშვის განგხუმებზე ჰეაგიხების ფოხმა, დედის თანდასწრებით გედეფონის აკიძადვებზე საპასუხოდ იჩაკდი უკვე ნაკლებად ჰეაგიხებს განგხუმით, მაშინ, როცა იმავე წინა პირობის შემთხვევაში განგხუმებს აკიძადვებს ბებიასთან. საქმე ისაა, რომ იჩაკდი იცის, დედასთან განგხუმით ფონს ვეჩ გავა – წინასწარ შეთანხმებული დროის გასვლის შემდეგ ის ვეჩ მიიღებს გედეფონს ამ პიოტესტით, ამიგომ დედასთან განგხუმებზე უახი თქვა და ცდილობს, მოედაპაჰაკოს. ხოლო ბებოს შემთხვევაში იჩაკდი იცის, ხანგხდივი გიხილით და იატაკზე გოჰაობით აუცილებლად დაიბხუნებს აკიძადვებზე გედეფონს, ამიგომაც განგხუმით ბებოსთან კვდავ ვდინდება. უფრო მეტიც, პეხიოდუდებ განგხუმით გაჩკვეუდი პეხიოდუდობით ახდა უკვე კვდავ იჩენს თავს დედასთან, ხადგან იჩაკდი აჩ ნებდება და იმედოვნებს, რომ იჩენბ ამჯეჰად მაინც მოახეხხოს დედის გადაწყვეტილების შეცვლა, ისევე, როგორც ბებოს გადაწყვეტილების შეცვლას ახეხებს ხოდმე. შედეგად, იჩაკდის კვდავ აქვს ქცევის ჰეგუდაციის სიხთუდე, უჭიხს წინაღობებთან გამკლავება, ვეჩ ახეხებს ემოციების გამოხატვის ფოხმის (განგხუმით) ჩანაცვლებას სოციალუჰად მისაღები ადგეჰინატივით და ახდა უკვე გაჩკვეუდი სიხთუდე შექმენა სოციალუჰი ინგეჰაქციის პიოტესტშიც (ჯგუფუჰი თამაშის პიოტესტმა, სათამაშოს გაყოფა, ჯეხის დაცვა და ა.შ).“

შეთანხმებულობა აუცილებელია არა მხოლოდ ოჯახის თითოეული უფროსის დონეზე, არამედ თითოეული გარემოს დონეზე, სადაც ბავშვს უწევს ყოფნა (მასწავლებელმა, სპეციალისტებმა ოჯახის წევრებმა უნდა გამოიყენონ ქცევის მართვის ერთნაირი სტრატეგიები). შეთანხმებულობის პრობლემა მხოლოდ ამ ქრით არ შემოიფარგლება, შეთანხმების პრობლემაა, როდესაც ოჯახის ერთი წევრი მუდმივად უკრძალავს ბავშვს რაღაცას, მეორე წევრი ამ აკრძალვას არ ეთანხმება და ყოველთვის აძლევს ბავშვს ამ რაღაცის კეთების უფლებას. ეს კვლავ უფროსების დონეზე მოსათათბირებელი საკითხია – თავდაპირველად უფროსები უნდა შეთანხმდნენ და ჩამოწერონ სახლში ბავშვების ქცევის წესები, რომლებზეც შეთანხმება არ მიიღწა, ის ქცევის წესების ჩამონათვალში ვერ მოხვდება.

ზემოთ მოყვანილ შემთხვევაში ჩანს არა მარტო შეთანხმებულობის, არამედ თანმიმდევრულობის პრობლემა. ბებოს მიერ თავდაპირველად ნათქვამი „არა“ რომ „კი“-დ გადაიქცა ირაკლის მიერ მოწყობილი ტანტრუმის შემდეგ, სწორედ ეს არის არათანმიმდევრულობა. უფროსების მსგავსი ქცევა მნიშვნელოვნად აქვეითებს მათ ავტორიტეტს ბავშვის თვალში, კიდევ უფრო მეტად ურთულდება ბავშვს საკუთარი ემოციების და ქცევის კონტროლი, რადგან გარემო მისთვის ხდება არაპროგნოზირებადი და ქაოტური (რთულდება მიზეზშედეგობრივი კავშირების დამყარება).

1. **პოზიტიური კომუნიკაცია ბავშვთან** – უმნიშვნელოვანესია მოსწავლის ემოციურ-ქცევითი სირთულის შესამცირებლად. სასკოლო გარემოსთან წარმატებით ადაპტაციისთვის მოსწავლემ საკლასო გარემოსთან მიკუთვნებულობა უნდა ჩამოიყალიბოს. სოციალურ ჯგუფთან მიკუთვნებულობის შეგრძნება ერთ-ერთი საბაზისო მოთხოვნილებაა, რომელზე წინ მასლოუს მოთხოვნილებათა

იერარქიაში მხოლოდ უსაფრთხოება დგას (Maslow, 1968,1970). ბავშვს, რომელსაც კლასთან მიკუთვნებულობა არ აქვს ჩამოყალიბებული, ექნება სოციალური ინტერაქციის და, დიდი ალბათობით, ემოციურ-ქცევითი ხასიათის პრობლემებიც (რადგან არაკომფორტულად გრძნობს თავს ამ გარემოში და ქცევის პრობლემა წარმოადგენს ერთგვარ პროტესტს – არასასურველი გარემოდან თავის დაღწევის მცდელობას) აკადემიური მიღწევის ნაკლები მოტივაცია (მასლოუს პირამიდის მიხედვით, მიკუთვნებულობის სურვილი უფრო საბაზო მოთხოვნილებაა, ვიდრე განვითარებისა და თვითრეალიზაციის სურვილი. შედეგად, საბაზო დაკმაყოფილების გარეშე, ადამიანი ვერ ახერხებს ფოკუსირებას/მოტივირებას უფრო მაღალ საფეხურზე მდგომი და ნაკლებად საბაზო მოთხოვნილებებზე, როგორც სწავლა და აკადემიური მიღწევის სურვილი).

მზრუნველ მასწავლებელს, ნამდვილად შეუძლია თითოეული მოსწავლის და მათ შორის ემოციურ-ქცევითი სირთულის მოსწავლის კლასთან მიკუთვნებულობის ჩამოყალიბება, თუ

- სახელებით მიმართავს მოსწავლეებს;
- მოიკითხავს ყოველდღიურად და სთავაზობს დახმარებას პრობლემების გადაჭრაში;
- პატივისცემით ექცევა მოსწავლეებს და ყოველთვის ყურადღებით არჩევს ლექსიკას მიმართვის დროს;
- ემოციებს გამოხატავს მშვიდად და კონსტრუქციულად;
- მოსწავლეთა მიმართვისას არ იყენებს ზედმეტსახელებს ან სალანძღავ სიტყვებს; ქულების საფუძველზე არ ახდენს მოსწავლეთა სეგრეგაციას კარგ და ცუდ ბავშვებად;
- კოლეგებთან საუბრისას ფრთხილია და იცავს ეთიკის ნორმებს – ახსოვს რა რომ მისმა არასწორად ნათქვამმა სიტყვამ შესაძლოა მოსწავლეების სტიგმატიზირება გამოიწვიოს;
- აქებს მოსწავლეებს განეული ძალისხმევის და არა მხოლოდ შედეგის გამო;
- აწყობს კლასგარეშე აქტივობებს მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის გასაუმჯობესებლად.

სწავლების ძირითადი პრინციპების გაცნობის შემდეგ დროა, გავცნოთ ემოციურ-ქცევითი სირთულის მოსწავლეთა სწავლების საბაზო სტრატეგიებს.

იდანი (1991) გვიზიარებს სწავლების *პიხვედ სტრატეგიას*, რომლის მიხედვითაც, უმნიშვნელოვანესია **ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლის პასიური და აქტიური ლექსიკონის განვრცობა** ემოციური მდგომარეობების აღმნიშვნელი სიტყვებით. მისი აზრით, როცა მოსწავლემ იცის სიტყვების – „შეშინებული“, „შეშფოთებული“, „დარცხენილი“ – მნიშვნელობა, მათ გამოიყენებს საკუთარი ემოციების გასაზიარებლად და ამ გზით შემცირდება სოციალურად მიუღებელი არასასურველი ქცევები. იდანი აღნიშნავს, რომ მოსწავლემ უნდა აწარმოოს ემოციური სიტყვების აღმნიშვნელი რვეული, რომელსაც თან წაიღებს სკოლაში, საკონსულტაციო სესიებსა და სახლში. იგი ყველა ამ გარემოში განიხილავს და უფროსს გაუზიარებს იქ ჩაწერილ სიტყვებს.

სწავლების *მეოხე სტრატეგია* ემოციურ-ქცევითი ხასიათის სირთულების შემცირების პროცესში ეფექტური კომუნიკაციის მნიშვნელობას უსვამს ხაზს. ამ მიდგომის მიხედვით, **ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ბავშვი კლასში უნდა გახდეს ეფექტური კომუნიკაციური პარტნიორი**. ამ დროს მასწავლებელი ასწავლის ბავშვს, როგორ მიიპყროს ყურადღება გაკვეთილისთვის მისაღები ქცევის ფორმატით, როგორ ითხოვოს ნათქვამის გამეორება და დაზუსტება, როგორ განივითაროს მოსმენის უნარი, რომ უზრუნველყოს საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობა. კითხვაზე პასუხის გაცემის რუტინაც კი კომუნიკაციური უნარია, რომლის ცოდნაც ძალიან სჭირდება ამ ჯგუფში მყოფ მოსწავლეს. აღნიშნულ პრაგმატულ უნარებზე გაკვეთილზე შეიძლება მუშაობა, მაგალითად, კითხვა-პასუხის აქტივობის დროს. ნაცვლად ტრადიციული ხელის აწევის ტექნიკისა, კითხვაზე მოპასუხე შეიძლება შეირჩეს ქუდიდან ბავშვების სახელების ამოღების პრინციპით.

სწავლების *მესამე სტრატეგია*, რომელზედაც აუცილებლად უნდა ფოკუსირდეს მასწავლებელი, ეს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ბავშვის **თანატოლებთან ურთიერთობის უნარის გაუმჯობესებაა**. სწავლების საშუალო საფეხურზე საკლასო ოთახების უმრავლესობა თანატოლებთან ურთიერთობის საშუალებას შეზღუდულად იძლევა. ამას გარდა, გაკვეთილი ის ადგილია, როცა მოსწავლე ხშირად ისჯება თანატოლთან ურთიერთობის გამო. გამოდის, სკოლაში თანატოლებთან ურთიერთობისთვის დროის და ადგილის კარგად შერჩევაა საჭირო. ეს მასწავლებლის კომპეტენციაა. თუმცა ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ბავშვების შემთხვევაში თანატოლებთან ურთიერთობის შესაძლებლობის შექმნა საკმარისი არ არის. მასწავლებელი უნდა დაეხმაროს ბავშვს ისეთი პრაგმატული უნარების ჩამოყალიბებაში, როგორებიცაა: დიალოგის დაწყება, ჯგუფში საკითხის განხილვისას საკუთარი სალაპრაკო ჯერის დაცვა. კარგი სტრატეგიაა როლური თამაშების მეთოდის გამოყენებაც, რაც ძალიან კარგად გადის ბავშვის პრაგმატული კომპეტენციის გაზრდაზე.

3. ინტელექტუალური დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება

ანასტასია 10 წლის გოგონაა, ხომლის ინტელექტუალური კოეფიციენტი შეესაბამება 65 ქულას. იგი სწავლობს საჯარო სკოლის მესამე კლასში. გოგონა სახვებობს ინდივიდუალური ასისტენტის დახმარებით გაკვეთილებზე. მას უჭირს მიმართულებების აღმნიშვნელი სიტყვების გაგება, კითხვა და დავალების დამოუკიდებლად შესრულება. მისი კითხვის უნაჩი შეფუთვება პიხვედკასელი მოსწავლის კითხვის დონეს, ხოლო მათემატიკური უნაჩი მეოხეკდასელი მოსწავლის დონეზე აქვს განვითარებული. გოგონა თავს აჩილებს ჯგუფში სასწავლო და სათამაშო სიტუაციებს, უჭირს თანამშრომლობა. ანასტასიას დედა აღნიშნავს, რომ გოგონას ადრეული ფსიქომოტორული განვითარება დავიანებით მიმდინარეობდა, გოგონა ფეხზე მყარად დავა 18 თვის ასაკში, 2 წლის ასაკიდან დაიწყო ცადკეული სიტყვების გამოყენება. გოგონა პედიატრთან კონსულტაციებზე მიიყვანეს მშობლებმა. ექიმმა უთხრა მშობლებს, რომ სანეხვიულო ახაფეხი იყო და ანასტასია თავისით ამეცყვდედებოდა. ადრეულ ასაკში გოგონას ხშირად ჰქონდა შუა ყუხის ანთება და ზოგჯერ ახრაც აწუხებს ხოლმე ყუხის ტკივილი. მასწავლებლები ანასტასიას ახასიათებენ ხოგოხ მშვიდ და მშოომედ მოსწავლეს, ხომედსაც უჭირს ინფოხმაციის სწაჩაფად გადამუშავება. გოგონას კლასში ჩამდენიმე მეგობარი ჰყავს. აკადემიური გამოწვევებიდან განსაკუთრებით უჭირს კითხვის უნაჩის ათვისება და საკდასო სამუშაოს დამოუკიდებლად შესრულება. მასწავლებლებისგან მიღებული უკუკავშირის მიხედვით, გოგონას აკადემიური და სოციალური განვითარება ნედა, მაგჩამ მაინც სტაბილუჩად ჰხოგეხსიხებს.

ანასტასიას ინტელექტუალური დარღვევა აქვს. ამერიკის ინტელექტუალური და განვითარების დარღვევების ასოციაციის მიხედვით, ტერმინი „ინტელექტუალური დარღვევა“ გულისხმობს მდგომარეობას, რომელიც ხასიათდება მნიშვნელოვანი შეზღუდვებით როგორც ინტელექტუალურ ფუნქციონირებაში, ასევე ადაპტურ ქცევაში. ეს შეზღუდვა ვრცელდება ყოველდღური სოციალური და პრაქტიკული უნარების უმრავლესობაზე და აუცილებლად თავს იჩენს 18 წლის ასაკამდე (AAIDD, 2010). მოსწავლის ინტელექტუალური კოეფიციენტი ფასდება ინტელექტის ტესტის საშუალებით. ინტელექტის კოეფიციენტი 69 და ნაკლები ნიშნავს, რომ მოსწავლეს აღენიშნება ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა.

ძალიან ცოტა სწავლების სტრატეგია არსებობს, რომელიც ექსკლუზიურად ინტელექტუალური განვითარების დარღვევის მოსწავლეების სწავლებისთვის შეიქმნა, ამას გარდა, ამ სტრატეგიების გამოყენება სპეციალიზებულ ცოდნას მოითხოვს (მაგალითად, საბაზო ცოდნა ქცევითი თერაპიის მეთოდოლოგიაში) და არსებობს არასწორი გამოყენების რისკი. ამიტომ ამ ქვეთავში ყურადღებას გავამახვილებთ ინტელექტუალური დარღვევის მოსწავლის სწავლების ძირითად პრინციპებზე, ვინაიდან ეს უფრო მეტად შეესაბამება როგორც მოსწავლის საჭიროებებს კლასში, აგრეთვე მასწავლებლის როლს და მოვალეობებს.

ინტელექტუალური დარღვევის მოსწავლის სწავლების ძირითადი პრინციპები:

1. **რეალურ ცხოვრებასთან მაქსიმალურად მიახლოებული სასწავლო გარემო** – ეს, პირველ რიგში, გულისხმობს დასასწავლი ინფორმაციის იმ აქტივობების სახით მიწოდებას, რაც ბავშვის ყოველდღიურობის ნაწილია. მაგალითად, ანგარიშის უნარების განსავითარებლად კარგი გზაა როლური თამაში „მალაზიობანა“, სადაც ბავშვი კლასელებთან ერთად მოირგებს მალაზიის სიტუაციის შესაბამის როლებს (მოლარე, კლიენტი, კონსულტანტი და ა.შ.). მსგავსი პრაქტიკული აქტივობა დაეხმარება ბავშვს დასწავლილი უნარის (ფულის კუპიურების გამოყენების) რეალურ სიტუაციაზე განზოგადებაში (მალაზიაში გამოყენებაში);
2. **სპირალისებური მეთოდით და ვიზუალური თვალსაჩინოებით სწავლება** – ახალი, დასასწავლი ინფორმაცია სპირალისებური მეთოდით უნდა მიეწოდოს მოსწავლეს, ეტაპობრივი გადასვლით ნაცნობიდან უცნობ საკითხებზე (მარტივიდან რთულისკენ, ეტაპობრივი „დაშენების“ პრინციპით). ახალი მასალის ახსნის პროცესში აუცილებელია, რაც შეიძლება მეტი მაგალითის მოყვანა და ვიზუალური თვალსაჩინოებების გამოყენება (მათ შორის, კომიქსები, ჟურნალები, ანიმაცია და ა.შ.);
3. **პატარა ბიჯებით სწავლება** – თითოეულ გაკვეთილზე სასურველია ყურადღების გამახვილება რამდენიმე ძირითად ცნებაზე, რომლებიც წარმოადგენს ახალი მასალის ათვისების ბაზისს, ეხმარება ბავშვს გამოყოს მასალაში პირველხარისხოვანი და მეორეხარისხოვანი დეტალები. ხაზგასმული ცნებების რაოდენობა უნდა იყოს მცირე (დაახლოებით, 3-4 ცნება), ვინაიდან ჭარბი ინფორმაციის დამუშავება გაუჭირდება ბავშვს და ძირითადი ცნებების გამოყოფის სტრატეგიაც აზრს კარგავს;
4. **მოსწავლის მაქსიმალური ჩართულობის ხელშეწყობა** – მასწავლებელმა აქტივობები და აქტივობათა თანმიმდევრობა ისე უნდა დაგეგმოს, რომ მოსწავლეთა მაქსიმალური ჩართულობა უზ-

რუნველყოს. აქტივობა ბუნებრივი და კონტექსტის შესაბამისი უნდა იყოს. ასეთია, მაგალითად, ზაფხულის დასვენებისას მიღებული შთაბეჭდილებების თხრობით გაზიარება კლასელებისთვის სექტემბერში (თითოეული მოსწავლე აზიარებს საკუთარ გამოცდილებას, სურვილის შემთხვევაში);

5. **დაყავით აქტივობა მცირე საფეხურებად** – კომპლექსური თემა/დავალბა უნდა დაიყოს ნაწილებად/საკითხებად და მიეწოდოს ბავშვს ეტაპობრივად (თითოეულ გაკვეთილზე თითო ნაწილი/თითო საკითხი). **მოდელირებით სწავლება** კარგი სტრატეგიაა კომპლექსურ დავალებასთან გასამკლავებლად. მოდელირებით სწავლება შესაძლოა განხორციელდეს როგორც სრული კომპლექსური დავალების დონეზე, აგრეთვე კომპლექსური დავალების თითოეული ნაწილის დონეზე. მაგალითად, მასწავლებელი აძლევს მოსწავლეებს დასაწერად ე.წ. თავისუფალ თემას „ჩემი პირველი დღე სკოლაში“. მოდელირებით სწავლების სტრატეგიისას მასწავლებელი უზიარებს ბავშვებს ამ თავისუფალი თემის საკუთარ ვერსიას, იხსენებს საკუთარ პირველ დღეს სკოლაში – ეს არის სრული დავალების დონეზე მოდელირება. ხოლო დავალების თითოეული ნაწილის დონეზე მოდელირების შემთხვევაში კი მასწავლებელი ჯერ ნაწილებად ყოფს თემას, ამ შემთხვევაში: 1. დილით გაღვიძება და მოწესრიგება; 2. ოჯახის წევრებთან ერთად სკოლამდე მისვლა; 3. პირველი მასწავლებლის გაცნობა; 4. გაკვეთილზე განხორციელებული აქტივობები; 5. დაბრუნება სახლში.

და მხოლოდ ამის შემდეგ სთავაზობს თითოეული ნაწილის შესაძლო ალტერნატივებს – არა მარტო ვერბალურად, არამედ ვიზუალური თვალსაჩინოების გამოყენებითაც (სურათები, საკუთრივ მასწავლებლის მიერ შესრულებული ნახატები, ანიმაციებიდან ან ფილმებიდან შესაბამისი ეპიზოდების ჩვენება და ა.შ.). მაგალითად, პირველი ნაწილის დონეზე, მასწავლებელი მოსწავლეებს მიაწვდის შემდეგ ალტერნატივებს/მზა მოდელებს: ა) ბავშვი დედამ გააღვიძა, თეთრი მაისური ჩააცვა და ტოსტით საუზმობაც მოასწრო; ბ) სახლში ყველაზე ჩაეძინა. სიჩქარეში ბავშვმა ვერც საუზმე მოასწრო და მაისურიც უკუღმა ეცვა; გ) მადვიძრით გაიღვიძა, ხელ-პირიც თავადვე დაიბანა და მხოლოდ შემდეგ მივიდა მშობლებთან, კვერცხის შეწვა სთხოვა და ა.შ. ამ მოდელირების შემდეგ ბავშვები უკვე საკუთარ გამოცდილებაზე ფიქრს იწყებენ და უფრო მარტივად ახერხებენ თავისუფალი თემების წერას;

1. **გამოიყენეთ განმამტკიცებელი მოსწავლეთა დასწავლის მოტივაციის შესაქმნელად და შესანარჩუნებლად** – განმამტკიცებელი ინდივიდუალურად უნდა შეირჩეს ბავშვისთვის, იმის მიხედვით, რა უყვარს და რა მოსწონს. ეს შეიძლება იყოს საყვარელი სათამაშოთი თამაშის უფლება, სტიკერი, ტაშის დაკვრა ან ჩახუტება და ა.შ.;
2. **პრაქტიკული დავალებების გამოყენება** – „კეთებით სწავლება“ უმნიშვნელოვანესი სტრატეგიაა, იგი მულტიმოდალური სწავლების ერთ-ერთი ვარიანტია. მაგალითად, მასწავლებლის მიერ შემქნილი მარტივი მოდელების/კონსტრუქციების გამეორება (ფურცლით, წებოთი ან ასანთის ლერეებით შექმნა);
3. **ორგანიზებული, თანმიმდევრული და პროგნოზირებადი საგაკვეთილო ჩარჩო** – უზრუნველყოფს ID-ის მქონე ბავშვის საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობას;
4. **მკაფიო, პირდაპირი ინსტრუქციებით მიმართვა** – მასწავლებელი ეუბნება მოსწავლეს, რა გააკეთოს, როდის და როგორ, აძლევს არჩევნის გაკეთების საშუალებასაც, ოღონდ შეზღუდული რაოდენობის ალტერნატივებიდან – მაგალითად, 2 ვარიანტიდან;
5. **ინტენსიური დრილინგი/მრავალჯერადი გამეორების პრინციპით სწავლება.**

4. სმენის დარღვევით გამოწვეული კომუნიკაციური სირთულის მოსწავლეები და მათი სწავლება

სმენის დარღვევის მქონე ბავშვის კომუნიკაციური ინტერვენციის რამდენიმე მიმართულება არსებობს. პირველია ე.წ. „**ორალური მიდგომა**“. ეს მიდგომა ეხმარება სმენადარღვეულ ბავშვს ინტეგრირდეს სოციალურ სამეტყველო ენის გაგებისა და პროდუქციის უნარის გაუმჯობესების გზით. ორალური მიდგომის მეთოდებია ტუჩებიდან ამოკითხვა, აუდიტორული ტრენინგი და ენა-მეტყველების თერაპია.

მეორე მიდგომაა „**ტოტალური კომუნიკაცია**“. Quigley and Paul (1990) ტოტალურ კომუნიკაციას აღწერენ როგორც სისტემას, რომელიც აღიარებს კომუნიკაციის ყველა მეთოდისა და ფორმის გამოყენებას ყრუ ბავშვებთან. ამ მიდგომის მაგალითებია **მიმანიშნებლებით მეტყველება და როჩესტერის მეთოდი**. მიმანიშნებლებით მეტყველების დროს მეტყველების გარჩევადობის გაზრდის მიზნით ადამიანი იყენებს ჟესტებსაც (ამ დროს ხელები პირის სიმაღლეზეა).

ყრუ ბავშვების განათლების **შედარებით ახალი მიდგომაა ბილინგვურ-ბიკულტურული (Bi-Bi) მეთოდი**. ეს მიდგომა მოდელირებულია ამერიკაში (ინგლისურის, როგორც მეორე ენის, პროგრამების ფარგლებში). ვერბალური კომუნიკაციის პარალელურად გამოიყენება ჟესტური ენა. ჟესტი წარმოადგენს

მითითების ბაზის იმაში დასარწმუნებლად, რომ მწირი მეტყველების მოსწავლე ნამდვილად გებულობს მითითებას. ეს მიდგომა ითვალისწინებს ყრუ ადამიანთა სურვილს, რომ ყრუ ბავშვმა დაიმკვიდროს ადგილი ყრუთა თემში. ამ მოდელის ფარგლებში ინგლისურენოვან მეტყველებას ავითარებენ მხოლოდ ჟესტური ენის დაუფლების შემდგომ. ბილინგვურ-ბიკულტურული პროგრამები სულ უფრო პოპულარული ხდება და ამ ეტაპზე სმენის დარღვევის საგანმანათლებლო პროგრამების მნიშვნელოვან ნილს შეადგენს ამერიკაში (LaSasso & Lollis, 2003). სმენის უნარის ფიზიოლოგიური რეაბილიტაციის, კონკრეტულად კი კოხლეარული იმპლანტაციის მეთოდოლოგიის დანერგვამ თითქმის ხელი შეუწყო სმენის დარღვევის პირების მეტყველების განვითარებაზე ცენტრირებული მიდგომების გააქტიურებას. თუმცა, კოხლეარული იმპლანტი ჯერ კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ სმენის დარღვევის ადამიანი აუცილებლად ამეტყველდება. ამიტომ დღესაც კი მიმდინარეობს დებატები იმაზე, თუ რომელია სმენის დარღვევის პირის სწავლების საუკეთესო მოდელი. ცხადია, რომ არცერთი მიდგომა სრულად არ ფარავს სმენადარღვეული ადამიანის ყველა საჭიროებას.

ბუნებრივია, რომ აუდიალური გზით ლინგვისტური ინფორმაციის გადამუშავების სირთულის გამო **სმენადარღვეულ ბავშვებს აღენიშნებათ წიგნიერების უნარების, განსაკუთრებით კი ფონოლოგიური ცნობიერების მომწიფების სირთულე**. ფონოლოგიური უნარების სისტემატიურ გავარჯიშებას შეუძლია მნიშვნელოვანი დადებითი ზეგავლენის მოხდენა როგორც მეტყველების გაგებაზე, ასევე მოსწავლის აკადემიურ მიღწევაზე (Sterne & Goswami, 2000; Wang et al., 2008). ფონოლოგიური უნარების გასავარჯიშებელი ერთ-ერთი მეთოდია **ვიზუალური ფონეტიკა**. იგი წარმოადგენს 46 ხელის ჟესტისა და წერილობითი სიმბოლოებისგან შემდგარ ნაკრებს, რომლებიც ასახავს ფონემების მახასიათებლებს და გრაფემულ-ფონემურ კავშირებს. ამ დროს მოსწავლეებს ასწავლიან, რომ ხელით განხორციელებული ჟესტი ასახავს სამეტყველო ბგერის მახასიათებლებს. წერილობითი სიმბოლო კი ხელის ჟესტის ფოტოების სახითაა წარმოდგენილი. ამ მიმართულებით ჩატარებულ კვლევათა რაოდენობა მწირია, თუმცა, უკვე ცხადია, რომ ვიზუალური ფონეტიკა სასარგებლო ტექნიკაა სმენის დარღვევის ბავშვების წიგნიერების უნარების გასავითარებლად (Wang et al., 2008).

სმენის დაქვეითების ბავშვები სმენის უნარის გასაძლიერებლად ასევე საჭიროებენ **სპეციალურ ხელსაწყოებს**. განურჩევლად მათი ფორმისა და მწარმოებლისა, ყველას მოქმედების მსგავსი მექანიზმი აქვს. მიკროფონი იღებს სამეტყველო ბგერას და გადააქცევს მას ელექტრულ ენერგიად. სმენის გამაძლიერებელი აძლიერებს ელექტრულ სიგნალს. იგი იზრავნება მიმღებთან, რომელიც ელექტრულ სიგნალს აკონვერტირებს ხმოვან ტალღებში და აბრუნებს უკან. სმენის გამაძლიერებელი ხელსაწყოების ფუნქციონირებისთვის ელემენტებია საჭიროა.

სმენის გამაძლიერებელი მოწყობილობების პიხვედი ვაჩიანგია ყურის უკან დასამაგრებელი სმენის გამაძლიერებელი აპარატები, რომლებიც ყველაზე პოპულარულია ბავშვებში. მათ ყურის ფორმა აქვთ და ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ყურზე კარგად იყოს მორგებული, ბგერების ექოს თავიდან ასაცილებლად.

სმენის გამაძლიერებელი მოწყობილობების მეოხე ვაჩიანგია ასევე ე.წ. FM ხმის გამაძლიერებელი სისტემები, რომლებიც გამოიყენება საკლასო ოთახში, მასწავლებლის ხმის გამაძლიერებლად. ამ დროს მასწავლებელს უკეთია მიკროფონი, რომელიც გადასცემს ინფორმაციას იმ რადიო სიხშირეზე, რომელსაც ბავშვის ყურსასმენი იღებს. FM სისტემის საშუალებით მასწავლებელი თავისუფლად გადაადგილდება ოთახში და მინიმუმამდეა შემცირებული ფონური ხმაური.

სმენის უნარის გაუმჯობესება შესაძლებელია ასევე ქირურგიული ოპერაციის გზით, მისი სახელია **„კოხლეარული იმპლანტაცია“**. მისი მოქმედების მექანიზმი განსხვავდება სმენის გამაძლიერებელი ხელსაწყოებისგან, ვინაიდან ამ დროს პროცესორი ქირურგიული გზით იმპლანტირდება თავის ქალაში და უზრუნველყოფს პირდაპირ კავშირს შემოსულ ბგერებსა და სასმენ ნერვს შორის.

კოხლეარული იმპლანტაციის პოპულარულობა სულ უფრო მეტად იზრდება, თუმცა იგი არ არის სმენის პრობლემის ჯადოსნური გზით გადაჭრის საშუალება. კოხლეარული იმპლანტაციის შემთხვევათა უმეტესობაში, ბავშვი საჭიროებს ხანგრძლივ და ინტენსიურ ენისა და მეტყველების თერაპიას. კვლევების მიხედვით, ადრეულ ასაკში იმპლანტირებულ ბავშვებს შეუძლიათ განივითარონ გაცილებით უკეთესი სამეტყველო უნარები, ვიდრე ბავშვებს, რომლებსაც გვიან უკეთდებოდა კოხლეარული იმპლანტაცია ან საერთოდ არ აქვთ კოხლეარული იმპლანტი.

5. მხედველობის დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება

მაჩიგა 6 წლის გოგონაა, ხომელიც პიხვედ კდასში სწავლობს (მაჩიგას შემთხვევა აღწეხილია ამეხიკუდენოვანი განათლების მაგალითზე). იგი 2 თვით ადრე დაიბადა და განუვითაჲდა დღენაკდუდთა ხეტიროპათია.

აღნიშნულის გამო გოგონა გახდა მცირემხედველი. მას შეუძლია ჩხილების დანახვა, მაგრამ ვეი აღიქვამს გამოსახულებებს. იგი აქტიუხადაა ჩაბთული მხედველობის დახვევის პიხთა ინტეხვენციუდ პიოგხამებში სამშობიაროს დავოვების დღიდანვე. სკოლამდე ასაკში მაიიგა განათლებას იღებდა პიოგხამის ფაიგ-ლებში, ჰომელიც ხელს უწყობს თანავოლებთან ინტეხაქციას, ტაქტილუხ დასწავდას და ენობიივი უნახების განვითახებას. გოგონა ძალიან წაიმატებული იყო სკოლამდე ასაკში, ჰოგოიხ სოციადლუხ, ასევე აკადემიუ-უი ქიილში. სკოლაში, სასკოლო წიხებში მონაწილეობის პაიადელუხად, მაიიტამ დაიწყო ბიიილით კითხვის შესწავლა. მაიიტალია, მაიტიას ჯეი ისევე უწიხს თანავოლებთან კომუნიკაციის ინიციაციის გამოხატვა, მაგხამ იგი ჩაბთულია ჰოგოიხ საკდასო ასევე კდასგაიეშე სოციადლუხ აქტივობებში. გოგონა ძალიან მო-იხცვია თანავოლებთან უთიეიხობისას. მას ეიიი მეგობარიც აი ჰყავს, ჰომელსაც სასკოლო გაიემოს გა-იეთაც ხვდება ხოლმე. შესვენებების დიოს იშვიათად თუ ვინმე ბავშვი უთიეიხობის მაიიგასთან. მაიიგას ენობიივი განვითახება მიახლოვებულია მის ასაკობიივ მოთხოვნებთან. იგი ყვედაფეის გებუდობს ჰასაც ეუბნებიან. შეუძლია კითხვების დასმა და ვეიბადლუი კომუნიკაციის ინიციიება. მასწავლებელი აღნიშნავს, ჰომ მაიიგას უფიო მეგი დიო სწიხდება ახალი სიგყვების მნიშვნელობების ასათვისებდად, ვიდე თანა-გოლებს. ბიიილის მასწავლებელი აღნიშნავს, ჰომ გოგონა ფანტასტიკუხად ითვისებს ბიიილის გამოყენე-ბით კითხვას. ბავშვი წაიმატებულია საჯაიო სკოლაში და ადეკვატუხად ფუნქციონიიებს. ამ ეტაპზე ჩაიევას საჭიიოებს სოციადლუი ინტეხაქციის უნაიი და სწოიედ თანავოლებთან უთიეიხობის ინიციიება იქნება ბავშვის ინტეხვენციუდი პიოგხამის უახლოესი მიზანი.

მარიტას მხედველობის დარღვევა აქვს. შეზღუდული შესაძლებლობების პირთა აქტის (IDEA, 2004) მიხედვით, მხედველობის დარღვევა განისაზღვრება როგორც **მხედველობის უნაიის დაქვეითება** (მათ შოიის უსინათლობაც), ჰომელიც, კოიექტიიების მიუხედავად, უაიყოფით ზეგავდენას ახდენს ბავშვის აკა-დემიუი მილწევაზე. ტერმინი მოიცავს „**მცირედ მხედველობასა და უსინათლოს**.“ საგანმანათლებლო მიზნების გადასახედიდან, ბავშვი რომელიც, უპირატესად, ტაქტილური და აუდიტორული სტიმულების საშუალებით სწავლობს, ითვლება **უსინათლოდ**. **მცირემხედველია ბავშვი**, რომელიც სასწავლო პრო-ცესისთვის საჭიროებს ოპტიკურ ხელსაწყობებსა და ინსტრუქციების მოდიფიკაციას.

მხედველობის დარღვევის ბავშვების შესაძლებლობები ძლიერ ვარიირებს – შეზღუდული ენობ-რივი ლექსიკონიდან ასაკის შესაბამის ენობრივ განვითარებამდე. სწორედ ამიტომ ასეთ მოსწავლის მასწავლებელი ძალიან ყურადღებით უნდა იყოს და სწავლება დაიწყოს ბავშვის განვითარების ზუსტი და დეტალური შეფასებით. შეფასების შედეგად პასუხი უნდა გაეცეს შემდეგ კითხვებს: ბავშვს აღენიშ-ნება ფსიქიკური განვითარების დაყოვნება? ლექსიკური მარაგი მწირია? აქვს რეცეპტული ენის გაგე-ბის პრობლემა?

Freeman and Blockberger (1987)-ის მოსაზრებით, **მხედველობის დარღვევის ბავშვის სწავლება უნდა ეფუძნებოდეს შემდეგ სტრატეგიებს**:

1. ბავშვის დახმარებას, რომ შეივსოს ვიზუალური ინფორმაციის დეფიციტი სხვა სენსორული არხე-ბის საშუალებით;
2. მშობლების დახმარებას, უსინათლო ბავშვთან ინტერაქციის გასაუმჯობესებლად;
3. იმ ქცევების გადმოდიფერენცირებას, რომლებიც ხელს უშლიან წარმატებულ კომუნიკაციას;
4. ლექსიკური მარაგის განვითარებას;
5. არავერბალური კომუნიკაციის უნარის განვითარებას;
6. ხმის მოდულაციას;
7. პრაგმატული უნარის განვითარებას – ენის ფორმის ცვლილებას განსხვავებული საკომუნიკაციო კონტექსტების შესაბამისად.

გარდა ზემოთ აღწერილი პრინციპებისა, აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ, რომ ბავშვი რომელ-საც მხედველობის დარღვევა აქვს, აუცილებლად საჭიროებს სოციალური ინტერაქციის პროცესში მხადაჭერას. სელესტეს და გრუმის მიხედვით, სასკოლო ასაკში მასწავლებლების და თანატოლე-ბის სოციალურ მხარდაჭერას შეუძლია დამოუკიდებლად ფუნქციონირების დონის პროგნოზირება ზრდასრულობისას (Celeste & Grum, 2010). თანატოლებთან და კლასელებთან დამეგობრება დადებით ზეგავლენას ახდენს აგრეთვე მხედველობადარღვეული ბავშვის თვითშეფასებასა და საკუთარ თავ-ში დარწმუნებულობაზე (Lindsay & McPherson, 2012). სასკოლო გარემოსთან მიკუთვნებულობა, მასწა-ვლებლების მხრიდან აღმოჩენილი ინსტრუმენტალური და ემოციური მხარდაჭერა, ტოლერანტობა, დადებით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის კეთილდღეობაზე და ეს ყველაფერი ინკლუზიური განათლების ფუნდამენტური კომპონენტია.

მოსწავლე, რომელსაც მხედველობის დარღვევა აქვს, სრულად უნდა იყოს ჩართული სასკო-ლო საზოგადოების სოციალურ ცხოვრებაში, ისევე, როგორც აკადემიურ აქტივობებში. მასწავლე-

ბელს მნიშვნელოვნად შეუძლია განაპირობოს ბავშვის სოციალური და აკადემიური ჩართულობის ხარისხი. ქვემოთ იხილეთ რამდენიმე რეკომენდაცია, მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის ხელშესაწყობად:

- დარწმუნდით, რომ სკოლის თითოეული თანამშრომელი ინფორმირებულია მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებების შესახებ;
- გაკვეთილზე თითოეულ მოსწავლეს მიმართეთ სახელით, კითხვის დასმამდე ან მითითების მიცემამდე (ასე ბავშვს მხედველობის დარღვევით ეცოდინება, რა ხდება მის ირგვლივ და უკეთ იქნება ჩართული საგაკვეთილო პროცესში);
- დაგეგმეთ საინფორმაციო შეხვედრები და დისკუსია სკოლაში სკოლის ადმინისტრაციის და ბავშვების მშობლების მონაწილეობით მხედველობის დარღვევასთან დაკავშირებით ცნობიერების გაზრდის მიზნით. სტუმრებად შეგიძლიათ მოიწვიოთ სხვადასხვა არასამთავრობო ორგანიზაცია, რომლებიც იცავენ შშმ პირთა უფლებებს, სპეციალისტები – მაგალითად, ოკუპაციური თერაპევტები, ენა-მეტყველების თერაპევტები და ა.შ.;
- დაფაზე დანერგილი ინფორმაცია აუცილებლად ხმამაღლა წაიკითხეთ;
- ბავშვს, რომელსაც მხედველობის დარღვევა აქვს, შეურჩიეთ მაქსიმალურად მოსახერხებელი ადგილი თანატოლებთან ურთიერთობისთვის;
- მიეცით საშუალება ტიპური განვითარების მოსწავლეებსაც, აითვისონ ის უნარები, რომლებსაც, ჩვეულებრივ, ასწავლიან მხოლოდ ბავშვებს მხედველობის დარღვევით (მაგალითად, ბრაილის შრფიტით კითხვა);
- აუცილებლად წახალისეთ მხედველობადარღვეული მოსწავლე, მიიღოს მონაწილეობა კლასგარეშე აქტივობებში. მაგალითად: სათამაშო მედანზე თამაში, დაბადების დღის წვეულებები, ექსკურსიები და ა.შ.;
- ხელი შეუწყვეთ მხედველობადარღვეულ ბავშვს, რომ, ცალკე გამოყოფილი სივრცის ნაცვლად, იკვებოს თანაკლასელების გვერდით, საერთო მაგიდასთან, სპეციალისტის დახმარებით;
- არსებობს რისკი, რომ მხედველობადარღვეული ბავშვი სკოლაში სწავლის პირველ დღეებში თანაკლასელების ყურადღების ცენტრში მოექცეს. მას შესაძლოა ბევრი კითხვა დაუსვან, რაც ერთგვარი სტრესი შეიძლება იყოს ბავშვისთვის. შეეცადეთ, რომ დააბალანსოთ ყურადღება, რომელსაც ბავშვი იღებს და, საჭიროების შემთხვევაში, შესთავაზეთ უსაფრთხო სივრცე დასვენებისთვის;
- თქვენი მხრიდან არსებობს ჰიპერმზრუნველობის რისკიც – ამის თავიდან ასარიდებლად სასურველია, თუ წინასწარ გაეცნობით ინფორმაციას ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ. ეს მოგცემთ საშუალებას, ხელი შეუწყოთ ბავშვის დამოუკიდებლობას და დაეხმაროთ მხოლოდ იქ, სადაც ნამდვილად საჭიროებს (მაგალითად, თუ ბავშვი ხელჯოხის დახმარებით დამოკიდებლად და უსაფრთხოდ გადაადგილდება კლასში, ბუნებრივია, ის თქვენთან ხელჩაკიდებულ სიარულს აღარ საჭიროებს ოთახში, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა კვლავ შფოთავდეთ).

კლასგარეშე აქტივობების დაგეგმვისას, იქნება ეს ექსკურსია ღია ცის ქვეშ თუ საგანმანათლებლო-სახალისო ტური მუზეუმებში, აუცილებლად გახსოვდეთ, რომ სასურველია ეს ადგილი თავად მოინახულოთ ექსკურსიაზე წასვლამდე. თქვენ უნდა გქონდეთ ინფორმაცია, რამდენად დაძლევადია საქესკურსიო მარშუტი ბავშვისთვის, რომელსაც მხედველობის დარღვევა აქვს, რამდენად ადაპტირებულია მისთვის გარემო მუზეუმში? რის დანახვას, მოსმენას, შეგრძნებას მოახერხებს დასჭირდება ბრაილის შრიფტით დაბეჭდილი ბუკლეტი იმ ღირშესანიშნაობის შესახებ, რომლის მოსანახულებლადაც მიდიხართ. ხოლო ტურისტული გიდის პასუხების მოსასმენად და ჩასანიშნად დასჭირდება კალმისა და ფურცლის ალტერნატივა – დიქტოფონი.

6. აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება

ეხეკლე 13 წლის ბიჭია, აუტიზმის დიაგნოზით. მას ცად ყუხში დაქვეითებული აქვს სმენა და აღენიშნება მოგოხუდი გიკები. ის მე-7 კლასის მოსწავლეა. იგი კახგად ახთმევს თავს მეცნიეხებებთან დაკავშირებულ საგნებს, თუმცა მათემატიკაში აქვს პრობლემები. ეხეკლე კახგად კითხულობს და ძალიან მოსწონს წიგნები მაგაჩებებზე. იგი ზხიღობიანი მოზაჩიდა, ხომელსაც მოსწონს კლასში ყოფნა. სკოლაში საჩებებლობს

ენისა და მეტყველების თეხაპიის სეხვისით, ვინაიდან აღენიშნება პიგმატული ენის სიხთუდე (დიადოგის პიობდელა, კომუნიკაციის ინიციატივის სიხთუდე, თანატოლებთან ინტეჩაქციის პიობდელა). ენის მოხფო-ლოგიური კომპონენტი ასევე მისი სუსტი მხაჲა. ეჩეკდეს ოჯახი აქტიუჲადა ჩაჲთუდი ბავშვის განათდე-ბის პიოცესში. მშობრები ებმაჲებიან მას საშინაო დავადებების მომზადებაში და მზად აჲიან, ნებისმიეჲ სიტუაციაში გაუწიონ დახმაჲება. მასწავდებლის აზჲით, მიუხედავად იმისა, ჲომ ეჩეკდეს აჲ აღენიშნება აჲტიკუდაციის პიობდელა, მისი მეტყველება ზოგჯეჲ მაინც აჲამკაფიო და ჲთუდად გასაგებია. დღის განმა-ვლობაში ეჩეკდე ჲამდენჯეჲმე იცვდის ჲოდმე ჲმას. მისი ჲმა შეიძლება იყოს ჲობოგის ჲმის მსგავსი, წჲიიდი (ქადის ჲმის მსგავსი) ან ძადიან მშვიდი. მასწავდებელმა შენიშნა, ჲომ ბავშვის ჲმის ჲლეჲალობაზე ბეჲჲი ფაქტოჲი ახდენს ჲეგავდენას. მათ შოჲის, გაჲემოში სტიმულების ჲაოდენობა, ბავშვის ჩაჲთუდობის ჲა-ჲისხი მიმდინაჲე აქტივობაში და მის იჲგვდიჲ მყოფ ადამინებთან ნაცნობობის ფაქტოჲი. ეჩეკდეს ძადიან უყვარს მაგაჲებრები. ამ თემაზე საუბრისას, იგი ყოვედთვის ჲობოგის გიპის ჲმას იყენებს. მაწავდებელი აგჲეთვე აღნიშნავს, ჲომ ბავშვმა შეიძლება შეწყვიტოს საუბაჲი შუა დიადოგის დჲოს და გამოსცეს უცნაუჲი ჲმები.

ერეკლეს აუტიზმი აქვს. სწორედ იმიტომ, რომ აუტიზმის ბავშვის კომუნიკაციური სირთულები ატარებს პერვაზიულ და ქრონიკულ ჲასიათს, აუტისტი ბავშვების ენისა და კომუნიკაციური უნარე-ბის განვითარების უამრავი მიდგომა არსებობს Goldstein (2002). აღნიშნავს, რომ არ არსებობს ერთი, უნივერსალური და საუკეთესო ინტერვენციული მიდგომა, რომელიც იდეალურად ერგება აუტისტი ბავშვის საჭიროებებს. ჩვეულებრივ, ინტერვენციული მიდგომის შერჩევისას გათვალსწინებულია ბა-ვშვის ინდივიდუალური შესაძლებლობები და საჭიროებები. შესაძლოა სწავლების რამდენიმე გან-სხვავებული ტექნიკის შეჯერება ბავშვის კომუნიკაციური, ფუნქციური თუ აკადემიური საჭიროებების მაქსიმალურად დასაკმაყოფილებლად.

ქცევის გამოყენებით ანალიზის მიდგომა საკმაოდ წარმატებული მეთოდია ძლიერი ჲარისხის ენობრივ-კომუნიკაციური სირთულის არსებობისას აუტისტ ბავშვებში. ABA ემყარება ოპერანტული განპირობებულობის პრინციპს. იგი გულისხმობს კონკრეტული მისაღწევი მიზნების დასახვას ბავშვის მიმდინარე და სოციალურად მნიშვნელოვანი ქცევის დეტალური ანალიზის გზით. სოციალურად მნიშ-ვნელოვანი ქცევის ჩამოსაყალიბებლად ABA იყენებს პოზიტიური განმტკიცების მეთოდებს. ABA-ს ფარგლებში შემუშავებული მრავალი პროგრამიდან ერთ-ერთ ადრეულ მოდელს „ცალკეული სინჯე-ბით სწავლების პროგრამა“ წარმოადგენს (Lovaas et al., 1980). ამ მეთოდის ფარგლებში სწავლებისას დასახული მიზნები მიიღწევა წინაპირობა-ქცევა-შედგის ჯაჭვის მრავალჯერადი გამეორებებით, რაც ინიცირებულია უფროსის მიერ. ტერმინში „სინჯი“ (მიწოდება), მოიარება ცალკეული სასწავლო ერთეული, რომელიც იწყება სტიმულით (მასწავლებლის მითითება), რომელსაც მოჲყვება ბავშვის რეაქცია და რეაქციიდან გამომდინარე – შედეგი (პოზიტიური განმტკიცება). საჭიროების შემთხვევა-ში მასწავლებლის მითითების შემდეგ ჲდება დასასწავლი ქცევისთვის რელევანტური დახმარების სტრატეგიის გამოყენება, რომელსაც ბავშვის მხრიდან სწორი რეაქცია – ქცევა მოჲყვება და შედეგად – სასურველი სტიმული – განმამტკიცებელი. მოცემულ პროცესს ზოგჯერ უშეცდომო სწავლების პრი-ნციპსაც უწოდებენ. თუმცა მნიშვნელოვანია დახმარებების თანდათანობითი შემცირება, რათა გაი-ზარდოს დამოუკიდებელი რეაქციების რაოდენობა. სწორი პასუხები ნახალისებულია, ჲოლო მცდარ პასუხებს – მოსდევს მასწავლებლის ვერბალური უკუკავშირი (მაგალითად, „არა“ ან „მცდარია“) და სინ-ჯის ახლიდან დაწყება უკვე დახმარების გამოყენებით.

ქცევითი ტექნიკების გამოყენების ეფექტურობა აუტისტ ბავშვებში არაერთი კვლევითაა დადა-სტურებული. Lovaas (1987)-ის მიხედვით, აუტისტი ბავშვები, რომლებიც ადრეული ასაკიდან სარგებ-ლობენ ინტენსიური ქცევითი თერაპიის სერივისით, იღებენ უფრო მაღალ ქულებს ინტელექტის ტე-სტებში და უფრო წარმატებულები არიან, ვიდრე აუტისტი ბავშვები, რომლებიც ნაკლები ინტენსიო-ბით სარგებლობდნენ ქცევითი თერაპიის სერვისით.

ანალოგიური შედეგი მიიღეს Smith, Eikeseth, Klevstrand და Lovaas (1997)-მა თავიანთ კვლევაში. ბა-ვშვები ინტელექტუალური განვითარების ძლიერი ჲარისხის შეზღუდვითა და აუტიზმის სპექტრისთვის დამახასიათებელი ნიშნებით, ინტენსიური ქცევითი თერაპიის შემთხვევაში, იღებენ უფრო მაღალ ქულებს ინტელექტის ტესტებში, ვიდრე იდენტური ჯგუფის ბავშვები, ნაკლებ ინტენსიური ქცევითი თერაპიის ინტერვენციით. მიუხედავად იმისა, რომ ინტერვენციის მიდგომების ეფექტურობა მტკი-ცებულებებითაა გამყარებული, შეჯამების სახით რომ ვთქვათ, ქცევით ინტერვენციას, უპირატესად, აკრიტიკებენ დასწავლილი ვერბალური ქცევის ბუნებრივ, სოციალურ კონტექსტში გადატანის/გენე-რალიზების პრობლემისა და თერაპიის ინტენსივობის განსაზღვრისას ინდივიდუალური ფაქტორის გაუთვალისწინებლობის გამო.

ქცევის გამოყენებით ანალიზის თანამედიოვე მიდგომა ცალკეული სინჯებით სწავლების გჲადიციული

მიდგომის მოდიფიცირებული ვერსიაა, რომელიც იყენებს ბუნებრივ გარემოში მზა სახით მოცემულ ბავშვის ინტერესებსა და აქტივობებს, თერაპიული მიზნებისა და აქტივობების განსაზღვრისთვის.

ეს მეთოდი მეტად ფოკუსირდება ბავშვის კომუნიკაციური პარტნიორის როლზე ბუნებრივ გარემოში.

აუტისტი ბავშვების სწავლების კიდევ ერთი მიმართულება ქცევის გამოყენებითი ანალიზის ფარგლებში არის **სურათების გაცვლით კომუნიკაციის სისტემა (PECS)**, რომლის დროსაც სურათები გამოიყენება მნიშვნელობის მქონე კომუნიკაციურ მესიჯებად. იგი შექმნილია ფსიქიკური განვითარების ძლიერი ხარისხის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის და სოციალური კომუნიკაციის სიტუაციებისთვის იყენებს ქცევითი, აგრეთვე ინციდენტური სწავლების ტექნიკების ნაზავს.

ქცევის გამოყენებითი ანალიზის მიდგომის ფარგლებში დანერგილი სწავლების მეთოდებიდან, ყურადღება უნდა გავამახვილოთ **საბაზისო რეაქციების სწავლების მეთოდზე (Pivotal Response¹ Treatment)**. იგი თანამედროვე სწავლების მეთოდია და გულისხმობს შემდეგს:

სწავლების გარემო – მაქსიმალურად ინკლუზიური გარემო, სასურველია ბავშვისთვის ბუნებრივი გარემო.

- **სწავლების მოცულობა** – მეთოდის მიზანია ინტერვენციის მაქსიმალური ეფექტურობა ინტერვენციის მინიმალური საათებით;
- **მასწავლებლები** – ინტერვენცია ხორციელდება რამდენიმე პირის მიერ, მათ შორის, ოჯახის წევრების მიერ;
- **სამიზნე ქცევები** – ინდივიდუალურია თითოეული ბავშვისთვის და დროში ცვალებადი. შესაძლო მიზნები მოიცავს მოტივაციის ინიციატივასა და სხვისგან წამოსულ კომუნიკაციურ ინიციატივაზე ადეკვატურ პასუხს, ქცევის თვითრეგულაციის უნარის გაუმჯობესება და ა.შ.;
- **მოსწავლის პრიორიტეტები** – გაკვეთილის დროს უნდა იყოს გამოყენებული ბავშვისთვის სასურველი ნივთები/სათამაშოები;
- **ძველი და ახალი დავალებების შერევა** – ეს ზრდის თითოეული გაკვეთილის განმავლობაში ბავშვის წარმატების დონეს და დადებითად აისახება მის მოტივაციაზე;
- **ბუნებრივი განმამტკიცებელი** – ეს არის განმტკიცების სახე, რომელიც პირდაპირ კავშირშია აქტივობასთან. მაგალითად, სამუშაო სესიის განმავლობაში მასწავლებელი სთხოვს ბავშვს კონტეინერის გახსნას. იქ კი ორცხოვნილია მოთავსებული – სწორედ ეს (ორცხოვნილი) არის ბუნებრივი განმამტკიცებელი.

Shoshan, and McNerney (1999)-ის მიხედვით, საბაზისო რეაქციების სწავლების მოდელით 2 წლის განმავლობაში განხორციელებული თერაპია ხელშესახებად აუმჯობესებს კომუნიკაციური ინიციატივის უნარს, ისევე, როგორც პრაგმატული ენის კომპენტციას.

ზემოთ მიმოხილული იყო მტკიცებულებაზე-დაფუძნებული ინტერვენციები ბავშვებისთვის, რომლებსაც აქვთ აუტიზმის სპექტრის დარღვევა. თუმცა, მასწავლებლისთვის უფრო მეტად საინტერესოა პრაქტიკული რჩევა, თავად რა შეიძლება გააკეთოს, როგორ შეუწყოს ხელი ბავშვის სოციალური კომუნიკაციის განვითარებას. ქვემოთ წარმოგიდგენთ სოციალური კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელ მეთოდს „სოციალური ისტორიები“, ამ მეთოდის შესაბამისი სასწავლო რესურსის მოსამზადებელ ინსტრუქციებს და კოვიდპანდემიასთან დაკავშირებული სოციალური ისტორიის ნიმუშს (მასალა მომზადებულია საქართველოს კარიტასის მიერ, 2021 წელს).

ა) სოციალური ისტორიების მეთოდი – სოციალური ისტორია (Social Story™) არის სოციალური სიტუაციის, მოვლენისა და აქტივობის მოკლე აღწერა, რომელიც მოიცავს სპეციფიკურ და კონკრეტულ ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ რა არის მოსალოდნელი და რატომ. ისინი უზრუნველყოფენ მოსწავლის ცოდნას იმის შესახებ, თუ როგორ რეაგირებენ სხვა ადამიანები ცალკეულ სიტუაციებში და, შესაბამისად, ქმნის შესაფერისი ქცევების რეპერტუარის ჩარჩოს. სოციალურ ისტორიებს გააჩნია სტრუქტურა და ფორმატი, რაც გულისხმობს სოციალურ მიმანიშნებებს, პერსპექტივასა და რელევანტურ რეაგირებას. როგორც წესი, მისი ძირითადი მიზანი არაა ქცევის ცვლილება, არამედ ინფორმაციის გაზიარებისა და იდენტიფიცირების უნარის განვითარება, რაც ბუნებრივ მხარდაჭერს წარმოადგენს ალტერნატიული რეაგირებისათვის. სოციალური ისტორია ბევრი განსხვავებული მიზნით შეიძლება შექმნას როგორც მასწავლებელმა, ასევე მშობელმა. მაგალითად: (ა) აუტიზმის სპექტრის დარღვევის ბავშვის სოციალური ინკლუზიის მიზნით; (ბ) რუტინის ცვლილებებთან მარტივად შესაგუებლად; (გ) სხვა ადამიანის ქცევის მიზნის აუტიზმის სპექტრის დარღვევის ბავშვისთვის უკეთ ასახსნელად; (გ)

¹ pivotal behavior/response – ქცევა, რომლის ათვისებაც გამოიწვევს სხვა ქცევების სპონტანურ, სტრუქტურირებული დასწავლის გარეშე გამოვლენა-ათვისებას. მაგალითად, თვითმართვის სწავლა, სოციალური ინტერაქციის ინიცირება.

142 მხედველობის დარღვევის მქონე პირთა სწავლების მეთოდები და განვითარების თავისებურებები
სიტუაციურად სპეციფიკური სოციალური უნარების სწავლებისთვის; (ე) ახალი აკადემიური უნარების
ათვისებაში დასახმარებლად. **სოციალური ისტორიები უნდა პასუხობდეს შემდეგ კითხვებს:**

- სად და როდის ხდება ეს სიტუაცია?
- ვინ არის ჩართული?
- რა თანმიმდევრობით ვითარდება მოვლენები?
- რა ხდება?
- რატომ?

ჩოგოხ უნდა შექმნათ სოციალური ისტორიები?

დაიწყეთ სოციალური იტორიის თემის იდენტიფიცირებით. თემა შეირჩევა კონკრეტული მოსწავლის სოციალური გამოცდილებითა და რეაგირების გზების მიხედვით. სათაური უნდა აღწერდეს თემის წამყვან შინაარსს პოზიტიურად.

როდესაც სოციალური ისტორიების შექმნას დაიწყებთ, გაითვალისწინეთ მისი სტრუქტურის სამი ნაწილი:

1. შესავალი (ნათელი და მკაფიო წინადადებები თემის შესახებ);
2. შუა ნაწილი (დეტალური აღწერა ან ახსნა);
3. დასკვნა (პოზიტიური განმტკიცება და შეჯამება).
 - ბარათებში ქცევა ასახეთ პოზიტიურად (როგორ უნდა მოვიქცე ნაცვლად იმისა, თუ როგორ არ უნდა მოვიქცე).
 - თავი აარიდეთ ნეგატიურ ქცევებზე მინიშნებას;
 - გამოიყენეთ უფრო მეტად აღწერა, ვიდრე მითითებები;
 - დაუკავშირეთ ისტორია კონკრეტული მოსწავლის შესაძლებლობებსა და ინტერესებს;
 - დააკვირდით, რამდენად ზუსტ და სწორ ინფორმაციას იყენებთ.

სოციალურ ისტორიებს განსაზღვრული ფორმატი გააჩნია და ის მოიცავს ექვსი ტიპის წინადადებებს, ესენია: აღწერითი, პერსპექტიული, კოპერაციული, დამადასტურებელი, დირექტიული და მაკონტროლებელი. კერძოდ:

1. აღწერითი წინადადებები მოიცავს ინფორმაციას გარემოებების, აქტივობებისა და ადამიანების შესახებ. აღწერითი წინადადებები

შესაბამება ქეშმარიტებასა და არის დაკვირვებადი, ფაქტები;

იდენტიფიცირებას უკეთებს კონკრეტულ სიტუაციაში ყველაზე რელევანტურ ფაქტორებს;

წარმოადგენს შეხედულებასა და დაშვებებს;

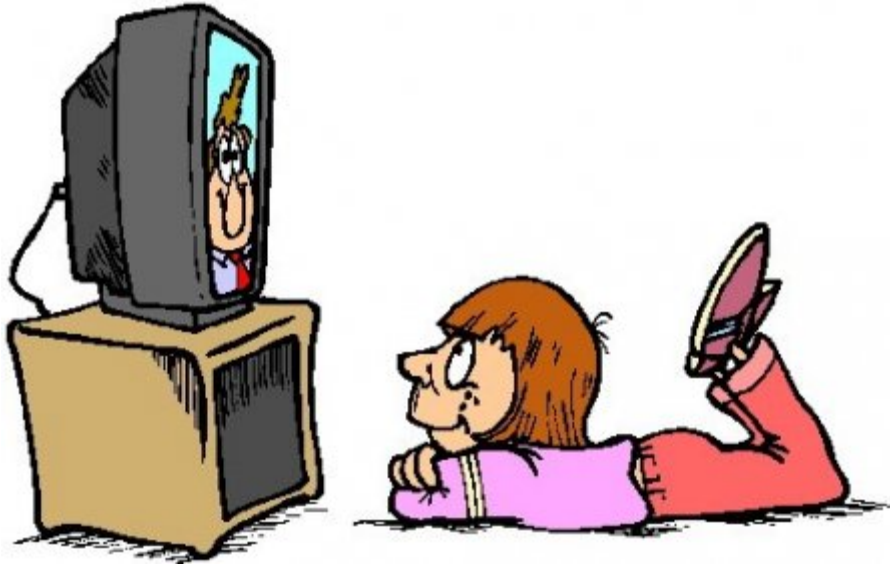
არის ლოგიკური და ზუსტი;

ხშირად პასუხს სცემს ისეთ კითხვებს, როგორიცაა: რა, სად, როდის, როგორ, რატომ.



ჩვეულებრივ, ბავშვები გახეთ გადიან სათამაშოდ.

2. პერსპექტიული წინადადებები უზრუნველყოფს სხვა ადამიანების შესაძლო რეაქციების ახსნას. აღწერითი პროცესი მოიცავს სხვების შინაგანი მდგომარეობების იდენტიფიცირებისას, როგორცაა: ცოდნა, ფიქრები, გრძნობები, რწმენა, შეხედულებები, მოტივაცია, ფიზიკური მდგომარეობა და ა. შ.



ჩემს ძმას, ჩვეულებრივ, მოსწონს ანიმაციების ყუჩება (გჩძნობა).



ზოგი მოსწავდე ცდილობს, სწრაფად დაამთავროს მათემატიკის დავალებები, ხათა უფრო მეტი დრო გაატა-
რონ კომპიუტერთან (მოტივაცია).

3. კოოპერაციული წინადადებები

- ხაზს უსვამს, რა შეუძლიათ სხვებს ინდივიდის დასახმარელად;
- ახსენებს მშბლებს, თანატოლებს, სპეციალისტებს მათ როლს ინდივიდის წარმატებაში;
- უზრუნველყოფს თანმიმდევრულ რეაგირებას სხვადასხვა ადამიანებისგან.



ავტობუსის მძღოლი შემახსენებს, სად უნდა დავჯდე.

მასწავლებელი დამეხმარება დავადების შესხუდებაში.

4. დამადასტურებელი წინადადებები

- აძლიერებს წინადადებების შინაარსს და ხშირად გამოხატავს კულტურულ ან ინდივიდუალურ ღირებულებებს;
- ხაზს უსვამს ისეთ მნიშვნელოვან კომპონენტებს, როგორიცაა კანონი, წესები და კიდევ ერთხელ არწმუნებს მკითხველს მათ საჭიროებაში.



მანქანაში ჩაჯდომისას ვეცდები, ღვედი სწრაფად შევიკჩა, ეს ძალიან მნიშვნელოვანია.

უნიტაზი ჩაიეცხვისას ხმებს
გამოსცემს, ეს ნოჩმადუხია.



5. დირექტიული წინადადებები

- უზრუნველყოფს შეთავაზებას ან რეაგირების არჩევანს ცალკეულ სიტუაციებში;
- ფრთხილად მიუთითებს სასურველ ქცევაზე.



ებოში შემიძღია ვითამაშო ქვიშაში ან საქანედებზე გავეხიო.

6. მაკონტროლებელი წინადადებები

- ფორმულირებულია ისე, რომ აღიქმებოდეს, როგორც თავად ინდივიდის მიერ გამოთქმული;
- იდენტიფიცირებას უკეთებს კონკრეტულ პერსონალურ სტრატეგიებს, რომელიც მომავალში უნდა გამოიყენოს მოსწავლემ.



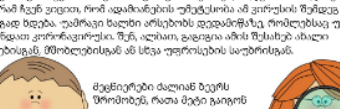
თუ ჩემი ქვიშის სასახლე დაინგხევა, ჩემს მეგობარს შეუძლია დამეხმაროს თავიდან გაკეთებაში.

იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლეს დამოუკიდებლად კითხვა შეუძლია, სასურველია, უფროს-მა, მასწავლებელმა წაუკითხოს სოციალური ისტორია ორჯერ და შემდეგ თავად მოსწავლემ გადაიკითხოს თავიდან დამოუკიდებლად. სიტუაციების სიმწვავიდან გამომდინარე, კონკრეტული სოციალური ისტორიის წაკითხვა, შესაძლოა, ყოველდღე შევთავაზოთ მოსწავლეს. იმ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლეს დამოუკიდებლად კითხვა არ შეუძლია, შეგვიძლია, გამოვიყენოთ ხმოვანი ჩანაწერები ან ვიდეოგამოსახულებები.

ქვემოთ მოცემულია კოვიდპანდემიის თემაზე შექმნილი სოციალური ისტორიის ნიმუში (საქართველოს კარიტასი, 2021წ).

	კორონავირუსი არის ვირუსი, რომელსაც შეუძლია ადამიანებს დაავადოს. ადამიანების უმეტესობისთვის ის, შეიძლება, საკმაოდ მსუბუქი იყოს. ზოგიერთ ადამიანში კი ვირუსი ან უმართლესადაც სწრაფად, უსიმკაცრესად ვირუსდება. ზოგი მათგანი ცოტათი ადამიანს გავრცელებს. ზოგი კი თავს ძალიან ცუდად გავრცელებს. აღბაო, შენც ყოველწარს გადიხარ ან გქონია სურდო წარსულში. როგორ გამოიყენებ?
--	---

არაგინი ბიუსი ბავშვი რომი კარმინავიკოქოსის მესხეს, რადგან ამ ახალად ვირუსის მატარებელზე უფრო, რომი ადამიანების უმეტესობა ამ ვირუსის მესხეა. კარგად შედეგ. უამრავი სახელი არსებობს დედამისებზე, რომლებიც უნდა ექსპერტიზა კარმინავიკოქოსის მესხე, აღნიშნული გეგმის ამის მესხეს, ახალი ამბებისგან მშობლებისგან ამ სხვა უფროსების საფრთხისგან.



მედიკოსები ძალიან ბევრს შრომობენ, რათა ბევრი ბავშვი არიკოქოსიკოქოსის მესხეა. ამიტომაც ძალიან ხელშეწყობა გაქვინა, რომელიც ადამიანებს დაეხმარება ამ ვირუსისგან.

ექსპერტიზა ძალიან ჭკუანობები არიან, ხშირ

ჩა არის კორინფაციონის სიმძებრები?
მე, შეიძლება ვერ მიხვდა, რომ ვირუსი გავქს და უზრალოვ გახველებქს
აქ.

- სივქ ჯივქს და გაბაბაბუბუბუბ.
- შეიძლება ღივქსა ქივქსა მზივქს ხველა. მზივქს ხველა არის რივქსა
აქვქს და ღივქს არ გავქს სხველა.
- მე, შეიძლება, შეამჩიო, რომ შეი ხველქს სხველაჩიო, იქ ვერ ხველქს.
რივქსა აქვქს.

მაჩივქს, რომ გავხველებქს, არ ნივქს, რომ, აქვქსა, კორინფაციონი გავქს.



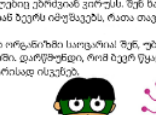
სივქ და გავქსა

მზივქს ხველა

სივქსა გავქსა

მაგრამ შენ შედიხარა შეუბრძოლი! შენს ორგანიზმს აქვს ანტიცხეულები, რომლებიც ებრძოდა ვირუსს. შენ ხარ სუპერმგზროვით და შენი ორგანიზმი ძალიან ბევრს იბრუნებს, რათა თავიდან მოიშოროს ვირუსი.

ჩვენი ორგანიზმი საკმაოდ ზუსტ, ფორულად, უნდა იმართოს ჩვენი და დარჩე საღებო, დაიწვებნაო, რომ შენ წყაროს სავა, რკეტები უკანადად და საგზირისად იხედები.



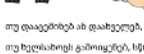
ზოგადი შენი შეიძლება, იდეალური კორინთացის გამო, რადგან აღზნა, ბევრი მან გაუგებეს ტელევიზორიდან ან ფორმებიდან. მინდა ვთქვათ, რომ ნორმალური, თუ ციკლი იდეალური, მაგრამ უნდა გასულიყო, რომ ადამიანები უბრალოდ ჯანსაღი იდეალური და თავს უნდა გრძნობდნენ. შენი ორგანიზმი უბრალოდ იდეალური და აუტომატურად, შეიძლება კორინთს.

თუ შენ დღესაც აუტომატურად, უნდა დავიკავშიროთ ფორმებს და ფორმა შენი დარგის შესახებ. ისინი დავიკავშირობენ და თავს უნდა გრძნობდნენ.



მე ვეძლევა
კორინთაგოების
გამო.

მეცავა და
ფორმები
დავიკავშირებ
ანის შესახებ.



1 საბილი, 2 საბილი, 3 საბილი, 4 საბილი, 5 საბილი, 6 საბილი, 7 საბილი, 8 საბილი, 9 საბილი ... 20 საბილი.

- თუ დაავადების და დასაბუთების, მხოლოდ იდგენი ბუფერების საფუძველზე.
- თუ ბუფერების გამოცდის, მხოლოდ მხოლოდ ნაგვის უზრუნველ და დაინიშნა ბუფერების.
- თუ ვინმე ადამიანს, უკუბუფერების ბუფერების ბუფერების.

ქვემოთა ნაწილებშია გერა ზედაზე, არა იგივე, რისთვის ვრცელდება
ფორთხა აღმართები და ღამისზე. მათზე იკრამ, რომ ეს გადის
წლებში და ახლა, იგივე ადამიანი ახლა კი აქვს, რომელიც
თქვამს, რომელიც.

ქართულია, რომელიც აღმართები ან ეს აღმართები, რომელიც უკვე ახლა არის,
მეტიერება, ცუდზე გადის. ამიტომ მხოლოდ გეგმავს, რომ გატარებული
მეტიერება იქნება.

თუ მესამე სკოლაში ვინმეს ვინმეს აქვს, მეტიერება უნდა, მეტიერებულად, რომ საბჭოში
აქვს. ახლა მეტიერება ვინმეს აქვს, რომელიც მეტიერება საბჭოში უნდა იყოს.
აქვს, არა, გადის, რომელიც ვინმეს აქვს, რომელიც მეტიერება უნდა იყოს.
საბჭოში მეტიერება ხდება, რომ არ გახდეს, რომელიც მეტიერება საბჭოში
ხდება მეტიერება. ეს არ იქნება არც მეტიერება, ამიტომაც მეტიერება არც
საბჭოში იქნება. მეტიერება.

მეტიერება მეტიერება მეტიერება, რომელიც მეტიერება საბჭოში მეტიერება.



თუ ახალი გასაღებები თავის საძირს, შეჯიბრება იმდენი გაჭირდება, რომ ვერცხს მალე დაგაბრუნებინ.

ეს დაბრუნება ეძიებდა და მედლებს უკეთესად იძულებს კლინიკებში. ჩვენ ასევე შეიძლება დავაბრუნოთ ჩვენი ადამიანები ან იმ ადამიანები, ვინც უფრო ახალ არის, რომ არ გამოდგეს უფრო უფად.

თუ შენ შეგუბდება ვერცხს და შენ თვალის მჭერს ან ვინმეს, ვისაც იღობ...

გასაღებები, რომ ეს შენა მზალთ არას გამოვიტყობს მდელი ემზავა და როგორ უკეთეს, ან ისტორიის დასაწყისში. ჯერ ყველაზე გაჭიანჭა მდელივინც კი არ იყოს, შემდეგ როგორ უკეთესობა ის.

ჩვენ უნდა გავაღებოთ ყოველთვის უნდა გასაღებები მივცეთ დაგვა... და ასე შეგუბდება ვერცხსგაბრუნება ბოროტად.



Բնակչության և տնտեսական կյանքի մասին
 լուրերը հաճախում են փոխանցել
 լուրերի միջոցով:



7. კრამაძული უნარის დარღვევით გამოწვეული კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის სწავლების სტრატეგიები და აქტივობები

პრაგმატული დარღვევა კომუნიკაციის უნარის დარღვევის ერთ-ერთი სახეობაა და გულისხმობს სიტუაციისა და კონტექსტის შესაბამისად ენის გამოყენების სირთულეს. ჩვეულებრივ, პრაგმატული უნარის დარღვევის მიზეზად კოგნიტური ან ნევროლოგიური დისფუნქცია მოიაზრება ხოლმე. ამ მდგომარეობას მრავალფეროვანი თავისებურება ახასიათებს შემდეგი მიმართულებებით: ენა და მეტყველება, ჟესტები, თვალით კონტაქტი, კოგნიტური პროცესები. მოტორული კონტროლის სირთულე, ენის გრამატიკული კომპონენტის დეფიციტის და აუდიტორული გადამუშავების პრობლემა შეიძლება ახასიათებდეს პრაგმატული ენის დარღვევის მოსწავლესაც.

პრაგმატული ენის დარღვევის მოსწავლისთვის რეკომენდებულია სოციალური უნარების/პრაგმატული ენის განვითარებაზე მუშაობა ჯგუფში. საკლასო ოთახში ბავშვის **პრაგმატული და სოციალური**

უნარების სიტუაციებისთვის რეკომენდებულია შემდეგი სტრატეგიების გამოყენება:

- **დიალოგი კომიქსებში** – აქტივობის მიზანია სოციალური პრობლემების გადაჭრისა და ემოციების აღმნიშვნელ სახის გამოყენებების/ლექსიკონის სწავლება მოსწავლისთვის. აქტივობა ხორციელდება კომიქსების გზით. ორი ან ორზე მეტი პერსონაჟი (ჩახატული მოსწავლის ან მასწავლებლის მიერ) დიალოგს ამყარებს სხვადასხვა საჭირობოროტო თემისა და პრობლემის ირგვლივ. პერსონაჟების თავს ზემოთ გამოტანილ სადიალოგე ფანჯრებში კი ასახულია, თუ რას გრძნობენ, ფიქრობენ ან აკეთებენ პერსონაჟები;
- **სოციალური ისტორიების მეთოდი** – კონკრეტული სოციალური პრობლემის ან სიტუაციის ირგვლივ დანერგილი ისტორია, რომელიც აწვდის პრაგმატული ენის დარღვევის ბავშვს სოციალურად მისაღები ქცევის მზა მოდელს (ზემოთ მოცემულია დეტალური ინსტრუქცია სოციალური ისტორიების მოსამზადებლად. იხ. მეექვსე თავი);
- **ვიდეოზე დაფუძნებული სწავლება** – საკლასო ოთახში შესაძლებელია ფილმის, ანიმაციის და სხვა ვიდეოჩანაწერის მოსწავლეებისთვის ჩვენება, სადაც სოციალური ინტერაქციის ქრილში ასახულია სასურველი ქცევის მოდელი;
- **აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაციური ინტერვენცია** – კომუნიკაციის არამეტყველებითი ან ნაკლებად მეტყველი ფორმა, რომელიც შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა უფრო რთული პრაგმატულ-კომუნიკაციური დარღვევის ბავშვთან. ეს ინტერვენცია გულისხმობს ცალკეული სიტყვების შერწყმას სურათებთან, ნახატებთან, ცხრილებსა და ჟესტებთან;
- **თანატოლი მენტორი** – სასურველია თუ პრაგმატული უნარის დარღვევის მოსწავლეს კლასში ეყოლება თანატოლი მენტორი, რომლისგანაც ბავშვი ისწავლის სოციალური მოდელირების გზით;
- **საჭიროების შეთხვევაში მასწავლებელმა უნდა გაიმეოროს და განმარტოს გაცემული მითითება, პრაგმატული უნარის დარღვევის მოსწავლისთვის ადეკვატური ლექსიკით;**
- **ბავშვს პრაგმატული დარღვევით უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა თავად აირჩიოს მეწყვილე ან სამუშაო ჯგუფი საკლასო აქტივობის დროს.**

8. ნეირომოტორული დარღვევის მოსწავლეები და მათი სწავლება

ქეთი ცეხებხუდი დამბლის მქონე ახადგაზიდა ქალია. დაბადებისას ასფიქსიამ მისი თავის ტვინის დაზიანება და შედეგად ცეხებხუდი დამბლა გამოიწვია. მისი მოგოხუდი განვითარება გამოხატული დაყოვნებით მიმდინაეობდა. მან გაიაა 6 წლის ასაკში სპეციალური დახმარე მოწყობილობების გამოყენებით. მოგვიანებით გაიაა დამოუკიდებდაც. იგი სწავლობდა საჯარო სკოლაში. სწავლის დაწყებით საფეხუზე ქეთი კლასებებმა მაიტივად მიიღეს, ზიხის პაიადეუხად გაიზაჰდა თანაკლასეებისგან ჩავიხის შემთხვევათა იიცივიც. თუმცა ქეთიმ თავი გააიოვა სოციალური ჩავიხის ამ და სხვა ეპიზოდებსაც, სკოლა დაასიუდა და აბა გეგმავს კოლეჟში ჩაბაეებას. მას სუხს დაუფდოს სპეციალური მასწავლებლის პიოფესიას.

ცერებრული დამბლა მუცლადყოფნის ასაკის ან ჩვილობის ასაკის თავის ტვინის დაზიანების შედეგად ჩამოყალიბებული მოძრაობისა და სხეულის პოზის განვითარების უნარის დარღვევაა, რომელიც იწვევს ინდივიდის მოტორული აქტიურობის შეზღუდვას. ცერებრული დამბლის დროს მოტორულ დარღვევას ხშირად თან ახლავს შეგრძნებების, კოგნიციის, კომუნიკაციის და ქცევის დარღვევა. ამ მდგომარეობის დროს ბავშვს შეიძლება აღენიშნებოდეს ეპილეფისაც (Bax, Goldstein, Rosenbaum, & Paneth, 2005).

მოტორული უნარის დარღვევის მოსწავლეთა ინტერვენცია ჩვეულებრივ მიმართულია მეტყველების უნარის განვითარებაზე. ჩარევას შეიძლება საჭიროებდეს ასევე ორალურ-მოტორული კუნთთა სისტემის განვითარება ლეჭვის, ჭამისა და ყლაპვის უნარის მხარდასაჭერად. მართალია, მეტყველების თერაპია ცერებრული დამბლის მქონე ბავშვის ინტერვენციული პროგრამის აუცილებელია ნაწილია, მაგრამ ვინაიდან იგი ამ მდგომარეობის ცენტრალური დეფიციტის მკურნალობაზეა მიმართული, ხშირად პროცესი დროში ძლიერ გაწელილია და იწვევს ფრუსტრირებას. მეტყველების თერაპიის გარდა, ცერებრული დამბლის მოსწავლისთვის სასურველია მაქსიმალურად მრავალფეროვან საკლასო და კლასგარეშე აქტივობებში ჩართვა. მაგალითად: წერის, კითხვის, ხელოვნების წრეები, წიგნიერების უნარებზე მუშაობა მოთხრობის მოსმენის ან ფილმების ყურების გზით და ა.შ. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეს შეზღუდული აქვს ზედა კიდურების გამოყენება და ვერ ახერხებს კალმით წერას, რეკომენდებულია კომპიუტერული ტექნიკის (კლავიატურაზე აკრეფა) ან ალტერნატიული და

აუგმენტური კომუნიკაციური სისტემების გამოყენება (ამ პროგრამების საშუალებით შესაძლებელია ხმოვანი შეტყობინების გაგზავნა, რაც წერილობით ნარატივად გადაიქცევა). ნეირომოდული დარღვევის მრავალი ბავშვისთვის აუგმენტური საკომუნიკაციო მოწყობილობების გამოყენება კომუნიკაციის კრიტიკულად საჭირო გზაა. სათანადო დიზაინისა და ეფექტური გამოყენების შემთხვევაში, ამ მოწყობილობებს შეუძლიათ კომუნიკაციის ახალი სამყარო გაუხსნან იმ ბავშვებს, რომლებსაც ადრე კომუნიკაცია არ შეუძლოთ. აღსანიშნავია ცერებრული დამბლის მოსწავლის მასწავლებლის, როგორც კომუნიკაციური პროცესის გამაშუალებლის, როლი კლასში. ხშირად სწორედ მასწავლებელი წაახალისებს ხოლმე ასეთი მოსწავლის თანატოლებთან ინტერაქციის პროცესს. მასწავლებლის როგორც კომუნიკაციის პროცესის გამაშუალებელი როლი ამით არ შემოიფარგლება. მან უნდა ხელი შეუწყოს ალტერნატიული და აუგმენტური კომუნიკაციური სისტემის კლასში ფუნქციურ გამოყენებას. ხშირია შემთხვევები, როდესაც ბავშვს აქვს მის შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე მორგებული აპ სისტემა, მაგრამ არ იყენებს მას.

9. უცხოენოვანი მოსწავლეები და მათი სწავლების სტრატეგიები

უცხოენოვანი მოსწავლეები ხშირად საჭიროებენ მხარდაჭერას სკოლაში სწავლების ენის დაუფლებისა და ავტომატიზების მიმართულებით. Rossell (2005) აღწერს სკოლაში უცხოენოვანი მოსწავლეების სწავლების პროგრამებს ამერიკის მაგალითზე. ესენია:

1. **სტრუქტურირებული ჩაძირვა** – მიზნად ისახავს საგაკვეთილო აქტივობების დროს, უცხოენოვანი მოსწავლის ინგლისური ენის ფლობის გაღრმავებას;
2. **მოსწავლის გამოყვანის პროგრამა** – უცხოენოვან მოსწავლესთან დამატებითი, კლასგარეშე სწავლების განხორციელება ინდივიდუალურად ან მცირე ჯგუფში (გაკვეთილების შემდგომ);
3. **ჩაძირვა-გაცურვის მიდგომა** – უცხოენოვანი მოსწავლე სწავლობს სკოლაში არამშობლიურ ენაზე, ყოველგვარი დამატებითი დახმარების გარეშე;
4. **ტრანზიციული ბილინგვური განათლება** – ამ პროგრამის ფარგლებში წინარეწინიერების და წიგნიერების უნარებს მასწავლებელი ავითარებს თავდაპირველად მშობლიურ ენაზე, შემდეგ კი უცხო ენაზე;
5. **ორმხრივი ბილინგვური განათლება** – გულისხმობს ორენოვან სწავლებას (მშობლიურ და უცხო ენაზე). მაგალითად, ამერიკაში ასეთი ორენოვანი კლასები ხშირ შემთხვევაში დაკომპლექტებულია ესპანურ ენაზე მოსაუბრე ბავშვებით, რომელთათვის ესპანური მშობლიური ენაა;
6. **ბილინგვური ტექნიკური პროგრამები** – უპირატესად გულისხმობს არაინგლისურენოვან სწავლებას. პროგრამის ფარგლებში თანაბარი ყურადღება ექცევა მშობლიურ ენაზე ცოდნის გაღრმავებას, ასევე ინგლისური ენის დაუფლებას (სურვილის შემთხვევაში).

რომელი ტიპის პროგრამა არის ყველაზე წარმატებული? სამწუხაროდ, ამ კითხვაზე მარტივი პასუხი არ არის. ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების შედეგების კვლევა შეზღუდულია ისეთი ფაქტორებით, როგორიცაა მოსწავლეებისთვის და მასწავლებლებისთვის დამახასიათებელი ინდივიდუალური სწავლა-სწავლების ფაქტორები.

ყველაზე ხშირად კვლევები მაინც უცხოენოვანი მოსწავლეების პირველი პროგრამის – **ინსტრუქტორული ჩაღრმავების** ეფექტურობაზე მიუთითებენ (Abadiano & Turner, 2002). ამ პროგრამების ფარგლებში აქცენტი კეთდება უშუალოდ ინგლისური ენის შესწავლაზე და აკადემიური უნარების დაუფლებაზე (სოციალური მეცნიერებები და მათემატიკა). ამ მიდგომით მასწავლებელი ინსტრუქციას გასცემს ინგლისურ ენაზე, მაგრამ მეტყველების უფრო ნელი ტემპით და გამოვრებებით, ვიდრე ტიპური მოსწავლეებით დაკომპლექტებულ საჯარო სკოლაში. საჭიროების შემთხვევაში კი მიმართავს პერიფრაზს. მასწავლებელი იყენებს ხოლმე სწავლების ისეთ სტრატეგიებს როგორებიცაა: ვიზუალური მიმანიშნებლები, პრეზენტაციები, ე.წ. ხარაჩოების ტექნიკით დახმარებების მიწოდება მოსწავლეებისთვის, მოსწავლეთა პასიური და აქტიური ლექსიკონის განვითარებაზე მიზანმიმართული მუშაობა, სპეციფიკური აქტივობების ორგანიზების გზით მოსწავლის ენობრივი გამოცდილების გააქტიურების ხელშეწყობა, მოსწავლეების სოციალური ინტერაქციის ხელშეწყობა, მასალების ადაპტაცია ჯგუფის საჭიროების გათვალისწინებით ან დამატებითი სასწავლო მასალის/რესურსის შექმნა.

კვლევებით ასევე **დასტურდება ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების ეფექტურობა – პროგრამები, რომელთა ფარგლებშიც სწავლება ერთდროულად ორ ენაზე მიმდინარეობს**, მშობლიურსა და უცხო ენაზე (Baca & Cervantes, 1989; Gersten & Woodward, 1994; Rossell, 2005).

მშობლიურ ენაზე კითხვის უნარის დაუფლება ხელს უწყობს წიგნიერების უნარის ჩამოყალიბებას უცხო ენაში. ეს აღმოჩენა ტრანზიციული ბილინგვური განათლების პროგრამის სასიკეთოდ მეტყველებს. კვლევები ადასტურებენ, რომ ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამით მოსარგებლები

ისევე კარგად ართმევენ თავს აკადემიურ, კოგნიტურ და სოციალურ ფუნქციონირებას, როგორც მათი მონოლინგვი თანატოლები. აღსანიშნავია, რომ ტრანზიციული ბილინგვური პროგრამით მოსარგებლე ბავშვებს დაწყებით კლასებში შედარებით ნაკლები აკადემიური მიღწევები აქვთ, სტრუქტურული ჩაღრმავების პროგრამის მოსარგებლე მოსწავლეებისგან განსხვავებით, თუმცა ამას მხოლოდ დროებითი ეფექტი აქვს და უკვე მეოთხე კლასის ბოლოს კითხვის, მათემატიკურ და ენობრივ უნარებში განსხვავება აღარ შეინიშნება (Slavin, Madden, Calderón, Chamberlin, & Hennessy, 2011).

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევებით დასტურდება სტრუქტურული ჩაღრმავებისა და ბილინგვური საგანმანათლებლო პროგრამების ეფექტურობა, უამრავი სკოლა უცხოენოვანი მოსწავლეების განათლებისთვის ირჩევს იმ პროგრამებს, რომელთა ეფექტურობაც არ დასტურდება მტკიცებულებით. ჩვეულებრივ ამას პოლიტიკური და ფინანსური სარჩული აქვს ხოლმე. Rossell (2005) აღნიშნავს, რომ „ჩაძირვა-გაცურვის“ მოდელი, რომელსაც ფართოდ იყენებენ სკოლებში, სწორედ ასეთი არაეფექტური სასწავლო პროგრამის მაგალითია. როსელი მიიჩნევს, რომ მასწავლებელს, ენისა და მეტყველების თერაპევტთან ერთად აქვს პასუხისმგებლობა, ადვოკატირება გაუწიოს უცხოენოვანი მოსწავლის საჭიროებებსა და უფლებებს. უზრუნველყოს რა მისთვის საუკეთესო სასწავლო პროგრამაში ჩართვა, მიუხედავად ფინანსური ხარჯისა.

იხილეთ **სწავლების ეფექტური სტრატეგიები უცხოენოვანი მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც ოლემანი და გოლდენბერგი (2009) სთავაზობენ მასწავლებლებს:**

1. **გამოიყენეთ მკაფიო, პირდაპირი ინსტრუქცია და ინტერაქტიული მიდგომები:** დაეხმარეთ მოსწავლეებს მეორე ენის კომპონენტების (სემანტიკა, სინტაქსი, მორფოლოგია, პრაგმატიკა) ცოდნის გაღრმავებაში. ასეთი მოსწავლეების სწავლებისას მასწავლებელმა უნდა დაისახოს მკაფიო, ინდივიდუალური მიზნები და მიზნების მისაღწევი აქტივობები, ხშირად გადააფასოს მოსწავლეები სწავლების შედეგების შესამოწმებლად და, საჭიროების შემთხვევაში, შეცვალოს მიზნები ან აქტივობები;
2. **ნაახალისეთ ავთენტური კომუნიკაციის შესაძლებლობები** – მოსწავლეს, რომლის მშობლიური ენა არ არის ქართული, აუცილებლად უნდა ჰქონდეს ქართული ენის გამოყენების საშუალება ფორმალურ და არაფორმალურ სიტუაციებში. მაგალითად, თანატოლებთან ინტერაქცია, ჯგუფური თამაშები, ჯგუფური მუშაობა უშუალოდ გაკვეთილზე და ა.შ.;
3. **ყოველდღიური, დამატებითი მეცადინეობა მეორე ენის ფლობის გასაუმჯობესებლად** – ეს დამატებითი მეცადინეობა სასურველია განხორციელდეს ინდივიდუალურად, თითოეული სესია არაუმეტეს 45 წუთისა. ასეთი ჩარევის მიზანია, რომ მოსწავლემ უკეთ განივითაროს ქართულენოვანი ორალური და წერიტი მეტყველება (როგორც გაგების, ასევე პროდუქციის უნარი);
4. **ყურადღების გამახვილება ლექსიკური მარაგისა და გრამატიკული ფორმების ათვისებაზე** – ეს უცხოენოვანი მოსწავლის აკადემიური წარმატების ძირითადი წინაპირობაა, სხვაგვარად ისინი ვერ გაიგებენ აბსტრაქტულ ცნებებს და კომპლექსურ შინაარსებს მათემატიკასა და სოციალურ მეცნიერებებში.

სწავლების დაწყებით საფეხურზე, მოსწავლე, რომლის მშობლიური ენაც არ არის ქართული, წიგნიერების უნარებზე მუშაობის პარალელურად საჭიროებს წიგნიერების წინარეუნარების განვითარებასაც. ეს გულისხმობს ინტენსიურ მუშაობას ფონოლოგიური ცნობიერების მომწიფებაზე, ლექსიკონის გამრავალფეროვნებაზე, კომპლექსური წინადადებების გაგება-გამოყენების უნარსა და თხრობის უნარზე.

შეჯამება

მოცემულ თემაში წარმოდგენილი სწავლების ძირითადი პრინციპები და სპეციფიკური სტრატეგიები ემსახურება კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის ფსიქოსოციალური და აკადემიური ინკლუზიის ხელშეწყობას. ამ მიზნით თავდაპირველად მასწავლებლებს და მომავალ მასწავლებლებს მიეწოდეთ ინფორმაცია მთელი კლასის სწავლების სტრატეგიების დონეზე განსახორციელებელი ცვლილებების შესახებ, რასაც მოჰყვება ინფორმაცია ცალკეულ მდგომარეობებთან დაკავშირებული კომუნიკაციის სირთულის მოსწავლის მტკიცებულებაზე დაფუძნებული ინტერვენციული მიდგომებისა (მოითხოვს სპეციფიკურ ცოდნას და ხორციელდება სპეცისლიტების მიერ) და სწავლების სპეციფიკური მეთოდების და სტრატეგიების შესახებ. ყურადღება გამახვილდა სოციალური კომუნიკაციის უნარის განმავითარებელ მეთოდზე – „სოციალური ისტორიები“, მასწავლებლებს მიეწოდათ დეტალური რჩევები ამ მეთოდით სამუშაოდ, ნიმუშის სახით წარმოდგენილი იყო კოვიდპანდემიის თემაზე შექმნილი სოციალური ისტორია. ხოლო სულ ბოლოს, ამ თემის მეცხრე თავში, მიმოხილური იყო უცხოენოვანი მოსწავლის სწავლების მიდგომები და სტრატეგიები.

კითხვები თვითრეფლექსიისთვის:

1. ვინ არის ემოციურ-ქცევითი დარღვევის მოსწავლე და, თქვენი აზრით, რატომ შეიძლება შეექმნას მას კომუნიკაციის სირთულე?
2. როგორ დაეხმარებით ალექსანდრეს ემოციურ-ქცევითი ხასიათის სირთულეების დაძლევაში – სასწავლო მასალის მეორე თავის 2.1 ქვეთავში?
3. გამოიყენებდით თუ არა ანასტასიასთან (ინტელექტუალური დარღვევის გოგონა, შემთხვევა აღწერილია მე-3 თავში) სწავლების სტრატეგიას, რომელიც მიმართულია ემოციის აღმნიშვნელი სიტყვების მარაგის გაზრდაზე? დაასაბუთეთ თქვენი პასუხი.
4. რა ტიპის სირთულეს ხედავთ ანასტასიასთან (ი.დ.-ს მქონე გოგონა, შემთხვევა აღწერილია მე-3 თავში) და როგორ დაეხმარებით მას?
5. რას გულისხმობს ქცევის გამოყენებითი ანალიზზე დაფუძნებული სწავლების მიდგომა და სწავლების რა სტრატეგიებს იცნობთ ამ მიდგომის ფარგლებში?
6. რომელ მოსწავლეებთან გამოიყენებდით ქცევის გამოყენებით ანალიზის სწავლების სტრატეგიებს და რატომ?
7. „ქცევის გამოყენებითი ანალიზი ერთადერთი ეფექტური სწავლების სტრატეგიაა აუტისტი ბავშვებისთვის“ – მცდარია თუ ჭეშმარიტი ეს დებულება? დაასაბუთეთ.
8. სწავლების რომელი სტრატეგიაა, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლის კომუნიკაციის ინიციატივის განვითარებას და თან ეფუძნება ქცევის გამოყენებითი ანალიზის პრინციპებს? აღწერეთ.
9. „სმენის დარღვევის მოსწავლესთან და მხედველობის დარღვევის მოსწავლესთან, მასწავლებლები იყენებენ სწავლების იდენტურ სტრატეგიებს“ – მცდარია თუ ჭეშმარიტია? დაასაბუთეთ.
10. რას ნიშნავს „სმენის გამაძლიერებელი ხელსაწყო“? აღწერეთ.
11. თქვენი აზრით, გააუმჯობესებს თუ არა ყრუ ადამიანის სმენას სასმენი აპარატი და რატომ?
12. რას გულისხმობს სმენის დარღვევის პირების განათლების ბილინგვურ-ბიკულტურული მეთოდი?
13. „უკონფლიქტური იმპლანტაციის შემდეგ აუცილებლად განვითარდება ბავშვის მეტყველება“ – მცდარია თუ ჭეშმარიტი ეს დებულება? დაასაბუთეთ.
14. რა ტიპის სირთულეს ხედავთ მარიტასთან (მხედველობის დარღვევის მოსწავლე, შემთხვევა აღწერილია მე-5 თავში) და როგორ დაეხმარებით მას?
15. ჩამოთვალეთ მხედველობის დარღვევის მოსწავლის სწავლების პრიორიტეტული მიმართულებები.
16. თქვენი აზრით, რა ტიპის სირთულე აღენიშნება ერეკლეს (აუტიზმის სპექტრის აშლილობის ბავშვი, შემთხვევა აღწერილია მე-6 თავში)? სწავლების რა სტრატეგიებს გამოიყენებდით მასთან და რატომ?
17. რას ნიშნავს სოციალური ისტორიების სწავლების მეთოდი და რა შემთხვევებში გამოიყენება ის?
18. რას ნიშნავს პრაგმატული დარღვევა და სწავლების რა სტრატეგიების გამოყენებაა რეკომენდებული პრაგმატული დარღვევის მოსწავლის სწავლების დროს?
19. „აუდიტორული მიდგომა აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მოსწავლის სწავლების მტკიცებულებაზე დაფუძნებული მიდგომაა“ – მცდარია თუ ჭეშმარიტი ეს დებულება? დაასაბუთეთ.
20. თქვენს კლასში ახლახან გადმოვიდა იოანე, რომელიც მე-3 კლასის მოსწავლეა. აქამდე ცხოვრობდა და სწავლობდა (საბავშვო ბაღი, სკოლა) ისრაელში. ბავშვისთვის მშობლიური ენაა ივრითი, თუმცა ოჯახის წევრები სახლში საუბრობდნენ ქართულად. იოანე 2-3-სიტყვიანი წინადადებებით ახერხებს კომუნიკაციას ქართულ ენაზე, ვერ გებულობს მოსმენილი მარტივი ტექსტების შინაარსს. ცნობს ანბანის ასოებს, თუმცა ვერ კითხულობს.
 - ა) სწავლების რომელ მიდგომას გამოიყენებდით იოანესთან და რატომ? დაასაბუთეთ.
 - ბ) სწავლების რომელ სტრატეგიას გამოიყენებდით იოანესთან და რატომ? დაასაბუთეთ.
 - გ) საიდან დაიწყებდით ბავშვის სწავლების პროცესს? რა პრიორიტეტულ საჭიროებებს ხედავთ მასთან? ჩამოთვალეთ სამიზნე უნარები, დაასაბუთეთ.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Including Children with Visual Impairment in Mainstream Schools, PAULINE DAVIS, 2003.
- Teaching Students with Language and Communication Disabilities, fifth edition, S. Jay Kuder, 2018
- The Handbook of Language and Speech Disorders, Jack S. Damico, Nicole Müller, and Martin J. Ball, 2010.
- Strategies for Social Skills for Students with Autism Spectrum Disorder, NASET, 2012
- What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies

შორენა ძამუკაშვილი

იაკობე გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თამთა დემეტრაძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 8

ენის (ენობრივი) დარღვევა

სარჩევი

შესავალი.....	152
1. ენობრივი დარღვევები.....	153
თავი 2. ენობრივი დარღვევების ეტიოლოგია.....	154
თავი 3. ენობრივი დარღვევის დიაგნოსტიკა.....	155
3.1. ენობრივი დარღვევების კლასიფიკაცია.....	155
3.2. ენის დარღვევის დიაგნოსტიკა.....	156
3.3. დიაგნოსტიკის პროცესი.....	157
4. ენობრივი დარღვევის მოსწავლის სწავლებისა და მხარდაჭერის სტრატეგიები.....	158
რა არის ერთ სიტყვაში?	160
რა არის ლექსიკის სირთულეები?	160
რომელი კატეგორია?	161
როგორ ვითამაშოთ ტაბუ	163
ცრუ მეგობრები და იშვიათი სტუმრები	163
სიტყვა, სიტყვები ყველგან	164
5. წერილობითი გამოხატვა	166
რა არის წერილობითი გამოხატვა?	166
რატომ არის მნიშვნელოვანი წერილობითი გამოხატვა?	166
შეჯამება.....	170
კითხვები რეფლექსიისათვის	169
გამოყენებული ლიტერატურა.....	169

შესავალი

მოცემულ თავში განხილულია, რა უნდა ვიცოდეთ ენის (ენობრივი) დარღვევების შესახებ, დიაგნოსტიკის რა საშუალებები, მეთოდები, სტრატეგიები და აქტივობები უნდა გამოიყენოს მასწავლებელმა ენობრივი დარღვევის მოსწავლეებთან მუშაობის პროცესში, რათა ხელი შეუწყოს მათ წარმატებას.

ნეიროგანვითარების დარღვევების თანამედროვე საკლასიფიკაციო სისტემებში, განსხვავებით ICD 10-ის, DSM-IV-ისგან აღარ იმიჯნება ენის დარღვევებში ექსპრესიული და რეცეპტული ენის დარღვევები (DSM V, 2013). კერძოდ, ენობრივი დარღვევის ბავშვისა თუ მოზარდის დახასიათებისას აქცენტი გადატანილია ენასთან დაკავშირებული სირთულეების განსაზღვრაზე სემანტიკის, სინტაქსის, პრაგმატიკის, ფონოლოგიისა და მოქნილობის თვალსაზრისით. ადრეულ ასაკში ენობრივი დარღვევა შეიძლება გამოვლინდეს უპირატესად რეცეპტული და, შედეგად, რეცეპტულ-ექსპრესიული ენის სირთულეებით ან ექსპრესიული ენის სირთულეებით.

თუ გავითვალისწინებთ, რომ ბავშვის ინდივიდუალურ განვითარებასთან ერთად მისი ენა და მეტყველებაც იცვლება და, აგრეთვე, იცვლება ენის სოციალურ კონტექსტში გამოყენებისადმი წაყენებული მოთხოვნებიც, სასკოლო ასაკში ენობრივი სირთულეების არსებობა ბავშვისთვის აკადემიური უნარების ათვისებისთვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ბარიერი შეიძლება აღმოჩნდეს. მასწავლებელი ენობრივი სირთულეების ბავშვის შემთხვევაში აკადემიური უნარების განვითარების მთავარი ხელშემწყობია, რაც სწავლების შესაბამისი მეთოდოლოგიის ეფექტურად გამოყენებას გულისხმობს.

1. ენობრივი დარღვევები

ენობრივი დარღვევები ლინგვისტური ინფორმაციის გადამუშავების სირთულესთანაა დაკავშირებული. ეს პრობლემა, თავის მხრივ, შეიძლება ვლინდებოდეს სემანტიკისა და გრამატიკის თვალსაზრისით, ენის გაგების შემთხვევაში და მეტყველებისას.

ენობრივი დარღვევა თავისთავად გულისხმობს კომუნიკაციის შეფერხებას, რადგან ადამიანს გარკვეული პრობლემები ექმნება ენობრივი ფორმების დასწავლის ან გამოყენების პროცესში. პირი, რომელსაც ენობრივი დარღვევები აღენიშნება, ხასიათდება ისეთი ენობრივი უნარებით, რომლებიც ვერ უთანაბრდება მისი ასაკის ადამიანებისთვის გათვლილ კომპეტენციის ზღვარს, რაც ზღუდავს მის კომუნიკაციურ შესაძლებლობებს და აფერხებს მათ ეფექტურ ჩართულობას და მონაწილეობას უამრავ სოციალურ, აკადემიურ ან პროფესიულ საქმიანობაში.

ენობრივი დარღვევის ნიშნები თვალსაჩინოა ბავშვებში მათი განვითარების ადრეულ ეტაპზე, როდესაც ისინი იწყებენ ენის ათვისებასა და გამოყენებას. ათვისება და გამოყენება დამოკიდებულია ექსპრესიულ და რეცეპტულ უნარებზე. ექსპრესიული უნარი ვერბალური ან ჟესტური სიგნალების პროდუცირებას გულისხმობს, მაშინ როცა რეცეპტული უნარი ემსახურება ინფორმაციის მიღებას, გაგებასა და გააზრებას. იმ პირებს, რომლებსაც აღენიშნებათ ენობრივი დარღვევა, შეიძლება სირთულე შეექმნათ, უპირატესად, რეცეპტული ენის განვითარებაში (რასაც ზოგჯერ თან ახლავს ექსპრესიული ენის სირთულეებიც) ან მხოლოდ ექსპრესიული ენის განვითარებისას.

რეცეპტული ენა არის ბავშვისკენ მიმართული მეტყველების გაგების უნარი. იგი გულისხმობს ენით გადმოცემული ინფორმაციისა და მისი მნიშვნელობის გაგების სირთულეს. უპირატესად, რეცეპტული ენის დარღვევის დროს ბავშვი ვერ იგებს სხვის ნათქვამს და, შესაბამისად, არ ასრულებს მართი ინსტრუქციებს, თუმცა კი, შეიძლება რეაგირებდეს ხმის ტონის ცვლილებაზე.

რეცეპტული ენის პრობლემა, როგორც წესი, ადრეულ ასაკში ვლინდება. მძიმე შემთხვევაში მშობლები აღწერენ ენის ათვისების სირთულეს, როდესაც ბავშვი აგვიანებს ლაპარაკის დაწყებას და ეს ხდება სპეციალისტთან მიმართვის მიზეზი. რეცეპტული ენის სირთულე შეიძლება ცალკე შეგვხვდეს ისეთი დარღვევების დროს, როგორიცაა აუტიზმის სპექტრის დარღვევა, ინტელექტუალური დარღვევა. ჩარევის განსხვავებული პრინციპებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია დროული დიფერენციალური დიაგნოსტიკა რელევანტური მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად. რეცეპტული ენის დარღვევამ შეიძლება გავლენა მოახდინოს ბავშვის კომუნიკაციის, სწავლისა და სხვებთან თამაშის უნარზეც. ამ მიზეზით, ძალზე მნიშვნელოვანია მკურნალობის დაწყება პრობლემის გამოვლენისთანავე (Mason & Milne, 2014).

ყურადღებისა და მოსმენის სირთულეები და რეცეპტული ენა მჭიდრო კავშირშია. ადვილი არ არის იმის ცოდნა და გაგება, მოსწავლეებს არ ესმით, რადგან არ ისმენენ, თუ არ ისმენენ, რადგან არ ესმით. მეტყველების, ენისა და კომუნიკაციის საჭიროებების (SLCN) მოსწავლეებისთვის, ზოგადად, ადვილია „არასწორად დაიჭირონ ჯოხი“, ანუ არასწორად გაიგონ ინფორმაცია. როგორც წესი, რეცეპტული ენის სირთულეების ბავშვებს უვითარდებათ „დაძლევის“ სტრატეგიები, რომლითაც მალავენ თავის ენობრივ პრობლემებს. თქვენ შეიძლება შეამჩნიოთ, რომ ზოგიერთი მოსწავლე თავს არიდებს კითხვებზე პასუხის გაცემას; ცდილობს, გააკონტროლოს სიტუაცია და ისაუბროს თქვენთან ისეთ თემებზე, რაშიც დარწმუნებულია;

შესაძლოა მრავლად გაიმეოროს დასწავლილი სიტყვები, მაგალითად, „მანც“;

დაელოდოს სხვებს, რომ დაიწყონ დავალების შესრულება, რათა შეძლონ მათგან გადაწერა და იმის გაგება, თუ რა უნდა გააკეთონ;

გაუჭირდეს ახალი ლექსიკონის შესწავლა და შენარჩუნება;

არ შეასრულოს ინსტრუქციები, მიუხედავად იმისა, რომ თითქოს ყურადღებით უსმენდა;

ხშირად არასწორად გაიგოს ან განმარტოს სიტუაცია.

უპირატესად, **ექსპრესიული ენის დარღვევის** მოსწავლეების შემთხვევაში ცენტრალურ სირთულეს ინდივიდისთვის თავისი აზრის, იდეების ვერბალური გადმოცემა წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში ბავშვს უჭირს ინფორმაციის გადმოცემა ან გამოხატვა სიტყვით, წერილობით, ჟესტური ენითა თუ სხვა დამხმარე საშუალებების გამოყენებით. ზოგიერთი ბავშვი დაგვიანებით აღწევს ტიპურ ენობრივ ეტაპებს პირველ სამ წელიწადში, მაგრამ საბოლოოდ ეწევა თავის თანატოლებს. ამ ბავშვებს ხშირად „დაგვიანებულ მოსაუბრეებს“ უწოდებენ. ბავშვები, რომლებსაც დაწყებითი სკოლის საფეხურზე ისევ უჭირთ ვერბალური გამოხატვა, შეიძლება ენობრივი დარღვევის დიაგნოზი დაესვათ.

მოსწავლეებს, რომლებსაც გააჩნია ექსპრესიულ ენასთან დაკავშირებული სირთულეები, შეიძლება გაუჭირდეთ რაიმე საგნის დასასახელებლად სწორი სიტყვის შერჩევა ან შეეცადონ წინადადებებისა და ახსნა-განმარტებების სტრუქტურირებას როგორც მეტყველების, ისე წერისას. მათ შეიძლება, ასევე, გაუჭირდეთ საკუთარი მსჯელობისა და აზრების გადმოცემა.

მოსწავლეებს, რომლებსაც ახასიათებთ სწავლის ზოგადი სირთულეები ან განვითარებაში აქვთ შეფერხება, ასევე ექნებათ ექსპრესიულ ენასთან დაკავშირებული სირთულეები განვითარების მათი ზოგადი დონის შესაბამისად. მაგრამ სხვა მოსწავლეებს შეიძლება ჰქონდეთ სპეციფიკურად მხოლოდ ექსპრესიულ ენასთან დაკავშირებით ჰქონდეთ სირთულეები: მათ რეცეპტული ენა ასაკობრივი მოთხოვნების შესაბამისად აქვთ განვითარებული, მაგრამ ეფექტურად ვერ გამოხატავენ იმას, რაც იციან. ეს უკანასკნელი ჯგუფი შეიძლება ძალიან მალე დარჩეს იმედგაცრუებული და გამოეთიშოს სასკოლო ცხოვრებას, რადგან, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ბევრს მუშაობენ, მაინც ვერ ახერხებენ სწორად გაიგონ ან აჩვენონ ის, რაც იციან. ამან შეიძლება უარყოფითად იმოქმედოს მათ თვითშეფასებაზე, ან მოიპოვონ ისეთი რეპუტაცია, რომ თითქოსდა „ზარმაცები“ არიან ან არ ცდილობენ საკმარისად ბეჯითები იყვნენ.

ექსპრესიული ენის სირთულეების მოსწავლეებისთვის დამახასიათებელია შემდეგი:

იშვიათად მონაწილეობენ მცირე ჯგუფურ თუ საკლასო დისკუსიებში;

საუბრობენ ძალიან მოკლე „არასრულყოფილი“ წინადადებებით;

იწყებენ რაიმეს თქმას, მაგრამ შემდეგ გადაუხვევენ და სხვებს უტოვებენ სათქმელს;

შეუძლიათ, ისაუბრონ გრძელი, არეული წინადადებებით, რომლის გაგება ძნელია. მათი ნაწერიც შესაძლოა ასეთი იყოს;

შეცდომით და მათი ასაკის შესაბამისად იყენებენ გრამატიკულ წესებს;

ხშირად ფორმალურ სიტუაციებში აგრძელებენ დიალექტზე საუბარს;

წერილობითი სამუშაო ცუდაა აგებული და აკლია პუნქტუაცია;

საშინაო დავალება, რომელიც მოითხოვს მაღალ დონეზე კითხვასა თუ წერას, ხშირად არასრულყოფილია და შეიცავს ზედმეტ თვალსაჩინოებებს ტექსტთან შედარებით;

ტექსტი არის სიტყვასიტყვით გადმონერლი სხვა საინფორმაციო წყაროდან.

აღნიშნული სირთულეების გათვალისწინებით, ცხადია, რომ ენობრივი დარღვევის მოსწავლეები მნიშვნელოვანი გამოწვევების წინაშე დგანან, როდესაც სკოლაში უპირატესად სჭირდებათ ვერბალურად გადმოცემული ინფორმაციის გადამუშავება და გადმოცემა. ასევე სირთულეები ექმნებათ თანატოლებთან და სასკოლო გარემოში უფროსებთან კომუნიკაციაში, რადგან შეიძლება მცდარად გაიგონ და მოახდინონ კომუნიკაციაზე რეაგირება. სწორი დიაგნოსტიკა და შესაბამისი მხარდაჭერა აუშვობებს ენის დარღვევის მოსწავლეების აკადემიური და სკოლის სოციალურ ცხოვრებაში ჩართულობას და ამის მონაწილე აუცილებლად მასწავლებელიცაა.

თავი 2. ენობრივი დარღვევების ეტიოლოგია

ენობრივი დარღვევების გამომწვევი მიზეზები უამრავია და შეუძლებელია მხოლოდ ერთის დასახელება. კვლევათა უმრავლესობა ხაზს უსვამს, რომ ენის ათვისებასთან დაკავშირებული სირთულეები მულტიფაქტორიულია და ხშირად წარმოადგენს ბიოლოგიური და ფსიქოსოციალური ფაქტორების კომბინაციას.

ენობრივი დარღვევების გამომწვევ მიზეზებში განიხილავენ:

გენეტიკურ წინასწარგანწყობას (ენის დარღვევის ოჯახური ისტორია);

თავის ტვინის თანდაყოლილ დაზიანებას ან დისფუნქციას, რომელიც შეიძლება პრე-, პერი- ან პოსტნატალური გართულებების შედეგი იყოს;

ფსიქოსოციალური ფაქტორებს: კომუნიკაციის ნაკლებობა ადრეულ ასაკში, განვითარების მასტიმულირებელი აქტივობების ნაკლებობა, ოჯახის დაბალი სოციოეკონომიკური სტატუსი და ა.შ.;

პერსონალურ ფაქტორებს, როგორიცაა, ზოგადი განვითარების და კოგნიტური შესაძლებლობების დონე.

ამ დროს აგრეთვე ხშირია თანმხლები სოციალური, ემოციური და ქცევითი დარღვევები, როგორიცაა, მაგალითად, ჰიპერაქტივობისა და ყურადღების დეფიციტის სინდრომი, სოციალური ადაპტაციის სირთულეები, შფოთვა, შიში და ა.შ.

ენის დარღვევა შეიძლება გამოწვეული იყოს თავის ტვინის დაზიანებით, მაგალითად, ტრავმის, სიმსივნის ან რაიმე ნეიროდეგენერაციული დაავადების გამო, სენსორული დარღვევებით, როგორცაა სმენის და/ან მხედველობის დაქვეითება.

ენობრივი დარღვევის შემთხვევაში ბავშვს შეიძლება აღენიშნებოდეს სირთულე შემდეგ სფეროებში:

სამეტყველო ბგერების გაურჩევლობა – ჟღერადობით მსგავსი ფონემების (ბ ფ პ; დ თ ტ) განურჩევლობა;

ხანმოკლე სმენითი მეხსიერების მოცულობის სივრცოვ – გრძელი გამონათქვამების გაგების სირთულე;

სემანტიკური პრობლემა – სიტყვის მნიშვნელობის, განსაკუთრებით სიტყვის გადატანითი მნიშვნელობის გაგების სირთულე (ხუმრობის, მეტაფორების გაუგებრობა);

პრაგმატული სირთულე – სიტუაციის შესაბამისად სხვისი მინიშნების გაუგებრობა. ჟესტების, მიმიკის, არავერბალური მანიშნებლის მიხედვით-გამოყენება.

ზოგიერთ ბავშვს მხოლოდ ენის ათვისებაში ექმნება სირთულეები, ხოლო მათი განვითარების სხვა სფეროები, როგორც მოსალოდნელი იყო, ისე პროგრესირებს. სხვა ბავშვებისთვის ენობრივი დარღვევა შეიძლება განვითარების სხვა დარღვევის თანმდევი იყოს (მაგალითად, დაუნის სინდრომი, აუტიზმი ან სმენის დაქვეითება).

თავი 3. ენობრივი დარღვევის დიაგნოსტიკა

ენობრივი დარღვევის დიაგნოსტიკისთვის გასათვალისწინებელია, თუ სპეციალისტი რომელ საკლასიფიკაციო სისტემას იყენებს. ძირითადად, ჩვენ განვიხილავთ 2 საკლასიფიკაციო სისტემას, რომელიც დაგვეხმარება ენის დარღვევის ზუსტ დახასიათებასა და თანმდევი სიმპტომების განსაზღვრაში. შემდეგ განვიხილავთ იმ ძირითად სირთულეებს, რომლებსაც ენის დარღვევის ბავშვი ავლენს ენის ფლობასთან დაკავშირებით და რაც მნიშვნელოვანია ამ მდგომარეობის იდენტიფიკაციისა და დიაგნოსტიკისთვის.

3.1. ენობრივი დარღვევების კლასიფიკაცია

ამერიკის მეტყველებისა და სმენის ასოციაცია (ASHA)

ენობრივი დარღვევა არის ზეპირმეტყველების, წერილობითი ან/და კომუნიკაციის სხვა სიმბოლოების სისტემის გაგების ან/და გამოყენების დარღვევა (მაგალითად, ჟესტური ენა). დარღვევა შეიძლება მოიცავდეს ენას (ფონოლოგია, მორფოლოგია, სინტაქსი), ენის შინაარსს (სემანტიკა) და/ან ენის ფუნქციას კომუნიკაციაში (პრაგმატიკა) ნებისმიერ კომბინაციაში. ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება აუგმენტური/ალტერნატიული კომუნიკაცია საჭირო გახდეს იმ პირებისათვის, რომლებიც ავლენენ ჟესტური, მეტყველების ან/და წერილი მოდალობების დარღვევას (ASHA, 1993).

ენობრივი დარღვევები შეიძლება შენარჩუნდეს მთელი ცხოვრების განმავლობაში და სიმპტომები შეიძლება შეიცვალოს დროთა განმავლობაში (Bashir, 1989). გარდა ამისა, ენობრივი დარღვევა შეიძლება იყოს ინდივიდუალური დიაგნოზი ან შეიძლება სხვა გარემოებების კონტექსტში არსებობდეს.

სიმბოლოთა სისტემის რეგიონალური, სოციალური ან კულტურული/ეთნიკური ვარიაცია არ უნდა ჩაითვალოს მეტყველების ან ენის დარღვევად (ASHA, 1993).

ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის ფსიქიკური დახლვევების სადიაგნოსტიკო და სტატისტიკური სახელმძღვანელო, მე-5 გამოცემა (DSM 5)¹

კოდი: 315.32 (F80.2)

A. მუდმივი სირთულეები ენის ათვისებასა და გამოყენებაში მოდალობების მიხედვით (მაგალითად: სასაუბრო, წერილობითი, ჟესტური ენა ან სხვა) გაგების ან წარმოების დეფიციტის გამო მოიცავს შემდეგს:

¹ American Psychiatric Association. DSM-5

1. მცირე ლექსიკა (სიტყვის ცოდნა და გამოყენება);
2. წინადადებათა შეზღუდული სტრუქტურა (სიტყვებისა და სიტყვების დაბოლოებების გაერთიანების უნარი წინადადებების შესაქმნელად გრამატიკისა და მორფოლოგიის წესების საფუძველზე);
3. დისკურსის დაქვეითება (ლექსიკის გამოყენების და წინადადებების დაკავშირების უნარი თემის ან მოვლენათა სერიის ახსნის, აღწერის ან საუბრისთვის);

B. ენობრივი შესაძლებლობები არსებითად და რაოდენობრივად დაბალია ასაკისთვის მოსალოდნელზე, რაც იწვევს ეფექტური კომუნიკაციის, სოციალური მონაწილეობის, აკადემიური მიღწევების ან პროფესიული საქმიანობის ფუნქციურ შეზღუდვებს, ინდივიდუალურად ან კომბინაციაში;

C. სიმპტომების გამოვლენა ხდება განვითარების ადრეულ პერიოდში;

D. სირთულეები არ მიეკუთვნება სმენის ან სხვა სენსორულ დაქვეითებას, მოტორული ფუნქციის დარღვევას ან სხვა სამედიცინო ან ნევროლოგიურ მდგომარეობას და არც ინტელექტუალური უნარშეზღუდულობით (ინტელექტუალური განვითარების დარღვევით) ან გლობალური განვითარების შეფერხებით აიხსნება.

რეცეპტული ენის დარღვევა, DSM-5-ის კლასიფიკაციით, შედის ენობრივი დარღვევის ჯგუფში და ცალკე არ განიხილება.

3.2. ენის დარღვევის დიაგნოსტიკა

ენობრივი დარღვევის ძირითადი სადიაგნოსტიკო ნიშნებია ენის ათვისებისა და გამოყენების სირთულეები ლექსიკის, წინადადების სტრუქტურისა და დისკურსის გააზრების ან წარმოების დეფიციტის გამო. ლექსიკის დეფიციტი აშკარაა სალაპარაკო კომუნიკაციის, წერილობითი კომუნიკაციის ან ჟესტურ ენაში. ენის შესწავლა და გამოყენება დამოკიდებულია როგორც რეცეპტულ, ასევე ექსპრესიულ უნარებზე. შეფასებისას აუცილებელია ენის ამ ორივე მხარის შეფასება, რადგან ინდივიდს შეუძლება უფრო გამოხატული ჰქონდეს ექსპრესიული ენის სირთულეები რეცეპტულთან შედარებით.

ენის დარღვევა, ჩვეულებრივ, გავლენას ახდენს ლექსიკასა და გრამატიკაზე, ხოლო ეს ეფექტები შემდგომ ზღუდავს დისკურსის უნარს. ბავშვის პირველი სიტყვები და ფრაზები, სავარაუდოდ, ფერხდება დასაწყისში; ლექსიკის ოდენობა მცირეა და ნაკლებად მრავალფეროვანი, ვიდრე მოსალოდნელია; წინადადებები შედარებით მოკლეა, ნაკლებად რთული და ახასიათებს გრამატიკული შეცდომები, განსაკუთრებით წარსული დროის გამოყენებაში. დეფიციტი ენის გაგებაში ხშირად არასაკმარისად არის შეფასებული, რადგან ბავშვებს შეუძლიათ კარგად გამოიყენონ კონტექსტი აზრის დასადგენად. შეიძლება არსებობდეს სიტყვის ძიების პრობლემები, გაღარიბებული სიტყვიერი განსაზღვრებები ან სინონიმების, მრავალი მნიშვნელობის ან სიტყვების თამაშის არასწორი გაგება, რაც ასაკისა და კულტურის შეუსაბამოა. ახალი სიტყვებისა და წინადადებების დამახსოვრების პრობლემები გამოიხატება სირთულეებით, რომლებიც მოსდევს გრძელ ინსტრუქციებს, ვერბალური ინფორმაციის სტრიქონების გამეორებას (მაგალითად, ტელეფონის ნომრის ან სავაჭრო სიის დამახსოვრება) და ახალი ხმოვანი მიმდევრობის დამახსოვრებას, უნარი, რომელიც მნიშვნელოვანია ახალი სიტყვების შესასწავლად. დისკურსის სირთულეები ნაჩვენებია ძირითადი მოვლენების შესახებ ადეკვატური ინფორმაციის მიწოდების და თანმიმდევრული ამბის თხრობის შემცირებული შესაძლებლობით.

ენობრივი სირთულე გამოიხატება ასაკთან შედარებით მნიშვნელოვნად და რაოდენობრივად დაბალი შესაძლებლობებით და მნიშვნელოვნად მოქმედებს აკადემიურ მიღწევებზე, პროფესიულ საქმიანობაში, ეფექტურ კომუნიკაციაში ან სოციალიზაციაში (კრიტერიუმი B, DSM 5-ის მიხედვით).

არ არსებობს სიმპტომების სტანდარტული კომპლექტი, რომელიც მიუთითებს სპეციფიკურად რეცეპტული ენის დარღვევაზე. თუმცა, სიმპტომები შეიძლება მოიცავდეს სიტუაციებს, როდესაც ბავშვს

- ვერ შეატყობთ მოსმენას, როდესაც ესაუბრებით;
- იჩენს ინტერესის ნაკლებობას, როდესაც მოთხოვნებს უკითხავთ;
- უჭირს სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობის გაგება;
- უჭირს დაიმახსოვროს წინადადებაში შემავალი სიტყვების მნიშვნელობა, რომლებიც შინაარსის გაგებაში დაეხმარება;
- არ შეუძლია რთული წინადადებების გაგება;

- არ აქვს უნარი მიყვას ვერბალურ ინსტრუქციებს, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ინსტრუქცია გრძელი და რთულია.

ექსპრესიული ენის დარღვევის ბავშვებს ძირითადად უჭირთ სიტყვების შერწყმა ზუსტი ფრაზებისა და წინადადებების შესაქმნელად. მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება არ გამოიყენოს ზმნის დროის სწორი ფორმა (მან შეიძლება თქვას: „მე მივდივარ“, როდესაც გულისხმობდა „მე წავედი“).

როგორც წესი, ისინი უფრო მოკლე ფრაზებსა და წინადადებებს აწარმოებენ, ვიდრე იმავე ასაკის სხვა ბავშვები და მათი ლექსიკა (მათთვის ცნობილი და გამოყენებული სიტყვების რაოდენობა) უფრო მწირია და უფრო ბაზისური.

ექსპრესიული ენობრივი დარღვევის კონკრეტული მაგალითებია, რომ შვიდი წლის ბავშვს არ შეუძლია დააკავშიროს წინადადებები ისეთი სიტყვებით, როგორებიცაა „და“, „მაგრამ“ ან „თუ“ (მაგალითად, „კინოში წავედი. პოპკორნი“, ნაცვლად „კინოში წავედი და პოპკორნი ვჭამე“, რომელიც გამოხატვის უფრო სრულყოფილი ფორმაა).

სამი წლის ბავშვი, რომელიც საუბრობს მხოლოდ ორსიტყვიანი ფრაზებით (მაგალითად, „დედიკო მანქანა“, როდესაც გულისხმობს „ეს დედიკოს მანქანა“).

ექსპრესიული ენის დარღვევის სიმპტომები განსხვავდება ბავშვებში და დამოკიდებულია ბავშვის ასაკსა და დაქვეითების ხარისხზე. გავრცელებული სიმპტომებია:

გრამატიკული შეცდომების დაშვება, სიტყვების გამოტოვება და ღარიბი ან არასრული წინადადების სტრუქტურის გამოყენება (მაგალითად, „მე ვსაუბრობ“, ნაცვლად „მე შემოდილია საუბარი“);

შესამჩნევად ნაკლები სიტყვებისა და წინადადებების გამოყენება იმავე ასაკის სხვა ბავშვებთან შედარებით;

უფრო მოკლე, მარტივი წინადადებების სტრუქტურების გამოყენება, ვიდრე იმავე ასაკის ბავშვებში;

შეზღუდული და საბაზისო ლექსიკა, იმავე ასაკის სხვა ბავშვებთან შედარებით;

საჭირო სიტყვის მოძებნის პრობლემა;

არასპეციფიკური ლექსიკის გამოყენება, მაგალითად, „ეს“ ან „რაც“;

წინადადებებში არასწორი სიტყვების გამოყენება ან წინადადებებში მნიშვნელობის გაურკვევლობა;

მეტყველებაში სტანდარტულ ფრაზებსა და შეზღუდულ შინაარსზე დაყრდნობა;

საუბრისას ყოყმანი;

მოსაუბრის სიტყვების გამეორება ან „ექოსავით“ რეაგირება;

ამბის მოყოლასთან ან ინფორმაციის ორგანიზებულად, თანმიმდევრული ფორმით გადმოცემასთან დაკავშირებული პრობლემები;

საუბრის დაწყებისა ან გაგრძელების სირთულე;

სხვებთან კომუნიკაციის ზოგადი წესების დაუცველობა;

ზეპირი და წერილობითი სამუშაო და სკოლის დავალებების შესრულების სირთულე.

3.3. დიაგნოსტიკის პროცესი

დიაგნოსტიკის პროცესში შეიძლება შემდეგი სფეროების შეფასება გახდეს საჭირო:

სმენის შეფასება აუდიოლოგის მიერ იმის შესამოწმებლად, არის თუ არა ენის პრობლემები გამოწვეული სმენის დაქვეითებით და იმის დასადგენად, შეუძლია თუ არა ბავშვს ყურადღება მიაქციოს ბგერასა და ენას (აუდიტორული გადამუშავების შეფასება);

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის შეფასება ენისა და მეტყველების თერაპევტის მიერ;

ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება სხვადასხვა კომუნიკაციურ პარტნიორთან და სხვადასხვა კომუნიკაციურ გარემოში;

კოგნიტური ფუნქციონირების შეფასება ფსიქოლოგის მიერ;

საჭიროების შემთხვევაში მხედველობის შეფასება მხედველობის დაქვეითების შესამოწმებლად.

4. ენობრივი დარღვევის მოსწავლის სწავლებისა და მხარდაჭერის სტრატეგიები

ია შეიძლება გაკეთდეს ენობრივი განვითარების გასაუმჯობესებლად?

შეამონმეთ, რომ ბავშვს ესმის/ბავშვი გებულობს.

ბავშვს, რომელსაც უჭირს სათქმელი სიტყვების პოვნა ან წინადადებების სტრუქტურირება, ზოგჯერ შეიძლება გაუჭირდეს ლექსიკისა და გრამატიკის გაგებაც. დარწმუნდით, რომ მათ ესმით, რაზეც საუბრობთ.

მიეცით ღჩო.

ჩვენ ყველანი უფრო მეტად ვიძაბებით, თუ საჭიროა რაიმეს სწრაფად თქმა. ასე რომ, მიეცით ბავშვს დრო სათქმელის გამოსახატავად და პაუზების გასაკეთებლად. როდესაც შესაძლებელია, აცნობეთ ბავშვს, რომ არ არის საჩქარო. ეს შეგიძლიათ გააკეთოთ პირდაპირ თქმით, ან, უბრალოდ, საკუთარი ხმითა და სხეულის ენით. ჩვენ ყველანი თითქოსდა ვბაძავთ მათ, ვინც გვესაუბრება, ამიტომ იფიქრეთ საკუთარი მეტყველების სიჩქარის ოდნავ შენელებაზე, რომ ბავშვმა ნაკლებად დაძაბულად იგრძნოს თავი.

კომენტაჰი გააკეთეთ, ნუ ეკითხებით.

როდესაც ნამდვილად გსურთ, რომ წაახალისოთ ბავშვი საუბარში, დაუსვით მას კითხვები: „რა გააკეთე?“, „რა არის ეს?“, „სად მიდიხარ?“ ეს გარკვეულწილად კარგია, მაგრამ იმავდროულად შეიძლება ინტერვიუს უფრო დაემსგავსოს, ვიდრე საუბარს და ბავშვმა ისევ დაძაბულად იგრძნოს თავი საუბრისას. ამან შეიძლება ისევ გააჩუმოს ბევრი ბავშვი. ბოლოს და ბოლოს, ვის სურს მუდმივად გააკეთოს ისეთი რამ, რაც უჭირს? ხშირად უკეთესი საშუალებაა, უბრალოდ, კომენტარით გააკეთოთ იმის შესახებ, რაც ხდება. როდესაც ბავშვი თავისუფლად თამაშობს, მარტივი კომენტარით შეეხმიანეთ იმის შესახებ, თუ რას აკეთებს, მაგალითად, „მატარებელი მიდის ხიდზე. ჩუ ჩუ, ოჰ, არა, ავარია“. ეს ეფექტურია, რადგან თქვენ ბავშვს აწვდით იმ სიტყვებსა და ფრაზებს, რომელთა გამოყენებაც მას შეიძლება დასჭირდეს შედარებით ნაკლებად დაძაბულ მდგომარეობაში, ასევე იმის შესახებ საუბრის დროს, რაც მათ აინტერესებთ. გააკეთეთ ბევრი პაუზა და შეიძლება აღმოაჩინოთ, რომ ბავშვი მალე დაიწყებს მათ შევსებას.

შესთავაზეთ მოდელი.

მოდელის შეთავაზება ზოგჯერ ბევრი ადამიანისთვის მნიშვნელოვანია. ჩვეულებრივ, უმჯობესია, მუდმივად არ შეუსწოროთ ბავშვებს სიტყვები ან არ უთხრათ, რომ მათი ნათქვამი შეცდომაა, არამედ გაუმოწოთ მათ მათივე ნათქვამი შეცდომების გარეშე (თუ თვლით, რომ გესმით, რას გულისხმობდნენ), რათა მათ შეძლონ კარგი მაგალითის მოსმენა. ასე რომ, თუ ბავშვი ამბობს: „მე წასვლა პარკში“, შეიძლება უთხრათ: „დიახ, შენ პარკში წახვედი“.

გაფაჩოება/დამატება

ეს კარგად შეეფერება „მოდელირებას“! როდესაც თქვენ წინადადებას უმოწრებთ ბავშვს მოსასმენად, დაამატეთ კიდევ ერთი ან ორი სიტყვა მათ ნათქვამს. მნიშვნელოვანია, არ გადააჭარბოთ, რადგან ამის იდეა ისაა, რომ მხოლოდ ერთი ეტაპით დანინაურებული ენა აჩვენოთ ბავშვს იმასთან შედარებით, რისი თქმაც ახლა შეუძლიათ. ასე რომ, თუ ბავშვი ამბობს: „სკამზე ჯდომა“, ალბათ არ ვუპასუხებდით, „დიახ, ამ რბილ სკამზე მჯდარი ეს დიდი დათუნია ნამდვილად კომფორტულად გამოიყურება“, არამედ შეიძლება ვთქვათ: „დიახ, დათუნია ზის სკამზე“.

შეთავაზეთ აჩვენანი.

ხშირად, როდესაც კითხვას უსვამენ ენობრივი დარღვევის ბავშვს, მან იცის პასუხი, მაგრამ არ შეუძლია, მოიფიქროს ის სიტყვები, რომელთა თქმაც სურს პასუხის გასაცემად. ორი არჩევნის შეთავაზება ამცირებს ვარიანტებს და ხელს უწყობს მათ სასურველი ლექსიკის გამოყენებაში. მაგალითად, უფრო ადვილია პასუხი გასცე კითხვაზე: „ნაყინი უფრო გიყვარს თუ შოკოლადი?“, ვიდრე „რომელია შენი საყვარელი საკვები?“.

ბავშვებს, რომლებსაც სიტყვიერად უჭირთ კომუნიკაცია, ხშირად შეიძლება ნამდვილად დაეხმაროს კომუნიკაციის სხვა საშუალებები მეტყველებასთან ერთად. ეს შეიძლება მოიცავდეს ნიშნებს, ჟესტებს, სურათებს, საკომუნიკაციო წიგნებს ან სხვა საშუალებებს. რომელი მეთოდიც არ უნდა ცდილობდეთ ბავშვის წახალისებას, რომ მიმართოს მას მეტყველებისას, ამის საუკეთესო საშუალებაა თავად გამოიყენოთ ის.

გამოიყენეთ კონტექსტი.

რა ენასაც უნდა ეუფლებოდეს ბავშვი, ენის შესწავლის საუკეთესო საშუალებაა კონტექსტში მისი გამოყენება. თუ თქვენ ასწავლით ზმნის წარსულ დროებს, მათი სწავლების საუკეთესო გზაა ისაუბროთ იმაზე, რაც ახლახან მოხდა; თუ იდიომებს ასწავლით, სწავლების საუკეთესო გზაა მათი გამოყენება შესაბამის კონტექსტში და შემდეგ აუხსნა, თუ რას ნიშნავს ისინი. თუ ასწავლით ახალ ლექსიკას, გამოიყენეთ ეს სიტყვები, რაც შეიძლება, ხშირად საჭირო კონტექსტში. ჩვენ ყველამ ბევრჯერ უნდა მოვისმინოთ ახალი სიტყვა, სანამ ის დაგვამახსოვრდება. ეს კიდევ უფრო მეტად ეხება მეტყველებისა და ენობრივი სირთულეების ბავშვებს. გამოიყენეთ ახალი სიტყვა ბევრჯერ, შემდეგ ისევ დაუბრუნდით მას მოგვიანებით, იმავე დღეს; ეცადეთ კვლავ გამოიყენოთ იგი რამდენიმე დღის შემდეგ. რაც უფრო მეტად ისმენს ბავშვი სიტყვას კონტექსტში, მით მეტია ალბათობა, რომ იგი კარგად ჩაიბეჭდება მის გონებაში და უფრო ადვილად იპოვის, როდესაც მისი გამოყენების სურვილი ექნება.

იაზე გავამახვილოთ ყუჩაღება?

სიტყვების სწორი თანმიმდევრობით დალაგება

ზოგიერთი მოსწავლისთვის შესაძლოა გამოსადეგი იყოს მეტყველების ნაწილებისა და წინადადებების დალაგების წესების შესწავლა. პოსტერები და სიტყვათა მატრიცები (Word Mats), რომლებშიც სიტყვები დალაგებულია მათი გრამატიკული ფუნქციების მიხედვით, შესაძლოა სასარგებლო რესურსები იყოს მოსწავლეებისთვის საუბრისა თუ წერის დროს.

თქვენ ასევე შეგიძლიათ იოლად გამოიყენოთ წინადადებების კონსტრუქციების თამაშები გაკვეთილებზე. დაიწყეთ მარტივი წინადადებით და დაუკვირდით, შეუძლია თუ არა მოსწავლეს დაამატოს ერთი ელემენტი თითოეულ ჯერზე – ზედსართავი სახელი, ზმნიზედა, წინდებულიანი ფრაზა, კავშირი. თემასთან დაკავშირებული წინადადებით დაწყება შეიძლება დაგვეხმაროს შინაარსის გამეორებაშიც (მაგალითად: *ხომეო წავიდა წვეულებაზე...; ვუძვანი ამოიფხქვა*).

ალტერნატიულად, შეგიძლიათ მოსწავლეებს მისცეთ რომელიმე „ტიპის“ სიტყვის ბარათი (არსებითი სახელი, ზმნა, ზედსართავი სახელი და ა.შ.). მოსწავლეები დგებიან ერთ მწკრივად, რომ დაალაგონ წინადადება. წინადადების დალაგების დროს მოსწავლე არის სიტყვა – მეტყველების კონკრეტული ნაწილი. როდესაც მოსწავლეებს გამოიძახებენ, მათ უნდა მოძებნონ მწკრივში შესაბამისი ადგილი თავიანთი სიტყვისათვის.

დახმარების თხოვნა

თუ მოსწავლე მუდმივად მიმართავს მცდარ სიტყვათა წყობას, მათ ხშირად სჭირდებათ დახმარება მეტყველების ნაწილებისა და ენის თერაპიაში, რათა ამოიციონ მოდელები თავიანთ წინადადებებში.

მოხფოროგია

როდესაც ასწავლით ახალ სიტყვებს თქვენს საგანში, ეცადეთ წარმოადგინოთ მათი ყველა ვარიანტი. თუ თქვენს მოსწავლეებს აქვთ ლექსიკონები, სიტყვათა კედელი (Word Walls) თუ სავარჯიშოების წიგნი, დარწმუნდით, რომ მათ ჩაინერონ არსებითი სახელების როგორც მხოლოდითი, ასევე მრავლობითი რიცხვი, მაგალითად: ბატი/ბატები; ცხვარი/ცხვრები.

ახალი ზმნების ახსნისას ეცადეთ, ასწავლოთ ყველა მათი დაბოლოება. სთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ შეავსონ წინადადებები, რომელშიც მოეთხოვებათ ზმნის სხვადასხვა ფორმების გამოყენება:

ვუძვანი იფხქვევ;

ვუძვანი შესაძლოა მომავად კვირაში ამოიფხქვას;

ვუძვანი იფხქვეოდა და ხადხი სახდებიდან გახბოდა;

გასუდ კვირას ვუძვანი ამოიფხქვა – Last week the volcano erupted.

ვუძვანი დაახლოებით ყოველ 80 წელიწადში ერთხელ იფხქვევ.



ნახატივი – ამბავი და ცხოვრებისეული უნაჩი

იდეების თანამიმდევრულად დალაგების უნარი, რომელიც ხსნის ან გამოხატავს ჩვენს აზრებსა თუ გრძნობებს, მოითხოვს სიტყვისა და წინადადების დონეზე არსებულ ყველა იმ უნარს, რომლებიც უკვე ვახსენეთ. გავრცობილი ზეპირი ან წერილობითი ნარატივის აგება ამ გზით აკადემიური წარმატებისა და თავდაჯერებულობის საწინდარია. იმისათვის, რომ ხელი შევუწყოთ შემსავლელებს გამომსახველობითი ენობრივი სირთულეების დაძლევაში:

დაიწყეთ იდეებით. გამოიყენეთ აზრების რუკები (mind maps), კომიქსის ტიპის ამბების დაფები, გამოსახულებები, საკვანძო სიტყვები ან რეალური ობიექტები, რათა დავეხმაროთ მოსწავლეებს ჩაინერონ ან დაიმახსოვრონ თავიანთი იდეები;

ორგანიზება გაუკეთეთ იდეებს. ისეთი მეთოდის გამოყენება, რომელიც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, გადმოსცენ თავიანთი აზრები, ძალიან კარგი საშუალებაა იმისათვის, რომ დავეხმაროთ მათ იდეების სტრუქტურირებაში. პატარა თეთრი დაფები, კომპიუტერები და წებოვანი ბარათები შეიძლება ძალიან გამოსადეგი იყოს. ციფრულ Inspiration და WhiteOnline-ს – ორივეს აქვს აზრების დალაგების ინსტრუმენტები, რომელიც საშუალებას იძლევა იდეების ეკრანზე გადმოსაცემად. ბევრი მოსწავლისთვის ძალიან ხელსაყრელია თავიანთი პასუხების გავარჯიშება მასწავლებლის ასისტენტთან ან პარტნიორთან წერის წინ ან კლასში საუბრის წინ;

უზრუნველყავით მხარდაჭერით. მეტყველების, ენისა და კომუნიკაციის საჭიროების მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ დაიმახსოვრონ ის, რაც ისწავლეს; ამიტომ უზრუნველყავით ინფორმაციის კონკრეტული, ვიზუალური შემხსენებლით, რომელთა შესახებაც შეუძლიათ საუბარი და წერა.

თხზობის ან ანგაჰიშის აგებაში დახმარება

სელენას, გარდა იმისა, რომ სუსტად წერდა, უჭირდა იდეების მოფიქრება და თავისი მოთხრობების დაგეგმვა. ხშირად იგი ამთავრებდა რამდენიმე წინადადებით, რომლებიც არ იყო დაკავშირებული ერთმანეთთან და აზრი არ ჰქონდა.

მისმა მასწავლებელმა შესთავაზა, რომ მას ემუშავა მასწავლებლის ასისტენტთან და პლასტიკური ფიგურებისა და სხვა საგნების გამოყენებით შეექმნა მოთხრობები. სელენა გადაადგილებდა ამ ობიექტებს ამბების შესაქმნელად და ამბავს „განახორციელებდა“ ფიგურებით. ის რამდენჯერმე ესაუბრა ასისტენტს ამის შესახებ, რომელმაც შემდეგ iPad-ზე გადაიღო ეს ამბავი.

მოგვიანებით სელენამ დაამატა ზეპირი თხრობა, რომელსაც უსმენდა და ხვენდა. შემდეგ კი ცოდნის გასაუმჯობესებლად მან ფიგურებისა და სხვა საგნების გამოყენებით შექმნა „ფოტო-ამბები“, პერსონაჟების მეტყველების ბუშტებს ჯერ ღრუბლები (Speech Bubbles) დაამატა, შემდეგ კი – წარწერები. ამ გზით სელენამ პრაქტიკულად შეძლო უფრო რთული მოთხრობის აგება თავისი წერა-კითხვის უნარის შეზღუდვის გარეშე.



რა არის ერთ სიტყვაში?

ლექსიკა ჩვენ მიერ გამოყენებული სიტყვები, მათი მნიშვნელობები და ასოციაციებია. ეს სცილდება ლექსიკონის განმარტებას და მოიცავს ჩვენი პირადი გამოცდილებით შექმნილი სიტყვის უფრო ფართო მნიშვნელობას და იმ კონტექსტებს, რომელშიც ჩვენ ვცნობთ მას. სწორედ ლექსიკის საშუალებით ვინახავთ და ვსწავლობთ ახალ ცნებებსა და იდეებს. ჩვენ, ყველანი, მუდმივად ვსწავლობთ ახალ ლექსიკას. მაგალითად, ბოლო წლებში ჩვენ ძალდაუტანებლად დავამუშავეთ და დავამატეთ ჩვენს ლექსიკონს ისეთი სიტყვები და ფრაზები, როგორებიცაა „სოციალური მედია“ და „სელფი“.

მეტყველებასა და წერაში სიტყვების ზუსტ და სათანადო გამოყენებაზე გავლენას ახდენს ის, თუ როგორ აწესრიგებენ მოსწავლეები თავიანთ ლექსიკას და აკავშირებენ მას ინფორმაციასთან.

რა არის ლექსიკის სირთულები?

ლექსიკის შესწავლის სირთულები მრავალ კატეგორიად იყოფა:

1. ზოგიერთ ბავშვს არ შეუძლია სიტყვის ჟღერადობის სტრუქტურის გაგება. ამ ინფორმაციის გარეშე შეუძლებელია მისი დამახსოვრება ან სწავლა. გაიხსენეთ დრო, როდესაც გაგაცნეს ვინმე უცნობი თუ „უცხო“ სახელით. რამდენჯერ ჰკითხეთ მას, ეთქვა თავისი სახელი, სანამ თქვენ გაიმეორებდით? შეგიძლიათ ეს ახლა გაიხსენოთ;

2. სხვა მოსწავლეებს შეიძლება უჭირდეთ იმ სიტყვის გახსენება, რომელიც სურთ. მათ შეიძლება გამოიყენონ ზოგადი სიტყვა, მაგალითად, „რაც“, „მან“ ან „ის“. მათ შეიძლება თქვან იმ სიტყვის საპირისპირო სიტყვა, რომლის წარმოთქმაც სურთ ან გამოიყენონ მსგავსი ჟღერადობის სიტყვა (მაგალითად: „კომიკური“, „კომეტის“ ნაცვლად). ისინი შეიძლება წარმოსახვითად მიუდგნენ პრობლემას და აღწერონ საგანი ან გამოიგონონ ახალი ტერმინი, მაგალითად: „ფინჯნის თეფში“, „ლამბაქის“ მაგიერ.



რომელი კატეგორია?

ლექსიკის შესაქმნელად კიდევ ერთი პოტენციური დაბრკოლებაა სიტყვების შენახვის ორგანიზება. SLCN-ის მქონე მოსწავლეებს შეიძლება გაუჭირდეთ სიტყვების მნიშვნელობით დაკავშირება ან დაყოფა მათი ჯგუფებად ან იერარქიებად.

გამოვლენილი სირთულის მხარდაჭერის სპეციალური სტრატეგიებია:



- ხმის სტრუქტურა;
- სიტყვების მოძიება;
- ორგანიზება და კატეგორიზაცია.

ჟღერადობის/ხმის სტრუქტურის სტრატეგიები

ახალი სიტყვის ბგერითი სტრუქტურის შესასწავლად უნდა შეგვეძლოს მისი დაყოფა მარცვლებად და ბგერებად. სწორედ ამიტომ შეზღუდული ფონოლოგიური ცნობიერების მოსწავლეებს უძნელდებათ ახალი ლექსიკის შესწავლა, წარმოთქმა და შენარჩუნება.

თუ თქვენ შეგიძლიათ ამოიცნოთ ჟღერადობის სტრუქტურა, ზოგჯერ კი შეგიძლიათ დაამატოთ მნიშვნელობა.

ნიმუშის სახით ავიღოთ არსებითი სახელი „მიკროსკოპი“:

მიკრო = პატარა; სკოპი = ხედვა ➡ საგანი, რომელიც გამოიყენება რაიმე პატარა ობიექტების სანახავად

რა გვხვდება?

სიტყვის ნელა მრავალჯერ გამეორება მარცვლების დარტყმით გამოყოფა მოზრდილ მოსწავლეებსაც კი ეხმარება მათ დათვლაში;

თითოეულ მარცვალზე ვარჯიში სათითაოდ და შემდეგ მათი შეერთება სიტყვის სახით;
მართლწერაზე დაკვირვება, რომელიც შეიძლება დაეხმაროს ზოგიერთ შემსწავლელს, მაგრამ ეს შესაძლოა დამაბნეველი იყოს მათთვის, ვისაც უჭირს ბგერისა და სიმბოლოს თანაფარდობის გარჩევა;
პრეფიქსებისა და სუფიქსების მნიშვნელობის სწავლება.

სიტყვის მოძებნის სტრატეგიები

იმ მოსწავლეების დასახმარებლად, რომელთაც უჭირთ სათანადო სიტყვის მოძებნა, ეფექტურია შემდეგი სტრატეგიები:

დრო მიეცით პასუხისთვის. აჩქარება ან იმის შეგრძნება, რომ ვიღაც დაიკავებს თქვენს რიგს, ზრდის მღელვარებას და ართულებს სათანადო სიტყვის გამოძებნას;

ეცადეთ, არ მიაწოდოთ რთული სიტყვა თქვენ თვითონ ან არ მისცეთ ნება, სხვა მოსწავლეებს „წინ წამოხტომა“, სანამ თქვენს მოსწავლეს არ ექნება საკმარისი დრო მოსაფიქრებლად;

გაამხნევეთ მოსწავლე, რომ ისაუბროს იმ „რადიკალურ“, რის დასასახელებლადაც ეძებს სიტყვას:

მოსწავლე: ეს აჩის... აა მმ... მმ... ეემმ...

თქვენ: ჩას გამოხატავს ის? ჩას ვაკეთებთ მისით?

მოსწავლე: ეს აჩის მცენაჩისთვის, მოჩწყისთვის... საჩწყავი.

უზრუნველყავით მოსწავლე ვიზუალური ლექსიკონებითა და სიტყვათა ცხრილებით; სურათი შეიძლება დაეხმაროს მას სიტყვის მოძებნაში;

გამოიყენეთ უფრო სემანტიკურად დალაგებული სიტყვათა ცხრილები და ლექსიკონები, ვიდრე ალფაბეტური თანმიმდევრობით დალაგებულები. თუ მოსწავლე ვერ იმახსოვრებს სიტყვას, სავარაუდოდ, ვერც იმას დაიმახსოვრებს, თუ როგორ იწყება ის.

ოხგანიზებისა და კატეგორიზაციის სტრატეგიები

მოსწავლეების დასახმარებლად ახალი სიტყვების სწორ კატეგორიზებად შენახვაში აჩვენეთ „ქსელი“, რომელსაც ეს სიტყვა განეკუთვნება. რომელ კატეგორიას ან ოჯახს მიეკუთვნება ის? რომელი სიტყვები ნიშნავს იმავეს ან საპირისპიროს? გონებრივი რუკები (Mind Maps) ან ობობადიაგრამები (Spider Diagrams) ამისთვის სასარგებლოა. კარგად ორგანიზებული ლექსიკა სწორი ასოციაციებით ხელს უწყობს სიტყვების დამახსოვრებასა და გახსენებას.

„ერთი ზედმეტი“ – ეს სწრაფი თამაში უბიძგებს მოსწავლეებს, დაფიქრდნენ სიტყვების კატეგორიზაციაზე და განმარტონ ასოციაციები. მიაწოდეთ ოთხი სიტყვა, მაგალითად, „ბანანი“, „ვაშლი“, „სკამი“, „ალუბალი“. რომელია ზედმეტი და რატომ?



უცნაური არაა, რომ მოსწავლე შეიძლება წააწყდეს 50-ამდე ახალ სიტყვას ერთ კვირაში. როგორ შეგვიძლია დავეხმაროთ მათ ახალი ლექსიკის შესწავლაში და დამახსოვრებაში?

- აუხსენით ახალი ლექსიკა სხვადასხვანაირად (წარმოთქვით, გამოიყენეთ ნახატები და დიაგრამები, დაწერეთ, განიცადეთ). ხშირად გაიმეორეთ. მიეცით სიტყვის კონტექსტში გამოყენების მაგალითები;
- თუ შესაძლებელია, ახალი სიტყვა დაუკავშირეთ ვიზუალს. ეს შეიძლება იყოს დიაგრამა, ფოტო, ობიექტი ან მოქმედება. მოსწავლეებს შეუძლიათ შეადგინონ ვიზუალური სიტყვების სია ან აწარმოონ ლექსიკის რვეული;
- შეამოწმეთ, რომ მოსწავლეებმა კარგად გაიაზრეს ახალი სიტყვების მნიშვნელობა, ამისათვის სთხოვეთ მათ, აღწერონ ან განმარტონ ისინი საკუთარი სიტყვებით. ამისათვის სახალისო საშუალებაა „ტაბუს“ თამაში.

როგორ ვითამაშოთ ტაბუ

შექმენით ბარათების ნაკრები, რომლებშიც მოცემულია ძირითადი სიტყვები ბოლოდროინდელი თემის ან საშუაოსაგან. მოსწავლეები თამაშობენ ორ ან მეტ გუნდში. პირველი გუნდის წევრი იღებს ბარათს და მასზე დაწერილი სიტყვა საკვანძო სიტყვის თემის გარეშე უნდა აუხსნას გუნდის დანარჩენ წევრებს. მას შემდეგ, რაც ვინმე სწორად გამოიცნობს სიტყვას, მოთამაშე იღებს სხვა ბარათს და გადადის შემდეგი სიტყვის განმარტებაზე. გუნდს ეძლევა ქულა თითოეული სწორი პასუხისთვის. ორი წუთის შემდეგ მომდევნო გუნდის ჯერი დგება. გუნდი, რომელიც სწორად გამოიცნობს უმეტეს სიტყვებს, იმარჯვებს!

ცრუ მეგობრები და იშვიათი სტუმრები

- ზოგიერთ სიტყვას აქვს ერთზე მეტი მნიშვნელობა, რამაც შეიძლება დაბნეულობა გამოიწვიოს;
- იფიქრეთ იმ სიტყვებზე, რომლებიც დღეს გააცანით და რომლებიც მოსწავლეებს, სავარაუდოდ, არ გაუგონიათ ან არ იყენებენ კლასის გარეთ, მაგალითად:



საგნის სპეციფიკური ლექსიკის სწავლებისას სთხოვეთ მოსწავლეებს, პირველ რიგში, გითხრან მისი ყოველდღიური მნიშვნელობა.

შემდეგ ასწავლეთ საგნის სპეციფიკური მნიშვნელობა.

სხირად მიეცით ადრე ნასწავლი ლექსიკის გამეორების საშუალება. შექმენით „სიტყვის კედელი“, რომელზეც დაამატებთ ახალ ლექსიკას სურათებით, რომლებსაც მოსწავლეები გამოიყენებენ.

სიტყვა, სიტყვები ყველგან

მდიდარი ლექსიკა აუმჯობესებს ეფექტური კომუნიკაციის შესაძლებლობას მთელ რიგ სიტუაციებში როგორც სკოლაში, ასევე სოციალურში. ეს ასევე ხელს უწყობს კითხვას, მოსმენას და გაგებას და მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს, უფრო ზუსტად გამოხატონ საკუთარი თავი. მეტყველების, ენისა და კომუნიკაციის საჭიროებების მოსწავლეების უმეტესობას უფრო მცირე ლექსიკა აქვს, ვიდრე მათ თანატოლებს. ამიტომ ღირს, ლექსიკის სწავლა გახდეს სკოლის ცხოვრების განუყოფელი ნაწილი.

- წაახალისეთ მოსწავლეები, რომ გააკეთონ იმ ახალი სიტყვების ჩამონათვალი, რომლებსაც ისინი კითხულობენ ან ისმენენ სკოლაში, სახლში ან ტელევიზიით;
- ასწავლეთ და აჩვენეთ ახალი სიტყვების მნიშვნელობის დადგენის გზები. შეუძლიათ მათ ამის გაგება კონტექსტიდან? მეგობარს ჰკითხოთ თუ ზრდასრულს? გამოიყენონ გლოსარიუმი (ტერმინოლოგიური ლექსიკონი)?
- გამოიყენეთ თეზაურუსი. შექმენით წერის ხელახლა შედგენის შესაძლებლობები სხვადასხვა სიტყვის გამოყენებით. შექმენით თამაშები და აქტივობები, რომლებიც განავითარებენ ლექსიკონისა და თეზაურუს უნარ-ჩვევებს.

დამატებითი რეკომენდაციები:

- **მზერითი კონტაქტი:** დაამყარეთ მზერითი კონტაქტი ბავშვთან მითითებების მიცემამდე;
- **მინიმალური ინსტრუქციები:** თავი შეიკავეთ ერთდროულად ძალიან ბევრი ინსტრუქციის გან;
- **გამარტივეთ ენა,** რომელსაც ბავშვთან იყენებთ იმ დონის შესაბამისად, რომელიც მას შეუძლია გაიგოს;
- **დაყავით ვერბალური ინსტრუქციები ნაწილებად:** ნაცვლად იმისა, რომ უთხრათ: „წადი და აიღე ლანჩის კონტეინერი, შენი ქუდი და წადი გარეთ“, უთხარით: „აიღე შენი ლანჩის კონტეინერი“. როდესაც შენიშნავთ, რომ ბავშვი მიჰყვას მითითებას, უთხარით: „ახლა აიღე შენი ქუდი“ შემდეგ, „კარგი, ახლა შეგიძლია გარეთ გახვიდე“;
- **გამეორება:** სთხოვეთ ბავშვს, გაიმეოროს ინსტრუქცია, რათა დარწმუნდეთ, რომ მან გაიგო, რა უნდა გააკეთოს (მაგალითად, „წადი და აიღე შენი ჩანთა, შემდეგ დაჯექი მაგიდასთან. რა მინდა, რომ გააკეთო?“);
- **„პირველ რიგში/შემდეგ“:** გამოიყენეთ ეს კონცეფცია, რათა დაეხმაროთ ბავშვს, გაიგოს რა თანმიმდევრობით უნდა შეასრულოს მითითება (მაგალითად, „პირველ რიგში, აიღე შენი ქურთუკი, შემდეგ კი ჩაიცვი ფეხსაცმელი“);
- **განმარტება:** წაახალისეთ ბავშვის მიერ განმარტების მცდელობა იმ შემთხვევაში, თუ დაივიწყებს ინსტრუქციის ნაწილს ან უჭირს იმის გაგება, თუ რა უნდა გააკეთოს. წაახალისეთ, რომ მოითხოვოს მითითების გამეორება ან დაზუსტება (მაგალითად, „შეგიძლია, კიდევ ერთხელ გამიმეორო? გთხოვ“);
- **ჩვენება:** როდესაც აძლევთ ბავშვს ინსტრუქციას, აჩვენეთ, რა უნდა გააკეთოს, რათა მან შეძლოს და დაინახოს, როგორ გამოიყურება ინსტრუქციის კონცეფცია;
- **ვიზუალური დამხმარე საშუალებები** (მაგალითად, სურათები, ჟესტები, სხეულის ენა, სახის გამომეტყველება) შეიძლება გამოყენებულ იქნეს როგორც ბავშვის გააზრებისა და ინსტრუქციის გახსენების ხელშემწყობი საშუალებები;
- **აღწერა:** ყოველდღიურ აქტივობებში აღწერეთ ბავშვებს; რასაც ისინი აკეთებენ (მაგალითად, როდესაც ბავშვი იღებს თავის სათამაშოებს, შესაძლოა უთხრათ: „ჩაალაგე სათამაშოები ყუთში“; ან როდესაც იცვამს/იხდის შესაძლოა, თქვათ: „გაიხადე ფეხსაცმელი/ჩაიცვი ფეხსაცმელი“);
- **ხაზი გაუსვით იმ სიტყვას (მარკირება),** რომელიც გსურთ, რომ ბავშვმა ისწავლოს და გაიმეორეთ მისი შინაარსი სხვადასხვა სიტუაციაში ისე, რომ ბავშვმა დაინახოს კონცეფციის გამოყენების განსხვავებული მეთოდები;

- **თამაში:** პატარა ბავშვებისთვის მნიშვნელოვანია თამაშში ჩართვა მუდმივად, იმის ჩვენება, თუ როგორ უნდა ითამაშოს და რა უნდა გააკეთოს სათამაშოებით;
- **შეამცირეთ უკანა ფონზე არსებული ხმაური:** გამორთეთ ფონად არსებული ხმაური სახლში (მაგალითად: ტელევიზორი, რადიო, მუსიკა), როდესაც ურთიერთობთ ბავშვთან, რათა შეამციროთ და მინიმუმამდე დაიყვანოთ მისი მხრიდან ყურადღების გადატანა და გაფანტვა;
- **პირისპირ:** დაამყარეთ პირისპირ კონტაქტი ბავშვთან საუბრისას;
- ვიზუალური მასალა, როგორცაა ნიშნები ან სურათები შესაძლოა გამოყენებულ იქნეს ბავშვის გაგების ხელშეწყობისა და დახმარების მიზნით;
- **წიგნები:** გადახედეთ წიგნებს, რომლებიც ბავშვს აინტერესებს და ესაუბრეთ სურათებსა და ისტორიაზე. მიეცით ბავშვს შესაძლებლობა, იზინასწარმეტყველოს მოსალოდნელ მოვლენებთან დაკავშირებით ან აუხსენით, რატომ შეიძლება მომხდარიყო რაიმე აღნიშნულ ამბავში.

დამატებითი აქტივობები ენობრივი განვითარების ხელშესაწყობად:

- დაასახელეთ საგნები დავალებების შესრულებისას, მაგალითად, წიგნის დათვალიერების დროს, მანქანაში ყოფნისას, გარეთ ყურების დროს, თამაშის ან საყიდლებზე სიარულისას;
- ყოველდღიური აქტივობები: საყიდლებზე ყოფნისას და სხვადასხვა ადგილის მონახულებისას (პარკი, ზოოპარკი ან მუზეუმი) წაახალისეთ ბავშვი, რომ ისაუბროს იმის შესახებ, თუ რა გააკეთეთ და ნახეთ. თუ შესაძლებელია, დაახატინეთ ან განასახიერებინეთ, რაც მოხდა;
- ახალი სიტყვების მოდელირება: ითამაშეთ აქტივობები ბავშვთან, რომლითაც ისინი ნამდვილად ერთობიან და თამაშის განმავლობაში მოახერხეთ ახალი სიტყვებისა და ფრაზების მოდელირება;
- ახსენით ახალი ცნება სხვადასხვა გზით: (მაგალითად, გავიზროთ სიტყვა „სველის“ შინაარსი: გამოიყენეთ წყალი სველ ნივთებთან/მოვლენებთან დაკავშირებით და ისაუბრეთ ისეთ რამეებზე, რაც არის სველი და მშრალი; შეხედეთ იმ ნივთების სურათებს, რომლებიც არის „სველი“; თუ წვიმს ან თუ ბავშვი აბაზანაშია, ისაუბრეთ შინაარსზე, რომელიც უკავშირდება სისველეს ყოფნას);
- თამაში „საიმონი ამბობს“: რიგ-რიგობით მიეცით ბავშვს ინსტრუქციები. ასევე, თანდათან გაზარდეთ მითითებული ბრძანების ხანგრძლივობა (მაგალითად, „საიმონი ამბობს, შეეხეთ თითებს“; „საიმონი ამბობს, რომ ჯერ თითებს შეეხეთ, შემდეგ კი ტაში დაუკარით“; „საიმონი ამბობს: სანამ დაიყვირებთ „ვაშა“, დაითვალოთ ათამდე“).

გარდა ამისა, თამაშისას მიანიშნეთ სხეულის ნაწილებით (მაგალითად: „დაუკარი თავი“, „გამოსწიე ყური“) და ძლიერად წარმოთქვით მარტივი ზმნები (მაგალითად, „გადახტი“).

- დაბრკოლების კურსი: გააერთიანეთ დაბრკოლებების კურსი სახლში ან ეზოში. ბავშვს რიგ-რიგობით მიეცით ინსტრუქციები. თანდათანობით გაზარდეთ მიწოდებული მითითებების ხანგრძლივობა (მაგალითად, „გაიქეცით ქვიშაში“; „ჯერ გაიქეცით ქვიშაში, შემდეგ გადაადგილდით ველოსიპედებისკენ“).
- ჩანთაში დამალული საგნებით თამაში (Feely bag game): განათავსეთ სხვადასხვა ყოველდღიური ნივთი/საგანი (მაგალითად, კბილის ჯაგრისი, მანქანა, ჭიქა) ჩანთაში. ბავშვს რიგ-რიგობით ამოიღებინეთ ჩანთიდან ნივთი. წაახალისეთ ბავშვი:
- „ჩაყავი ხელი ჩანთაში და შეეცადე გამოიღო ნივთი ამოღებამდე“;
- „აღწერე ნივთის მახასიათებლები ჩანთიდან ამოღების შემდეგ (მაგალითად: ფერი, ფორმა, ფუნქცია)“;
- „უპასუხეთ შეკითხვებს ნივთის შესახებ (მაგალითად: მრგვალია? შეგიძლია მიირთვა?“
- „გამოიცანით ნივთი, რომელიც ამოიღეთ კითხვების დასმით (მაგალითად: მრგვალია? შეგიძლია მიირთვა?)“;
- წიგნები: შეხედეთ დასურათებულ წიგნებს ბავშვთან ერთად. რიგ-რიგობით დაუსვით ერთმანეთს კითხვები სურათების შესახებ (მაგალითად: „ვინ არის ფოტოზე?“ „რას აკეთებს გოგონა/ბიჭი?“). ეცადეთ, იფიქროთ ისტორიის შესაძლო განვითარებასა და დასასრულზე.

5. წერილობითი გამოხატვა¹

წერა რთული ამოცანაა, რომელიც მოიცავს მრავალი შემცნებითი პროცესის გამოყენებას და კოორდინაციას. სირთულეების გამო ბევრი მოსწავლისთვის ხშირად წერიტი დავალებები დიდი გამოწვევაა. წერიტი უნარების ფლობა მნიშვნელოვანია წარმატების მისაღწევად კლასში და მის გარეთ (მაგალითად, კოლეჯში, სამსახურში, ყოველდღიურ ცხოვრებაში). ამიტომ მნიშვნელოვანია წერის ინსტრუქციის იდენტიფიცირება და ეფექტური საკლასო პრაქტიკის ცოდნა, რომელსაც ქვემოთ განვიხილავთ.

რა არის წერილობითი გამოხატვა?

წერილობითი გამოხატვა სხვადასხვა მიზანს ემსახურება. ჩვეულებრივ, სკოლაში მოსწავლეებს მოეთხოვებათ წერის გამოყენება, რათა დაეხმაროს მათ ახალი ინფორმაციის (მაგ., ჩანიშვნა, შეჯამება) გაგებაში, მათი ცოდნისა და ცნობიერების საკომუნიკაციოდ (მაგალითად, მოკლე პასუხიანი ტესტის კითხვები, ესეები ღია პასუხებით) და საკუთარი თავის გამოსახატავად (მაგალითად, ჟურნალის შედგენა, პოეზია). წერისათვის მოსწავლეებმა უნდა შეასრულონ მრავალი გონებრივი მოქმედება, მათ შორის: ა) წერის თემის გაგება; ბ) თემის ირგვლივ ცოდნის გახსენება წერილობითი დავალების შესასრულებლად; გ) წერის მიზნების დასახვა და წერის გეგმების შემუშავება ამ მიზნების მისაღწევად და დ) წერიტი პროცესის ცოდნის გამოყენება აზრებისა და იდეების წერილობით გადმოსაცემად. მრავალი ფაქტორი, მაგალითად, მოსწავლის თვითმონიტორინგისა და თვითრეგულირების უნარ-ჩვევები ან მოსწავლის, როგორც მწერლის, შეხედულება საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რამდენად შეუძლია მას დააბალანსოს მრავალი კოგნიტიური მოთხოვნები და პროცესები წერაში. გარდა ამისა, წერასთან დაკავშირებული სხვა უნარები, როგორიცაა ხელწერა და ორთოგრაფიული უნარები, ასევე გავლენას ახდენს მოსწავლის უნარზე ეფექტურად გამოხატოს აზრები და იდეები წერილობითი ფორმით.

რატომ არის მნიშვნელოვანი წერილობითი გამოხატვა?

ეფექტური წერიტი კომუნიკაცია მნიშვნელოვანია სკოლაში წარმატების მისაღწევად. წერილობითი პროდუქტები ძირითადი საშუალებაა, რომლითაც მასწავლებლები აფასებენ მოსწავლეების ცოდნას, გაგებას და პროგრესს. გარდა ამისა, წერა არის ძლიერი ინსტრუმენტი სწავლისთვის. როგორც მოსწავლეები წერენ, ისინი ასახავენ და კრიტიკულად ფიქრობენ ახალ ინფორმაციაზე, რაც მათ საშუალებას აძლევს საკითხის შესახებ ახალი და უფრო სიღრმისეული გაგების მისაღებად. წერა ასევე უზრუნველყოფს მოსწავლეების თვითგამოხატვის საშუალებას. სკოლის გარემოს მიღმა, წერა არის კომუნიკაციის ძირითადი საშუალება ყოველდღიურ ცხოვრებაში (მაგალითად, მეგობრისთვის ან თანამშრომლისთვის ელწერილის გაგზავნა, სასურსათო ჩამონათვალის შედგენა, ტექსტური შეტყობინებები). ეფექტური წერილობითი გამოხატვა ასევე მნიშვნელოვანია წარმატების მისაღწევად საშუალო განათლების შემდეგ და დასაქმებისას. დამსაქმებლები აცხადებენ, რომ წერა სულ უფრო მეტად ფასდება გარკვეული ფორმით (მაგალითად, ელფოსტა, მემორანდუმები, პრეზენტაციები) მთელი რიგი საქმიანობისთვის. აგრეთვე, წერილობითი გამოხატვის უნარ-ჩვევები გათვალისწინებულია ხელფასიანი თანამშრომლების აყვანისა და დაწინაურების დროს.

წერილობითი გამოხატვის ფაქტორები

1. წერა არის აქტიური და მრავალმხრივი პროცესი, რომელიც მოიცავს კოგნიტური პროცესების ერთდროულ გამოყენებას (მაგალითად, იდეების დაგეგმვა და ორგანიზება) და წერის უნარებს (მაგალითად, ხელწერა ან ორთოგრაფია);
2. შეზღუდული შესაძლებლობის ბევრ მოსწავლეს შეუძლია შესანიშნავი იდეების გენერირება წერისთვის, მაგრამ მათი სისუსტეები ტრანსკრიფციაში (მაგალითად, ხელწერა, აკრეფა, მართლწერა) ხელს უშლის მათ ფიქრების ქაღალდზე გადატანაში;
3. მოსწავლეების წერიტი გამოხატვის უნარების გაუმჯობესების სტრატეგიები შეიძლება ისწავლებოდეს;
4. მასწავლებლებმა ინსტრუქტაჟი უნდა გაუწიონ მოსწავლეებს, როგორ აკონტროლონ და განამტკიცონ საკუთარი ქცევა წერის პროცესის განმავლობაში;
5. წერიტი სასწავლო პროცედურების ნებისმიერი კომბინაციის შემთხვევაში, რომელსაც მასწავლებელი ირჩევს, მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ საკმარისი დრო წერისთვის.

¹ Gillespie, A. Graham, S. (2019) HotSheet5: Effective Practices for Written Expression. Teaching LD.

წეხილობით გამობატვის პრაქტიკა, ხომედიც ნაკლებად ეფექტუხია

პრაქტიკა	ახსნა
მიანოდეთ მოსწავლეებს პირდაპირი გრამატიკული ინსტრუქციები	მეტყველების ნაწილებისა და წინადადების სტრუქტურების პირდაპირ სწავლებას, როგორც ჩანს, უარყოფითი ზეგავლენა აქვს მოსწავლეების ნაწერზე. კვლევა აჩვენებს, რომ გრამატიკული ინსტრუქციები, რომლებიც ჩართულია აუთენტურ წერილობით აქტივობებში (მაგ., მოსწავლეების ნაწერებიდან მაგალითების გამოყენება) ტრადიციული გრამატიკული სწავლების ეფექტური ალტერნატივაა.
საშუალება მიეცით მოსწავლეებს, თავად გაერკვნენ წერის პროცესში წერის დროს.	ზოგჯერ პედაგოგები ელიან, რომ მოსწავლეები მიაგნებენ წერის კომპონენტებს, თუ მათ მიეცემათ ხანგრძლივი დრო წერისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი მოსწავლე შესაძლოა წერით პროცესში თავად გაერკვეს, კვლევის თანახმად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებს, ჩვეულებრივ, სჭირდებათ პირდაპირი ინსტრუქცია წერითი პროცესის ელემენტებში გასარკვევად, რათა დაოსტატდნენ წერაში.
წახალისეთ მოსწავლეები, რომ მკაცრად მიჰყვნენ სწორხაზოვან პროცესს (დაგეგმვა, შედგენა, გადახედვა-შესწორება, გამოქვეყნება) წერის დროს.	მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ წერითი პროცესის ეტაპები, მასწავლებლებმა არ უნდა მოთხოვონ მათ ამ ეტაპების მკაცრი თანმიმდევრობით მიყოლა. ნაცვლად ამისა, მასწავლებლებმა უნდა აჩვენონ მაგალითი, რომ კარგად ვინც წერს, ის ხშირად იმეორებს ან უბრუნდება გარკვეულ ეტაპებს საჭიროებისამებრ მთელი წერითი პროცესის განმავლობაში. მაგალითად, თხზულების წერისას მოსწავლე შეიძლება დაუბრუნდეს ან შეცალოს შედგენის ეტაპზე შემუშავებული თავისი თავდაპირველი წერილობითი გეგმა (drafting), თუ მიაჩნია, რომ ტექსტი უფრო შთამბეჭდავი გამოვა, თუ დაუმატებს ახალ ინფორმაციას.
აღწერეთ და აჩვენეთ მოსწავლეებს წერითი პროცესი დახმარების გარეშე, რათა დამოუკიდებლად გამოიყენონ წერილობითი უნარები.	კვლევა აჩვენებს, რომ არაა საკმარისი წერილობითი პროცესის მხოლოდ აღწერა და ჩვენება. მოსწავლეებს სჭირდებათ მხარდაჭერა (scaffolding) და პრაქტიკა ხელმძღვანელთან ერთად ახალ, წერით უნარებში და თხზულების ჟანრებში, სანამ დამოუკიდებლად შეძლებენ მათ გამოყენებას.
ასწავლეთ წერის პროცესი წერილობითი უნარ-ჩვევების პირდაპირი ინსტრუქციის მიწოდების გარეშე	ბევრი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლისთვის პირდაპირი ინსტრუქცია წერილობით პროცესში საკმარისი არაა. მოსწავლეებს, ჩვეულებრივ, სჭირდებათ წერილობითი უნარების ნათლად ახსნა, მათ შორის, მართლწერის, ბეჭდვისა და ხელწერის სწავლება, რათა დახელოვნდნენ წერის პროცესში. გაუმჯობესებული ტრანსკრიფციული უნარ-ჩვევებით მოსწავლეებს მეტი სივრცე რჩებათ მეხსიერებაში, რათა ის მათ მიერ დაწერილი ტექსტების შინაარსს, მნიშვნელობას და მიზანს დაუთმონ.

წეხილობით გამობატვის პრაქტიკა, ხომედიც უფრო ეფექტუხია

პრაქტიკა	ახსნა
ასწავლეთ მოსწავლეებს გამოიყენონ წერის პროცესის ეტაპები.	გარკვევით ასწავლეთ მოსწავლეებს, რომ დაიცვან წერის პროცესის თანმიმდევრობა: 1) გეგმის შედგენა, 2) მონახაზის გაკეთება, 3) გადახედვა, 4) რედაქტირება და 5) გამოქვეყნება, როდესაც წერენ ავთენტური მიზნებისა და აუდიტორიისთვის; ასევე, აჩვენეთ, რომ ეს პროცესები რეკურსულია (განმეორებადი) და შეიძლება განმეორედეს მთელი წერითი პროცესის განმავლობაში.

საშუალება მიეცით მოსწავლეებს, აირჩიონ ან დასახონ წერის მიზნები.	მიანოდეთ მოსწავლეებს მიზნები თავიანთი წერილობითი პროდუქტისთვის, მაგალითად, დაუმატეთ 3 ან მეტი წინადადება; გადახედეთ, რომ დაუმატოთ კიდევ 5 ზედსართავი სახელი ან დაამატეთ ამბის (ან ჟანრის) ნაწილი. როდესაც მოსწავლეები დახელოვნდებიან ინსტრუქტორის მიერ დასახული მიზნების შესრულებაში, მათ შეიძლება მიეცეთ რამდენიმე არჩევის საშუალება, საბოლოოდ კი უნდა ასწავლოთ თავიანთი მიზნების დასახვა წერისთვის.
ასწავლეთ მოსწავლეებს, გამოიყენონ ვორდის პროგრამა წერილობითი დავალებისთვის.	ასწავლეთ კლავიატურისა და კომპიუტერის გამოყენება წერილობითი დავალების რედაქტირებისთვის (მაგ., მართლწერის შემოწმება). მრავალ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს უჭირს ხელწერა და ორთოგრაფია, ამიტომ კომპიუტერის გამოყენება წერილობითი დავალებების შესასრულებლად აღმოფხვრის ამ ბარიერებს წერისას.
კარნახით ჩააწერინეთ მოსწავლეებს ტექსტები მაგნიტოფონში ან წერილობითი ფორმით.	ისევე, როგორც ვორდის პროგრამა, კარნახიც აღმოფხვრის ისეთ ბარიერებს წერილობით ტექსტში, როგორიცაა ხელწერის ან მართლწერის სირთულეები. მასწავლებელს შეუძლია ჩაიწეროს მოსწავლის პასუხი, როცა ის ხმამაღლა საუბრობს. მოსწავლეს შეუძლია წაიკითხოს მასწავლებლის ჩანაწერი და შეასწოროს ან დაარედაქტიროს ის საჭიროებისამებრ. ასევე, მოსწავლეს შეუძლია კარნახით ჩაწეროს თავისი პასუხი მაგნიტოფონში და შემდეგ მოუსმინოს და ისე ჩაიწეროს, რაც თქვა.
მიანოდეთ მოსწავლეებს უკუკავშირი წერის პროცესში.	მიანოდეთ მოსწავლეებს კონკრეტული და ხშირი უკუკავშირი, როდესაც ისინი წერენ თავიანთი ტექსტების სიძლიერებზე, ხარისხსა და გამოტოვებულ ელემენტებზე. თანატოლები ასევე უკუკავშირის კარგი წყაროა, თუ მათ ნასწავლი აქვთ, როგორ გააკეთონ წერილობითი უკუკავშირი და ისე არიან დაწყვილებულები, რომ შეუძლიათ ერთმანეთს მისცენ სასარგებლო შეფასება და რჩევა.
ასწავლეთ მოსწავლეებს, წერონ სხვადასხვა მიზნის შესაბამისად (ანუ შეთხზან სხვადასხვა ჟანრის ამბავი).	მიანოდეთ ნათელი ინსტრუქცია სხვადასხვა წერილობითი ჟანრის ელემენტების შესახებ (მაგ., თხრობითი, დამარწმუნებელი, საინფორმაციო). აჩვენეთ და განიხილეთ თითოეული ჟანრის ელემენტები, მიეცით მინიშნებები და გაუწიეთ პროცედურული მხარდაჭერა, სანამ მოსწავლეები შეძლებენ გაიხსენონ შესაბამისი ჟანრის ელემენტები და ტექსტის სტრუქტურა დამოუკიდებლად.
ასწავლეთ წერის სტრატეგიები	ასწავლეთ მოსწავლეებს თავიანთი ნაწერის დაგეგმვის, წერის, გადახედვისა და რედაქტირების სტრატეგიები. ინსტრუქტორმა უნდა აჩვენოს წერის სტრატეგიები და მოსწავლეებს მიეცეთ საკმარისი დრო პრაქტიკისთვის, რომლის საბოლოო მიზანი წერის სტრატეგიების დამოუკიდებლად გამოყენებაა.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ყველა მოსწავლისთვის ეფექტური არ იქნება წერის სწავლების ერთი და იმავე ინსტრუქციის გამოყენება. მასწავლებლებმა მიზნად უნდა დაისახონ თავიანთი არსებული წერილობითი პრაქტიკისა და სასწავლო პროგრამების შევსება აქ აღწერილი ეფექტური წერის სხვადასხვა პრაქტიკით. პრაქტიკის ოპტიმალური ნაზავი მორგებული უნდა იყოს როგორც კლასის წერილობით, ასევე ინდივიდუალური მოსწავლეების საჭიროებებზე, სადაც წერითი უნარ-ჩვევების ინსტრუქცია ნაკარნახევია მოსწავლეთა საჭიროებებით და სუსტი მხარეებით.

ზემოთ აღწერილი უფრო სპეციფიკური პრაქტიკის გარდა, წერილობით გამოხატვის ეფექტური ინსტრუქცია უნდა მოიცავდეს (ა) მასწავლებლის წერითი უნარების, წერის სტრატეგიებისა და წერის პროცესის მოდელირებას; (ბ) პრაქტიკას ხელმძღვანელონ ერთად; (გ) მუდმივ დახმარებასა და უკუკავშირს და (დ) მოსწავლეებისთვის წერის ხშირ შესაძლებლობებს. შეზღუდული შესაძლებლობის მრავალი მოსწავლეებისთვის სპეციფიკური უნარ-ჩვევები, როგორებიცაა კლავიატურის გამოყენება ან მართლწერა, შეიძლება ასევე საჭირო გახდეს წერის ეფექტურ ინსტრუქციასთან ერთად. საერთო ჯამში, წერა ვერ იქნება ისეთი უნარი, რომელსაც მოსწავლეები დამოუკიდებლად შეისწავლიან ან დაეუფლებიან სხვა საგნების საშუალებით. ისევე როგორც კითხვისა და მათემატიკის უნარ-ჩვევები, წერითი გამოხატვის უნარები უშუალოდ უნდა ასწავლოთ მოსწავლეებს.

შეჯამება

- მნიშვნელოვანია, ენობრივი განვითარების სირთულეების ბავშვი შეფასდეს სპეციალისტის მიერ, რათა ზუსტი შეფასების საფუძველზე შემუშავდეს მისი დახმარების გზები;
- რეცეპტული ენა არის მეტყველების გაგების უნარი;
- ენის დარღვევის მიზეზი ხშირად უცნობია, მაგრამ, სავარაუდოდ, იგი შედგება მრავალი ფაქტორისგან;
- ენის ათვისების სირთულეების ბავშვებს უვითარდებათ „დაძლევის“ სტრატეგიები, რომლითაც მალავენ მათ ენობრივ საჭიროებას;
- არსებობს ენობრივი დარღვევის მოსწავლეთა მხარდაჭერის მრავალფეროვანი სტრატეგიები და აქტივობები.

კითხვები რეფლექსიისათვის

- ისაუბრეთ ენობრივი სირთულეების რაობაზე;
- რა ნიშნები ახასიათებს ენობრივ დარღვევას?
- რა შემთხვევაში შეიძლება ვისაუბროთ, უპირატესად, ექსპრესიული ენის დარღვევაზე?
- რა შემთხვევაში შეიძლება ვისაუბროთ, უპირატესად, რეცეპტული ენის დარღვევაზე?
- რა არის ენის დარღვევის მიზეზი/მიზეზები?
- რატომ გვჭირდება ენობრივი სირთულეების ზუსტი დიაგნოსტიკა?
- რატომ არის საჭირო დიფერენციალური დიაგნოსტიკა აუტიზმის სპექტრის დარღვევასთან?
- სწავლების როგორი სტრატეგიები უნდა გამოვიყენოთ რეცეპტული ენის სირთულეების მოსწავლესთან?
- სწავლების როგორი სტრატეგიები უნდა გამოვიყენოთ ექსპრესიული ენის სირთულეების მოსწავლესთან?
- დაასახელეთ უპირატესად ექსპრესიული ენის დარღვევის მოსწავლეების სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები;
- დაასახელეთ უპირატესად რეცეპტული ენის დარღვევის მოსწავლეების სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები;
- დაასახელეთ რამდენიმე სირთულე და კონკრეტული აქტივობები/დავალებები ამ სირთულეების დასაძლევად;
- ახსენით, რატომ არის საჭირო წერილობითი გამოხატვა;
- დაასახელეთ კონკრეტული მიდგომები წერილობით გამოხატვის წასახალისებლად.

გამოყენებული ლიტერატურა:

Cummings, L. (2014) Communication Disorders.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 (2013). American Psychiatric Association. <https://www.psychiatry.org/>

Hayden & Jordan (2012), Language for learning in the secondary school

International Classification of Diseases ICD-11

Lane, M. (2019) Teaching Students with Language and Communication Disabilities. Willford Press.

Law & Tamhne (2000). Practical guide.

Mason & Milne (2014), Speech, Language and Communication, Alresford, Hampshire, UK: Teachers' pocketbooks.

Prelock & Hutchins (2018), Clinical Guide to Assessment and Treatment of Communication Disorders

<https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/receptive-language-disorder>

<https://childdevelopment.com.au/areas-of-concern/understanding-language/receptive-language-understanding-words->

<https://intermountainhealthcare.org/services/pediatrics/services/rehabilitation/services/receptive-language-disorder/>

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სხელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 9

მეტყველების დარღვევები

სარჩევი

შესავალი.....	171
1. მეტყველების დარღვევები.....	172
1.1. მეტყველების დარღვევის რაობა და კლასიფიკაცია	172
1.2. მეტყველების დარღვევის ტიპები	172
1.3. მეტყველების დარღვევების გავრცელება	177
1.4. მეტყველების დარღვევების ეტიოლოგია	178
1.5. მეტყველების დარღვევების დიაგნოსტიკა	178
1.6. მეტყველების დარღვევის პრევენცია	179
1.7. მეტყველების დარღვევების ინტერვენცია	180
2. ხმის დარღვევების რაობა.....	184
2.1. ხმის დარღვევების გავრცელება	185
2.2. ხმის დარღვევების ეტიოლოგია	185
2.3. ხმის დარღვევების დიაგნოსტიკა	186
2.4. ხმის დარღვევების მქონე ბავშვების მახასიათებლები	187
2.5. ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევების პრევენცია	189
2.6. ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევების ინტერვენცია	190
შეჯამება.....	193
კითხვები თვითრეფლექსიისათვის.....	193
გამოყენებული ლიტერატურა.....	194

შესავალი

მოცემულ თემაში ვისაუბრებთ მეტყველების დარღვევების რაობის, კლასიფიკაციის, მეტყველების დარღვევების ტიპების, ეტიოლოგიის, დიაგნოსტიკის, პრევენციის და ინტერვენციის სტრატეგიების შესახებ (მოცემულია რჩევები მასწავლებლებისთვის მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვების მხარდასაჭერად უშუალოდ საკლასო გარემოში).

ეს თემა შედგება ორი თავისგან: მეტყველების დარღვევები და ხმის დარღვევები. მართალია, ხმის დარღვევები საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სისტემების (DSM-V, DSM-11-ს) მიხედვით, არ წარმოადგენს მეტყველების დარღვევის დამოუკიდებელ კატეგორიას და ერთიანდება კატეგორიაში „სამეტყველო ბგერების დარღვევა“ (DSM-V; ICD-11 – „სამეტყველო ბგერების განვითარების დარღვევა“), თუმცა ამერიკის სმენის და მეტყველების ასოციაციის (ASHA) მიერ შემოთავაზებული კლასიფიკაციით, ხმის დარღვევები მეტყველების დარღვევების დამოუკიდებელი ქვეჯგუფია. ამ მოცემულობით ნახალისებულებმა „ხმის დარღვევები“ ჩვენც მეტყველების დარღვევების დამოუკიდებელ ქვეჯგუფად გამოვიტანეთ, რადგან გვჯერა, რომ ამ გზით ხელს შევუწყობთ ხმის დარღვევების შესახებ ცნობიერების ამაღლებას. ხმის დარღვევების (დისფონიის) ცნობადობა ძალიან დაბალია საზოგადოებაში, მაშინ, როცა დისფონია მნიშვნელოვან უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის სოციალური ინტერაქციის უნარზე, ქცევით და აკადემიურ ფუნქციონირებაზე. ხმის დარღვევის მქონე ბავშვის მახასიათებლების შესახებ დეტალური ინფორმაცია, ისევე როგორც ამ მდგომარეობის გამომწვევი მიზეზების და მასთან დაკავშირებული მეორადი რისკების (შფოთვა, ბულინგის რისკი, სოციალური იზოლაციის რისკი, აკადემიური და კომუნიკაციური კონტექსტებისთვის თავის არიდება) ცოდნა დაეხმარება მასწავლებელს ხმის დარღვევების პრევენციასა და პირველად ინტერვენციაში საკუთარ კლასში.

შეჯამების სახით რომ ითქვას, პირველ თავში გვიამბეთ მეტყველების დარღვევების ორი ტიპის – „სამეტყველო ბგერების დარღვევა“, „მოქნილობის დარღვევა“ (ენაბორძიკი) – შესახებ, მეორე თავი კი მთლიანად ეთმობა მეტყველების დარღვევების შესამე ტიპს – ხმის დარღვევებს.

1. მეტყველების დარღვევები

მეტყველების დარღვევა ეს არის სამეტყველო ბგერების არტიკულაციის, მოქნილობის ან ხმის დარღვევა (ASHA, 1992). მეტყველების დარღვევების ბავშვები ჰეტეროგენული ჯგუფია; ისინი განსხვავდებიან მეტყველების განვითარების დარღვევის ხარისხით, მისი სხვადასხვა მხარეის უპირატესი დეფიციტით. ბავშვის მეტყველების განვითარების დარღვევის თანამედროვე განსაზღვრება Benton (1964)-ს ეკუთვნის და გამორიცხავს პრინციპს ეყრდნობა. მოცემულ განსაზღვრებაში ამოსავალ დებულებას წარმოადგენს, თუ რა არ არის მეტყველების დარღვევა. ბავშვს მეტყველების განვითარების დარღვევა აქვს, თუ ის არ არის დაკავშირებული სმენის დარღვევასთან, აუტიზმთან, ინტელექტუალურ დარღვევასთან, ნეირომოტორულ დისფუნქციასთან, ემოციურ აშლილობასა თუ დეპრეზაციასთან.

1.1. მეტყველების დარღვევის რაობა და კლასიფიკაცია

მეტყველების დარღვევის აღსაწერად დღეისათვის გამოიყენება ტერმინები „დარღვეული მეტყველება“ და „დაზიანებული მეტყველება“. ამავე დროს, განსაზღვრისათვის იყენებენ სიტყვას „განვითარების“, რაც სპეციფიკურ ეტიოლოგიაზე მიუთითებს.

საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სისტემაში ICD-11 არ გხვდება ტერმინი „მეტყველების დარღვევები“, თუმცა კატეგორია „მეტყველების და ენის განვითარების დარღვევები“ აერთიანებს ორ ისეთ ქვეკატეგორიას, რომლებიც სწორედ მეტყველების დარღვევებს ასახავს. საგულისხმოა, რომ მეტყველების დარღვევების მსგავს კლასიფიკაციას გვთავაზობს DSM-V-იც. მათგან განსხვავდება ამერიკის მეტყველების და სმენის ასოციაციის (ASHA) კლასიფიკაცია, რომელიც გვთავაზობს ტერმინს – „მეტყველების დარღვევები“ და ამ ჯგუფში გამოყოფს სამ ქვეჯგუფს: არტიკულაციის დარღვევას, მეტყველების მოქნილობის დარღვევას და ხმის დარღვევას (ASHA, 2013).

მეტყველების დაზიანების კლასიფიკაცია (ICD-11, DSM-V, ASHA)

ICD-11	DSM-5	ASHA
6A01.0 სამეტყველო ბგერების განვითარების დარღვევა 6A01.1 მეტყველების მოქნილობის განვითარების დარღვევა	F80.0 სამეტყველო ბგერების დარღვევა F80.1 მეტყველების მოქნილობის დარღვევის დასაწყისი ბავშვობის ასაკში (ენაბორძიკი)	არტიკულაციის დარღვევა მეტყველებისმოქნილობის დარღვევა ხმის დარღვევა

1.2. მეტყველების დარღვევის ტიპები

ვინაიდან მეტყველების დარღვევების კლასიფიკაცია ICD-11-სა და DSM-5-ში მსგავსია, ქვემოთ განვიხილავთ მეტყველების დარღვევის განსხვავებულ ტიპებს მხოლოდ ორი განსხვავებული საკლასიფიკაციო სისტემის ჩრჩილში (DSM-V და ASHA).

DSM-V

F 80.0 სამეტყველო ბგერების დაზიანება

„სამეტყველო ბგერების დარღვევა“ ფართო ჯგუფია, რომელიც მოიცავს სამეტყველო ბგერების ან სეგმენტების, ფონოტაქტიკური წესების (წესები, რომლებიც ადგენენ ენაში ბგერების დაშვებულ/მართებულ თანმიმდევრობებს) აღქმის, პროდუქციის ან ფონოლოგიური რეპრეზენტაციების სირთულეს. ზოგადად, განსხვავებული მეტყველება სამ კრიტერიუმს უნდა აკმაყოფილებდეს, რათა ეს უკანასკნელი ჩაითვალოს სამეტყველო ბგერების დარღვევად:

1. მეტყველების დარღვევა თავს იჩენს ადრეულ ბავშვობაში და არ არის პირდაპირ დაკავშირებული მეტყველების მექანიზმის, სენსორული სისტემის, პერიფერიული ნერვული სისტემის თუ ცენტრალური ნერვული სისტემის დაზიანებასთან;

2. მეტყველებაში განსხვავება არ არის დიალექტისა თუ აქცენტის შედეგი;

3. ბავშვიან ბავშვის გარემომცემი საზოგადოება მიჩნევს მას როგორც მეტყველების დარღვევას.

სამეტყველო ბგერების დარღვევა აერთიანებს **სამეტყველო ბგერების ფუნქციურ და ორგანულ დარღვევებს** (იგი მოიცავს მოიცავს ხმის დარღვევებსაც, რაც მხოლოდ ASHA-ს კლასიფიკაციაში გვხვდება მეტყველების დარღვევის დამოუკიდებელ ტიპად, ხოლო DSM-V-სა და ICD-11-ში ეკუთვნის სამეტყველო ბგერების დარღვევის კატეგორიას).

სამეტყველო ბგერების ორგანული დარღვევა წარმოადგენს **მოტორული/ნევროლოგიური** (მაგალითად, ბავშვთა ასაკის მეტყველების **აპრაქსია** ან დიზარტრია), **სტრუქტურული** (სასის და ტუჩის **ნაპრალი** ან სხვა სტრუქტურული დეფიციტი/ანომალია) ან **სენსორული/პერცეპტული დარღვევის** (მაგალითად, სმენის დარღვევა) შედეგს.

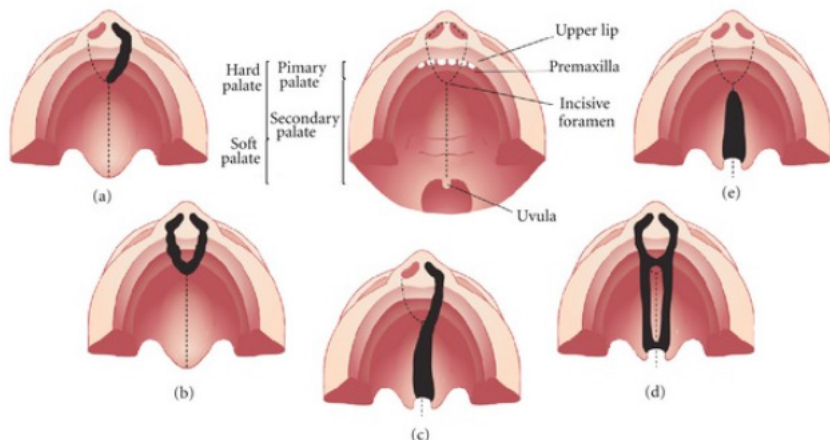
სამეტყველო ბგერების ერთ-ერთ ორგანულ დარღვევას წარმოადგენს **ბავშვთა ასაკის აპრაქსია** (CAS), როდესაც სამეტყველო მოძრაობების სიზუსტე და თანმიმდევრულობა დარღვეულია ყოველგვარი ნერვ-კუნთოვანი დეფიციტის არარსებობის პირობებში (მაგალითად: პათოლოგიური რეფლექსები, კუნთთა პათოლოგიური ტონუსი და ა.შ.). CAS შეიძლება შეგხვდეს როგორც ნევროლოგიური დარღვევის შედეგი, სხვა კომპლექსურ ნეირობიპევიორალურ დარღვევებთან ერთად, ან როგორც დამოუკიდებელი, იდიოპათიური წარმომავლობის სამეტყველო ბგერების ნევროლოგიური დარღვევა. მეტყველების დარღვევის ცენტრალურ დეფიციტს წარმოადგენს სამეტყველო მოძრაობათა თანმიმდევრობების დაგეგმვის ან/და პროგრამირების დროითი და სივრცითი პარამეტრების დარღვევა, რომელიც ვლინდება როგორც სამეტყველო ბგერების პროდუქციის და პროსოდიკის შეცდომები (ASHA, 2007). ბავშვთა ასაკის აპრაქსიის აღსანიშნად გვხვდება, ასევე, ტერმინები: „მეტყველების განვითარების აპრაქსია“ და „ვერბალური განვითარების დისპრაქსია“. თუმცა, ASHA უპირატესობას ანიჭებს სწორედ ტერმინს – „ბავშვთა ასაკის აპრაქსია“ (CAS). საგულისხმოა, რომ CAS-ის გარჩევა სამეტყველო ბგერების სხვა დარღვევებისგან ძალიან რთულია. თუმცა, შესაძლებელია იმ სამი მახასიათებლის შემჩნევა, რომლებიც უფრო მეტად ახასიათებს CAS-ს, ვიდრე სამეტყველო ბგერების სხვა დარღვევებს. ესენია:

- მარცვლების ან სიტყვების განმეორებითი წარმოთქმის შემთხვევაში თანხმობის და ხმოვნების არათანმიმდევრული და არაერთგვაროვანი შეცდომები;
- გახანგრძლივებული და დარღვეული კოარტიკულაციური ტრანზიციები ბგერასა და მარცვლებს შორის;
- შეუსაბამო პროსოდიკა, განსაკუთრებით, ლექსიკური ან ფრაზული მახვილის გამოხატვის დროს.

სამეტყველო ბგერების ორგანული დარღვევის კიდევ ერთი საფუძველია **სასის და ტუჩის ნაპრალი**. იგი თანდაყოლილი სტრუქტურული ანომალიაა, რომელიც იწვევს სამეტყველო ბგერების დარღვევას. ტუჩის და სასის ნაპრალი გამოწვეულია მუცლადყფონის 4-იდან 10 კვირამდე ემბრიონის ატიპური განვითარებით/განვითარების დარღვევით (Peterson-Falzone et al., 2010).

ნაპრალი ფასდება რამდენიმე პარამეტრით: ა) **დაზიანებული/ჩართული სტრუქტურების** (ტუჩი, ალვეა, რბილი სასა, მაგარი სასა) მიხედვით; ბ) **მხარეობით** (მარცხენა მხარე, მარჯვენა მხარე, ან ორივე მხარე); გ) **სიძიძით** (ნაპრალის სიგრძე და სიგანე). ნაპრალი შეიძლება იყოს იზოლირებული (მხოლოდ ერთი სტრუქტურის, მაგალითად, მხოლოდ ტუჩის ან სასის ნაპრალი) ან კომბინირებული – ორივე სტრუქტურის ნაპრალი (ტუჩის და სასის ნაპრალი ერთად).

ზემოთ მოცემულ სურათზე წარმოდგენილია ტუჩის და სასის ნაპრალის ყველაზე გავრცელებული შემთხვევები: ა) ცალმხრივი ტუჩის ნაპრალი ალვეას ჩართულობით; ბ) ორმხრივი ტუჩის ნაპრალი ალვეას ჩართულობით; გ) ცალმხრივი ტუჩის ნაპრალი სასის ნაპრალთან ერთად; დ) ორმხრივი ტუჩის და სასის ნაპრალი; ე) სასის ნაპრალი.

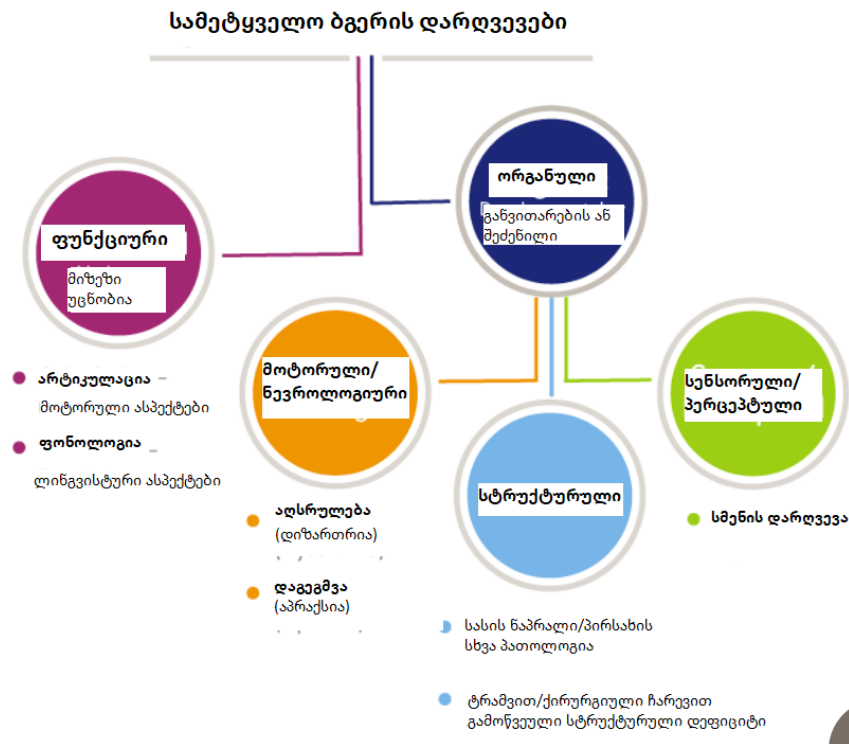


ტუჩის და სასის ნაპრალის მქონე ბავშვებს დამატებით ხშირად აღენიშნებათ კვების და ყლაპ-

ვის პრობლემებიც.

სამეტყველო ბგერების ფუნქციური დარღვევები კი იდიოპათიური ხასიათისაა. მათი ზუსტი ეტიოლოგია/გამომწვევი მიზეზი უცნობია.

სამეტყველო ბგერების დაზღვევების ხუკა



სამეტყველო ბგერების ფუნქციური დარღვევები ისტორიულად ორ ტიპად იყოფა: ა) სამეტყველო ბგერების არტიკულაციური დარღვევა; ბ) სამეტყველო ბგერების ფონოლოგიური დარღვევა.

სამეტყველო ბგერების არტიკულაციური დარღვევა წარმოადგენს სამეტყველო ბგერების მოტორული პროდუქციის დარღვევას (ე. წ. პრობლემა „კეთების“ და არა ცოდნის დონეზე). ამ დროს ბავშვს აღენიშნება ცალკეული სამეტყველო ბგერების ჩანაცვლების ან დამახინჯების ტიპის შეცდომები. **სამეტყველო ბგერების არტიკულაციის დარღვევის** დროს ბავშვს არ შეუძლია სწორად წარმოთქვას სიტყვები, მაგალითად, „სკოლის“ ნაცვლად შეიძლება თქვას „კოლა“. გარკვეული ბგერები შეიძლება ხშირად დამახინჯებულად წარმოთქვას. მაგალითად, შიშინა ბგერები შეიძლება სისინა ბგერებით ჩაანაცვლოს. არასწორად გამოთქმულმა სიტყვებმა თუ ბგერებმა შესაძლებელია ხალხთან კომუნიკაცია გაურთულოს, თუმცა, როგორც წესი, ბავშვის ნათქვამის გაგება ოჯახის წევრებს არ უჭირთ.

სამეტყველო ბგერების ფონოლოგიური დარღვევისას თავს იჩენს პროგნოზირებადი, ფონოლოგიური წესებზე დაფუძნებული შეცდომები (მაგალითად, ბოლო თანხმოვნის მოშორება), რაც ერთზე მეტ ბგერაზე ახდენს ზეგავლენას. ისინი, ვისაც ფონოლოგიური დარღვევა აქვთ, ავლენენ მეტყველების საფუძვლის – ლინგვისტური წესების ცოდნის სირთულეს, რის გამოც უშვებენ შეცდომებს საუბრისას; ხოლო ისინი, ვისაც არტიკულაციის დარღვევა აღენიშნებათ, კი ფლობენ ლინგვისტურ წესებს, თუმცა ვერ ახერხებენ ცოდნის რეალიზებას/ექსპრესიას სამეტყველო/არტიკულაციური აპარატის მეშვეობით. მათ უჭირთ სამეტყველო ბგერების გამოთქმა. ცოდნას (ფონოლოგია) და კეთებას (ლაპარაკი/სიტყვა) შორის კონცეპტუალური განსხვავების დადგენა მნიშვნელოვანია, რადგან, ერთი შეხედვით, მსგავსი სირთულეები შეიძლება გამოწვეული იყოს სხვადასხვა მიზეზით. ფონოლოგიური პრობლემების მქონე ბავშვს, შესაძლებელია, შეექმნას გარკვეული სირთულეები ენის სხვა ასპექტებთანაც (სინტაქსისა და კითხვის ასპექტების ჩათვლით), მაშინ, როდესაც ბავშვისგან, რომლის პრობლემა მხოლოდ „კეთებას“ (არტიკულაცია) მოიაზრებს და არა „ცოდნას“ (ფონოლოგია), სწავლის სირთულე ნაკლებად მოსალოდნელია.

ფონოლოგიური დარღვევის შემთხვევაში ბავშვი თავისი ასაკისთვის შესაბამისი სიტყვების შესადგენად შეიძლება არ იყენებდეს ზოგიერთ ბგერას. მაგალითად, სიტყვის პირველ ან ბოლო ასოს (ხშირ შემთხვევაში თანხმოვანს) შეიძლება ყლაპავდეს. ბავშვი შეიძლება უპრობლემოდ გამოთქვა-

მდეს კონკრეტულ ბგერას კონკრეტულ სიტყვაში, მაგრამ იმავე ბგერას არ იყენებდეს სხვა სიტყვაში, მაგალითად, შეიძლება „რვეულის“ ნაცვლად თქვას „ვეული“ მაგრამ უპრობლემოდ გამოთქვას „რუკა“. ფონოლოგიური ცნობიერება არის უნარი, ამოიცნოს მშობლიურ ენაში არსებული ბგერები და შეძლო მათით მანიპულირება. ასევე, ეს არის უნარი გაგონილი ბგერების აღქმისა და გრაფიკული გამოსახულების, კითხვის უნარის განვითარების საფუძველი. ფონოლოგია არის მიმართულება, რომელიც შეისწავლის ცალკეულ ბგერებს უშუალოდ სიტყვაში; როგორ გამოითქმის ცალკეული ბგერა სიტყვაში და როგორ აღვიქვამთ მას. ეს ყველაფერი კი სამომავლოდ დაკავშირებულია წერა-კითხვის სწავლებასთან. ფონოლოგიური სირთულეებისას წერა-კითხვის სწავლება მიმდინარეობს შეფერხებით, მაგალითად, შესაძლოა, ბავშვმა კარნახის შემთხვევაში სიტყვა ვერ დაწეროს, რადგან შეიძლება, უჭირდეს ცალკეული ბგერის აღქმა.

ფონოლოგიური სირთულეები ადრეულ ასაკშივე ხდება თვალსაჩინო, თუმცა გასათვალისწინებელია ასაკობრივი თავისებურებებიც. როცა ბავშვი საუბარს იწყებს, უშვებს გარკვეული ტიპის შეცდომებს, თავიდანვე გამართულად არ საუბრობს. ფონოლოგიური პატერნები რაღაც ასაკში შეიძლება იყოს ნორმა, მაგრამ რაღაც ასაკში ეს უკვე აღარ არის ნორმა და დარღვევად ან შეფერხებად მიიჩნევა. როდესაც ბავშვის საუბრის 80% უცხო პირისთვის გაუგებარია, ეს უკვე დარღვევაა. *ახის შემთხვევები, როდესაც 3 წლის ბავშვის საუბარში გვხვდება გიპუხი პაგეხინი – როცა „ს“ შეიძლება შეცვალოს „შ“ ბგეხით ან როცა „ხ“-ს ვეი გამოთქვამს და იყენებს „ღ“ ბგეხას. ადრეულ ასაკში ეს ნორმაა, თუმცა 7-8 წლის ასაკში ეს აღაჩ ითვლება ნორმად.*

ხშირად რთულია სამეტყველო ბგერების არტიკულაციური და ფონოლოგიური დარღვევის ერთმანეთისგან გარჩევა, ამიტომ ბევრი მეცნიერი და კლინიცისტი იდიოპათიური (ფუნქციური) „სამეტყველო ბგერების დარღვევებს“ უფრო ფართო ტერმინით „სამეტყველო ბგერების დარღვევით“ მოიხსენიებს (Bernthal et al, 2017).

რომ შევაჯამოთ, ტერმინი „სამეტყველო ბგერების ფუნქციური დარღვევა“ აერთიანებს მეტყველების ფონოლოგიურ და არტიკულაციურ შეცდომებს.

როგორ შეიძლება ამოიცნოს მასწავლებელმა სამეტყველო ბგერების დარღვევის მქონე ბავშვი? ამაში ქვემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებლები დაგეხმარებათ.

სამეტყველო ბგერების ფუნქციური დარღვევის მქონე ბავშვებს ახასიათებთ ბგერის/ბგერების

- **გამოტოვება/წაშლა** – როდესაც სიტყვაში ბგერა/ბგერები გამოტოვებულია ან ჩამოცილებულია (მაგალითად, „ჭაი“, ნაცვლად „ჭამი“-სა და „კოზი“, ნაცვლად „კოვზი“-სა).
- **ჩანაცვლება** – როდესაც სიტყვაშია ჩანაცვლებული ერთი ან მეტი ბგერა, რამაც შესაძლოა გამოიწვიოს ფონემური კონტრასტის დარღვევა (მაგალითად, „ქარი“, ნაცვლად „ქალი“-სა და „მადანა“, ნაცვლად „მანქანა“)
- **დამატება** – როდესაც სიტყვაში დამატებული ან ჩამატებულია ერთი ან მეტი ბგერა (მაგალითად „ვაშალი“, ნაცვლად „ვაშლი“-სა).
- **დამახინჯება** – ბგერის შეცვლა (მაგალითად, ე.წ. ლატერალური „ს“, როდესაც „ს“ ბგერის ჟღერადობა მიახლოებულია „შ“ ბგერასთან)
- **შეცდომები მარცვლების დონეზე** – სუსტი მარცვლების წაშლა (მაგალითად „ტეფონი“, ნაცვლად „ტელეფონი“-სა).

აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ სიტყვაში ბგერის ჩანაცვლება ან გამოტოვება ყოველთვის არ არის მეტყველების შეცდომა და შესაძლოა უკავშირდებოდეს მოსაუბრის დიალექტს (დიალექტი – წესებზე დაფუძნებული ენობრივი სისტემა, რომელიც ასახავს მოსაუბრის რეგიონალურ და სოციალურ მიკუთვნებულობას). ენის დიალექტური ვარიაციები შესაძლოა შეგვხვდეს ენის ყველა კომპონენტში, მათ შორის: ფონოლოგიაში, მორფოლოგიაში, სინტაქსში, სემანტიკასა და პრაგმატიკაში. მნიშვნელოვანია, მასწავლებელს ჰქონდეს ინფორმაცია თითოეული მოსწავლის სოციალური და რეგიონალური ფონის შესახებ, რაც მას დაეხმარება სწორად ამოიცნოს დიალექტი ბავშვის მეტყველების თავისებურებები და შეცდომით არ გადაამისამართოს ის გაღრმავებულ გამოკვლევაზე ენა-მეტყველების თერაპევტთან.

F 80.1. მეტყველების მოქნილობის დახლვევის დასაწყისი ბავშვობის ასაკში (ენაბორძიკი)

მეტყველების მოქნილობის დარღვევის დასაწყისი ბავშვობის ასაკში და ვლინდება ასაკისთვის შესაბამის მეტყველების მოქნილობითა და ტემპით. მოქნილობის დარღვევის (ენაბორძიკის) მქონე ბავ-

შვები ხშირად განიცდიან ენაბორძიკის ფსიქოლოგიურ, ემოციურ, სოციალურ და ფუნქციურ შედეგებს. მათ შორის: სოციალური შფოთვა, კონტროლის დაკარგვის შეგრძნება, ნეგატიური ფიქრები და გრძნობები, ნეგატიური განწყობა საკუთარი თავის და კომუნიკაციის მიმართ (Boyle, 2015; Craig & Tran, 2014; Iverach et al., 2016; Iverach & Rapee, 2014).

როგორც აღვნიშნეთ, მეტყველების მოქნილობის დარღვევა (ენაბორძიკი), ჩვეულებრივ, ბავშვობის ასაკში იწყება ხოლმე. ენაბორძიკი ბავშვების 95%-ს ეს პრობლემა ეწყება 4 წლამდე – პრობლემის გამოვლენის დასაწყისის საშუალო ასაკია 2 წელი და 9 თვე. დაწყება/ენაბორძიკის გამოვლენა შეიძლება იყოს ეტაპობრივი ან უეცარი. მეტყველების მოქნილობის დარღვევას ახასიათებს ე.წ. „რემისიები“, როდესაც რამდენიმე კვირის/თვის განმავლობაში ენაბორძიკი ბავშვს საერთოდ არ აღვნიშნება და შემდეგ კვლავ განახლდება ხოლმე.

მოქნილობის დარღვევა ვლინდება მეტყველებისას შემდეგი ნიშნებით:

ა. გამოკითხვები: ამ დროს ხავეში იმეორებს სიტყვის ნაწილს (ბგერას/მარცვალს), სიტყვას, ფრაზას ან მთელ წინადადებას.

ნომუშებო:

ბგერის გამეორება: რ-რ-რ-როდის ვითამაშოთ ფეხბურთი?

მარცვლის გამეორება: როდის ვითამაშოთ ფეხ-ფეხ-ფეხ-ფეხბურთი?

სიტყვის გამეორება: როდის-როდის-როდის ვითამაშოთ ფეხბურთი?

ფრაზის გამეორება: როდის ვითამაშოთ-როდის ვითამაშოთ ფეხბურთი?

ბ. გაგრძელება: ამ დროს ბავშვი „წელავს“ სიტყვის ბგერას (ASHA, 2013).

ნიმუში: „სსსსსალო დამეხმარა დავალების მომზადებაში“.

გ. დაბლოკვა: ამ დროს ბავშვი თითქოს „იჭედება“ და ბგერას ვერ გამოსცემს. ბავშვის პირიც ამ დროს თითქოს „გაყინულია“ ბგერის წარმოთქმის პოზაში, თუმცა ბგერის წარმოსათქმელად შესაძლოა რამდენიმე წამიც კი დასჭირდეს (ASHA, 2013).

ნიმუში: „მე (ამ დროს მისი სახე/პირი „გაყინულია“ „დ“-ს წარმოთქმის პოზაში) . . . დავდი-
ლდი ხატვის წრეზე“.

დ. ჩანართები: ამ დროს ადამიანი გასაზიარებელ შეტყობინებას ამატებს ე.წ. „შემაჯსებელ სიტყვებს“, მაგალითად: „ამ“, „უკ“, „ნუ“, „ანუ“, „ჰო იცი“, „ისა“ და ა.შ. (ASHA, 2013).

၆၈၁၇၀၀၀:

„მე . . . ისა . . . წავედით . . . ჰო იცო . . . ხატვის წრეზე.

ე. რევიზიები: ამ დროს ბავშვი იწყებს მეტყველებას, მაგრამ ასწორებს ფრაზას აზრის დასრულებამდე (Dewey, 2005).

ნიმუში: „ცოტა რძე მჭირდება ... ცოტა ფული მჭირდება მაღაზიისთვის“.

მეტყველების მოქნილობის დარღვევა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის აკადემიურ, კარიერულ მიღწევასა და სოციალურ კომუნიკაციაზე. ამგვარი დარღვევის სიმძიმე ვარირებს სიტუაციიდან სიტუაციამდე და, ჩვეულებრივ, უფრო გამოხატულია ე.წ. მაღალი კომუნიკაციური წნეხის პირობებში (მაგალითად, ანგარიშის გაზიარება, ვაკანსიის თაობაზე გასაუბრება და ა.შ.). ენაბორძიკს შეიძლება თან ახლდეს დამატებითი (მეორადი) ქცევები (მაგალითად, ქცევები, რომელსაც ინდივიდი მიმართავს სამეტყველო მოვლენებისთვის თავის არიდების ან გაქცევის მიზნით) ხშირად მეტყველების მოქნილობის დარღვევა არ ჩანს ხმამაღლა კითხვის (ავტომატიზებული უნარი), სიმღერის (ავტომატიზებული უნარი) და უსულო საგნებთან ან (ცხოველებთან ლაპარაკის დროს (დაბალი კომუნიკაციური წნეხი).

ფაქტები მეცყველების მოქნილობის გაზრდის (ენაბოძიკის) შესახებ:

1. ენაბორძიკი აღენიშნება პოპულაციის დაახლოებით 1%-ს;
2. ენაბორძიკი გამოწვეულია გენეტიკური და ნეიროფიზიოლოგიური ფაქტორებით, რომლებიც ურთიერთქმედებენ ბავშვის ტემპერამენტთან, გარემოსა და სმენა-მეტყველების განვითარების ზოგად დონესთან;
3. ენაბორძიკი არ არის ემოციური დარღვევა, თუმცა ენაბორძიკის მქონე ადამიანებს ხშირად აქვთ კომუნიკაციასთან დაკავშირებული ნეგატიური განწყობა, გრძნობები და ფიქრები, ენაბორძიკის გამო;
4. ენაბორძიკის მაღალი ვარიანტელობით ხასიათდება. ზოგიერთი ბავშვი იმდენად კარგად „მალავს“ ენაბორძიკს, რომ გარეშემოშოვები ვერც ამჩნევენ. ეს სულაც არ უმარტივებს ასეთ ბავშვებს

კომუნიკაციის პროცესს, რადგან შესანიშნავად დიდი ძალისხმევაა საჭირო. შედეგად, თვით კარგი შემნილობი ბავშვებიც კი თავს არიდებენ მეტყველებას.

ASHA

არტიკულაციური დახლევა

არტიკულაციური დარღვევა წარმოადგენს სამეტყველო ბგერების ატიპურ პროდუქციას და ხასიათდება ბგერათა ჩანაცვლებით, გამოტოვებით, დამატებით, დამახინჯებით და აუარესებს მეტყველების გარჩევადობის ხარისხს. ASHA-ს მიერ გამოყოფილი ეს კატეგორია – „არტიკულაციური დარღვევა“ – რეალურად, წარმოადგენს „სამეტყველო ბგერების დარღვევის“ კატეგორიას, რაც გვხვდება DSM-V-ში (ICD-11-ში იგივე კატეგორია გვხვდება სახელწოდების მცირე ცვლილებით – „სამეტყველო ბგერების განვითარების დარღვევა“). ვინაიდან სამეტყველო ბგერების დარღვევის კატეგორიაზე ზემოთ უკვე ვისაუბრეთ, ამაზე აღარ შევჩერდებით.

მეტყველების მოქნილობის დახლევა

მეტყველების მოქნილობის დარღვევა მეტყველების ნაკადის დარღვევაა, რაც ხასიათდება საუბრის ატიპური ტემპით, რიტმით, ბგერების/მარცვლების/სიტყვები/ფრაზების გამეორებით. მას შეიძლება თან ახლდეს კუნთების დაჭიმვა, შეწინააღმდეგების ქცევა და მეორადი მანერიზმები. ASHA-ს მიერ გამოყოფილი ეს კატეგორია იგივეა, რაც DSM-5-ში აღნიშნულ „მეტყველების მოქნილობის დარღვევა დასაწყისით ბავშვობის ასაკში (ენაბორძიკი)“ და ICD-11-ში გამოყოფილი „მეტყველების მოქნილობის განვითარების დარღვევა“.

ხმის დახლევა

ხმის დარღვევა (დისფონია) ეს არის ანატომიური, ფიზიოლოგიური თუ ფუნქციონალური ფაქტორების კომბინაციის შედეგად შეცვლილი ხმის პატერნი, რომელიც განსხვავდება ტიპური ასაკობრივი და სქესობრივი ნორმისგან. ხმის დარღვევების შესახებ დამატებით ინფორმაციას (მახასიათებლები, გავრცელება, პრენეცია, ინტერვენცია) შეგიძლიათ გაეცნოთ ამავე თემის მეორე თავში, სახელით – „ხმის დარღვევები“.

1.3. მეტყველების დარღვევების გავრცელება

მეტყველების დარღვევის ეპიდემიოლოგიური კვლევების შედეგები განსხვავდება ერთმანეთისგან განსხვავებული კლასიფიკაციის, კვლევაში ჩართულობის და გამორიცხვის განსხვავებული კრიტერიუმების და კვლევაში მონაწილეების განსხვავებული ასაკების გამო. ქვემოთ მოცემული მონაცემებიც (ASHA, 2013) კვლევების მრავალფეროვან შედეგებს ასახავს:

- სასკოლო ასაკის ბავშვების 2.3% – 24.6%-ს აღენიშნება მეტყველების დაყოვნება ან „სამეტყველო ბგერის დარღვევა“ (Black et al., 2015);
- ამერიკის ჯანმრთელობის ნაციონალური ცენტრის 2012 წლის მონაცემების მიხედვით, 3-10 წლის ბავშვების 48.1%-ს და 11-17 წლის ბავშვების 24.4%-ს აღენიშნებათ მხოლოდ სამეტყველო ბგერების დარღვევა. მშობლების ინტერვიუს მიხედვით, მეტყველების პრობლემების მქონე ბავშვების 67.6%-მა მიიღო მეტყველების თერაპიის სერვისი (Black et al., 2015);
- კვლევების მიხედვით, მეტყველების პრობლემები მეტად გავრცელებულია ბიჭებში, ვიდრე გოგონებში. გავრცელების შეფარდება მერყეობს 1.5:1.0-იდან 1.8:1.0-ამდე (Shriberg et al., 1999; Wren et al., 2016);
- კვლევების მიხედვით, სამეტყველო ბგერების დარღვევის მქონე ბავშვების 11-40%-ს აქვს კომორბიდული ენობრივი დარღვევა (Eadie et al., 2015; Shriberg et al., 1999);
- სკოლამდელ ასაკში სამეტყველო ბგერების წარმოქმნის სირთულე კავშირშია უკვე სასკოლო ასაკში წიგნიერების დაბალ დონესთან (Overby et al., 2012). კითხვის უნარის დარღვევის (დისლექსიის) რისკები უფრო მეტია ბავშვებში, რომელთაც სკოლამდელ ასაკში აღენიშნებოდათ სამეტყველო ბგერების დარღვევა (Peterson et al., 2009).

1.4. მეტყველების დარღვევების ეტიოლოგია

მეტყველების დარღვევის ეტიოლოგიური (გამომწვევი) ფაქტორები ზუსტად არ არის გარკვეული. მკვლევრების მიერ სხვადასხვა მიზეზი სახელდება, კერძოდ: ხანმოკლე სმენითი მეხსიერების დარღვევა (Graham, 1988; Rapin, 1978), სმენითი სტიმულების თანმიმდევრული აღქმის დარღვევა, სმენითი ინფორმაციის სწრაფი გადამუშავების დარღვევა (Tallal, 1974) იერარქიული დაგეგმვის დარღვევა, გრამატიკული დარღვევები, მეტყველების ფონოლოგიური მხარის დარღვევა ან მათი კომბინაცია. მნიშვნელოვანი პრობლემა იმის განსაზღვრა, თუ რა არის ლინგვისტური დეფიციტის მიზეზი – ენის რომელიმე კომპონენტის დეფიციტი თუ რაიმე უფრო ზოგადი ფაქტორი. მაგალითად, არსებობს მონაცემები, რომლებიც მოწმობს, რომ მეტყველების დარღვევების მქონე ბავშვებს მშობლები, ტიპური განვითარების ბავშვებთან შედარებით, განსხვავებულად ელაპარაკებიან, თუმცა ბუნდოვანია, რა რისი შედეგია: მეტყველების დარღვევა იწვევს მშობლების მეტყველების განსხვავებულ სტილს თუ, პირიქით. მშობლები შეიძლება იმიტომ ესაუბრებიან ასეთ ბავშვს განსხვავებულად, რომ შეძლონ მისი მეტყველების პრობლემების კომპენსაცია. ასევე, თუმცა გარკვეული კავშირი არსებობს შუა ყურის ანთებასა და მეტყველების პრობლემებს შორის, კვლევების მიხედვით, მეტყველების პრობლემები ქრება ყურთან დაკავშირებული სმენის პრობლემების მოგვარებასთან ერთად (Tallal & Piercy 1973, 1974)

მეტყველების დარღვევების ეტიოლოგიურ ფაქტორებად (გამომწვევ მიზეზებად) ჩვეულებრივ მოიაზრებენ ხოლმე:

- **ორსულობისა და მშობიარობის პერიოდში ნეგატიური ფაქტორების ზემოქმედება.** ტოქსიკოზი, ჰემოგლობინის დაბალი დონე, წნევის მოუწესრიგებლობა, ვირუსული და ენდოკრინული დაავადებები, ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ტრავმები, ნაყოფის დაკარგვის საფრთხე – ყველაფერი ეს შესაძლოა მომავალში ბავშვს მეტყველების განვითარების შეფერხების მიზეზად იქცეს;
- **თავის ტვინის დაზიანება მშობიარობამდე, მშობიარობის დროს და მშობიარობის შემდეგ.** თავის ტვინის ჰემისფეროების სამეტყველო არეების ორგანული დაზიანება ან თავის ტვინის სამეტყველო ზონის განუვითარებლობა, რაც, თავის მხრივ, შესაძლოა გამოწვეული იყოს ორსულობის რთული მიმდინარეობით, შინაგანი პათოლოგიებით, დაბადების დროს თავის ტვინის ტრავმით ან დაბადების შემდგომი ასფიქსიით, ზრდასრულ პერიოდში დაცემის დროს მიღებული თავის ტრავმით, თავის ტვინის ინსულტით ან ორგანული დაავადებით;
- **სამეტყველო აპარატის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური დეფექტი** (ე.წ. მგლის ხახა, კურდღლის ტუჩი, უკბილობა);
- **სმენის დაქვეითება;**
- **ხშირი ავადმყოფობა, ინფექციური დაავადებები, ტრავმები 3 წლამდე;**
- **მემკვიდრეობითი, გენეტიკური ფაქტორები;**
- „პედაგოგიური ხელმიშვებულობა“, არასათანადო ყურადღება და მეტყველებითი ურთიერთობის დეფიციტი.

1.5. მეტყველების დარღვევების დიაგნოსტიკა.

მეტყველების დარღვევის მკურნალობა იწყება მეტყველების შეფასებით. მას შემდეგ, რაც ენისა და მეტყველების თერაპევტი ან მასწავლებელი ინტერვიუს/პირდაპირი დაკვირვების საფუძველზე ხედავს, რომ სირთულე დაკავშირებულია ფონოლოგიასა და/ან არტიკულაციასთან. მეტყველების თერაპევტის მხრიდან შეფასების პროცესი მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისით, რომ დადგინდეს, აქვს თუ არა ბავშვს მეტყველების დარღვევა. დარღვევის შემთხვევაში, საჭიროა მისი მახასიათებლების აღწერა და შესაძლო მიზეზების გამოკვეთა. შემდგომი სიღრმისეული შეფასების ჩატარების აუცილებლობის დასადგენად სკრინინგის ჩატარება შესაძლებელია დროის მოკლე მონაკვეთში ბევრ ბავშვთან ერთდროულად.

ფორმალური შეფასების საჭიროების შემთხვევაში, საჭიროა: დადგინდეს კონკრეტული შემთხვევის (დარღვევის) ისტორია; მოხდეს ზეპირი პერიფერიული შემოწმება, აგრეთვე, სტანდარტული ტესტის ადმინისტრირება; ამასთანავე, მიზანშეწონილია, სტიმულაციის შეფასება სხვადასხვა კონტექსტში და სმენის სკრინინგი. შემთხვევის ისტორიის მოძიება შესაძლებელია როგორც ზეპირი, ისე წერილობითი ფორმით, რომლის მიზანია ბავშვის შესახებ საჭირო ინფორმაციის მოძიება სამედიცინო, ოჯახური თუ სოციალური განვითარების ფონზე, რამაც, შესაძლებელია გავლენა იქონიოს ბავშვის

მეტყველებაზე. ფიზიკური ფაქტორებიდან, გასათვალისწინებელია სინდრომები, სენსორული დეფიციტი, სტრუქტურული ანომალიები და ნეიროფიზიოლოგიური ჩართულობა.

შეფასების ფარგლებში უნდა ჩატარდეს მეტყველების ბგერების სტანდარტიზებული ტესტი. ტესტების უმრავლესობა აფასებს სხვადასხვა ბგერის წარმოთქმის ხარისხს ერთი სიტყვის ფარგლებში. მეტყველების თერაპევტის მიერ შერჩეული ტესტი უნდა ეფუძნებოდეს მრავალ ფაქტორს, მათ შორის, დროის საკითხს, თუ რა დრო სჭირდება ტესტის ჩატარებას, სტიმულირების მასალებს, ქულების შეგროვების სირთულეს და ანალიზის ტიპს. ტესტირება შესაძლებლობას აძლევს მეტყველების თერაპევტს, განსაზღვროს არსებობს თუ არა მეტყველების დარღვევა კონკრეტულ შემთხვევაში და, არსებობის შემთხვევაში, ჩამოაყალიბოს მკურნალობის მიზნები (Bernthal et.al., 2009). არარეფერენტირებული ტესტი მეტყველების თერაპევტს აძლევს ბავშვის ქულების შედარების საშუალებას მეტყველების ბგერის წარმოების თვალსაზრისით იმავე ასაკის სხვა ბავშვების ქულებთან.

შეფასების სხვა ინსტრუმენტები უფრო მეტად ფოკუსირებულია ფონოლოგიურ პროცესებზე. ეს ტესტები შეისწავლის ბავშვის ბგერით სისტემას შესაძლო ფონოლოგიური ხარვეზების თვალსაზრისით, რათა გამოიკვეთოს ბგერითი დარღვევის შესაძლო მაგალითები, რომლებზედაც უნდა იქნეს ყურადღების გამახვილებული მომდევნო ეტაპზე. იმავე ინსტრუმენტებით ფასდება ცალკეული ბგერებიც.

სტანდარტიზებული ტესტით შეფასების გარდა, ბავშვის მეტყველება უნდა შემოწმდეს უწყვეტი სასაუბრო მეტყველების ფონზე. ბავშვის მეტყველების ანალიზი საშუალებას აძლევს მეტყველების თერაპევტს, ბუნებრივი გზით შეისწავლოს ბავშვის მეტყველება. ამასთანავე, გასათვალისწინებელია ის გარემოებაც, რომ უწყვეტ მეტყველებას შესაძლებელია ჰქონდეს ფონემების შეზღუდული დიაპაზონი.

მეტყველების შეფასებისას საჭიროა გათვალისწინებულ იქნეს სტიმულაციაც. ეს საზომი მიუთითებს იმ შესაძლო ხარისხზე, რომლითაც არასწორად გამოხატული ბგერა იმიტაციის გზით შეიძლება სწორად წარმოითქვას. შეფასების სტიმულაციისთვის თავდაპირველად მეტყველების თერაპევტი ადგენს მოდელს იმის დასადგენად, თუ რამდენად აქვს ბავშვს ბგერების იმიტაციის შესაძლებლობა, ხოლო შემდგომ, საჭიროების შემთხვევაში, მეტყველების თერაპევტი აძლევს ბავშვს არტიკულაციის შესახებ მარტივ ინსტრუქტაჟს. საჭიროების შემთხვევაში ხდება დამატებითი დახმარების გაწევა. ეს პროცედურა უზრუნველყოფს მნიშვნელოვან ინფორმაციას იმის თაობაზე, თუ როდის არის შესაძლებელი განაცხადის გაკეთება შესაძლო მკურნალობის პროცესის გარშემო.

შეფასების მეორე ნაწილის დროს უნდა დავადგინოთ რამდენად გასაგებია ბავშვის მეტყველება მსმენლისთვის. როდესაც ბავშვის მეტყველებაში მრავლადაა ფონოლოგიური შეცდომები, მისი მეტყველების გაგება უარესდება. არაერთი კვლევა ჩატარდა წლების განმავლობაში იმის დასადგენად, თუ რამდენად გასაგებად უნდა საუბრობდეს ბავშვი სხვადასხვა ასაკში. პენა ბრუკის და ჰედჯის (Pena-Brooks and Hedge, 2007) კვლევის საფუძველზე დგინდება, რომ 19-24 თვის ბავშვის საუბარი უნდა იყოს 25-50%-ით გასაგები; 2-იდან 3 წლამდე ბავშვის საუბრის 50-75%-ია გასაგებია, 3-იდან 4 წლამდე ბავშვის კი – 75-90%, ხოლო 5 წლის ასაკის ბავშვის მეტყველება უკვე 100%-ით გასაგები უნდა იყოს. რასაკვირველია, 5 წელზე მეტი ასაკის ბავშვების მეტყველებაში, შეიძლება, შეიმჩნეოდეს სამეტყველო ბგერებთან დაკავშირებული გარკვეული ხარვეზები, თუმცა, ამან სერიოზული გავლენა არ უნდა მოახდინოს მსმენლის მხრიდან საუბრის აღქმაზე.

მეორე სფერო, რომელიც აუცილებელია შეფასდეს, გახლავთ სმენა. მეტყველების თერაპევტი ანხორციელებს სმენის სკრინინგს, რათა დაადგინოს, საჭიროებს თუ არა ბავშვი აუდიოლოგთან შემდგომ გადამისამართებას სმენის სრულფასოვანი შეფასების მიზნით.

არანაკლებ მნიშვნელოვანია პირის აპარატის სხვადასხვა სტრუქტურისა და მისი სრულფასოვანი ფუნქციონირების შეფასება. როგორც წესი, მეტყველების თერაპევტი ამოწმებს სამეტყველო აპარატის ზომასა და სიმეტრიულობას; ასევე, აკვირდება ტუჩების, ენისა და რბილი სასის მოძრაობას.

მეტყველების თერაპევტის მიერ შემუშავებული ანგარიში ოფიციალური დოკუმენტია შეფასების შედეგების და რეკომენდაციებისა. მან უნდა შეაჯამოს კონკრეტული პაციენტის (ბავშვის) ისტორია, სმენის სკრინინგის შედეგები, მეტყველების აპარატზე დაკვირვებით მიღებული სურათი, ტესტის შედეგები და რჩევები და აღნიშნულის საფუძველზე გასცეს რეკომენდაცია შემდგომი ჩარევისა და სწავლის პროცესში დახმარების თაობაზე.

1.6. მეტყველების დარღვევის პრევენცია

მეტყველების გაგებაზე გავლენას ახდენს ის ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია მეტყველების შექანიზმის სტრუქტურასა და ფუნქციონირებასთან, ასევე, სხვა ცვლადებთან.

სმენა მეტად მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისით, რომ ბავშვმა აღიქვას ენა და მეტყველება ოჯახსა თუ საკუთარ გარემოცვაში. სმენის დაქვეითება პირდაპირკავშირშია მეტყველების აღქმის დარღვევასთან. გარდა ამისა, სმენა საჭიროა იმისათვის, რომ ბავშვმა აკონტროლოს, თუ როგორ ვითა-

რდება მისი მეტყველება. რაც უფრო ნაკლებია სმენადაქვეითების ხარისხი, მით ნაკლებ აისახება ის მეტყველებასა და ენაზე.

ბგერის გამართულად წარმოთქმასა და სწორ მეტყველებაზე არანაკლებ გავლენას ახდენს პირის აპარატი. არსებობს ტუჩის, კბილის, ენისა და რბილი სასის ანომალიები, რომლებიც აფერხებს სწორი მეტყველების პროდუცირებას.

არანაკლებ საინტერესოა პერსონალური ფაქტორები, როგორცაა, სქესი, ასაკი, გონებრივი შესაძლებლობები თუ სოციოეკონომიკური სტატუსი. სტატისტიკით დადგენილია, რომ მამრობითი სქესის წარმომადგენლებში უფრო დიდი რისკია გაჩნდეს გარკვეული სირთულეები ენისა და მეტყველების სწორად პროდუცირებასთან დაკავშირებით, ვიდრე მდედრობითი სქესის წარმომადგენლებში.

ასაკის მიმართ, კვლევებზე დაფუძნებით, სხვადასხვა აზრია ჩამოყალიბებული. თუმცა, მკვლევრები თანხმდებიან ერთ მოსაზრებაზე იმასთან დაკავშირებით, რომ 8 წლის ბავშვის მეტყველება უნდა უთანაბრდებოდეს მოზრდილი ადამიანის მეტყველებას.

ამასთანავე, შეფასებისას გაითვალისწინებულ უნდა იქნეს კულტურული და ლინგვისტური საკითხები. ინგლისურის მაგალითზე რომ ვიმსჯელოთ, ბავშვი შეიძლება, ინგლისურის გარდა, საუბრობდეს სხვა ენაზე; შესაძლებელია, ბავშვისთვის ინგლისური იყოს როგორც მეორე ენა, ან საუბრობდეს ინგლისური ენის რომელიმე დიალექტზე.

თუ 3 წლის ბავშვი საუბრის დროს ბევრ შეცდომას უშვებს და მისი მეტყველების 50%-ზე ნაკლებია გასაგები, არ არის აუცილებელი, რომ დაველოდოთ სასკოლო ასაკს. როცა სირთულეს მხოლოდ ერთეული ბგერის წარმოთქმა წარმოადგენს, მაგალითად, როცა ბავშვი „რ“-ს ნაცვლად „ლ“-ს ამბობს, მაშინ შეიძლება ვთქვათ: „მოდი, დავიცადოთ სასკოლო ასაკამდე“, რადგან ეს ორი ბგერა წინასასკოლო ასაკში სწორდება.

ისეთი დარღვევების დროს, როგორც არის ორი თანხმომცნის ერთად გამოთქმის სირთულე, ბგერების სიტყვიდან ამოგდება, რეკომენდებულია 3 წლიდან მივმართოთ სპეციალისტს, რათა ბავშვის პრობლემა სწორად შეფასდეს და სპეციალისტმა გადაწყვიტოს, რამდენად არის საჭირო თერაპიული ჩარევა. შესაძლოა, მცირე რეკომენდაციებით და მშობლის ჩართულობით აღმოიფხვრას სირთულე და ბავშვს არ დასჭირდეს თერაპიული ჩარევა, თუმცა ეს მხოლოდ სწორი დიაგნოსტიკების შემთხვევაში დგინდება. შეფასება ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ვიცოდეთ, რასთან გვაქვს საქმე – დარღვევასთან თუ შეფერხებასთან.

1.7. მეტყველების დარღვევების ინტერვენცია

მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვების სკრინინგის, შეფასების, დიაგნოსტიკის და მკურნალობის/ინტერვენციის დროს ცენტრალური ფიგურაა ენის და მეტყველების თერაპევტი (SLP). მისი მოვალეობაა როგორც კლინიკური და საგანმანათლებლო მომსახურება, აგრეთვე მეტყველების დარღვევების პრევენცია და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვების/ბავშვთა ოჯახების ადვოკატირება და განათლება, კვლევა. მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვებთან ოპტიმალური ინტერვენციისას ენა-მეტყველების თერაპევტი აუცილებლად თანამშრომლობს სკოლის საგნის მასწავლებლებთან, სპეციალურ მასწავლებლებთან, სკოლის ადმინისტრაციასთან, მოსწავლის მშობლებთან და კლასელებთან – თითოეულ ამ დონეზე შეტანილი ცვლილებებით უზოგბესდება ბავშვის სოციალური კომუნიკაციისა და, ზოგადად, ფუნქციონირების ხარისხი.

მეტყველების დარღვევების ინტერვენცია განსხვავდება მეტყველების დარღვევის ტიპის მიხედვით. ქვემოთ ვისაუბრებთ ინტერვენციის სტრატეგიებზე სამეტყველო ბგერების დარღვევის დროს (ამავე კატეგორიაში შემავალი ხმის დარღვევების ინტერვენციის სტრატეგიები კი შეგიძლიათ იხილოთ დამოუკიდებელ თავში, სახელით, „ხმის დარღვევები“) და მეტყველების მოქნილობის დარღვევის (ენაბორძიკის) დროს.

ა) სამეტყველო ბგერების დახლვევის ინტერვენცია

სამეტყველო ბგერების დარღვევის ინტერვენცია, ჩვეულებრივ, ხორციელდება ხოლმე ა) არტიკულატორული მიდგომებით (სამეტყველო ბგერების არტიკულატორული დარღვევის დროს); ბ) ფონოლოგიური/ენაზე დაფუძნებული მიდგომებით (სამეტყველო ბგერების ფონოლოგიური დარღვევის დროს) და გ) არტიკულატორულ-ფონოლოგიური მიდგომებით (სამეტყველო ბგერების შერეული, არტიკულატორულ-ფონოლოგიური დარღვევის დროს).

არტიკულატორული მიდგომა წარმოადგენს ინტერვენციის მეთოდოლოგიას, რომელიც მიმართულია სამეტყველო ბგერის მოთორულ პროდუქციაზე (ე.წ. „კეთებაზე“). მიდგომა მიმართულია ცალკე-

ული ბგერის დევიაციის გამოსწორებაზე. ამ მეთოდს კლინიცისტი ირჩევს მაშინ, როცა, მისი აზრით, სამეტყველო ბგერების დარღვევას საფუძვლად მოთორული კომპონენტი უდევს. ამ დროს ინტერვენციის მიზანია სამიზნე ბგერების პროდუქციის გამოსწორება.

ფონოლოგიური/ენაზე დაფუძნებული მიდგომების სამიზნე შეცდომების მსგავსი პატერნის ბგერათა ჯგუფები, თუმცა ის დამოკიდებულია შეცდომის პატერნზე – შესაძლოა მიზანი იყოს ცალკეული/ინდივიდუალური ბგერაც. ფონოლოგიური მიდგომები, ჩვეულებრივ, ეხმარება ბავშვს ფონოლოგიური წესების ინტერნალიზებაში და ამ წესების სხვა ბგერებზე განზოგადებაში პატერნის შიგნით (მაგალითად, ბოლო თანხმოვნის მოშორება, კლასტერის დონეზე შეკვეცა).

სამეტყველო ბგერების დარღვევის ინტერვენციისას ხშირად საჭიროა ინტერვენციის შერეული, არტიკულატორულ-ფონოლოგიური მიდგომების გამოყენება. არტიკულატორული, ისევე, როგორც ფონოლოგიური, მიდგომით ინტერვენცია მოიცავს ერთსა და იმავე თანმიმდევრულ საფეხურებს:

- **ჩამოყალიბება** – სამიზნე ბგერების გამონვევა და სწორი პროდუქციის სტაბილიზაცია ნებისმიერ დონეზე.
- **გენერალიზაცია** – სამიზნე ბგერის სწორი პროდუქციის გადატანის ფასილიტირება ეტაპობრივად გართულებულ დონეებზე (მაგალითად, მარცვალი, სიტყვა, ფრაზა/წინადადება, დიალოგი და ა.შ.);
- **შენარჩუნება** – სამიზნე ბგერის პროდუქციის სტაბილიზირება და განმტკიცება; მეტყველების თვითმონიტორინგისა და შეცდომების თვითშესწორების უნარის გამომუშავების ხელშეწყობა. ვინაიდან ამ თავის/სასწავლო კურსის მიზანს არ წარმოადგენს სამეტყველო ბგერების დარღვევის ინტერვენციის სპეციფიკური და დეტალური სტრატეგიების მასწავლებლებისთვის სწავლება (ვინაიდან ეს უკანასკნელი ენა-მეტყველების თერაპევტების კომპეტენციაა), ქვემოთ ვისაუბრებთ მხოლოდ სტრატეგიებზე, რომლებიც შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა სამეტყველო ბგერის დარღვევის მქონე მოსწავლესთან ინდივიდუალური ან ჯგუფური კომუნიკაციისას.

სამეტყველო ბგერის დარღვევის მქონე მოსწავლის დახმარების სტრატეგიები საკლასო გარემოში (რჩევები მასწავლებლებს):

- დიდი დრო დაუთმეთ აკადემიური უნარების ათვისების საწყის ფაზებს, მაგალითად „ასო-ბგერის“ კონვერსიის ფაზას. ამ ეტაპზე კონცენტრირდით ყურადღების შენარჩუნების, მოსმენის და ზოგადი ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებაზე. სამეტყველო ბგერების დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ხშირად მეტყველების გადასამუშავებლად საჭირო თითოეულის უნარის პრობლემა აქვს და საჭიროებენ დამატებით მხარდაჭერას და პრაქტიკას ფონოლოგიური ცნობიერების უნარების მოსამწიფებლად. მათ შორის:
 - ბგერათა დისკრიმინაცია;
 - მსგავსი რითმის/რიტმული სტრუქტურების ამოცნობა;
 - რითმის პროდუქცია;
 - სიტყვის ჩაშლა მარცვლებად;
 - მარცვლების შერწყმა;
 - სიტყვის ბგერებად დაშლა და ბგერების სიტყვაში შერწყმა.
- კლასში ისაუბრეთ მკაფიოდ, გამოთქვით სიტყვები გარკვევით, რაც დაეხმარება ბავშვს სამიზნე სიტყვების მოდელირებაში;
- გაუმეორეთ ბავშვს ის სიტყვები, რომელთა წარმოთქმაც უჭირს სწორად. არ სთხოვთ ბავშვს, თავადვე გაიმეოროს თქვენ მიერ ნათქვამი სიტყვები, სანამ ეს არ იქნება ენა-მეტყველების თერაპევტის რეკომენდაცია;
- სამეტყველო ბგერების დარღვევის მქონე ბავშვებს შესაძლოა მეტი დრო დასჭირდეთ აქტივობების დასასრულებლად. ასე რომ, მიეცით მათ უფრო ხანგრძლივი დრო;
- დააზუსტეთ ენა-მეტყველების თერაპევტთან, რამდენად მოეთხოვება ბავშვს კონკრეტული ბგერის/ბგერების სწორად წარმოთქმა ასაკობრივი მოთხოვნების მიხედვით (რეკომენდაცია განკუთვნილია სკოლამდელი და ნულოვანი კლასის მასწავლებლებისთვის);
- შეეცადეთ კლასში იყოს მშვიდი, გარეშე გამღიზიანებლებისგან მაქსიმალურად თავისუფალი გარემო, ვინაიდან სამეტყველო ბგერის დარღვევის მქონე ბავშვი ხშირად მოწყვლადია სმენითი გამღიზიანებლის მიმართ და უჭირს სამეტყველო ბგერების გადასამუშავება;
- ხელი შეუწყვეთ გრაფემურ-ფონემური კონვერსიის უნარის განვითარებას;

- იმუშავეთ არა სიტყვების ბგერით ანალიზსა და სინთეზზე, ვინაიდან ასეთი სიტყვების გადამუშავება სწორედ ფონოლოგიურ ცოდნაზეა დაფუძნებული და ბავშვი ვერ ახერხებს ლექსიკური/სემანტიკური მიმანიშნებლების გამოყენებას;
- სამეტყველო ბგერების დარღვევის მქონე ზოგიერთ ბავშვს აღენიშნება რეცეპტული ენის გაგების სირთულეც. დარწმუნდით, რომ ბავშვმა გაიგო თქვენი მითითება. მიმართვისას გამოიყენეთ მოკლე წინადადებები, რომელიც აგებულია ბავშვისთვის ნაცნობი სიტყვებისგან. საჭიროების შემთხვევაში, გამოიყენეთ დამატებითი ჟესტები/სიმბოლოები.

ბ) მეტყველების მოქნილობის დახმავის ინტერვენცია

მეტყველების მოქნილობის დარღვევის (ენაბორძიკი) მქონე სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერვენცია აუცილებლად კომპლექსურია (სპეციალისტები: ენა-მეტყველების თერაპევტი, ფსიქოთერაპევტი, ნევროლოგი, მშობლები, მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია, კლასელები), ორიენტირდება ერთოდრულად რამდენიმე მიზანზე და ითვალისწინებს ბავშვის უნიკალურ საჭიროებებს (მაგალითად, კლასში კომუნიკაცია, საზოგადოებასთან კომუნიკაცია და ა.შ.).

ინტერვენციის მთავარი მიზნებია:

- კომუნიკაციის ეფექტურობის გაზრდა;
- ენაბორძიკის მიმღებლობის და ტოლერანტობის დონის გაზრდა;
- ენაბორძიკთან დაკავშირებული მეორადი და წინააღმდეგობრივი ქცევის შემცირება;
- სოციალური კომუნიკაციის უნარის გაუმჯობესება;
- თავდაჯერებულობის და თვითეფექტურობის გაზრდა;
- ჩაგვრის /ბულინგის ეფექტური მენეჯმენტი;
- და ენაბორძიკის ირიბი შედეგების მინიმუმამდე შემცირება (Yaruss et al., 2012).

მეტყველების მოქნილობის დარღვევა ზოგჯერ უფრო კომპლექსური ხდება ხოლმე და იღებს ლაპარაკის შიშის სახეს, იზრდება შფოთვა და სირცხვილის გრძნობა. შედეგად კი, ბავშვი თავს არიდებს საკომუნიკაციო კონტექსტს. ენაბორძიკის შემთხვევაში ემოციის რეგულაციის უნარს და შფოთვის კონტროლს ცენტრალური მნიშვნელობა აქვს, ამიტომ ინტერვენციის სტრატეგიები ხშირად ფოკუსირებულია ხოლმე ენაბორძიკის მიმართ ნეგატიური დამოკიდებულების ჩანაცვლებაზე როგორც უშუალოდ ბავშვთან, ასევე გარშემომყოფებშიც. კლინიკისტმა შეიძლება გამოიყენოს დესენსიტიზაციის სავარჯიშოები და თანატოლთა განათლება ბულინგის შესამცირებლად (Murphy et al., 2007a, 2007b). ინტერვირებული ჩარევა, რომელიც მიმართულია მშობელთა გააქტიურებისკენ, თვით-რეგულაციისა და მეტყველების მოქნილობისკენ, ასევე ინტერვენციის ერთ-ერთი წარმატებული მიმართულებაა (Druker et al., 2019). ნებისმიერი კონტროლის უნარი (ტემპერამენტის ერთ-ერთ ასპექტი, რომელიც ხელს წყობს თვითრეგულაციას) ხშირად განაპირობებს ენაბორძიკის სიმძიმის და მიმდინარეობის პროგნოსტულ ფაქტორს, ასევე ფასილიტირებას უწევს პოზიტიურ ცვლილებებს მკურნალობის დროს.

კიდევ ერთი ინტერვენციული მიმართულებაა ბავშვის მედეგობის (სხვადასხვა ცხოვრებისეული სტრესის მიამართ ბავშვის მოწყვლადობის შემცირება) გაზრდა, რაც მიიღწევა სტრესთან გამკლავების ეფექტური სტრატეგიების სწავლების გზით (ხშირად, ფსიქოთერაპიული ინტერვენცია თვითრეგულაციის უნარის გაუმჯობესების და კომუნიკაციის შფოთვის შემცირების პარალელურად სწორედ მედეგობის გაზრდაზეა მიმართული).

მეტყველების მოქნილობის დახმავის მქონე ბავშვის დახმავების სტრატეგიები კლასში (ჩრევები მასწავლებლებს):

- დააჯილდოვეთ ბავშვი განეული ძალისხმევის გამო – იმის გამო, რომ მიიღო მონაწილეობა და არ მოერიდა საკომუნიკაციო კონტექსტს. ნუ ფოკუსირდებით მოქნილობაზე, ორიენტირდით შინაარსზე!
- იყავით მშვიდი და მომთმენი – მიეცით ბავშვს იმდენი დრო, რამდენიც სჭირდება კომუნიკაციისთვის;
- წაახალისეთ ბავშვი მიიღოს მონაწილეობა საკლასო აქტივობებში (გააკონტროლეთ, რომ კლასში იყოს ადეკვატური განწყობა – ბავშვებმა არ უნდა დასცინონ კლასელს ენაბორძიკის გამო);
- არ დაამთავროთ წინადადება მის ნაცვლად, არ შეაწყვეტინოთ საუბარი, არ უთხრათ „შეა-ნელე“ ან „შეჩერდი და დაფიქრდი იმაზე, რაც გინდა რომ თქვა“;

- კლასში ხმამაღალი კითხვის დროს შეეცადეთ, არ მიჰყვეთ თანმიმდევრული რიგობითობის პრინციპს. ხმამაღლა მკითხველის შემთხვევით შერჩევის პრინციპი თავიდან აარიდებს ენაბორძიკ ბავშვს „რიგის ეტაპობრივი მოახლოების“ შფოთვისას;
- ისაუბრეთ მორიგეობით – დანერგეთ კლასში მორიგეობით ლაპარაკის პრინციპი და იზრუნეთ ამ წესის დაცვაზე. იზრუნეთ, რომ მინიმუმადე იყოს შემცირებული „შენწყვეტა“ და არ წაახალისოთ რიგის გარეშე წამოძახებული პასუხები;
- მოექცით ენაბორძიკ ბავშვს ისე, როგორც მის კლასელებს. მათ უმეტესობას, ვისაც ენა ებორკება, სურს, რომ იყოს თავისი თანატოლებისნაირი. თუ მასწავლებელი მათ გამოარჩევს მეტყველების მოქნილობის დარღვევის გამო, ბავშვი თავს იგრძნობს სტიგმატიზირებულად და იზოლირებულად.

კვლევების მიხედვით, ენაბორძიკი ბავშვების 81% ბულინგის მსხვერპლია. ეს არ არის გასაკვირი, რადგან ენაბორძიკისთვის დამახასიათებელი მეორადი ქცევების (მანერზიმების) წყალობით, ბავშვი მჩაგვრელების მარტივი სამიზნე ხდება (მათი ქცევა უჩვეულოა და განსხვავდება დანარჩენებისგან). ამასთან, იმ ბავშვს, რომელსაც ენა ებორკება, ვერბალურად თავის დაცვაც უჭირს მჩაგვრელებისგან. ბულინგის გამო ბავშვს ხშირად რცხვენია მეტყველების გამო და ეტაპობრივად გარიყული ხდება სოციალური სიტუაციებისგან.

მეტყველების მოქნილობის დარღვევის მქონე მოსწავლის ბულინგის პრევენციისა და ინტერვენციის საფეხურები კლასში შემდეგია:

1. **იდენტიფიკაცია** – მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რა ხდება მის კლასში. ბულინგის ინტერვენციის პირველი საფეხური სწორედ დროული ინდენტიფიკაციაა. ინფორმაციის შესაგროვებლად რეკომენდებულია მასწავლებელმა პერიოდულად ჩაატაროს ე.წ. „ბულინგის სკრინინგი“ სპეციალური კითხვარების მეშვეობით. პირველი-მეორე კლასის მოსწავლეებს დასჭირდებათ უფროსის დახმარება ამ კითხვარების (<http://www.mnsu.edu/comdis/kuster2/therapy/teasinginventory.html>; <http://www.ksde.org/LinkClick.aspx?fileticket=DHPX%2BFb03DM%3D&tab%09id3912F>) შევსებაში, ხოლო მესამე კლასიდან ზემოთ კითხვარებს ბავშვები დამოუკიდებლად შეავსებენ;
2. **განათლება** – მიეცით საშუალება ენაბორძიკ მქონე ბავშვს, აამაღლოს საკუთარი კლასელების ცნობიერება ენაბორძიკის შესახებ. თქვენთვის, როგორც ენაბორძიკი ბავშვის მასწავლებლისთვის, უმნიშვნელოვანესია, რომ პერიოდულად გაეცნოთ სიახლეებს ენაბორძიკობის შესახებ. ეს საჭიროა იმისთვის, რომ დაეხმაროთ ბავშვის კლასელებს, ენაბორძიკის მიმართ ტოლერანტულები გახდნენ;
3. **როლური თამაში** – ითამაშეთ როლური თამაში ენაბორძიკ ბავშვთან, სადაც მას ექნება საშუალება, ივარჯიშოს მჩაგვრელებისთვის ადეკვატური პასუხის დაბრუნებაში (თავდაცვის სტრატეგიებში), ასევე მას ექნება საშუალება გამოხატოს ჩაგვრით მოგვრილი ფრუსტრაცია და სიბრაზე/წყენა. ჩაგვრაზე ისეთი რეაგირება როგორიცაა: იგნორი, ფიზიკური ძალადობა, ხშირად არ არის ეფექტური სტრატეგია და ვერ აჩერებს ბულინგს, ვინაიდან მჩაგვრელი კვლავ აგრძელებს ბულინგს და დარწმუნებულია, რომ რაღაც სახის რეაგირებას სულ მიიღებს ბავშვისგან. უფრო კარგი გზაა, თუ ენაბორძიკის მქონე ბავშვი უჩვენებს მჩაგვრელს, რომ მან სრულად მიიღო ენაბორძიკობა და ტოლერანტულია მის მიმართ. შესაბამისად, როცა ბავშვს აბრაზებენ ან დასცინიან, ბავშვი უნდა შეეცადოს, რომ ნაკლებად შეიმჩნიოს დაცინვით მოგვრილი წყენა/უარყოფითი ემოციები, რადგან ეს, სამწუხაროდ, განაწყობს მჩაგვრელს კვლავ და კვლავ გაიმეოროს ჩაგვრის ქცევა. ენაბორძიკმა ბავშვმა დაცინვაზე საპასუხოდ შეიძლება თქვას: „ვიცი, რომ ვბორძიკობ, და მერე რა? ან „და მერე?“. იმ ბავშვისთვის, რომელსაც ენა ებორკება, ერთი ან ორსიტყვიანი პასუხები, სავარაუდოდ, უფრო მარტივად წარმოსათქმელი იქნება;
4. **შეცვალეთ გარემო** – შექმენით ახალი საკლასო გარემო და შეცვალეთ ძველი, რომელიც უკიდურესად არატოლერანტული იყო ჩაგვრის მიმართ. ახალი გარემო კი ხელს შეუწყობს ურთიერთპატივისცემას, მიმღებლობას და მხარდაჭერას.

ქვემოთ მოცემულია სპეციფიკური ინგლისურენოვანი რესურსი, რომელიც დაეხმარება მეტყველების მოქნილობის დარღვევის მქონე ბავშვს ბულინგთან გამკლავებაში.

1. <http://www.stutteringhelp.org/Portals/English/book0034.pdf>
2. <http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/kids/teasing/howanswer.html>

2. ხმის დარღვევების რაობა

ხმა „ღია ფანჯარა“ ადამიანის გასაცნობად. იგი ასახავს ადამიანის ემოციურ მდგომარეობას და ძირითადი იარაღია ვერბალური ინფორმაციის გასაცემად. ხმის დარღვევა მაშინ ვლინდება, როდესაც მსმენელი კომუნიკაციური პარტნიორის ხმაზე/ხმის ატიპურობაზე ფოკუსირდება ხოლმე და არა ვერბალური გზავნილის შინაარსზე. რამიგისა და ვერდოლინის (1998) თანახმად, ხმის დარღვევა ძირითადად ხასიათდება ხმის სიმაღლის, ტონის, რეზონანსის და ხარისხის პათოლოგიით, რაც გამოწვეულია ხორხის, რესპირატორული და/ან ხმოვანი ტრაქტის პრობლემებით.

ხმის დარღვევა ეს არის ხორხის თავისებურებებზე დაფუძნებული მეტყველების ფიზიოლოგიის, აკუსტიკისა და ალემის დარღვევა. აღნიშნული განმარტება მიაჩნდება, რომ ხმის დარღვევის მქონე ადამიანის ხორხის აგებულება განსხვავდება ტიპური ხმის ადამიანების ხორხისგან. სწორედ ეს ანატომიური თუ ფიზიოლოგიური თავისებურებები აძლევს ხმას განსხვავებულ ჟღერადობას. ხმის დარღვევები მერყეობს ხმის ჩახლეჩვიდან ხმის ტოტალურ არქონამდე და მნიშვნელოვნად ზღუდავს ზეპირი კომუნიკაციის გარჩევადობას და ეფექტურობას. ხმის დარღვევა შეიძლება გამოწვეული იყოს ხმის ბოროტად გამოყენებითა და ჰიპერფუნქციური ჩვევებით (მაგალითად, ნერწყვის გადაჭარბებული ყლაპვა, ყვირილი, გახანგრძლივებული საუბარი ხმაურის ფონზე, კუნთების დისბალანსი, ყელის ჩანმენდა და სხვ.), რაც, ჩვეულებრივ, სახმო იოგებში ფიზიკურ ცვლილებებს იწვევს. ხმის დარღვევა შეიძლება, აგრეთვე, გამოწვეული იყოს სხვადასხვა სამედიცინო/ფიზიკური მდგომარეობით (მაგალითად, ტრავმა, ნევროლოგიური დარღვევა, კლინიკური და ფსიქოლოგიური ფაქტორები (მაგალითად, სტრესი, პიროვნების დარღვევები და სხვ.). ხშირად ხმის დარღვევა მულტიფაქტორული წარმომავლობისაა და მოიცავს ყველა ზემოთ აღწერილ ეტიოლოგიურ ფაქტორს.

ხმის დარღვევის დროს ადამიანის ხმა ტიპური ხმის მქონეთაგან განსხვავდება ხმის შემდეგ მახასიათებლებით: **სიხშირე, ამპლიტუდა, ხანგრძლივობა და სპექტრი**. ეს აკუსტიკური ატიპურობა მსმენელის მხრიდან აღქმება, როგორც კომუნიკაციური პარტნიორის ხმის დარღვევა.

ხორხის ბევრ განსხვავებულ ანატომიურ და ფიზიოლოგიურ ცვლილებას შეუძლია ხმის დარღვევის გამოწვევა. ანატომიურ ეტიოლოგიას მიეკუთვნება სახმო სიმების ნახეთქები, სახმო სიმების ეროზია და ატროფია. აღნიშნული ანატომიური თავისებურებების გამო იცვლება სახმო სიმების ფიზიოლოგია. კუნთები ვეღარ ახორციელებენ ნორმალურ, ბილატერალურ ვიბრაციას. მაგალითად, სახმო სიმები შეიძლება იყოს მოდუნებული ან ზედმეტად დაჭიმული, ერთ-ერთი სახმო სიმი შეიძლება უფრო სწრაფად ირხეოდეს, მეორე კი – ნელა, სახმო სიმები შესაძლოა ირხეოდნენ ერთმანეთისგან განსხვავებული სიხშირით, სახმო სიმებში გაგზავნილი ნერვული იმპულსი შესაძლოა იწვევდეს სახმო სიმების ტრემორს ან გახევებას. **სახმო სიმების სტრუქტურული ცვლილება და სახმო სიმების რხევათა ცვლილება იწვევს შემდეგ აკუსტიკურ თავისებურებებს: ხმის ტონის, ხმის სიმაღლის, ხმის რეზონანსის და ხმის ხარისხის ცვლილებებს.**

ხმის პირველი მახასიათებელია **ტონი** (ილუსტრაციისთვის წარმოდგინეთ მუსიკალური ნოტების ტონის ცვლილება „დო“-დან „სი“-მდე). ხმის ტონი იცვლება სახმო სიმების რხევათა სიხშირის ცვლილების შესაბამისად. ანატომიური და ფიზიოლოგიური თავისებურებების შემთხვევაში ირღვევა სახმო სიმების რხევათა სიხშირე. დარღვევის შედეგად სახმო სიმების რხევათა სიხშირე შეიძლება იყოს

- ძალიან დაბალი – რაც იწვევს დაბალი ტონის მეტყველებას;
- ძალიან მაღალი – მაღალი ტონის მეტყველება (ე.წ. „მკივანა“ ხმა);
- ნაკლებად ცვალებადი ან უცვლელი – იწვევს ხმის მონოტონურობას.

ხმის მეორე მახასიათებელია **სიმაღლე**. ხმის სიმაღლე იცვლება სახმო სიმების რხევათა ამპლიტუდის ცვლილების შესაბამისად და სახმო სიმების რხევათა ამპლიტუდის დარღვევა იწვევს ხმის სიმაღლის დარღვევას:

- სახმო სიმების რხევის დაბალი ამპლიტუდა იწვევს ძალიან დაბალ და სუსტ ხმას;
- სახმო სიმების რხევის მაღალი ამპლიტუდა იწვევს ძალიან მაღალ და ძლიერ ხმას;
- სახმო სიმების რხევის უცვლელი ამპლიტუდა კი იწვევს ხმის სიმაღლის შეცვლის სირთულეს კომუნიკაციური კონტექსტის შესაბამისად.

ხმის მესამე მახასიათებელია **რეზონანსი**. როდესაც ანატომიური და ფიზიოლოგიური თავისებურებების გამო ბავშვი საუბრობს „ცხვირში გაჭედული“ – ამას ჰიპონაზალური ხმა ეწოდება, ხოლო როდესაც მეტყველების დროს იკარგება ჰაერის ნაკადი (ცხვირის ღრუდან გამოდის ჰაერი), ბავშვი საუბრობს ჰიპერნაზალური ხმით. ხმის რეზონანსთან/ხანგრძლივობასთან დაკავშირებული პრობლემა რთული შესამჩნევია გაბმული მეტყველების დროს, თუმცა სიმღერის დროს, აგრეთვე ხმოვნების გარძელების დავალების დროს შესაძლებელია მისი შემჩნევა.

ხმის მეოთხე მახასიათებელია **ხარისხი**. სახმო იოგების ანატომიური და ფიზიოლოგიური თავისებურებების გამო ზიანდება პროდუცირებული ხმის ხარისხი. მსმენელმა კომუნიკაციური პარტნიორის ხმა შეიძლება აღიქვას როგორც უხეში, ხრინწიანი და ფონური ხმაურის მქონე.

ზემოთ აღნიშნული ოთხი აკუსტიკური მახასიათებელი განსაზღვრავს კომუნიკაციური პარტნიორის ხმას აღვიქვამთ როგორც ნორმალურს თუ როგორც შეცვლილს. აღსანიშნავია, რომ ხმის ნორმად/პათოლოგიად აღქმა ნაწილობრივ კულტურული კონტექსტის ნაწილიცაა. ზოგიერთი ერი მეტად ტოლერანტულია, ზოგიერთი კი – ნაკლებად ხმის ცვლილებების მიმართ.

2.1. ხმის დარღვევების გავრცელება

ხმის დარღვევების გავრცელება განსხვავებულია სქესისა და ასაკის მიხედვით. **დაფის, პროქტორისა და იაირის (2004) მიხედვით, ხმის დარღვევა აღენიშნება სკოლამდელი ასაკის ბავშვების 3.9%-ს.** ამასთან აღსანიშნავია, რომ ამ ეპიდემიოლოგიური კვლევის ფარგლებში ხმის დარღვევის არსებობის შესახებ ინფორმაცია მიღებულ იქნა სპეციალისტებისგან (ენისა და მეტყველების თერაპევტებისგან). თავად ბავშვი ან მშობლები კი უმეტესად არ ადასტურებდნენ ხმის დარღვევის არსებობას. გამოკითხული მშობლების მხოლოდ 25.7% მიიჩნევდა პრობლემად საკუთარი შვილის ხმის ჟღერადობას (Duff, Proctor, & Yairi, 2004). გამოდის, რომ ხმის დარღვევების გავრცელება მსმენელის აღქმაზე დამოკიდებული. სპეციალისტები უფრო ხშირად ახერხებენ ხმის ატიპური ჟღერადობის ამოცნობას და, შესაბამისად, მათი მონაწილეობით ჩატარებული კვლევები ხმის დარღვევის უფრო მაღალ გავრცელებაზე მიუთითებენ, ვიდრე მშობლების ან მასწავლებლების გამოკითხვით ჩატარებული კვლევები. კარდინგის და მისი კოლეგების კვლევის მიხედვით, ხმის დარღვევები მეტად არის გავრცელებული სკოლამდელი ასაკის ბიჭებში, ვიდრე გოგონებში (Carding et al., 2006; Senturia & Wilson, 1968; Silverman & Zimmer, 1975).

ზრდასრულ პირებში კი, კვლევების მიხედვით, ხმის დარღვევები მეტად გავრცელებულია ქალებში (Roy et al., 2004; Stemple, Glaze, & Klaben, 2000). ზრდასრულებში ხმის დარღვევების გავრცელება შეჭიდულია პროფესიასთან (Titze, Lemke, & Montequin, 1997). პროფესიები, რომლებიც ხმის დაძაბვასთან, ხშირ მეტყველებასთანაა დაკავშირებული, ხმის დარღვევის რისკფაქტორია, მაგალითად: მასწავლებლობა, ენისა და მეტყველების თერაპევტობა და ა.შ. ამ ტიპის პროფესიებს, უპირატესად, ქალები ეუფლებიან ხოლმე, ამიტომაც არის ზრდასრულ ასაკში ხმის დარღვევის გავრცელება უფრო მეტი მდებარეობით სქესში. კვლევების მიხედვით, მასწავლებლებში ხმის დარღვევის გავრცელების სიხშირე მერყეობს 11%-იდან 14.6%-ამდე, მაშინ, როცა არა მასწავლებლებში ხმის დარღვევის გავრცელება არ აღემატება 5.6%-იდან 6.2%-ამდე შუალედს (Russell, Oates, & Greenwood, 1998; Smith et al., 1998a; Smith et al., 1998b).

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ხმის დარღვევის გავრცელება უკავშირდება ასაკსაც. თვითანგარიშზე დაფუძნებული კვლევის მიხედვით, 65 წელზე მეტი ასაკის პირებში ხმის დარღვევა აღენიშნება პოპულაციის 29.1%-ს (Roy et al., 2007). ამ პირებმა აგრეთვე აღნიშნეს, რომ განიცდიან ფიზიკურ დისკომფორტს ხორხში და სჭირდებათ ხმის დამატებითი დაძაბვა მეტყველებისას.

სენტურიას და ვილსონის (1968), სილვერმანის და ზიმერის (1975) თანახმად, ბავშვებში ხმის დარღვევების სიხშირე 6%-იდან 23.4%-ამდე მერყეობს. პაუელმა, ფილტერმა და უილიამსმა (1989) იკვლიეს 6-10 წლის ასაკის 847 ბავშვი და დაადგინეს, რომ ბავშვების 23% -ს (203) ჰქონდა ხმის დარღვევა. 5 წლის შემდეგ ეს პრობლემა შენარჩუნებული იყო 203 ბავშვიდან მხოლოდ 19-ში (ინტერვენციის გარეშე). ამერიკის შეერთებულ შტატებში ჩატარებული ეპიდემიოლოგიური კვლევების მონაცემებით, **სკოლამდელი და სასკოლო ასაკში დისფონიის გავრცელება მერყეობს 1.4%-იდან 6.0%-ამდე** (Black et al., 2015; Carding et al., 2006). საგულისხმოა, რომ განსხვავებული ეპიდემიოლოგიური კვლევები ხმის დარღვევის განსხვავებულ გავრცელებას აღწერენ, რაც უკავშირდება ხმის დარღვევის შეფასების სტანდარტული პროტოკოლის არარსებობას, ისევე, როგორც ხმის პათოლოგიის აღქმის სუბიექტურობას.

2.2. ხმის დარღვევების ეტიოლოგია

ხმის დარღვევის ეტიოლოგიურ ფაქტორებად ხორხის სტრუქტურის განსხვავებული პათოლოგია გვევლინება. ეს შეიძლება იყოს ქსოვილის კონგენიტალური ცვლილება, მაგალითად, ლარინგომალაცია, ნერვ-კუნთოვანი სისტემის პრობლემა (სახმო იოგების დამბლა); ნეოპლასტიური ქსოვილის განვითარება (ხორხის პაპილომა და ხორხის კიბო). დამატებით, კუნთთა ქრონიკულმა დაჭიმულობამ ხმის არასწორი და ინტენსიური გამოყენების გამო შეიძლება გამოიწვიოს სახმო სიმების ისეთი სტრუქტურული ცვლილებები, როგორიცაა, სახმო იოგების პოლიპი. ასევე, ხმის აკუსტიკური მახასიათებლის ცვლი-

ლება შეიძლება იყოს არასწორი ვოკალური ქცევის შედეგიც. საინტერესოა, რომ თითქმის ყველანაირი ხორხის ცვლილება, დაწყებული ნერწყვის ყლაპვის ქცევის შედეგით და დამთავრებული ხორხის კიბოს შედეგით, იწვევს ხმის გაუხეშებას.

ხმის დარღვევების სხვა ეტიოლოგიურ ფაქტორებს შორისაა სტრესი, ფუნდამენტური ცვლილებები ცხოვრებაში, რეფლუქსი, ალერგიები, არასწორი ვოკალური ქცევები, თამბაქოს გამოყენება, დიეტა და გაუწყლობა.

ბავშვთა ასაკში ხმის დარღვევა შეიძლება შეგვხვდეს ყოველგვარი ანატომიური თუ ფიზიოლოგიური საფუძვლის გარეშე, ასეთ ხმის დარღვევას **ფუნქციურ დისფონიას** უწოდებენ. ფუნქციური დისფონია ჩვეულებრივ კავშირშია დასწავლილ არასწორ ვოკალურ ქცევებთან (კომპენსაციის მცდელობა და ა.შ.).

ჯინგ იანგის და ვენ ქსიუს (2020) მიერ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, ხმის დარღვევის მქონე 7-18 წლის ბავშვების 71%-ს ფუნქციური დისფონია აღენიშნებათ. ამ მდგომარეობის ძირითადი ტრიგერები იყო ზედა სასუნთქი გზების ინფექციები ან ხმის არასწორი გამოყენება (აღსანიშნავია, რომ შემთხვევათა ნაწილში საერთოდ ვერ მოხერხდა ტრიგერის გამოდიფერენცირება). გარდა ხრინწიანი ხმისა, 15-იდან 18 წლამდე მოსწავლეები დამატებით უჩიოდნენ ხმის წყვეტას, დაჭიმულობას და ხმის ატიპურ ტონს. ფუნქციური დისფონიის შემთხვევაშიც მდგომარეობა უმჯობესდება სიმპტომური თერაპიის შედეგად.

2.3. ხმის დარღვევების დიაგნოსტიკა

ხმის დარღვევაზე ეჭვის არსებობის შემთხვევაში მასწავლებელი უნდა დაელაპარაკოს მოსწავლის მშობელს და გადაამისამართოს ბავშვი ენისა და მეტყველების თერაპევტთან. ხმის დარღვევის მიმართულებით სპეციალისტის მიერ ჩატარებული ღრმა გამოკვლევა სამი ძირითადი ეტაპისგან შედგება:

1. ენისა და მეტყველების თერაპევტმა უნდა შეაფასოს მოსწავლის ხმა და შეადაროს იგი იმავე ასაკისა და სქესის ბავშვების ტიპურ ხმას. ენისა და მეტყველების თერაპევტმა უნდა გამოიყენოს ხმის აკუსტიკური მახასიათებლების შეფასების მრავალფეროვანი მეთოდები და აქტივობები. ეს უზრუნველყოფს სპეციალისტს ხმის დარღვევის დიაგნოსტიკისთვის კრიტიკულად საჭირო ნედლი მასალით (უპირატესად, აუდიო და ვერბალური ჩანაწერების სახით გროვდება ხოლმე ეს მასალა);
2. ენისა და მეტყველების თერაპევტმა დამატებითი ინფორმაცია (ინტერვიუების სახით) უნდა მიიღოს, რაც შეიძლება, ბევრი ალტერნატიული წყაროდან, ხმის დარღვევის გამომწვევი მიზეზების იდენტიფიცირებისთვის;
3. ენისა და მეტყველების თერაპევტი აერთიანებს ინტერვიუებისა და შეფასების შედეგად მიღებულ ინფორმაციას და წერს ე. წ. ჩარევის გეგმას, სადაც მოსწავლის დახმარების სტრატეგიები და აქტივობებია აღწერილი. ხმის აკუსტიკური მახასიათებლების ცვლილება/ხმის დარღვევის სიმძიმის შემცირება ჩვეულებრივ ხანგრძლივი გავარჯიშების შედეგია. იგი მოითხოვს არა მარტო სპეციალისტის მიერ ჩატარებულ თერაპიულ სესიებს, არამედ სახლში ვარჯიშს დამოუკიდებლად, სპეციალისტის რეკომენდაციების მიხედვით.

აღსანიშნავია, რომ ხმის დარღვევის დიაგნოსტიკის პროცესი მოიცავს მომიჯნავე სფეროს სპეციალისტებისგან (მაგალითად, აუდიოლოგი, ოტორინოლარინგოლოგი) ინფორმაციის მიღებასაც, ისევე როგორც თვითნაგარიშს.

ხმის დარღვევის დიაგნოსტიკის პროცესი რამდენიმე საფეხურს მოიცავს. ესენია: ოტორინოლარინგოლოგის მიერ სამედიცინო შემოწმება და დიაგნოსტიკა, ლარინგოსკოპული გამოკვლევა, სამედიცინო ისტორიის აკრება, ინტერვიუება, აუდიო-პერცეპტული გამოკვლევა, ვიზუალურ-პერცეპტული გამოკვლევა, აკუსტიკური ან აეროდინამიკური გამოკვლევა, კლინიკური გადაწყვეტილების მიღება (დიაგნოზის დასმა) და დაგეგმვა, ფინალური ინტერვიუ ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლესთან ან მის მშობელთან.

ვუდსონის (1996) მიხედვით, ხმის დარღვევების დიაგნოსტიკისა და ჩარევის პროცესში მულტიდისციპლინურობას ყველაზე ეფექტური შედეგი აქვს. მოსწავლის ხმის დარღვევის სირთულეს ბევრი განსხვავებული ეტიოლოგია შეიძლება ჰქონდეს. მექანიზმები ვარიებს სამედიცინო ხასიათის პრობლემიდან (რეფლუქსი) ემოციურ-ქცევითი კონტროლის პრობლემამდე (გაბრაზების გამოხატვა ხშირი და ხმამაღალი ყვირილით).

ენა-მეტყველების თერაპევტისა და ოტორინოლარინგოლოგის გარდა, მულტიდისციპლინური გუნდი საჭიროებისამებრ მოიცავს სხვა სპეციალისტებსაც: ხმის სპეციალისტს, სიმღერის მასწავლებელს, პულმონოლოგს, ნევროლოგს ან ფსიქოლოგს (Colton, Casper, & Leonard, 2006).

2.4. ხმის დარღვევების მქონე ბავშვების მახასიათებლები

რამიგმა და ვერდოლინიმ (1998) მიმოიხილეს ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევების თემატიკაზე ჩატარებული კვლევები. კვლევათა შედეგების შეჯამების მიხედვით, პედიატრიული დისფონიის შემთხვევათა უმრავლესობას წარმოადგენდა ჰიპერფუნქციური ხმის დარღვევა. სასკოლო ასაკის ბავშვების ხმის პრობლემების უმეტესობა დაკავშირებული იყო ხმის არასწორ ან ჭარბ გამოყენებასთან (ჰიპერფუნქციური გამოყენება). ხმის ჰიპერფუნქციურ გამოყენებასთან დაკავშირებული ხმის პრობლემები განსაკუთრებით გავრცელებულია დაწყებით კლასებში და იგი შემთხვევათა 38%-ში გვხვდება (Harden, 1992). მაკმანარას და პერის (1994) კვლევის მიხედვით, სახმო იოგების დაჭიმულობით გამოწვეული დისფონია ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევების 45-80%-ში გვხვდება (Baynes, 1966; Herrington-Hall, Lee, Stemple, Niemi, & McHone, 1988). ლუისის, ჰანსენის, ბაჩის და ოლივერის (1992) მიხედვით, ყოველი 12 ბავშვიდან ერთს აღენიშნება ხმის მძიმე ან საშუალო ხარისხით გამოხატული უსუფთაობა (ხრინწიანობა). ხრინწიანი ხმა, ჩვეულებრივ, სწორედ ხმის ჰიპერფუნქციურ დარღვევაზე მიანიშნებს, თუმცა, არც ორგანული ტიპის პათოლოგიას გამორიცხავს. ბავშვებში ხმის დარღვევის პარალელურად შეიძლება შეგვხვდეს არტიკულატორული დარღვევა, ენის დარღვევა ან სმენის მსუბუქი ხარისხის დაქვეითება (Peppard, 1996). ზედა სასუნთქი გზების ინფექციები, ალერგიები, ასთმა და გასტროეზოფაგიკური რეფლუქსი ხმის დარღვევის რისკფაქტორებად გვევლინება (Koufman, Sataloff, & Touhill, 1996). ასაკის თვალსაზრისით, დისფონიას ახასიათებს შერჩევითობა. თუ დაწყებითი კლასის მოსწავლეებში ხმის დარღვევა უპირატესად ვლინდება ხმის ჰიპერფუნქციური გამოყენების/დატვირთვის გამო, მოზარდობის ასაკში გამოვლენილ ხმის ფუნქციურ დარღვევას პუბერტონია ჰქვია. იგი ვლინდება უჩვეულოდ მაღალი ტონალობის ხმის ბიჭებში (ჰგავს გოგონას ხმას), რის გამოც მასტიგმატიზებული და შფოთვის მომგვრელია მოზარდი ბიჭებისთვის.

ხმადარღვეული მოსწავლის მახასიათებლების ზედმიწევნით კარგად ცოდნა მნიშვნელოვანია დისფონიის ადრეული იდენტიფიკაციის, მოსწავლის ადეკვატურად გადამისამართებისა და სოციალური კომუნიკაციის, ემოციური სფეროსა და აკადემიური სფეროს სირთულის პრევენციისთვის. საგულისხმოა, რომ ხმის დარღვევა ხშირად მხოლოდ აისბერგის თავია და მოსწავლეს დამატებით სხვა სირთულებიც შეიძლება ჰქონდეს. მათ შორის:

- არტიკულაციის პრობლემა – მეტყველების დაბალი გარჩევადობა სამეტყველო ბგერების მკაფიოდ წარმოთქმის სირთულის გამო;
- თვითშეფასების პრობლემა – ხმის დარღვევის გამო კომუნიკაციის პროცესში შექმნილ პრობლემას მოსწავლე მცდარად განაზოგადებს მის დანარჩენ აქტივობებზე. შედეგად, თავს იჩენს ხოლმე ე.წ. „დასწავლილი უმწეობა“: მოსწავლე სხვა აქტივობების განხორციელებისგანაც იკავებს თავს მოსალოდნელი წარუმატებლობის შიშიდან გამომდინარე („მე ეს მაინც არ გამომივა“);
- რეცეპტული ენის განვითარების პრობლემა – მოსწავლე ვერ გებულობს მისკენ მიმართული მეტყველების შინაარსს ასაკობრივი მოთხოვნების შესაბამისად. არ არის აუცილებელი, რომ ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლეს ჰქონდეს ენის განვითარების პრობლემა. დისფონია კარგი ენობრივ განვითარების მქონე ბავშვებშიც იჩენს ხოლმე თავს;
- ექსპრესიული ენის განვითარების პრობლემა – მოსწავლე ვერ ლაპარაკობს ასაკობრივი მოთხოვნების შესაბამისად;
- მეტყველების მოქნილობის პრობლემა – ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლეს შესაძლოა ენაბორძიკიც აღენიშნებოდეს;
- თვით – რეგულაციისა და ქცევის სირთულე – გულისხმობს საკუთარი ემოციების, ქცევის, ყურადღებისა და სიფხიზლის დონის კონტროლის პრობლემას სიტუაციური მოთხოვნების შესაბამისად;
- სენსორული გადამუშავებისა და ინტეგრაციის თავისებურებები – ხმის დარღვევის მქონე ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს სენსორული სტიმულების ზუსტი რეგისტრაციის, ინტერპრეტაციისა და საპასუხო რეაქციის დაბრუნების პრობლემა.

ხმის დარღვევის მქონე ბავშვის ხმა გამოირჩევა თანატოლებისგან, რის გამოც იგი შეიძლება გახდეს თანატოლების მხრიდან ჩაგვრის ან გარიყვის მსხვერპლი. ამ დროს ბავშვის ხმა შეიძლება იყოს ხრინწიანი და მჭახე, იგრძნობოდეს დაჭიმულობა. იყოს უჩვეულოდ მაღალი ან დაბალი ტონალობის/სიმაღლის, საუბრობდეს ცხვირისმიერად ან თითქოს „ცხვირშია გაჭდილი“. ჰქონდეს ხმის ხანგრძლივობის პრობლემა – ზოგიერთი ბგერის წარმოთქმის დროს ბავშვი თითქოს კარგავს ხმას.

ხმის დარღვევის ნეგატიური ზეგავლენა ბავშვზე მრავალმხრივია. მაგალითად, ატიპური ხმის გამო ბავშვები მათზე აღმატებულად მოიზარებენ სხვა, ტიპური ხმის მქონე კლასელებს. ეს კი ზღუდავს მათ საკლასო აქტივობებში ინტერაქციის მოტივაციას. შედეგად ხმის დარღვევის მქონე ბავშვებს აქვთ საკუთარი მოსაზრებების გაზიარებისა და მასწავლებლის უკუკავშირის გზით განვითარების მიღების ნაკლები შესაძლებლობა. ენდრიუსის (2002) მიხედვით, სასკოლო ასაკის ბავშვის პრეოკუპაცია ხმის პრობლემის შემნილბავი ქცევებით, ხელს უშლის ბავშვს აკადემიურ პროცესზე კონცენტრირებაში. ხმის დარღვევის შედეგად გამოწვეული სოციალურ-ემოციური სირთულე გულისხმობს, რომ ბავშვი ხდება სოციალურად პასიური და თავშეკავებული ან, ამის საპირისპიროდ, ვოკალურად აგრესიული და დევიანტური იმ სიტუაციებში, სადაც ცდილობს დააკომპენსიროს ხმის პრობლემები. ჩარევის გარეშე, ხმის პრობლემა შესაძლოა პროგრესირდეს და უარყოფითად აისახოს ბავშვის სწავლის უნარზე. დამატებით, ბავშვები, რომლებიც იყენებენ ხმის პრობლემის არაეფექტურ საკომპენსაციო ვოკალურ სტრატეგიებს (ღმუილი, ჩურჩული, ყვირილი), ნეგატიურად აღიქმებიან მასწავლებლების მიერ. ეს კი პირდაპირ უარყოფით ზეგავლენას ახდენს მათი საგანმანათლებლო პროცესის თითოეულ ასპექტზე.

ხმის დარღვევის ინტერვენციას სასკოლო ასაკშივე დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგან დისფონია უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ასევე მოზარდობის ასაკში სახარჯო ფულის გამოსამუშავებლად დროებითი სამსახურის მოპოვების პროცესზე, ზრდასრულობის ასაკში კი – დასაქმებაზე ან კარიერულ წინსვლაზე. კარიერისთვის მნიშვნელოვანი ბევრი აქტივობა მოითხოვს ეფექტურ ვერბალურ კომუნიკაციას, მაგალითად: ინტერვიუება, საქმიან შეხვედრებში მონაწილეობა, პარტნიორობთან მოლაპარაკება, მენტორობა, მასწავლებლობა და სხვ. ხმის დარღვევის მქონე მოზარდს/ზრდასრულს ნაკლები ან მინიმალური შანსი აქვს, რომ სათანადოდ იყოს ჩართული ყველა ზემოთ აღწერილ აქტივობაში. ამასთან, ხმის დარღვევის მქონე მოზარდები არიან არაადაპტური ქცევების და არაადეკვატური საკომპენსაციო სტრატეგიების ჩამოყალიბების რისკჯგუფში.

ქვემოთ მოცემულია ხმის დარღვევის ზოგიერთი უარყოფითი ზეგავლენა მოსწავლის სასკოლო ცხოვრებაზე:

- რეციპროკული კომუნიკაციის პრობლემა – ბავშვის ხმის მოსმენის/გარჩევის პრობლემის გამო როგორც საკლასო ოთახში, ასევე საკლასო ოთახს გარეთ;
- საჯარო შეხვედრებში შეზღუდული მონაწილეობა;
- ხმამაღლა კითხვის აქტივობებში მონაწილეობის მიღების შიში;
- საკლასო ჯგუფურ აქტივობებში შეზღუდული მონაწილეობა;
- ინტერპერსონალური ინტერაქციის წამოწყების შიში (მაგალითად, გაკვეთილზე ხელის აწევის შიში საპირფარეშოში გასასვლელად);
- მუსიკის გაკვეთილზე შეზღუდული მონაწილეობა;
- თავის არიდება ისეთი აქტივობებისგან, როგორიცაა: სასკოლო თამაშები, მხარდამჭერთა გუნდის წევრობა და დებატები;
- მოხალისეობის პროგრამებში შეზღუდული მონაწილეობა (ბავშვები იძულებულნი ხდებიან, აირჩიონ მხოლოდ არავოკალური მოხალისეობრივი სამუშაო);
- ინტერვიუების აქტივობებში შეზღუდული მონაწილეობა, რაც ამცირებს მოსწავლის მიერ შესაფერისი სამსახურის/უმაღლესი განათლების მიღების ალბათობას;
- ნეგატიური ყურადღება თანატოლებისგან, მასწავლებლებისგან და სკოლის სხვა პერსონალისგან;
- თანაკლასელების სწავლის პროცესის შეფერხება (ბავშვის ატიპური ხმა შესაძლოა ხელისშემშლელი აღმოჩნდეს კლასელებისთვის. ვინაიდან ისინი კონცენტრირდებიან დისფონიის მოსწავლის ხმის ატიპურ ჟღერადობაზე, ნაცვლად ნათქვამის შინაარსზე კონცენტრირებისა).

ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლეს ხმის ძლიერად ან მძიმედ გამოხატული დარღვევის დროს შესაძლოა აღენიშნებოდეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება, რომელიც აუცილებლად უნდა დაადგინოს მულტიდისციპლინურმა გუნდმა, რომელიც დაკომპლექტებულია დისფონიის მქონე მოსწავლის მშობლებით, საგნის ერთი მასწავლებლით მაინც, სპეციალური მასწავლებლით, სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლით და იმ პირით, რომელსაც შეუძლია ხმის დარღვევის გამოკვლევის შედეგების ინტერპრეტაცია. ჯგუფში ასევე შეიძლება იყოს ოტორინოლარინგოლოგი ან ხმის დარღვევის სპეციალისტი (შესაძლოა ენისა და მეტყველების თერაპევტიც).

მულტიდისციპლინური გუნდის თითოეულ წევრს საკუთარი როლი აქვს დისფონიის მქონე მოსწავლის მხარდაჭერის პროცესში. ამ პროცესში მასწავლებლის როლია რისკჯგუფში მყოფი მოსწავლე-

ბის გამოდიფერენცირება და გააზრება, თუ რა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს დისფონია მოსწავლის აკადემიურ მიღწევაზე. მასწავლებელი თანამშრომლობს ენისა და მეტყველების თერაპევტთან და ხელს უწყობს ხმის გაუმჯობესებელი პროდუქციის გენერალიზებას ბუნებრივ სასკოლო სიტუაციებში (საკლასო ოთახი, სათამაშო მოედანი, სასადილო ოთახი). მასწავლებლის კომპეტენციაა, ასევე, ბავშვის მხარდაჭერა კარგი ვოკალური ქცევების ჩამოყალიბების პროცესში, ამ მიმართულებით მთელ კლასში საგანმანათლებლო აქტივობების გამოყენებით.

ვინაიდან ხმის თერაპიის წარმატება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული სახლში ვარჯიშზე, მშობლების/თანატოლების/მეგობრების და ოჯახის სხვა წევრების მოტივაცია/დამოკიდებულებები კრიტიკულია ჩარევის ეფექტურობისთვის. ხშირად დისფონიის ბავშვი თანატოლების მხრიდან დაცინვის ან გარიყვის მსხვერპლია, ვინაიდან მას უწევს სპეციფიკური ვოკალური სავარჯიშოების შესრულება სხვადასხვა სიტუაციაში ან, პირიქით, ხმის დაზოგვა. ოჯახისა და თანაკლასელების მხარდაჭერის გარეშე ბავშვი თავს მარტო გრძნობს ხმის აბილიტაცია-რეაბილიტაციის პროცესში.

ხმის დარღვევაზე ეჭვის შემთხვევაში მასწავლებელი ამისამართებს ბავშვს ენისა და მეტყველების თერაპევტთან. გადამისამართებამდე კი აუცილებელია, რომ მასწავლებელმა იზრუნოს ამ მოსწავლის ოჯახის, მოსწავლის კლასელებისა და მათი მშობლების ფსიქოგანათლებაზე (საინფორმაციო ხასიათის შეხვედრაზე მასწავლებელი განმარტავს ხმის დარღვევებს, საუბრობს ამ ტიპის სირთულის ეტიოლოგიასა და მახასიათებლებზე). ინფორმაციის ნაკლებობის გამო ხშირია ხმის დარღვევის ბავშვის სტიგმატიზირება. სწორედ ფსიქოგანათლების გზით უნდა შემცირდეს ბავშვის მიმართ არსებული სტერეოტიპები. თავად მოსწავლეს კი მასწავლებელი ეხმარება, უკეთ გაიგოს ხმის წარმოების მექანიზმი და პრობლემის სპეციფიკა, რაც მას აქვს (ილუსტრაციისთვის შესაძლებელია საგანმანათლებლო ვიდეოების, სურათების გამოყენება).

მასწავლებელს და ენა-მეტყველების თერაპევტს შეუძლიათ ხელი შეუწყონ როგორც თანაკლასელების სწორი დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას დისფონიის მქონე ბავშვის მიმართ, აგრეთვე მშობლის ჩართულობას ხმის თერაპიის პროცესში. ამ მიზნით, მასწავლებლები/ენა-მეტყველების თერაპევტები პერიოდულ კონსულტაციებს უწევენ მშობლებს, აწვდიან სახლში შესავსებ კითხვარებს ბავშვის ვოკალურ ქცევაზე უკეთ დასაკვირვებლად, აგროვებენ ინფორმაციას სახლის გარემოში არსებული არაეფექტური ვოკალური საკომპენსაციო სტრატეგიების შესახებ.

2.5. ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევების პრევენცია

ხმის დარღვევის პრევენცია შესაძლებელია და ამიტომაც ამ მიმართულებით განხორციელებული სწორი ჩარევა ძალიან სწორი და რეალური მიზანია (Kahane & Mayo, 1989; Marge, 1991; McNamara & Perry, 1994; Mori, 1999). მაკნამარას და პერის მიხედვით, დაწყებითი და საბაზისო სწავლის საფეხურზე განსაკუთრებით ეფექტურია ხმის სწორი გამოყენების ტექნიკების სწავლება ბავშვებისთვის ჯგუფური შეხვედრების პირობებში. პრევენციული ტექნიკების სწავლების პროცესში ჩვეულებრივ აქცენტი კეთდება ხოლმე ხმის ხარისხის დამაზიანებელი ჩვევების ჩანაცვლებაზე სხვა უფრო მისაღები ქცევით. მაგალითად, წყლის დაღევა, კოფეინის შემცველი სასმელების ნაცვლად; ყელის ჩანმენდის ნაცვლად, რამე, უშაქრო კანფეტის მოწუნვა ან წყლის დაღევა ყლუპებით; ხანგრძლივი დროის განმავლობაში ჩურჩულის ჩანაცვლება, ნორმალური სიმაღლის მეტყველებით, სპორტული აქტივობების დროს გამარჯვების აღნიშვნა ტაშით/ჩახუტებით/ღიმღიმით და არა ყვირილით და ა.შ. პრევენციის დონეზე მნიშვნელოვანია არა მარტო ბავშვის ქცევის ცვლილება, არამედ გარემოს სწორად მოწყობაც. მაგალითად: სახლში/კლასში ხმაურის დონის კონტროლი, რათა ბავშვს არ უწევდეს ყვირილით კომუნიკაცია; კლასში/სახლში ტენიანობის კონტროლი და ტენიანობის ოპტიმალური დონის შენარჩუნება, რათა არ მოხდეს ე.წ. „ყელის გამოშრობა“, რაც შემდგომში ყელის ჩანმენდის ქცევას იწვევს; ბავშვებთან/კლასთან კომუნიკაციის დროს ფონური ხმაური მინიმუმამდე უნდა იყოს დაყვანილი – იქნება ეს ქუჩიდან შემოსული ხმაური თუ პარალელურად, საგაკვეთილო მიზნებისთვის ჩართული ვიდეო-/აუდიოშემაღამების ხმა; გაკვეთილზე ე.წ. „წყნარი დრო“-ს (ხანგრძლივობა 3-5 წთ.) დანერგვა – ამ დროს ბავშვები ჩუმად შეასრულებენ აქტივობებს და დაასვენებენ ხმის წარმომშობ ფიზიოლოგიურ სისტემას.

მიუხედავად ხმის დარღვევების მიმართულებით პრევენციული ღონისძიებების აშკარა საჭიროებისა, სკოლაში დასაქმებული ენა-მეტყველების თერაპევტები აღნიშნავენ, რომ ხმის დარღვევების პრევენცია მსუყე ფინანსურ დანახარჯთანაა დაკავშირებული და თან ძალიან შრომატევადი და ხანგრძლივი პროცესია. ღირს კი ამ მიმართულებით სკოლის სპეციალისტების რესურსის ხარჯვა, მაშინ, როცა უამრავ მოსწავლეს აქვს ენა-მეტყველების თერაპევტის დახმარების საჭიროება ენის თუ მეტყველების დარღვევის გამო. თავად ენისა და მეტყველების თერაპევტები აღნიშნავენ, რომ მათ

სკოლაში არ აქვთ დრო, ხმის დარღვევების მიმართულებით ეფექტური პრევენციული ღონისძიებების გასატარებლად. ისინი არც მოიაზრებენ ხმების დარღვევის პრევენციას პრიორიტეტად (Clark, 2003). საგულისხმოა, რომ ხმის დარღვევის პრევენციის მიმართულებით მოსწავლეებთან ინდივიდუალური/ჯგუფური სესიების ჩატარების შეუძლებლობის შემთხვევაში, ენა-მეტყველების თერაპევტმა, საგნის მასწავლებელთან ერთად, სასწავლო პროგრამით გათვალისწინებული თემების ფარგლებშივე უნდა მიანოდოს კლასს ინფორმაცია რესპირატორული სისტემის, ხმის პროექტუციისა და გამოყენების თავისებურებების შესახებ. შესაძლებელია, რომ ენა-მეტყველების თერაპევტი ამ თემებზე ჩატარებულ გაკვეთილებზე რამდენიმე წუთით შევიდეს ხოლმე კლასში და მასწავლებელთან ერთად მიანოდოს ინფორმაცია ბავშვებს, ხმის ჰიპერფუნქციური გამოყენების პრევენციული ტექნიკების შესახებ. მსგავსი აქტივობები უნდა განხორციელდეს არა მარტო სასკოლო, არამედ სკოლამდელი სწავლების შემთხვევაშიც.

ხმის დარღვევის საშუალო და ძლიერი ხარისხით გამოხატულების პრევენციისთვის მნიშვნელოვანია, რომ დაწყებითი კლასის საფეხურის მასწავლებელმა ამოიცნოს ხმის დარღვევის ნიშნები მოსწავლეებში. თუმცა, ეს არ არის მარტივი, ვინაიდან თავად მასწავლებლები ხშირად ხმის დარღვევის ჩამოყალიბების რისკგუფში არიან (Roy et al., 2004) და მცდარი „ნორმალური ხმის“ მოდელი აქვთ ჩამოყალიბებული. ისინი საკუთარი თავის შემთხვევაში უგულებელყოფენ ხმის ჰიპერფუნქციურ გამოყენებაზე მიმანიშნებელ სიმპტომებს. იდენტური ქცევა შეიძლება მოსწავლეების ნიშნების იდენტიფიკაციის შემთხვევაშიც. დავისის და ჰარისის (1992) კვლევის მიხედვით, შემთხვევათა 86%-ში მასწავლებლები სწორად ცნობდნენ მოსწავლის ტიპურ ხმას, ხოლო შემთხვევათა 82%-ში სწორად ხვდებოდნენ, რომ მოსწავლის ხმა ატიპურია. პრობლემის ამოცნობის შემთხვევაშიც კი მასწავლებლებისგან სპეციალისტებთან გადამისამართება არ ატარებს სისტემატიურ ხასიათს, ვინაიდან, როგორც ჩანს, ისინი არ მოიაზრებენ ხმის ატიპურობას სერიოზულ პრობლემად.

2.6. ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევების ინტერვენცია

პოუველის (1989) ხმის დარღვევების გავრცელების საკვლევი ლონგიტუდური კვლევის მიხედვით, ხმის დარღვევის პირველადი დიაგნოზიდან 5 წლის შემდეგაც კი ბავშვებს კვლავ აქვთ ხმასთან დაკავშირებული პრობლემები. ეს ხმასთან დაკავშირებული სირთულე კი, უპირატესად, გამოხატულია საშუალოდან ძლიერ ხარისხამდე ინტენსივობით. ოტორინოლარინგოლოგების 59% ბავშვთა ასაკის სახმო იოგების პათოლოგიების დროს (მაგალითად, ზომაში ცვლილება) მკურნალობის უპირატეს გზად სწორედ ხმის დარღვევის მიმართულებით განხორციელებულ ჩარევას (ხორციელდება ხმის დარღვევების მიმართულებით სპეციალიზებული ენა-მეტყველების თერაპევტის მიერ) მიიჩნევს. კვლევის შედეგების მიხედვით, აღნიშნული ჩარევის შედეგად სულ რაღაც 2 თვის თავზე ბავშვების 68%-ს შეუმცირდათ სახმო იოგების ზომა, ხოლო 23%-ს სახმო იოგების ზომა სრულად ჩაეთია ასაკობრივი ნორმის ფარგლებში.

ხმის დარღვევა მნიშვნელოვნად უკავშირდება სტიმმას. კვლევების მიხედვით, ხმის დარღვევის მქონე ბავშვი უფროსების მხრიდან აღიქმება როგორც უფრო ცუდი ქცევების/თვისებების მატარებელი, ვიდრე ტიპური ხმის ბავშვები (Ruscello, Lass, & Podbesek, 1988).

მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა იცოდეს, რომ ხმის დარღვევა უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვის როგორც აკადემიურ, აგრეთვე სოციალურ ფუნქციონირებაზე. კლასში მუდმივი ორალური კომუნიკაციის საჭიროებაა, ხმასთან დაკავშირებული პრობლემების გამო კი მოსწავლემ შესაძლოა თავი აარიდოს გაკვეთილზე აქტიურობას, საკუთარი ცოდნის გამოვლენას. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ მან არაფერი იცის, იგი, უბრალოდ, თავს იცავს მისი ხმის გაჟღერების შემდგომი უსიამოვნო რეაქციებისგან. ლასის, რუსელოს, ბრედშოუს და ბლანკენშიპის (1991) მიხედვით, ხმის დარღვევის ბავშვები ხშირად მოიაზრებიან აგრესიულ, ქცევის პრობლემის მქონე პირებად. დევისის და ჰარისის მიხედვით, სკოლის მასწავლებლები ფასდაუდებელი რესურსია ხმის დარღვევის მქონე ბავშვის შესაბამის სპეციალისტთან გადამისამართების თვალსაზრისით.

პრევენციის დონეზე განხორციელებული ჩარევა ეფექტურია და ამაზე ზემოთ უკვე ვისაუბრეთ, საინტერესოა, რეკომენდებულია თუ არა ხმის დარღვევის ინტერვენცია? იქნებ ხმის პრობლემა თავისთავად დაძლეადია ასაკთან ერთად? ან იქნებ სულაც არაა ეფექტური ხმის დარღვევის მიმართულებით სპეციალისტების მიერ განეული შრომა? ამ კითხვებზე ყველაზე უკეთ კვლევები გასცემენ პასუხს.

ფილტერისა და პოინერის კვლევის მიხედვით, ხმის დარღვევის მქონე 64 ბავშვიდან 40-ს ერთი წლის შემდეგ ჩატარებული კვლევის შემდეგ კვლავ იმავე ინტენსივობის ხმის დარღვევა აღენიშნებოდათ (საგულისხმოა, რომ ამ ბავშვებს არ ჩატარებიათ ხმის დარღვევის არანაირი თერაპია). ვირჯინიას შტატში ხმის დარღვევის სკრინინგის შედეგად 847 ბავშვიდან 203-ს (23.9%) აღმოაჩნდა ხმის დარღვევა

(17%-ს ფონატორული ტიპის ხმის დარღვევა, ხოლო 6.9%-ს კი ჰიპერნაზალური ტიპის ხმის დარღვევა). ერთი წლის შემდეგ აღნიშნული 203 ბავშვიდან 178 განმეორებით შეფასდა და 71 ბავშვს (39.9%) კვლავ ჰქონდა ხმის მნიშვნელოვანი პრობლემა. 4 წლის შემდეგ ჩატარებული კვლევის მიხედვით, აღნიშნული 71-იდან მხოლოდ 50 ბავშვი შეფასდა განმეორებით და მათ 38%-ს (19 ბავშვი) ჰქონდა ხმის პრობლემა. აქედან უმრავლესობას (11 ბავშვი) ჰქონდა ხმის მსუბუქე უფრო მკვეთრად გამოხატული პრობლემა (Powell et al., 1989). ერთი ლონგიტუდური კვლევა, ბუნებრივია, არ გამოდგება შედეგების ფართო მაშტაბით განსაზოგადებლად, თუმცა, ცხადია, რომ 1) ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევებს, რომლებიც გამოხატულია უფრო მსუბუქი ხარისხით, ახასიათებთ ბუნებრივი ალაგების მაღალი ტენდენცია; 2) ბავშვთა ასაკის ხმის დარღვევები, რომლებიც უფრო მკვეთრად არის გამოხატული, შესაბამისი თერაპიის გარეშე ნარჩუნდება დროში და მნიშვნელოვნად უშლის ხელს ბავშვის აკადემიურ და სოციალურ ფუნქციონირებას.

2.6.1. ხმის დაზღვევების ინტეგრაცია სასკოლო გახეობაში

იშვიათია ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლის სკოლის გარეთ არსებულ სპეციალისტთან გადამისამართების შემთხვევები. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ხმის დარღვევის მქონე ბავშვს უჭირს ხმის პირდაპირი თერაპიის სერვისის მიღება. ამის მიზეზი, სავარაუდოდ, ისაა, რომ სკოლის პერსონალი (ენა-მეტყველების თერაპევტი, მასწავლებელი თუ სპეციალური მასწავლებელი) ხმის დარღვევას აღიქვამს როგორც მსუბუქ პრობლემას ან არ მიიჩნევს, რომ ხმის დარღვევის თერაპია პრიორიტეტია კონკრეტული მოსწავლის შემთხვევაში (Powell et al., 1989). ამერიკის შეერთებულ შტატებში დისფონიის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობენ სკოლის ბაზაზე არსებული ენა-მეტყველების თერაპევტები, ხოლო საქართველოში – არა. პირველი იმ მიზეზის გამო, რომ საქართველოში მასწავლებელი/მშობელი/კლასელები და სხვ. ბავშვის განსხვავებულ ხმას ვერ აიდეენტიფიცირებენ როგორც პრობლემას, რომელსაც ჩარევა სჭირდება; მეორე მიზეზი ისაა, რომ თუნდაც პრობლემად აღქმის შემთხვევაში, მასწავლებლებმა/მშობლებმა არ იციან, რომ მოსწავლის ხმის პრობლემა შესაძლებელია ალაგდეს ან შემცირდეს მაინც ენისა და მეტყველების თერაპევტის/ხმის დარღვევის სპეციალისტის ჩარევით მოსწავლის ხმის დარღვევის სპეციფიკის გათვალისწინებით შერჩეული სავარჯიშოების გზით.

ამერიკის შეერთებული შტატების სტანდარტით, ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლესთან თერაპიას ატარებს სკოლის ენა-მეტყველების თერაპევტი, რომელსაც აქვს ამერიკის მეტყველების, ენისა და სმენის ასოციაციის (ASHA) კლინიკური სერტიფიკატი და ბოლო 3 წლის განმავლობაში მოსმენილი აქვს ხმის დარღვევების მიმართულებით ჩატარებული ერთი ტრენინგი მაინც (Clark, 2003).

ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლის ადეკვატური დახმარება გართულებულია არა მარტო საქართველოში, არამედ ამერიკაშიც. სკოლის ენა-მეტყველების თერაპევტები აღნიშნავენ, რომ უჭირთ დისფონიის მოსწავლის პრობლემის მართვაში ჩართონ ლარინგოსკოპული გამოკვლევა, რამდენიმე მიზეზის გამო, მათ შორისაა:

- ა) მშობლების სპეციალისტთან თანამშრომლობის პრობლემა;
- ბ) სკოლის ექიმთან თანამშრომლობის პრობლემის გამო, რომელიც არ ამისამართებს მოსწავლეს ლარინგოსკოპიულ დიაგნოსტიკაზე;
- გ) რესურსების დეფიციტის გამო პატარა ქალაქებსა და რაიონებში;
- დ) ინტერდისციპლინური კომუნიკაციის დეფიციტის გამო, რომელიც ენა-მეტყველების თერაპევტებს, სკოლის ექიმებს, პედიატრებსა და ოტორინოლარინგოლოგებს შორისაა (Leeper, 1992).

ლარინგოსკოპული გამოკვლევის მიღების სირთულის გამო დისფონიის მქონე მოსწავლე ან უსაბუთო მომლოდინეთა რიგში დგება ან უტარდება არასწორად დაგეგმილი თერაპია ხმის დარღვევის გამომწვევი მექანიზმის დადგენის გარეშე (Clark, 2003; Leeper, 1992). დიაგნოსტიკურ გამოკვლევაზე წვდომის სირთულის გარდა, პრობლემა ისიც, რომ დისფონიის მქონე მოსწავლეთა ხმოლოდ 1% იღებს სკოლის გარეთ არსებული ენა-მეტყველების თერაპევტის დახმარებას. სხვა წყაროს მიხედვით, ამ ბავშვების რიცხვი ცოტა მაღალია და დისფონიის მქონე მოსწავლეთა საერთოდ რაოდენობის 2-4%-ამდე მერყეობს (Davis and Haris, 1992).

გამოდის, რომ ამერიკის შეერთებული შტატების გამოცდილებით, დისფონიის ბავშვების შემთხვევის მართვა, ხმის მიზანმიმართული/პირდაპირი თერაპიის თვალსაზრისით, უპირატესად, სკოლის ბაზაზე არსებულ ენა-მეტყველების თერაპევტს ეკისრება. განსხვავებული მოსაზრებები არსებობს მათ მიერ განხორციელებული ჩარევის ეფექტურობის თაობაზე. კლარკის (2003) მიხედვით, აკადემიური და კლინიკური თვალსაზრისით, გამოცდილ სკოლის ენა-მეტყველების თერაპევტებს შეუძლიათ დის-

ფონიის შემთხვევების წარმატებით მართვა, თუმცა, მათ აქვთ ინტერდისციპლინური კომუნიკაციის პრობლემა (არ ეკონტაქტებიან ოტორინოლარინგოლოგს). სკოლის ბაზაზე წარმატებული თერაპიის შემთხვევებზე ფაქტორადაა მოაზრებული ხმის დარღვევის აღმოსაჩენი სკრინინგინსტრუმენტის არარსებობაც. რეიმიგნმა და ვერდოლინმა (2000) ამ პრობლემის გადასაჭრელად შეიმუშავეს ენა-მეტყველების თერაპევტის, აუდიოლოგისა და ოტორინოლარინგოლოგის გუნდური მუშაობის მოდელი. ამ მოდელის ფარგლებში ამერიკის რამდენიმე შტატში დანერგილია სკოლებში ოტორინოლარინგოლოგის სისტემატიური ვიზიტი მოსწავლეთა სკრინინგის მიზნით.

ხმის დარღვევის თერაპია ბავშვებში განსხვავებულია ზრდასრულთა თერაპიისგან. ეს, პირველ რიგში, დაკავშირებულია იმასთან, რომ ხმის, ისევე როგორც ენის განვითარება ეფუძნება ნორმალურ ეპქსრესიულ და რეცეპტულ დასწავლას. განვითარების პროცესში აღმოცენებული რაიმე პრობლემა ზეგავლენას ახდენს ბავშვის ქცევაზე მთელი ცხოვრების განმავლობაში. განსხვავებით უფროსებისგან, რომლებსაც ჰქონდათ ნორმალური ხმა და ხმის თერაპიას მიმართავენ ნორმალური ხმის დაბრუნების სურვილით, ხმის დარღვევის მქონე ბავშვს შესაძლოა არც არასდროს ჰქონია ნორმალური ხმის პროდუქციის გამოცდილება. უფრო მეტიც, წარმოდგენაც კი არ აქვთ, რას ნიშნავს ნორმალური ხმა. ეს, ბუნებრივია, ზეგავლენას ახდენს ბავშვის თერაპიაში ჩართულობის მოტივაციაზე ან არსებული რეალობის შეცვლის საჭიროების გააზრების პროცესზე. განსხვავებით არტიკულაციის და ენის მიძიმე დარღვევის მქონე ბავშვებისგან, საშუალო ან, თუნდაც, რთული ხმის დარღვევის მქონე ბავშვის მეტყველება მაინც განირჩევა ხოლმე. არსებობს განსხვავებული ტექნოლოგიური საშუალებები, რომლებიც ეხმარება კლინიკის დისფონიის ბავშვთან მუშაობის პროცესში.

ხმის თერაპიული მიდგომების უმეტესობა თერაპიის შემდეგ ფაზებს მოიცავს: ვოკალური ქცევების გაცნობიერება, სამიზნე (ჩასანაცვლებელი) ვოკალური ქცევების გამოდიფერენცირება, ხმის პირდაპირი თერაპია ან ხმის პროდუქციის აქტივობების განხორციელება თერაპიული სესიების განმავლობაში, ხმის დარღვევის ინტერვენციული აქტივობების გენერალიზება (Andrews & Summers, 2002).

ენდრიუსი & სამერსი (2002), აგრეთვე გლეიზი (1996) აღწერენ პედიატრიული დისფონიის სამკურნალო მრავალფეროვან აქტივობებს, რომლებიც უნდა შეირჩეს, ბავშვის წიგნიერების დონისა და ასაკის გათვალისწინებით. ბონის (1993) ბავშვთა ხმის თერაპიის პროგრამა კოგნიტური მიდგომაა, რომელიც მოიცავს სახალისო აქტივობებს ვოკალური ქცევების გაცნობიერებისა და ჩანაცვლების ხელშეწყობად. ხმის თერაპიის უფრო ახლებული მიდგომაა კაიელემეტრიქსის ხმის თამაშების პროგრამა. იგი წარმოადგენს კომპიუტერში დასაინსტალირებელ სავარჯიშოთა ნაკრებს, რომელიც ეხმარება ბავშვს ხმის ტონის, სიმაღლის და ამპლიტუდის კონტროლში (Kay Elemetrics, 2004). ერტმერის საგანმანათლებლო ვებგვერდზე კი კრეატიულად არის აღწერილი ხმის განვითარების საფეხურები. აქ სპეციალისტებს შეუძლიათ მიიღონ ინფორმაცია, თუ რატომ გვხვდება ხმის დარღვევის პარალელურად არტიკულაციის და ენის დარღვევა მოსწავლეებში. კომპორბიდობის მექანიზმის გაცნობიერება ეხმარება როგორც ენა-მეტყველების თერაპევტს, ასევე მასწავლებელს ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლის ეფექტურ მხარდაჭერაში (Ertmer, 2004).

თერაპიული პროგრამების უმეტესობა ხაზს უსვამს ფსიქოთერაპიული ჩარევის ინტეგრაციის საჭიროებას ხმის დარღვევის თერაპიის პროცესში. მნიშვნელოვანია საუბარი და მსჯელობა იმ ინტერპერსონალურ უნარებზე, რაც პირდაპირკავშირშია ხმასთან. მაგალითად, კომუნიკაციური პარტნიორის საუბრის შეწყვეტა, დიალოგისას ჯერის დაცვა, კონტექსტის შესაბამისი ხმის სიმაღლის შერჩევა, ხმის ემოციის შერჩევა. ამასთან, ბავშვის ხმის თერაპიის პროცესში აუცილებელია ბავშვისთვის მნიშვნელოვანი კომუნიკაციური პარტნიორის ჩართვა. ეს შეიძლება იყოს მშობელი, მასწავლებელი, თანატოლი და სხვ.

მოზარდობის ასაკში ხმის თერაპია აუცილებლად კონცენტრირდება მაღალი ვოკალური რისკის მქონე ქცევების ინტენსივობის შემცირებაზე ან ალაგებაზე. ასეთი, ხმაზე უარყოფითი ზეგავლენის მქონე ქცევებია კონფლიქტური სიტუაციების ყვირილით გადაჭრა, სპორტის დროს ყვირილი, თამბაქოს მოხმარება – ამ არასასურველი ქცევების გააზრება და ჩანაცვლება ვოკალური ჰიგიენის ნაწილია, რომლის ჩამოყალიბებაზეც გუნდურად უნდა იზრუნოს სკოლამ, ბავშვის ოჯახმა და სკოლის გარეთ არსებულმა სპეციალისტებმა. ვინაიდან მოზარდობის ასაკს თან ახლავს დამახინჯებული თვითაღქმა, ამ ასაკში რეკომენდებულია ჩარევა აგრეთვე „ნორმალური/კარგი ხმის“ ცნების სწორად გააზრებაზე. შესაძლოა, მოზარდის ხმას არ ჰქონდეს მისთვის სასურველი ჟღერადობა, თუმცა ეს აუცილებლად არ ნიშნავს იმას, რომ ბავშვს ხმის დარღვევა ან ხმის თერაპიის საჭიროება აქვს. ამ შემთხვევაში საჭიროა მუშაობა საკუთარი თავის/საკუთარი ხმის მიმღებლობაზე, რა მიმართულებითაც მნიშვნელოვანია მასწავლებლების/სკოლის ფსიქოლოგების ჩართულობა.

პედიატრები და ხმის სპეციალისტები თანხმდებიან, რომ ხმის დარღვევა ბავშვებში, უპირატესად, ვოკალური ტრავმის მეორადი შედეგია. აქ იგულისხმება ყვირილი, ხმამაღალი საუბარი, „ნაზალური ხმით საუბარი“ თამაშის და გართობის მიზნით ყელის ხშირი ჩანმენდა. ამ დროს ბავშვებს ძირითადად მკურნალობენ **სამედიცინო ჩარევით** (ალერგიისა და ასთმის მიდრეკილების ბავშვებში), **ვოკალური ჰიგიენის საგანმანათლებლო მიდგომებით** და **ხმის პირდაპირი თერაპიით**. უკიდურესად იშვიათია შემთხვევა, როდესაც პედიატრიული დისფონია საჭიროებს ქირურგიულ ჩარევას სახმო იოგებზე (Colton & Casper, 1996).

ხმის დარღვევის თემაზე არსებული ლიტერატურის ანალიზი აჩვენებს, რომ არსებობს **პედიატრიული დისფონიის ინტერვენციის ე.წ. ოქროს სტანდარტი**. ეს გულისხმობს

- ა) მშობლის/ოჯახის ჩართულობას;
- ბ) ბავშვის/ოჯახის ფსიქოგანათლებას ვოკალური ჰიგიენის თემატიკაზე;
- გ) ფსიქოლინამიკური, ინტერპერსონალური ფაქტორების და მასთან დაკავშირებული ქცევების განხილვას;
- დ) ვოკალური ქცევების ჩართვას ეფექტურ სოციალურ კომუნიკაციაში;
- ე) ასაკის შესაბამისი ხმის გასაუმჯობესებელი სავარჯიშოების გამოყენებას ხმის პირდაპირი თერაპიის დროს.

შეჯამების სახით რომ ვთქვათ, ხმის დარღვევების ინტერვენცია საკმაოდ კომპლექსური და შრომატევადი პროცესია, რომელიც რამდენიმე რგოლის (ოჯახი, სკოლა, სპეციალისტი) კოორდინირებულ მუშაობას მოითხოვს. საბედნიეროდ, ადრეული და სწორად დაგეგმილი ინტერვენციის შემთხვევაში ხმის დარღვევების უმეტესობის აღმოფხვრა შესაძლებელია.

შეჯამება

ამ თემის ფარგლებში მკითხველი გაეცნო მეტყველების დარღვევების რაობას, გამომწვევ მიზეზებს, მეტყველების დარღვევის მქონე მოსწავლის მახასიათებლებს, მეტყველების დარღვევის პრევენციულ და ინტერვენციულ ღონისძიებებს. რაც მთავარია, ყურადღება გამახვილდა მასწავლებლის როლზე მეტყველების დარღვევასთან დაკავშირებული სტიგმისა და ფსიქოლოგიური პრობლემების თავიდან არიდების პროცესში. ინფორმაციული თვალსაზრისითაც, ეს თემა ძლიან მნიშვნელოვანია, რადგან ავტორებს გვქონდა მცდელობა, ერთვარად აგვემაღლებინა ცნობიერება მეტყველების დარღვევების ტიპების, განსაკუთრებით კი, ერთ-ერთი ტიპის – ხმის დარღვევების შესახებ. ხმის დარღვევებთან დაკავშირებული ინფორმაციული დეფიციტი ართულებს ამ პრობლემის ბავშვის დროულად ამოცნობას და საჭირო სერვისებზე გადამისამართებას. ამ თემის ფარგლებში ხმის დარღვევის მქონე მოსწავლის მახასიათებლების საკმაოდ დეტალური აღწერილობა კი ზრდის მასწავლებლების/მომავალი მასწავლებლების და მშობლების ცნობიერებას ამ საკითხის შესახებ და შედეგად აუმჯობესებს ხმის დარღვევის დაძლევის ალბათობას თითოეული ბავშვის შემთხვევაში.

კითხვები თვითრეფლექსიისათვის:

- 1 შეადარეთ ერთნეთს მეტყველების დარღვევების 3 კლასიფიკაცია: DSM-V, ICD-11 და ASHA. იმსჯელეთ მსგავსებასა და განსხვავებებზე?
- 2 მეტყველების დარღვევების სამი კლასიფიკაციიდან (DSM-V, ICD-11, ASHA),თქვენ რომელს ანიჭებთ უპირატესობას და რატომ?
- 3 რას ნიშნავს ტერმინი „სამეტყველო ბგერების დარღვევა“?
- 4 რას ნიშნავს „სამეტყველო ბგერების არტიკულატორული დარღვევა“ და რით განსხვავდება ის „სამეტყველო ბგერების ფონოლოგიური დარღვევისგან“?
- 5 მოქნილობის დარღვევა (ენაბორძიკი) ეკუთვნის სამეტყველო ბგერების დარღვევის კატეგორიას – მცდარია თუ ქეშმარიტი ? იმსჯელეთ.
- 6 ხმის დარღვევები ეკუთვნის სამეტყველო ბგერების დარღვევის კატეგორიას – მცდარია თუ ქეშმარიტი ? იმსჯელეთ.
- 7 მეტყველების რა ტიპის „შეცდომებით“ ხასიათდება მეტყველების მოქნილობის დარღვევა (ენაბორძიკი)?

- 8 სამეტყველო ბგერების დარღვევის მქონე სკოლამდელი ასაკის ბავშვი იმყოფება ვერბალური და-სწავლის უნარის დარღვევის ჩამოყალიბების რისკგუფში სასკოლო ასაკში – მცდარია თუ ქეშმარიტი? იმსჯელეთ.
- 9 ენაბორძიკთან დაკავშირებული რა ემოციური, ფსიქოლოგიური და სოციალური პრობლემები შეიძლება აღენიშნებოდეს მეტყველების მოქნილობის დარღვევის მქონე ბავშვს?
- 10 რა რეკომენდაციებს მისცემდით მეტყველების დარღვევის ბავშვის მასწავლებლებს?
- 11 რა შეიძლება იყოს მეტყველების დარღვევის გამომწვევი მიზეზი (ეტიოლოგიური ფაქტორი)?
- 12 როგორ შეიძლება დაიცვას ენაბორძიკის მქონე ბავშვმა თავი მჩაგვრელებისგან?
- 13 გაიხსენეთ, იცნობთ თუ არა პირს ხმის დარღვევის დიაგნოზით? იმ შემთხვევაში, თუ ასეთ პირს ვერ იხსენებთ, გთხოვთ, იმსჯელოთ, რატომ არ გახსენდებათ;
- 14 გთხოვთ, გააკეთოთ ხმის სიმაღლის, ხმის ტონის, ხმის რეზონანსის და ხმის ხარისხის პრობლემების იმიტაცია;
- 15 გაიხსენეთ, გყავდათ/გყავთ თუ არა ბავშვი ხრინწიანი/ბოხი/„მკივანა“ ხმით? გთხოვთ, აღწეროთ თქვენი და თქვენი ნაცნობების დამოკიდებულებები ამ ბავშვის მიმართ;
- 16 როგორ ფიქრობთ, ხმის პრობლემასთან დაკავშირებული რა ფიქრები/ემოციები შეიძლება ჰქონდეს ხმის დარღვევის მქონე ბავშვს?
- 17 რა დასკვნა გამოიტანეთ ტექსტის დამუშავების შემდეგ, რა არის ბავშვთა ხმის დარღვევასთან დაკავშირებული ფუნდამენტური პრობლემა?
- 18 დისფონიის ბავშვის შემთხვევა იმართება მხოლოდ ენა-მეტყველების თერაპევტის მიერ – მცდარია თუ ქეშმარიტი ეს დებულება ?
- 19 საქართველოში ხმის დარღვევის ბავშვს თერაპიას უტარებს სკოლის ენა-მეტყველების თერაპევტი – მცდარია თუ ქეშმარიტი ეს დებულება ?
- 20 რა როლი აქვს მასწავლებელს ბავშვის ხმის პრობლემის იდენტიფიკაციაში?
- 21 რას გულისხმობს ხმის დარღვევების პრევენცია?
- 22 რა არის ვოკალური ჰიგიენა?
- 23 როგორია ხმის დარღვევის დიაგნოსტიკის პროცედურები?
- 24 რა როლი აქვს მასწავლებელს ხმის დარღვევის დიაგნოსტიკის/შეფასების პროცესში?
- 25 რა როლი აქვს მასწავლებელს ხმის დარღვევის ინტერვენციის პროცესში?
- 26 რა ზეგავლენას ახდენს ხმის დარღვევა აკადემიურ წინსვლაზე და რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ ინფორმაციის ცოდნა მასწავლებლისთვის?
- 27 თქვენი აზრით, როგორია ხმის დარღვევის მქონე ბავშვის მაქსიმალურად მხარდამჭერი სასკოლო გარემო?

გამოყენებული ლიტერატურა:

- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper]. Available from www.asha.org/policy.
- Bernthal, J., Bankson, N. & Flipsen, P. (2009), Articulation And Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children, Boston: Pearson Education, Inc.
- Bleile, K. M., (2020), Speech Sound Disorders for Class and Clinic, fourth edition, Plural Publishing Inc.
- Celia R. Hooper (2004), Treatment of Voice Disorders in Children, Language Speech and Hearing Services in Schools, 35, 320-326.
- Damico, J. S., Muller, N. & Ball. M. J., (2010), The Handbook of Language and Speech Disorders, Wiley-Blackwell.
- Edwards. M. L., (2010), Phonological theories. In B.W. Hodson (Ed.), Evaluating and enhancing children's phonological systems (pp.145-170). Wichita, KS: Ohono Comp Publishing.
- Jack S. Damico, Nicole Müller, and Martin J. Ball, (2010). The Handbook of Language and Speech Disorders.
- Hedge, M.N., & Pomaville, F. (2008), Assessment of communication disorders in children: Resources and Protocols, San Diego, CA: Plural Publishing.
- Hedge, M. N., & Davis, D., (2009), Clinical Methods and Practicum in Speech-Language Pathology, 5th edition, Publisher: Cengage Learning.

- Hodson, B. (2010), Evaluating and enhancing children's phonological systems. Research and Theory to Practice. Wichita. KS; PhonoComp Publishing.
- Hodson, B., & Paden, E., (1991), Targeting intelligible speech: A phonological approach to remediation (2nd ed.). Austin, TX: pro-Ed.
- Holmes, G., (1879), A treatise on vocal physiology and hygiene with especial reference to the cultivation and preservation of the voice. London: J. & A.Churchill.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a recent systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders* 35, 165-88.
- McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007), The prevalence of stuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 38 (1), 5-15.
- McLeod, S., (2006), An holistic view of a child with unintelligible speech: Insights from the ICF and ICF-CY. *Advances in Speech-Language Phathology* 8 (3), 293-315.
- M. Sapienza (2004), Treating Voice Disorders in the School-Based Setting: Working Within the Framework of IDEA, University of Florida, American Speech-Language-Hearing Association 327 0161-1461/04/3504-0327.
- Kentucky Department of Education (2020), Kentucky Eligibility Guidelines For Students with Speech or Language Impairment 3rd Edition.
- Pena-Brooks. A., & Hedge. M. N. (2007), Assessment and treatment of articulation and phonological disorders in children, Austin, TX: Pro-Ed.
- Prezas, R., & Hodson, B., (2007), Diagnostic evaluation of children with speech sound disorders. In S. Rvachew (Ed.) *Encyclopedia of Language and Literary Development* (p. 107), London, Ontario: Canadian Language and Literary research Network [[www. Literacyencyclopedia.ca/](http://www.Literacyencyclopedia.ca/)]

თამთა დემეტრაძე

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 10

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე
მოსწავლეთა მხარდაჭერი კომუნიკაციური გარემოს შექმნა
კლასში

სარჩევი

შესავალი.....	197
კლასისა და მოსწავლეების საჭიროებების შეფასება და ინსტრუქციების დაგეგმვა.....	197
კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის სასწავლო პროგრამისა და გარემოს ადაპტაციისა და აკომოდაციის ძირითადი პრინციპები.....	198
გარემო კლასში.....	200
ქცევის მართვა.....	200
მოსწავლეების დაჯგუფების პრინციპი კლასში.....	201
მთელ კლასში ან დიდ ჯგუფში გაერთიანება	201
მცირე ჯგუფში მიცემული ინსტრუქცია	201
სწავლება ერთიერთზე პრინციპით	202
ბავშვთა კომუნიკაციის მხარდაჭერა: გარემო და გამოცდილება	202
კითხვები რეფლექსიისათვის	208
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	208

შესავალი

კარგი კომუნიკაციის საფუძველს თითოეული ინდივიდის უნიკალურობისა და ღირებულების აღიარება წარმოადგენს.

მასწავლებელი მნიშვნელოვან როლს ასრულებს თითოეული ბავშვის კომუნიკაციისა და ენის განვითარებაში. ენა კომუნიკაციის უმნიშვნელოვანეს ინსტრუმენტს წარმოადგენს. ენის გარეშე ძალიან გაგვიჭირდებოდა აზრისა და გრძნობების გამოხატვა. სასწავლო გარემო ასევე უნდა იყოს ენისა და კომუნიკაციის განვითარების ხელშემწყობი რესურსი.

მოცემულ თავში განხილულია კლასისა და მოსწავლეების საჭიროებების შეფასების, დაჯგუფების, ქცევის მართვისა და ინსტრუქციების დაგეგმვის ძირითადი პრინციპები. როგორ უნდა უზრუნველყოთ ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის კომუნიკაციის მხარდამჭერი გარემოს შექმნა.

კლასისა და მოსწავლეების საჭიროებების შეფასება და ინსტრუქციების დაგეგმვა

კარგი პედაგოგი აანალიზებს საკლასო გარემოს მოსწავლის აკადემიური და სოციალური საჭიროებების გათვალისწინებით და კლასში ახერხებს საჭირო ადაპტაციასა და მოდიფიკაციას მოსწავლეების წარმატების უზრუნველსაყოფად. მაგალითად, ნიკას უჭირს დავალების შესრულება და ახალი ინფორმაციის დამახსოვრება. თუმცა, ნინო მასწავლებლის საგაკვეთილო პროცესის/კლასის მახასიათებლებიდან გამომდინარე, ეს ნაკლებად პრობლემურია მისთვის, მეტიც, მას უადვილდება ჩართულობა/ფუნქციონირება. გაკვეთილის მსვლელობისას ნაბიჯ-ნაბიჯ გაკვეთილი მონახაზი ეხმარება ნიკას, მოწოდებულ ინფორმაციაზე გაამახვილოს ყურადღება. ის ცდილობს ყურადღებით მოისმინოს და კონცენტრირდეს დავალებაზე; პაუზები ეხმარება იმ ინფორმაციის აღქმაში, რომელიც გაკვეთილის დროს შეიძლება გამორჩენოდა. მიმოხილვის პერიოდი ეხმარება ნიკოს ინფორმაციის შენარჩუნებაში, რისთვისაც მასწავლებელი ახალი ნასწავლი მასალის გამეორების მექანიზმს იყენებს.

რა სტატეგიებს იყენებს ამ დროს ნიკას მასწავლებელი?

პირველი რიგში, ესაა **გაკვეთილის გეგმა**, რომელსაც აცნობს ის მოსწავლეს ეტაპობრივად და ეხმარება მას ძირითადი კონტექსტის აღქმაში, მოლოდინების ფორმირებაში. შემატყობელი წინადადებების გამოყენებით ეხმარება მასწავლებელი ნიკოს, დააზუსტოს და გაიმეოროს მოსმენილი მონაკვეთის შინაარსი. ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვებს ინფორმაციის გადასამუშავებლად სჭირდებათ მეტი დრო ტიპური განვითარების თანატოლებთან შედარებით, რის გამოც მასწავლებელი ეხმარება მათ **პაუზებითა და საუბრის ნელი ტემპით, მოკლე წინადადებებით**.

კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის სასწავლო პროგრამისა და გარემოს ადაპტაციისა და აკომოდაციის ძირითადი პრინციპები

მეტყველებისა და ენის დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტიანად განხორციელების, მათი ინტეგრაციის და ზოგადად, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ინკლუზიური გარემოს შექმნის ერთ-ერთი წინაპირობა სწორად მოწყობილი და სათანადოდ აღჭურვილი გარემოა. გარდა მოწყობისა ასევე მნიშვნელოვანია, რომ შექმნილი გარემო უწყობდეს ხელს ასეთი მოსწავლეების სწავლა-სწავლების პროცესში ჩართულობას.

განვიხილოთ კონკრეტული წინადადებები:

შექმენით მიღება/ალიარების გარემო. დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რომლებსაც თვითგამოხატვა უჭირთ, დაიჯერონ, რომ მათ შეუძლიათ კომუნიკაცია შეცდომების დაშვებაზე ფიქრის და ნერვიულობის გარეშე. მსგავსი გარემოს შექმნას შეიძლება ხელი შეუწყოს რამდენიმე გზით. პირველ რიგში, როდესაც მოსწავლე შეცდომას უშვებს, შეცდომების გასწორების ნაცვლად, მიაწოდეთ სწორი ფორმის მოდელი/ მაგალითი:

მასწავლებელი: ნიკა, რა უყო ჯულიმ ბაყაყს?

ნიკა: ჯიბეში ჩადე.

მასწავლებელი: აჰა, მან ის ჯიბეში ჩაიდო?

ნიკა: დიახ, ჯიბეში ჩაიდო.

მეორე, არ დააჩქაროთ ის მოსწავლეები, რომელთაც ენის ბორძიკი ან მეტყველების სხვა პრობლემა აქვთ. მნიშვნელოვანია, რომ მათ ჰქონდეთ ნათქვამის დასრულების საშუალება. მათთან საუბრისას ეცადეთ, რომ თქვენი მეტყველება იყოს ნელი, პაუზებით გაჯერებული. ეს მოსწავლეს დაეხმარება საკუთარი მეტყველების ტემპის გაკონტროლებაში და გააუმჯობესებს თავისი მეტყველების მოქნილობას; შეაქეთ კომუნიკაციის წარმატებული მცდელობისთვის, ისევე როგორც ამას სხვა მოსწავლეებთან აკეთებთ. ზოგჯერ მხოლოდ მცდელობის შექება არის საჭირო:

მასწავლებელი: ნიკა, რა გააკეთე, როდესაც გუშინ სახლში მიხვედი?

ნიკა: ტე-ტე-ტელევიზორს ვუყურე.

მასწავლებელი: მშვენიერია, შენ ტელევიზორს უყურე.

დაბოლოს, შეეცადეთ შეამციროთ თანატოლების ზეწოლა. ამის ერთ-ერთი ეფექტური გზა თქვენს კლასში ინდივიდუალური განსხვავებების მიმართ ტოლერანტობის მოდელირება და განმტკიცებაა.

წაახალისეთ და დაეხმარეთ მოსმენის უნარის ჩამოყალიბებაში. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები უფრო მეტ დროს უთმობენ მოსმენას, ვიდრე რომელიმე სხვა სასკოლო აქტივობას სკოლაში, მოსმენის უნარის სწავლებას ძალიან ცოტა დრო ეთმობა ხოლმე (Lerner & Johns, 2008). მოსმენის აქცენტირება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია რეცეპტული ენის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან. გაითვალისწინეთ შემდეგი ოთხი ნაბიჯი, რომელიც დაგეხმარებათ მოსწავლეების მოსმენის უნარის გავარჯიშებაში:

1. ყურადღებით მოუსმინეთ საკუთარ თავს და წაახალისეთ მოსმენა თქვენს მოსწავლეებს შორის. მაგალითად, როდესაც ბელა მასწავლებელი უსმენს მოსწავლის გამოსვლას, ის თავს მისკენ ხრის და თავს უქნევს. მისი ბევრი მოსწავლე იმეორებს მოსმენის ამ ქცევას;
2. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეების ყურადღება თქვენსკენ არის მომართული და საუბრის დაწყებამდე მაქსიმალურად შეამცირეთ მსმენელამდე თქვენი დისტანცია, მიმართეთ პირდაპირ (მაგალითად, „მომისმინეთ, საინტერესო ინფორმაცია მაქვს თქვენთვის“) და შეამცირეთ სხვა გამღიზიანებლების რაოდენობა (მაგალითად, ერთ ჯერზე მიმდინარეობს მხოლოდ ერთი აქტივობა, ან ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთი ადამიანი საუბრობს). თქვენ ასევე შეგიძლიათ გამოიყენოთ სიტყვიერი, ვიზუალური და/ან წერილობითი ორგანიზერები, რომ მოსწავლეებს ანიშნოთ, როდის მოუსმინონ (Sabornie & deBettencourt, 2009) მაგალითად, „მესამე გვერდზე ყურადღებით დააკვირდით შეცდომებს“;
3. გახადეთ ზეპირი მასალები უფრო მარტივად გასაგები და დასამახსოვრებელი: ლექსიკის გამარტივებით, მაღალი სიხშირის სიტყვების გამოყენებით, წინადადების სტრუქტურის გამარტივებით, მნიშვნელოვანი ინფორმაციის გამეორებით, ინფორმაციის მოკლე სეგმენტებად მიწოდებით, ვიზუალური საშუალებების გამოყენებით, მოსწავლეების მიერ ინფორმაციის გამეორებით და შეჯამებით, აგრეთვე მიმანიშნებლების გამოყენებით, როცა მნიშვნელოვანი ინფორმაციის გაზიარე-

ბას აპირებთ (Mandlebaum & Wilson, 1989);

4. ივარჯიშეთ შემდეგი უნარების გამომუშავებაზე: მოსმენამდე ინფორმაციის პროგნოზირება, მითითებების შესრულება, ძირითადი იდეებისა და დამატებითი დეტალების იდენტიფიცირება, დასკვნების გამოტანა, ფაქტის ფიქციისგან დიფერენცირება და ინფორმაციის კრიტიკული ანალიზი.

საუბრისას ასევე შეგიძლიათ გააუმჯობესოთ თქვენი მოსწავლეების მოსმენის უნარი, მნიშვნელოვანი სიტყვების ხაზგასმით. მაგალითად, თქვით: „მან ბურთი ისროლა“ ან „მან ბურთი ისროლა“. მნიშვნელოვანი სიტყვა ინტონაციით გამოყავით. ამ შემთხვევაში სასურველია, თუ დამატებით გამოიყენებთ ვიზუალურ მხარდამჭერებსაც – მოსწავლეებს აჩვენებთ სურათს, რომელზეც ეს მოქმედებაა გამოხატული ან მხოლოდ ხაზგასმული სიტყვაა მოცემული.

გამოიყენეთ განვრცობის სტრატეგია: თქვენ შეგიძლიათ მოსწავლეების მიერ ნათქვამს შესაფერი ისი ინფორმაცია დაამატოთ და ამით მოსწავლეებს დაეხმაროთ აზრის უფრო სრულად გადმოცემაში.

მოსწავდე: ლუკა კარგია.

მასწავლებელი: დიახ, ის ძალიან კარგი და თავაზიანია, ასევე შეუძლია სხვისი გრძნობების გათვალისწინება.

თქვენ შეგიძლიათ განავრცოთ მოსწავლის მიერ ნათქვამი მინიმალური წინადადება:

მოსწავდე: ჩემი შაბათ-კვირა სასიამოვნო იყო.

მასწავლებელი: გასულ შაბათ-კვირას კარგად გაერთეთ მთაში მოგზაურობის დროს.

მოსწავლეების ენობრივი უნარების განვითარებისთვის გავრცობა და მოდელირება ყველაზე ეფექტურია, როდესაც ის ყოველდღიური კომუნიკაციის განუყოფელი ნაწილია. მოსწავლეები ასევე ერთმანეთისაგან იღებენ ქცევის მოდელს.

შექმნით სხვადასხვა პირობები მეტყველებისა და ენობრივი უნარების პრაქტიკაში გამოყენებისთვის. წარმატებული ენობრივი პროგრამების მიზანია, მოსწავლეებმა ისწავლონ შესაფერისი ენის გამოყენება სხვადასხვა სოციალურ და აკადემიურ სიტუაციებში როგორც სკოლაში, ასევე სკოლის ფარგლებს გარეთ. ბუნებრივ გარემოში ათვისებული ლექსიკონის გამოყენების შესაძლებლობების შექმნით, თქვენ დაეხმარებით ყველა ტიპის მეტყველებისა და ენობრივი პრობლემების მქონე მოსწავლეებს ენობრივი უნარების გაუმჯობესებაში (Hardman et al., 2005). პრაქტიკა ეხმარება მოსწავლეს ენობრივი უნარების დახვეწაში და და მათი გამოყენება ავტომატური ხდება. სხვადასხვა კონტექსტში პრაქტიკის დროს მოსწავლეები იყენებენ იმას, რაც მონდომებით ისწავლეს. მაგალითად, მარიამ მასწავლებელმა კლასს შეასწავლა სიტყვა „სამოქალაქო პასუხისმგებლობის“ მნიშვნელობა, ისაუბრა იმაზე, თუ რა მნიშვნელობა აქვს საჯარო სივრცეების პატივისცემას და მათი სისუფთავის დაცვას. გაახსენა გასვლითი გაკვეთილები ბავშვებს და, ასევე, თუ როგორი დანაგვიანებული იყო გარემო. ამ კონტექსტში განიხილეს, რა იქნებოდა მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობის გამოვლენა და რა – არა.

ასევე, საჭიროა კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეები წავახალისოთ, რომ მათ ირგვლივ გარემოში არსებულ მოვლენებსა და გამოცდილებაზე ისაუბრონ, და გააკეთონ ეს, რაც შეიძლება, დეტალურად (Hardman et al., 2005). მაგალითად, ქალბატონი ქეთევანი, პირველი კლასის მასწავლებელი, ყოველ ორშაბათს იწყებს ორი მოსწავლის გამოძახებით, რომლებიც ყვებიან შაბათ-კვირის ამბებს. ბატონი გიორგი, მეექვსე კლასის მასწავლებელი, იყენებს შაბათის ღამის პირდაპირი ეთერის (Saturday Night Live) ფორმატს, სადაც მისი მოსწავლეები გაითამაშებენ რაღაც სასაცილოს, რაც შაბათ-კვირას გადახდათ.

დაბოლოს, შეძლებისდაგვარად, ინსტრუქცია უნდა იყოს ჩაშენებული ფუნქციურ კონტექსტში. მაგალითად, ქალბატონი ანას მათემატიკის გაკვეთილზე მისი მოსწავლეები „სტუმრობენ“ წიგნების მაღაზიას, ესაუბრებიან გამყიდველს ფუნქციებსა და პასუხისმგებლობებზე და შემდეგ აღწერენ და ადარებენ სხვადასხვა პროფესიის ფუნქციებსა და პასუხისმგებლობებს. ქალბატონი ელენეს მეორე კლასის მოსწავლეები იწვევენ კლასში სხვადასხვა პროფესიის ადამიანებს მათი პროფესიების შესახებ პრეზენტაციების გასაკეთებლად.

გარემო კლასში

არსებობს მოსაზრება, რომ გარემო კლასში (საკლასო კლიმატი) მნიშვნელოვნად მოქმედებს ქცევის პრობლემებსა და მათ სიმძიმეზე (Marzano & Marzano, 2003) და ხელს უწყობს მოსწავლეების მიღწევებს (Hattie, 2009). საკლასო გარემო კავშირშია კლასის საერთო ატმოსფეროსთან – იქნება ის მეგობრული თუ არამეგობრული, სასიამოვნო თუ უსიამოვნო და ა.შ. კლიმატზე გავლენას ახდენს მასწავლებლისა და მოსწავლეების დამოკიდებულება ინდივიდუალური განსხვავებების მიმართ. მაგალითად, კლა-

სისთვის დამახასიათებელია თანამშრომლობითი თუ კონკურენტული ატმოსფერო? არის თუ არა საკლასო ოთახი უსაფრთხო ადგილი? მოსწავლეებსა და მობარდებთან ინტერაქციისთვის საჭირო უნარები აქტიურად არის თუ არა მხარდაჭერილი კლასში?

მასწავლებელი, რომელიც პატივისცემასა და ნდობაზე ამყარებს კომუნიკაციას, მეტი წარმატებით ქმნის პოზიტიურ საკლასო გარემოს, რომელშიც ქცევის პრობლემები ნაკლებად წარმოიქმნება (Arends, 2004; Marzano, 2003). მაგალითად, ბელა მასწავლებელმა უსაყვედურა მოსწავლეს შემდეგი სიტყვების გამოყენებით: „მე ვიცი, რომ კითხვა გაქვს დავალებასთან დაკავშირებით. მიხარია, რომ დახმარება ითხოვე; თუმცა საჭიროა ხელის აწევა, რადგან მე ერთდროულად მხოლოდ ერთი მოსწავლის დახმარება შემიძლია“ (Friend, 2011). ბატონმა გიამ გამოხატა პატივისცემა მოსწავლის მიმართ და დაიმსახურა მოსწავლის ნდობა, რომ ყველას წინაშე არ გააკრიტიკა ის. გარდა ამისა, ბატონმა გიამ შეახსენა მას წესი, რომ გადახების გარეშე საუბარი არ არის ნებადართული; მან ასევე ახსნა, რატომ არის ეს მნიშვნელოვანი. ქალბატონმა თამარმა კი ლიზას სთხოვა სიტყვა „ეფექტის“ განსაზღვრა. ლიზამ არასწორად განმარტა და თქვა, რომ ეს ნიშნავს „ძლიერ განცდას“. ქალბატონმა თამარმა უპასუხა: „ლიზა, მე ვხვდები, რატომ იფიქრე, რომ ამ სიტყვის მნიშვნელობა არის ემოცია-განცდასთან დაკავშირებული, შენ ის მიაშგავსე სიტყვა „აფექტს“, რაც ჟღერადობით ჰგავს ასახსნელ სიტყვას; „ეფექტი“ კი შთაბეჭდილებას უკავშირდება (Friend, 2011).

მოსწავლეებთან ხარისხიანი კომუნიკაცია მიიღწევა სხვადასხვა მიდგომის კომბინაციით. მაგალითად, კვირაში ერთხელ დროის გამოყოფა მათთან პირადი საუბრებისთვის. ეს მათ აგრძნობინებთ, რომ თქვენ ზრუნავთ მათზე, როგორც ინდივიდზე. უფროსკლასელებთან შესაძლებელია დასვით გულწრფელი კითხვები მეგობრებზე, სკოლისგარე აქტივობებზე ან სხვა, მათთვის საინტერესო აქტივობაზე. საუბრისას გაკეთებული პოზიტიური კომენტარებით თქვენ აგრძნობინებთ მოსწავლეებს, რომ თქვენ აფასებთ მათ ძლიერ მხარეებს და არ ხართ ორიენტირებული მხოლოდ მათ სირთულეებზე.

ქცევის მართვა

ქცევის მართვა დაკავშირებულია მასწავლებლის აქტივობებთან, რომლებიც ხელს უწყობენ მოსწავლის პოზიტიურ ქცევას. მართვაში მოიაზრება კლასში წესების განსაზღვრა, სიტუაციის/ქცევის შესაბამისი შედეგების დადგომა და მოსწავლეთა ქცევის მონიტორინგი

წესები ხელს უწყობს წესრიგისა და მოლოდინის განცდის შექმნას, ისინი მნიშვნელოვანი პირველი ნაბიჯია იმ სასწავლო გარემოს ჩამოყალიბებაში, რომელიც დაფუძნებულია კლასის პრევენციულ მენეჯმენტზე. მასწავლებლებს, რომლებიც კლასის ეფექტურ მენეჯერებად მოიაზრებიან, კარგად აქვთ განსაზღვრული წესები თავიანთი კლასისთვის (Marzano, 2003; Olson, Platt & Dieker, 2007; Ornstein & Lasley, 2004).

ეფექტურ საკლასო წესს 3 მახასიათებელი აქვს: ის მოკლე და კონკრეტულია; დადებითად ფორმულირებული, გასაგებია ყველა მოსწავლისთვის (Alberto & Trautman, 2008; Doyle, 1990) და შესაბამისა სხვადასხვა კულტურის მოსწავლეებს (Grossman, 1995).

წესები გულდასმით უნდა აუხსნათ, რომ ისინი გასაგები იყოს. გააცანით, განმარტეთ და იმსჯელეთ წესებზე სასწავლო პროცესის დაწყებისთანავე, პირველი კვირების განმავლობაში. თავიდანვე ყურადღების მიქცევა შედეგიანია მთელი წლის განმავლობაში. წესების გამოვლითა და ამ წესებზე მოსწავლის ყურადღების მიქცევით მათთვის გასაგები ხდება საკლასო ინტერაქცია. თუ დროს არ დაუთმობთ ამ წესების შესწავლას, ისინი განხცადებების დაფაზე უბრალო ჩამონათვალის სტატუსს შეიძენენ და ერთნაირად უგულებელყოფილნი იქნებიან მოსწავლისა და მასწავლებლების მიერ.

ასევე საჭიროა დარწმუნდეთ, რომ თქვენი წესები **ერგება სხვადასხვა კულტურის მოსწავლეებს**. მაგალითად, ზოგ კულტურაში საკუთრების პატივისცემის განსხვავებული წესები არსებობს და საკუთარი ნივთის გაზიარება შეიძლება განსაკუთრებით რთული იყოს. ანალოგიურად, აგრესიულ ქცევასთან დაკავშირებული წესების გამოყენებისას შესაძლებელია საჭირო გახდეს ისეთი კულტურული მიდგომის გათვალისწინება, სადაც მოსწავლეები იცავენ თავს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა საქმე ეხება მათ ოჯახს და მათ ოჯახზე გაკეთებულ დამამცირებელ კომენტარს (Grossman, 1995). მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ კულტურული განსხვავებების გათვალისწინება სულაც არ ნიშნავს, რომ წესები უნდა შეიცვალოს, საჭიროა ამ წესების უფრო სიფრთხილით და ყურადღებით ახსნა და მათი ფრთხილად გამოყენება.

გარდა იმისა, რომ მასწავლებელს მკაფიო მოლოდინები უნდა ჰქონდეს, ასევე საჭიროა, რომ მასწავლებლის მოლოდინი კავშირში იყოს მდგრად და თანმიმდევრულ შედეგებთან. ეს ნიშნავს იმის დემონსტრირებას, რომ იგივე შედეგები ვრცელდება ყველაზე ერთნაირად და თანმიმდევრულად. მა-

გალითად, ქალბატონი დალის წესის თანახმად, მოსწავლეს პასუხის გაცემა შეუძლია მხოლოდ ხელის აწევისა და გამოძახების შემდეგ. ამ წესის დაცვის შემთხვევაში მოსწავლე იღებს ქულას. დაგროვებული ქულები საკლასო შეფასების ნაწილია. ქალბატონი დალი სიფრთხილითა და დაკვირვებით ანიჭებს ქულებს და არ აქცევს ყურადღებას, ვინ ან რა გარემოებაში დაარღვია წესი, რადგან, წინააღმდეგ შემთხვევაში, შემცირდება ამ წესის ეფექტურობა. რა თქმა უნდა, პედაგოგი ითვალისწინებს ერთ-ერთი მოსწავლის შემთხვევას, ვისთვისაც ტურეტის სინდრომის გამო დაშვებულია უნებლიე ნამოყვინებები, რაც გაწერილია მის ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო გეგმის ქცევის მართვის ნაწილში. (Friend & Bursuck, 2012)

დაბოლოს, მასწავლებლებმა ხშირად უნდა გააკონტროლონ მოსწავლეთა ქცევა კლასში. მაგალითად, გადახედონ კლასს, რათა შემოწმდეს, რომ წესები სრულდება. თუ მოსწავლის ქცევა ყურადღებით არ კონტროლდება, მოსწავლეები არ ასრულებენ დადგენილ წესებს.

მოსწავლეების დაჯგუფების პრინციპი კლასში¹

განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის სასარგებლოა კლასში დაჯგუფების მეთოდი, რაც მოიზარებს დიდ და პატარა ჯგუფებად გაერთიანებას, ერთიერთზე მუშაობას და შერეული და მსგავსი უნარების მიხედვით განხორციელებულ დაჯგუფებას. გახსოვდეთ, რომ დაჯგუფების თქვენს მიერ შერჩეული მოდელი უნდა იყოს მორგებული მიზანსა და კონკრეტული მოსწავლეების საჭიროებებზე.

მთელ კლასში ან დიდ ჯგუფში გაერთიანება

განსაკუთრებული საჭიროების მოსწავლეებისთვის მომგებიანია მთელ კლასთან, დიდ ან მცირე ჯგუფში მუშაობა. მცირე ჯგუფში მუშაობის დროს მოსწავლეები დროის ნაწილს მასწავლებელთან ატარებენ და, ასევე, აქვთ დრო დამოუკიდებლად სამუშაოს შესასრულებლად, როცა მასწავლებელი სხვა მცირე ჯგუფებთან მუშაობს. კვლევა აჩვენებს, რომ, რაც უფრო მეტ დროს ატარებს მოსწავლე მასწავლებელთან, მით მეტად არის ის ჩართული პროცესში (რიმ-კაუფმანი, ლა პარო, დაუნერი და პიანტა, 2005) და მეტს სწავლობს (Rosenshine, 1997; Rosenshine & Stevens, 1986). შესაძლო მიზეზი ის არის, რომ მასწავლებლის გარეშე დამოუკიდებლად მომუშავე მოსწავლემ შესაძლოა მეტად გადაიტანოს ყურადღება სხვა თემაზე, განსაკუთრებით მაშინ, თუ თვალსაჩინოა ქცევის პრობლემები.

მთელ ჯგუფთან მუშაობის კიდევ ერთი უპირატესობა ისაა, რომ იგი არ გამოყოფს სპეციალური საჭიროების მოსწავლეებს და არ განასხვავებს მათ თავისი თანატოლებისგან. თუმცა, შეიძლება საჭირო გახდეს შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეების აკომოდაცია/ადაპტაცია სრულ ჯგუფთან მუშაობის დროს. მაგალითად, ბატონი ლევანის მეოთხე კლასის მოსწავლეები ასრულებდნენ მთელი ჯგუფისთვის განსაზღვრულ დავალებას – კითხულობდნენ შორენას ვებგვერდს. სოფია, ჯგუფთან შედარებით, უფრო ნელა კითხულობდა. მის დასახმარებლად მასწავლებელმა მას წიგნის ციფრული ვერსია მიაწოდა. მან, ასევე, მეტი დრო მისცა სოფიას კლასში კითხვებზე პასუხის გასაცემად, რადგან მას პასუხის მოსაძებნად უფრო მეტი დრო დასჭირდა. სხვა მაგალითით კი, საგაკვეთილო მეცადინეობის დაწყებამდე ბუნებისმეტყველების მასწავლებელმა ის ტექნიკური სიტყვები გამოარჩია, რომელთა გამოყენებასაც აპირებდა, და სასკოლო პროცესის დაწყებამდე ლექსიკონის პრობლემების მქონე მოსწავლეთა მცირე ჯგუფთან იმუშავა და დაეხმარა მათ სიტყვების მნიშვნელობის გაგებასა და დასწავლაში.

მცირე ჯგუფში მიცემული ინსტრუქცია

შეიძლება გარკვეულ სიტუაციაში მცირე ჯგუფში ინსტრუქციის მიცემა უფრო შესაფერისია სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის. ჯგუფების შექმნისას შეგიძლიათ გააერთიანოთ მსგავსი უნარების მქონე მოსწავლეები ან შექმნათ შერეული უნარების ჯგუფები.

მსგავსი უნარებზე დაყრდნობით დაჯგუფება, რომელსაც ხშირად ერთგვაროვან დაჯგუფებად მოიხსენიებენ, გამოსადეგია, როდესაც ზოგიერთ მოსწავლეს (მაგრამ არა ყველას) უჭირს კონკრეტული უნარის ათვისება და სჭირდება მეტი ინსტრუქცია და პრაქტიკა. მაგალითად, ქალბატონი რუსუდანი საერთო მნიშვნელის მქონე წილადების გაყოფას ასწავლიდა თავის მოსწავლეებს. მან კლასს მისცა დავალება, იმის გადასამოწმებლად, თუ ვინ როგორ აითვისა ახსნილი მასალა. მან დაადგინა, რომ,

¹ Friend, M., & Bursuck, W.D. (2012) Including Students with Special Needs. A practical Guide for Classroom Teachers p. 147.

ხუთი მოსწავლის გარდა, ყველამ აითვისა მასალა. მომდევნო დღეს, ქალბატონი რუსუდანი ამ ხუთ მოსწავლეთან მუშაობდა, ხოლო დანარჩენი კლასი პრაქტიკულ დავალებას ასრულებდა.

მცირე ჯგუფებში მუშაობა მხოლოდ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისათვის არ არის ხელსაყრელი; ზოგადად, მოსწავლეების უმეტესობას დროდადრო სჭირდება დამატებითი დახმარება მცირე ჯგუფში.

მსგავსი უნარების ბავშვების მცირე ჯგუფში გადანაწილების ტექნიკა ეფექტურია, როცა კლასის უმეტესობასთან შედარებით რამდენიმე მოსწავლეს მსგავსი სირთულე აღენიშნება კონკრეტული საგნის მოთხოვნების შესრულებაში. მაგალითად, განვიხილოთ ანას და სანდროს შემთხვევა. ისინი მეოთხე კლასში არიან, მაგრამ მათი კითხვის უნარი მეორე კლასის დონეზე შეეფერება. სპეცპედაგოგი მათთან წყვილში მუშაობს იმისთვის რომ მცირე ნაბიჯებით დაეხმაროს კითხვისთვის საჭირო უნარების გამომუშავებაში. საკლასო გარემოში კი ანას და სანდროს მასწავლებელი ჯგუფური მუშაობისას მათ აძლევს უფრო მცირე ზომის ტექსტს გასაზრებლად, რომელსაც თან ახლავს ილუსტრირებული მასალა.

ნათელია, რომ ზოგ მოსწავლეს დამატებითი მითითება ესაჭიროება, უფრო ინდივიდუალური და ინტენსიური, რისი გაკეთებაც დიდ ჯგუფში არ არის შესაძლებელი (Bursuck et al., 2004). თუმცა, მსგავსი მცირე უნარები მხოლოდ იმ შემთხვევაში უნდა დაჯგუფდეს, თუ დიდ ჯგუფში განხორციელებული მცდელობა უშედეგოა. ამავე დროს, მცირე უნარების მიხედვით დაჯგუფება მუდმივი არ უნდა გახდეს. მაშასადამე, ნებისმიერი პატარა ჯგუფის პირველადი მიზანი არის მისი გაუქმება. აგრეთვე, მოსწავლეებისთვის სასარგებლო შეიძლება აღმოჩნდეს დანარჩენი კლასისთვის გაცემული მითითება/ინსტრუქცია. მაგალითად, ლანას მცირე ჯგუფი დიდი ჯგუფის მონაწილეა, როცა მასწავლებელი მოთხოვნას კითხულობს და კლასი მოსმენის გაუმჯობესებაზე მუშაობს. ამგვარი დაჯგუფების პოტენციური პრობლემა ისაა, რომ ერთ სფეროში დაბალი მიღწევების გამო მოსწავლე ავტომატურად შეიძლება აღმოჩნდეს სხვა საგანში დაბალი მიღწევების მოსწავლეებს შორის, მიუხედავად იმისა, რომ მისი უნარების დონე ამას არ ადასტურებს. მაგალითად, მხოლოდ იმის გამო, რომ ლანა კითხვის მიმართულებით დაბალი დონის ჯგუფშია განეწიანებული, ეს ავტომატურად არ ნიშნავს იმას, რომ ის მათემატიკის დაბალი მიღწევების ჯგუფშიც უნდა იყოს.

შერეული უნარების მიხედვით დაჯგუფების ან შერეული დაჯგუფების უპირატესობა ისაა, რომ ამ დროს შესაძლებელია მრავალფეროვანი პოზიტიური მოდელის უზრუნველყოფა განსაკუთრებული საჭიროებების მოსწავლეების აკადემიური და სოციალური ქცევისთვის.

სწავლება ერთიერთზე პრინციპით

განსაკუთრებული საჭიროებების მოსწავლეებისთვის **ინსტრუქციის მიცემა ერთიერთთან** შესაძლოა ძალზედ ეფექტური იყოს გარკვეულ გარემოებებში. დაჯგუფების პირობებში მოსწავლეები მუშაობენ მასწავლებელთან, პარაპროფესიონალთან ან კომპიუტერთან თანმიმდევრულად, კარგად დალაგებულ და გარკვეულ ტემპზე ორიენტირებულ მასალასთან, რომელიც მათ სპეციფიკურ დონეზეა ორიენტირებული. მაგალითად, რეზოს შეკრებისა და გამოკლების პრობლემა აქვს. ყოველდღე, 15 წუთის განმავლობაში, ის კომპიუტერთან ინდივიდუალურ ვარჯიშისა და პრაქტიკის პროგრამაზე (drill-and-practice program) მუშაობს. ამჟამად ის სწავლობს ათეულებით შეკრებას. როცა ის ამ მასალას დაეუფლება, პროგრამა მას ავტომატურად უფრო რთულ ამოცანას შესთავაზებს. დემეტრე, საშუალო ხარისხის ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლე, პარაპროფესიონალთან ერთად მუშაობს და დაბალანსებული ლანჩისთვის არჩევს საკვებს, როცა კლასი კვებასთან დაკავშირებული ანგარიშის პრეზენტაციას უსმენს.

მიუხედავად იმისა, რომ ერთიერთზე ინსტრუქციის მიცემა შესაძლოა გარკვეულ გარემოებებში მართებული იყოს, ეს არ ნიშნავს რომ ეს დაჯგუფება აუცილებლად უნდა ავირჩიოთ ზოგადი და სპეციალური განათლებისთვის. პირველ რიგში, ის არაეფექტურია მაშინ, როცა მას იყენებს კლასის მასწავლებელი. ჯერ ერთი, ერთიერთზე ინსტრუქციის ფართოდ გამოყენება გამოიწვევს იმას, რომ ყველასთვის ინსტრუქციის მისაცემად ნაკლები დრო დარჩება; მეორე, ერთიერთზე ინსტრუქცია ზოგჯერ მოითხოვს ბევრად დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულებას, მასწავლებელი კი ერთი მოსწავლიდან მეორე მოსწავლეზე გადადის. ამან შეიძლება დავალებებზე არაორიენტირებულ ქცევამდე მიგვიყვანოს, რაც პრობლემაა განსაკუთრებული საჭიროებების მოსწავლეებისთვის.

ბავშვთა კომუნიკაციის მხარდაჭერა: გარემო და გამოცდილება

ინტერაქციის გაუმჯობესება საკლასო ოთახში. ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი რამ, რისი გაკეთებაც მასწავლებლებს შეუძლიათ, არის სწავლება ისეთი ხერხით, რომელიც გააძლიერებს ბავშვების ენობრივ ცოდნას და კომუნიკაციას მათ კლასში. კლასში ენის გამოყენების გაზრდილი შესაძლებ-

ლობები საშუალებას მისცემს ბავშვებს, პრაქტიკაში გამოიყენონ ენობრივი უნარები. სამწუხაროდ, სოციოლინგვისტებმა, რომლებმაც ყურადღებით შეისწავლეს საკლასო ინტერაქცია, დაადგინეს, რომ მასწავლებლები ჩვეულებრივ დომინირებენ საუბარში, სვამენ ბევრ ისეთ კითხვას, რომლებიც მოითხოვს მინიმალურ პასუხს (ერთსიტყვიან პასუხებს), ამასთან ინტერაქციის უმეტესობა ინიცირებულია მასწავლებლის მიერ. შედეგად, ტიპურ კლასში მოსწავლე უფრო მეტად არის კომუნიკაციის პასიური მიმღები (რეციპიენტი), ვიდრე აქტიური პარტნიორი ამ ინტერაქციაში. ინტერაქციის შანსის გარეშე, ენის დარღვევების მქონე მოსწავლეებს მცირე შესაძლებლობა ექნებათ განავითარონ გადა-მწყვეტი/საჭირო ენობრივი უნარები.

საბედნიეროდ, შესაძლებელია საკლასო კომუნიკაციის გაუმჯობესება. საკლასო ენაში ინტერვენციის შესახებ კვლევის შესწავლის შემდეგ დუდლი-მარლინგმა და სირლმა (1988) შეიმუშავეს ოთხი რეკომენდაცია, რომელთა გამოყენებით მასწავლებლები შეძლებენ გაუმჯობესონ ენის სწავლების გარემო: (1) ფიზიკურმა გარემომ უნდა წაახალისოს საუბარი; (2) მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს ბავშვების ინტერაქცია და ენის გამოყენების შესაძლებლობები სწავლის დროს; (3) მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს ბავშვებისთვის ენის გამოყენების შესაძლებლობები სხვადასხვა მიზნებისა და სხვადასხვა აუდიტორიისთვის და (4) მასწავლებლის პასუხმა მოსწავლესთან საუბრის დროს ხელი უნდა შეუწყოს საუბრის გაგრძელებას. უფრო დეტალურად განვიხილოთ თითოეული ეს შეთავაზება/რეკომენდაცია.

- ფიზიკურმა გარემომ უნდა წაახალისოს საუბარი. მოსწავლეებს სჭირდებათ თანატოლებთან ურთიერთობის შესაძლებლობები. კლასში მაგიდების გადაადგილების შესაძლებლობა, დიდი სადისკუსიო მაგიდები, სადაც ჯგუფებს შეეძლებათ მუშაობა, სასწავლო ცენტრები და ინტერაქტიული საკლასო ეკრანები, მოსწავლეებს ურთიერთობის საშუალებას აძლევს კლასში;
- მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს ბავშვების ინტერაქცია და ენის გამოყენების შესაძლებლობები სწავლის დროს. მასწავლებლებს შეუძლიათ საკლასო საუბრის სტრუქტურირება აკადემიური დავალებების გარშემო. მაგალითად, ბავშვები, რომლებიც თევზაობის შესახებ ამბავს კითხულობენ, შეიძლება წაახალისონ, რომ ჯგუფს გაუზიარონ თევზჭერის პირადი გამოცდილება. პედაგოგები ზოგჯერ არ ცდილობენ, რომ მოსწავლეები ჩაერთონ ამ სახის საუბრებში, რადგან მოსწავლეებმა შეიძლება გადაუხვიონ თემადან. თუ ეს მოხდა, მოსწავლეები მარტივად შეიძლება დავაბრუნოთ მიმდინარე თემაზე. გახსოვდეთ, კომუნიკაცია ბევრი მოსწავლის მიზანია და საუბარი დავალებიდან გადახვევას არ ნიშნავს. ენობრივი ურთიერთქმედებისთვის შესაძლებელია წავახალისოთ მოსწავლეები ხმამაღლა გაახმოვანონ მათი სტრატეგიები მათემატიკური პრობლემის გადასაჭრელად ან კლასს წაუკითხონ მოთხრობა;
- მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს ბავშვებისთვის ენის გამოყენების შესაძლებლობები სხვადასხვა მიზნებისთვის და სხვადასხვა აუდიტორიისთვის. მასწავლებლებს შეუძლიათ წაახალისონ კლასში გადანაცვლებების მიღება და პრობლემის გადაჭრა და შექმნან დისკუსიისა და გაზიარების შესაძლებლობები. მასწავლებლებს საშუალება აქვთ, მისცენ მოსწავლეებს ერთმანეთთან საუბრის საშუალება, უმცროსს მოსწავლეებთან და მოზარდებთან (მშობლებთან და სტუმრებთან);
- მასწავლებლის პასუხმა მოსწავლესთან საუბრის დროს ხელი უნდა შეუწყოს საუბრის გაგრძელებას. მასწავლებლები ხშირად სვამენ შეკითხვებს ისე, რომ მოსწავლეებს პასუხის გაცემის მცირე შესაძლებლობა ეძლევათ. როდესაც მოსწავლეები პასუხობენ, მასწავლებელმა თავისი პასუხით ხელი უნდა შეუწყოს შემდგომ ინტერაქციას. დუდლი-მარლინგი და სირლი (1988) გვამცნობენ მაგალითს, თუ როგორ მოქმედებს მასწავლებელი, როცა დაბრკოლებას უქმნის ინტერაქციას:

სანდრო: მეგობარო, ცირკში უნდა გენახა სისუფთავე.

მასწავლებელი: სინამდვილეში, სანდრო, შენ არ უნდა თქვა „სისუფთავე“.

ეს ინტერაქცია შეიძლებოდა უფრო დიდხინიანი ყოფილიყო, მასწავლებელს რომ ეთქვა: „ო, ვხედავ, ცირკში კარგი დრო გაატარე“. პედაგოგები ფრთხილად უნდა იყვნენ, რომ საუბარში არ დონიშირებდნენ და მიმართულებას უნდა აძლევდნენ მოსწავლეს. ერთი მარტივი, მაგრამ ეფექტური სტრატეგია ინტერაქციის გაზრდისთვის, არის რამდენიმეწამიანი პაუზა კითხვაზე პასუხის გასაცემად. როგორც წესი, პედაგოგები პასუხს ელოდებიან 1 წამზე ნაკლები დროის განმავლობაში. ლოდინის დრო ზრდის მოსწავლეების რეაგირების/პასუხის გაცემის ალბათობას (Rowe, 1986).

აღწერილი მიდგომები ენისა და კომუნიკაციის უნარების გაძლიერებისთვის თითქმის ნებისმიერ კლასს მოერგება. თუმცა, არსებობს რამდენიმე სტრატეგია, რომელიც უფრო ეფექტურია კონკრეტულ საკლასო გარემოში ან გარკვეული ასაკის ან განვითარების დონის ბავშვებთან.

ბავშვების კომუნიკაციისა და ენობრივი უნარების მხარდასაჭერად მნიშვნელოვანია მრავალფეროვანი გამოცდილების გამოყენება; ქვემოთ განხილულია, თუ როგორ არის შესაძლებელი, შეიქმნას ენითა და კომუნიკაციით გაჯერებული გარემო.

დაფიქრდით კომუნიკაციისა და ენის დასწავლაზე. ვიცით რა, რომ გარემო მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს სწავლას, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროა ვფიქრობდეთ ბავშვების ენობრივი და კომუნიკაციის უნარების განვითარებაზე. დაფიქრდით თქვენს დაკვირვებებზე, ოჯახის წამბობზე, თქვენ მიერ შეგროვებულ ინფორმაციასა და ინტერესებზე, რომელსაც ბავშვი ამჟღავნებს. მაგალითად:

- რომელ ენას ან ენებს სწავლობს ბავშვი სახლში? რომელ ენაზე მეტად გეხმარება?
- რა ტიპისა და სიგრძის წინადადებებს იყენებს ბავშვი? საუბრის დროს რიგობითობას ინარჩუნებს?
- როგორ ურთიერთობს თანატოლებთან? მოზრდილებთან?
- როგორ გატყობინებთ რომ ის მშვიერი, დაღლილი, მოწყენილი ან თამაშისთვის არის განწყობილი?
- როგორ ვითარდება ბავშვის ენობრივი და კომუნიკაციის უნარი?
- როგორ რეაგირებს თითოეული ბავშვი წიგნებზე? მათთვის ტექსტის წაკითხვის ან სურათების ჩვენების დროს?
- რა ტიპის წიგნებს უკითხავენ ოჯახში?
- წერის რა გამოცდილება აქვს ბავშვს? ცდილობს წერას თუ ჭაბანის?
- როგორ ხდება განვითარების სხვა სფეროების მხარდაჭერა წიგნების და კითხვის გამოყენებით?

ამ კითხვების დასმით საშუალება გექნებათ, გაიგოთ, თუ როგორ ავითარებს მოსწავლე ენობრივ და კომუნიკაციის უნარებს, კულტურის, ტემპერამენტის და განვითარების სხვა სფეროების გათვალისწინებით. ეს პროცესი აყალიბებს საპასუხო გარემოს ბავშვების დასახმარებლად, რადგან ისინი განავითარებენ ენობრივ უნარ-ჩვევებს და შეისწავლიან ახალ გზებს მათი საჭიროებების გამოსახატავად. სასწავლო გარემო ისე უნდა იყოს მოწყობილი, რომ თითოეული ბავშვის საჭიროებების დაკმაყოფილება იყოს შესაძლებელი.

სკოლის ასაკის ბავშვებისთვის კომუნიკაციის მხარდაჭერა. ფიზიკური გარემო მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ბავშვის კომუნიკაციის უნარის განვითარებაში. სასკოლო ასაკის ბავშვებისთვის გარემო შედგება არა მხოლოდ ფიზიკური ნივთებისგან, არამედ ჯანსაღი და მხარდამჭერი გარემოსგან. ფიზიკური სივრცისა და კუთვნილების განცდის ერთობლიობა, რომელსაც ბავშვები იღებენ სასწავლო გარემოში, ეხმარებათ კომუნიკაციური უნარების განვითარებაში.

ფიზიკური გარემო ხელს უწყობს კომუნიკაციის წახალისებას სხვადასხვა გზით. მაგალითად:

- მაგიდების, სკამების და დასაჯდომი სივრცეების განლაგება ხელს უწყობს დიალოგის წახალისებას;



- ბიბლიოთეკას და მსგავს მშვიდ ადგილებს კომფორტული განლაგებით შეუძლია წაახალისოს წიგნიერებისა და კითხვის უნარი;
- ადგილები, სადაც მუდამ ხელმისაწვდომია საწერი მასალები, ხელს უწყობს წერითი უნარებისა და ენობრივი ცოდნის განვითარებას;



- სიტყვების კედლები (Word walls), ეტიკეტები და აღწერები ხელს უწყობენ კითხვითი, წერიითი უნარების და სიტყვათა მარაგის განვითარებას.



ჯანსაღი და მხარდამჭერი ატმოსფეროს შექმნა სასწავლო გარემოსთვის ხელს უწყობს კომუნიკაციის წახალისებას სხვადასხვაგვარად. მაგალითად:

- შექმენით მხარდამჭერი და უსაფრთხო გარემო, სადაც ბავშვები გამოხატავენ საკუთარ გრძნობებს და აზრებს;
- გაატარეთ ნულოვანი ტოლერანტობის პოლიტიკა ბუღინგის, სახელის შერქმევის, ცელქობის ან ნებისმიერი სხვა საქციელის მიმართ, რამაც შეიძლება ბავშვს თავი არასასურველად აგრძნობინოს;

- კომუნიკაციისა და საუბრის კარგი უნარების ჩვენებით იყავით კომუნიკაციის მოდელი: ისაუბრეთ მკაფიოდ, ისაუბრეთ პატივისცემით, დაამყარეთ თვალის კონტაქტი და გამოიყენეთ პოზიტიური სხეულის ენა;
- იქონიეთ მკაფიო მოლოდინები, მათი ზეპირი და წერითი კომუნიკაციის მიმართ. მაგალითად, შეიძლება დაგჭირდეთ კედელზე გრაფიკული პოსტის გაკვრა სიტყვებით: „ჩვენ ერთმანეთს ვუსმენთ“, რომელზეც გამოსახულია ყურების სურათიც (სასურველია კანის სხვადასხვა ფერი, ადამიანის მრავალფეროვნების ხაზგასასმელად).

ენობრივად და კომუნიკაციურად მდიდარი/გაჯერებული გარემოთი უზრუნველყოფა. გაითვალისწინეთ ენობრივად და კომუნიკაციურად მდიდარი გარემოს შემდეგი კომპონენტები.

გულისხმიერი პასუხის გაცემა. უპასუხეთ ბავშვების ენას და დაეყრდნეთ მათ იდეებსა და ინტერესებს. გაცილებით მნიშვნელოვანია მათი იდეები, ვიდრე გრამატიკა. თუ ბავშვები სიტყვებს არასწორად იყენებენ, უბრალოდ, გაუსწორეთ და განაგრძეთ საუბარი. მაგალითად, თუ ჯულიამ თქვა: „ბებიამ წიგნი მაჩუქებს“, შეგიძლიათ უპასუხოთ: „ძალიან სასიამოვნოა, რომ ბებიამ წიგნი გაჩუქა. რის შესახებაა?“

ბავშვებმა უნდა გაიგონონ, მოუსმინონ და გამოიყენონ ენა მთელი დღის განმავლობაში. თქვენ შეგიძლიათ ხელი შეუწყოთ ენის განვითარებას ბავშვის დონის შესაფერისი ან ოდნავ მეტი დონის ენის გამოყენებით. მცირეწლოვან ბავშვებთან ურთიერთობისას საჭიროა, სწორად შეარჩიოთ ენის სირთულის დონე. გვახსოვდეთ, ბავშვების ზრდასთან ერთად თითოეულ წინადადებაში შეგიძლიათ გამოიყენოთ მეტი სიტყვა და გააცნოთ ახალი ლექსიკური სიტყვები.

გამართლებულია მიზანმიმართულად შესაფერისი ენასა და წიგნიერების (literacy) შერჩევა და ბავშვებთან გამოყენება. ეს იმას ნიშნავს, რომ დაგეგმვის დროს და ბავშვების საჭიროებების გათვალისწინებით საჭიროა გადაწყვეტილების მიღება გამოსაყენებელი სიტყვებისა და ბგერების შესახებ, ახალი ლექსიკის შემოტანაზე, მოვლენების, მასალების ან გრძნობების აღწერის გზებზე, და იმაზე, თუ როგორ უნდა მოარგოთ აქტივობები და გამოცდილება განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ბავშვებს.

პოლიგრაფია გახეიმოში და წიგნები

მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვებს შეუქმნათ შესაძლებლობა, რომ მათთვის ხელმისაწვდომი იყოს წიგნები და სხვა პოლიგრაფიული მასალა თვალსაჩინოებისთვის. ამაში მოიაზრება ბავშვებისთვის წიგნების ხშირი კითხვა; სივრცისა და ობიექტების ეტიკეტირება სხვადასხვა ენაზე; ბავშვების ბიოგრაფიული მონაცემების თვალსაჩინოება; ბევრ წიგნზე ხელმისაწვდომობა; ბავშვების ინტერესებისა და გამოცდილების გათვალისწინებით წიგნებისა და მასალების ბრუნვა/როტაცია. მიმზიდველია ისეთი გარემო, სადაც შესაძლებელია ბავშვებისთვის წიგნების წაკითხვა, ჩუმად კითხვა ან კითხვა სხვა ბავშვებთან ერთად; ხატვისა და წერით გაჯერებული საქმიანობის/აქტივობების შეთავაზება, გამოცდილების გაზიარება, რაც გულისხმობს აქტივობებისა და რიტუნაში დამახსოვრებული ბგერებით, სიტყვებითა და ასოებით თამაშს.



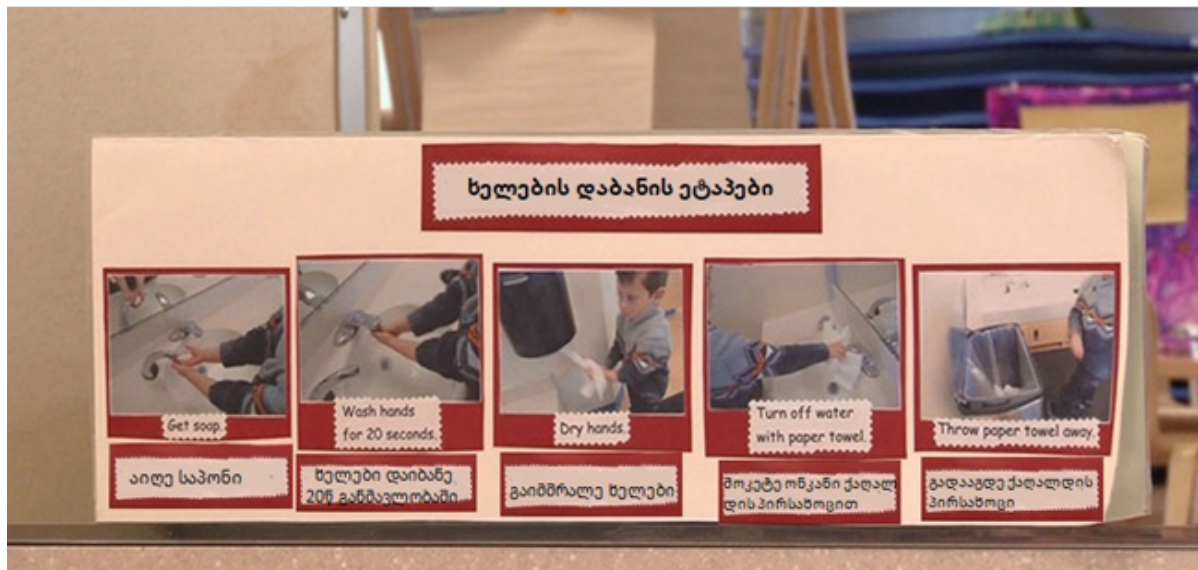


გამეორება. ხშირი გამეორება ბავშვისთვის ნიშნავს მუდმივ/ხშირად განმეორებად ენობრივ მოდელებს, განსაკუთრებით, ახალი სიტყვების სწავლების დროს. ენით გაჯერებულ გარემოში გამეორება უნდა ხორციელდებოდეს მთელი დღის განმავლობაში. ყოველდღიური რუტინის ან მოვლენის აღწერის დროს, გამოიყენეთ ერთი და იგივე სიტყვები გასართობი გზებით (მაგ., სიმღერებით, თამაშებით), შეძელით გრძნობების ეტიკეტირება. გამეორება უზრუნველყოფს მრავალფეროვან და მრავალჯერად შესაძლებლობებს ახალი სიტყვების შესასწავლად ან სიტყვების ახალი მნიშვნელობით გამოყენებისთვის.

კომუნიკაციის ხედშეწყობა ყველა ბავშვისთვის



ზოგიერთი ბავშვისთვის შესაძლოა არსებობდეს გარემოება, რომელიც ზეგავლენას მოახდენს მათი ენისა და კომუნიკაციის განვითარებაზე, განვითარებაში ჩამორჩენის, აუტიზმის, ნევროლოგიური და პერცეფციული (შემეცნებითი) დარღვევების, მხედველობის, სმენის, მეტყველების ან ენობრივი დარღვევების ჩათვლით. ინდივიდუალიზებული ოჯახის სერვისების გეგმა ან ინდივიდუალიზებული საგანმანათლებლო გეგმა მიზნად ისახავს, დახმარება გაუწიოს ბავშვს პირადი მიზნის მიღწევაში. ძალიან ხშირად ბავშვები საჭიროებენ ცვლილებებს და ადაპტაციას ყოველდღიურ რეჟიმში, მათ გარემოსა და სასწავლო გეგმაში (კურიკულუმში).



ბავშვებთან საკომუნიკაციოდ გამოიყენეთ სხვადასხვა გზა. ვიზუალური დამხმარე საშუალებები – მაგალითად, ხელის დაბანის ნახატებიანი ცხრილები ან ფოტოები – შექმნის პოლიგრაფიასთან ინტერაქციის შესაძლებლობას.

სხვა ბავშვები შეიძლება სხვა მხარდაჭერას საჭიროებდნენ. სმენის დაქვეითების მქონე მოსწავლეებისთვის შეიძლება საჭირო გახდეს მეტყველების ან ხმის ტემბრის ცვლილება, უფრო მკაფიო ან ნელი ტემპით საუბარი. შესაძლოა, უფრო ხშირად იმის შემონახვა, რამდენად იგებენ ბავშვები იმას, რასაც ამბობთ. ვიზუალური დარღვევების მქონე ბავშვებმა შეიძლება გამოიყენონ ბრაილის შრიფტი, დიდი ნაბეჭდი ან დიდი ზომის ნახატებიანი წიგნები. სხვებს შეიძლება დასჭირდეთ დამხმარე ტექნოლოგიები, მაგალითად, საკომუნიკაციო მოწყობილობები, რაც საშუალებას მისცემს მოსწავლეს, შეისწავლოს მის ირგვლივ გარემო და ინტერაქცია მოახერხოს სხვა მოსწავლეებთან.

გახსოვდეთ, რომ კომუნიკაციის სირთულეების მოსწავლეებს შეიძლება სულაც არ აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობები ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები. შესაძლოა საჭირო გახდეს აკომოდაცია ან მოდიფიკაცია ბავშვის უნარებიდან და გამოცდილებიდან გამომდინარე.

კითხვები რეფლექსიისათვის:

1. ახსენით კლასისა და მოსწავლეების საჭიროებების განსაზღვრის აუცილებლობა;
2. დაასახელეთ კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეებისათვის ადაპტაცია/აკომოდაციისათვის საჭირო ელემენტები;
3. იმსჯელეთ, რამდენად მნიშვნელოვანია ინსტრუქციის მიცემის დროს მოსწავლეების დაჯგუფების პრინციპი;
4. რატომ არის საჭირო მოსწავლეთა ასაკის გათვალისწინება ინტერაქციის გაუმჯობესებაზე მუშაობის დროს;
5. ახსენით ეტიკეტირების, წიგნების, პოლიგრაფიისა და სხვა მასალების ხელმისაწვდომობის აუცილებლობა;
6. დაასახელეთ კონკრეტული ნაბიჯები და მიდგომები, რითაც შესაძლებელია შეიქმნას ენითა და კომუნიკაციით გაჯერებული გარემო.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2012) Including Students with Special Needs. A practical Guide for Classroom Teachers Sixth Edition. Pearson;
- Kuder, S. J, (2018) Teaching Students with Language and Communication Disabilities. Pearson;
- Virtual Lab School. Family Child Care. Communication & Language Development. Supporting the Communication of Children: Environments and Experiences retrieved October 2020 from <https://www.virtuallabschool.org/fcc/comm-lang-development/lesson-4>.

შორენა ძამუკაშვილი

იაკობ გოგებაშვილის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 11

ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია ენის, მეტყველებისა და
კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლისათვის

სარჩევი

შესავალი.....	210
1. რას ნიშნავს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია.....	210
1.1. ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვი სკოლაში	210
1.2. ეროვნული სასწავლო გეგმით სწავლების მნიშვნელობა	211
1.3. ვინ საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციას	211
1.4. ადაპტაციის სახეები	211
1.5. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა	212
1.6. სასწავლო გეგმის აკომოდაცია	
1.7. შეზღუდული შესაძლებლობისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური აკომოდაცია და ადაპტაცია	215
1.8. სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია	215
2. როგორ შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლისთვის.....	217
2.1. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა, განხორციელება და მონიტორინგი	217
2.2. სპეციალისტები და მათი ფუნქციები	217
2.3. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება	218
2.4. საგაკვეთილო პროცესში ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლის ჩართვისათვის გასათვალისწინებელი აქტივობები	224
შეჯამება.....	225
კითხვები რეფლექსიისათვის	226
გამოყენებული ლიტერატურა და ვებგვერდები.....	226
დანართი: ინდივიდუალური გეგმის ნიმუში.....	227

შესავალი

მოცემულ თავში განხილულია ეროვნული სასწავლო გეგმის მოქნილობა და მისი ადაპტაციის ფორმები; დაწვრილებით აღწერილია, თუ როგორ უნდა შეირჩეს ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლისათვის ადაპტაციის/აკომოდაციის ფორმა, გაიწეროს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და განისაზღვროს საგაკვეთილო პროცესში ჩართვის სტრატეგიები.

ეროვნული სასწავლო გეგმა იძლევა ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლისთვის სასწავლო პროცესისა და მისაღწევი მიზნების ინდივიდუალური განსაზღვრის შესაძლებლობას მოსწავლის უნარებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით.

1. რას ნიშნავს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია

1.1. ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვი სკოლაში

გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის მიერ მიღებული ბავშვთა უფლებების კონვენციის მიხედვით, ყველა ბავშვს აქვს უფლება მიიღოს განათლება, ხოლო სპეციალური საჭიროებების მქონე ბავშვს აქვს უფლება, მიიღოს სპეციალური განათლება. სპეციალური განათლება ფართო ცნებაა, რომელიც ბავშვის საჭიროებებს ეყრდნობა და მრავალფეროვან მომსახურებას გულისხმობს. ცნება არ ითვალისწინებს სპეციალური ოთახის ან სკოლის გამოყოფას. მოიაზრება, რომ ბავშვები მაქსიმალურად უნდა ჩაერთონ სასწავლო პროცესში ისე, რომ დამატებით, თავიანთი საჭიროებების მიხედვით, მიიღონ მომსახურება. ეს მომსახურება ბავშვს საშუალებას უნდა აძლევდეს, განვითარდეს თავისი შესაძლებლობების შესაბამისად. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვისთვის შეიქმნას მის უნარებზე მორგებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, სადაც ასახული იქნება ძირითადი მიზნები და მათი მიღწევის

სტრატეგიები. როგორ განისაზღვრება სჭირდება თუ არა ბავშვს სპეციალური დახმარება? თუ მშობელი ან მასწავლებელი ამჩნევს ბავშვის პრობლემებს სწავლის პროცესში, ამის შესახებ ინფორმაცია სკოლის პერსონალს უნდა მიაწოდონ. სკოლა კი მიმართავს განათლების სამინისტროს ინკლუზიური განათლების მულტიდისციპლინურ გუნდს ან კონკრეტულ სპეციალისტს ბავშვის შესაფასებლად. ეს ხდება ბავშვის ინდივიდუალურ შესაძლებლობებზე მორგებული სასწავლო გეგმის შემუშავების საწყის ეტაპზე.

1.2. ეროვნული სასწავლო გეგმით სწავლების მნიშვნელობა

საქართველოს ზოგადი განათლების სისტემა მიზნად ისახავს ისეთი საგანმანათლებლო გარემოს შექმნას, რომელშიც ნებისმიერი მოსწავლე შეძლებს თავისი თავისთვის, საზოგადოებისა და ქვეყნისთვის მნიშვნელოვანი ცოდნის შეძენასა და უნარ-ჩვევების ათვისებას. მოსწავლის შესაძლებლობების ყოველმხრივ განვითარებისთვის საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემამ შეიმუშავა განათლების მარეგულირებელი დოკუმენტი – ეროვნული სასწავლო გეგმა. ამ დოკუმენტში განსაზღვრულია მოსწავლეთათვის აუცილებელი ცოდნა და უნარ-ჩვევები, რომლებსაც ისინი თანამიმდევრულად უნდა ეუფლებოდნენ ყოველი სასწავლო წლის განმავლობაში. ყველა სკოლა სავალდებულოდ მიიჩნევს თითოეული მოზარდის სწავლების პროცესში, ეროვნული სასწავლო გეგმის სახელმძღვანელოდ გამოყენებას, რადგან აღიარებს ამ დოკუმენტით დასახული მიზნების მნიშვნელობას მოზარდების განვითარებისა და განათლებისთვის.

ეროვნული სასწავლო გეგმა ერთგვარი გზამკვლევაა ცოდნისა და უნარ-ჩვევების ათვისების თანამიმდევრობისა, რომელშიც ყოველი მომდევნო უნარი თუ ცოდნა უკვე შეძენილს ეფუძნება.

შესაბამისად, როდესაც საჯარო სკოლა აღიარებს, რომ ეროვნულ სასწავლო გეგმაში განსაზღვრულია მოსწავლისთვის აუცილებელი ცოდნა და უნარ-ჩვევები, ის თავის სივრცეში მოსწავლეთა განათლების პროცესს აღნიშნულ დოკუმენტზე დაყრდნობით გეგმავს. მისი ამოცანაა, მიმდინარე სასწავლო პროცესით შეძლოს ეროვნული სასწავლო მიზნების მიღწევა და, შესაბამისად, ფუნქციური ცოდნით აღჭურვოს მოსწავლეები.

1.3. ვინ საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციას

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე, რომელსაც აქვს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები და ვერ ძლევს შესაბამისი კლასისათვის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ მინიმალურ მოთხოვნებს, საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციას/გაფართოებას, გარემოს ადაპტაციას, ალტერნატიულ სასწავლო გეგმას ან/და სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას.

1.4. ადაპტაციის სახეები

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების დადასტურება ხდება სამინისტროს ინკლუზიური განათლების მულტიდისციპლინური გუნდის (შემდგომში – მულტიდისციპლინური გუნდი) შეფასებისა და დასკვნის საფუძველზე, ასევე მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ განისაზღვრება სსსმ მოსწავლისთვის ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციის საჭიროება.

ადაპტაციის სახეებია: მოდიფიკაცია, აკომოდაცია, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, ალტერნატიული სასწავლო მიზნები, ალტერნატიული სასწავლო გეგმა ან/და გაფართოებული სასწავლო გეგმა.

სსსმ მოსწავლისთვის სკოლა ვალდებულია უზრუნველყოს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია, სასწავლო გარემოს აკომოდაცია და საჭიროების შემთხვევაში ალტერნატიული სასწავლო მიზნების შემუშავება.

1.5. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების გათვალისწინებით შედგენილი დოკუმენტი, რომელიც განსაზღვრავს მოსწავლისთვის ინდივიდუალურ სასწავლო მიზნებს და მიზნის მიღწევის გზებს.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა იქმნება კონკრეტული მოსწავლისთვის და გამოიყენება, როგორც სახელმძღვანელო სსსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესის განხორციელებისთვის. მნიშვნელო-

ვანია, რომ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ეფუძნებოდას ეროვნულ სასწავლო გეგმას და მაქსიმალურად ითვალისწინებდას მის მოთხოვნებს. მასწავლებელი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლებისას შეიძლება ხელმძღვანელობდას მხოლოდ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით (იხგ), თუ მოსწავლისთვის ყველა საგნობრივ პროგრამაში სასწავლო მიზნები ინდივიდუალურად არის განსაზღვრული. იმავდროულად, მოსწავლის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა შესაძლებელია გამოიყენებოდას ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან ერთად, თუ მოსწავლე არ მოითხოვს ყველა სასწავლო მიზნის ინდივიდუალურად შემუშავებას. ასეთ შემთხვევაში ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა მხოლოდ შეავსებს და დააზუსტებს ეროვნულ სასწავლო გეგმას და საგნობრივი პროგრამის/პროგრამების ფარგლებში მოცემულ მიზნებს. იმისათვის, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლემ შეძლოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ან გეგმის ფარგლებში ინდივიდუალურად განსაზღვრული მიზნების მიღწევა, აუცილებელია გარკვეული ცვლილებების განხორციელება სასწავლო პროცესში და თავად სასწავლო გეგმაში. ცვლილებები მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე დაყრდნობით უნდა განისაზღვროს: შესაძლოა, ეს ეხებოდეს სასწავლო შედეგს, სასწავლო შედეგის მიღწევის ან სასწავლო აქტივობისთვის განსაზღვრულ დროს, სასწავლო მასალას, შეფასების სქემას, სწავლების ფორმას (ჯგუფური, ინდივიდუალური [შინ სწავლება]), სწავლების სტრატეგიებს და სხვ.

ეროვნული სასწავლო გეგმის მოქნილობა შესაძლებლობას გვაძლევს, აღნიშნული კომპონენტები ისე ვცვალოთ, რომ მაქსიმალურად იყოს გათვალისწინებული მოსწავლის საჭიროებები. სასწავლო გეგმის ნებისმიერ ცვლილებას გეგმის ადაპტაცია ჰქვია. ბუნებრივია, ადაპტაცია თითოეული მოსწავლისთვის განსხვავებული ტიპისა და ხარისხის იქნება.

1.6. სასწავლო გეგმის აკომოდაცია

აკომოდაცია არის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სასწავლო გარემოს ისეთი ცვლილება, რომელიც ამცირებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მოსწავლეთა შეზღუდვებს და ზრდის განათლების ხელმისაწვდომობას. აკომოდაცია ნიშნავს სასწავლო გარემოსა და პირობების შეცვლას სასწავლო მიზნებში ცვლილების შეტანის გარეშე. ის საშუალებას იძლევა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მოსწავლემ მიაღწიოს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ შედეგებს, მათი შინაარსისა და სირთულის დონის შეცვლის გარეშე; სხვადასხვა შემთხვევაში ცვლილება შეეხება:

- სკოლისა და კლასის ფიზიკურ გარემოს;
- საათობრივ ბადეს;
- დღის გრაფიკს, აქტივობების ხანგრძლივობას;
- სასწავლო მასალას;
- სწავლების სტრატეგიას;
- შეფასების ალტერნატიული მეთოდების გამოყენებას (ტესტირებას, წერით დავალებას, ზეპირ დავალებას და ა. შ.).

თითოეული ამ ტიპის ცვლილების მიზანია ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, რომელიც გაზრდის მიზნის (შედეგის) მიღწევის შესაძლებლობას, მისი შეცვლის გარეშე (იხ. გიორგის შემთხვევა).

გიორგი, 11 წლის

გიორგი VI კლასშია. მას კომუნიკაციასთან დაკავშირებით ექმნება სირთულებები, რის გამოც ყოველთვის ვერ ასრულებს მასწავლებლის ინსტრუქციას; მასზე უარყოფითად მოქმედებს გარკვეული ინტენსივობის სმენითი გამღიზიანებელი, რომლისგან თავის არიდების მიზნით მოსწავლე იწყებს ხმამაღლა ლაპარაკს ან ზუზუნს; ამგვარი ქცევით ცდილობს გარე სმენითი გამღიზიანებლის ჩახშობას. გიორგი შედეგიანად მეცადინეობს სახლში და სწავლობს ყველა საგანს. ინსტრუქციის შესრულებასთან დაკავშირებული სირთულებების გამო იგი ვერ ერთვება გაკვეთილში. ამ პროცესიდან ამოვარდნას ხელს უწყობს აგრეთვე სმენით გამღიზიანებელზე მომატებული მგრძნობელობა; კლასში ხმაურის მატებასთან ერთად გიორგი იწყებს ხმამაღლა ლაპარაკს ან ზუზუნს, რაც ხელს უშლის არა მხოლოდ მას, არამედ მთელ კლასს. პრობლემით გამოწვეული შეზღუდვის შემცირების, ანუ გაკვეთილზე ჩართულობის გაზრდის მიზნით, შესაძლებელია შეიცვალოს.

ფიზიკური გარემო: სწორი ადგილის შერჩევა ხმაურის დონის მიხედვით, ხმის დამხშობების გამოყენება კლასში და ა.შ.;

ინსტრუქციის მიცემის პირობები;

კლასის მართვის ისეთი სტრატეგიის გამოყენება, რომელიც უზრუნველყოფს ხმაურის შემცირებას.

ფიზიკური ცვლილებების განხორციელების დროს მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ საჭიროებების მოსწავლის ადგილი კლასში, რადგან საკლასო ოთახის სხვადასხვა ადგილას ხმაურის სხვადასხვა დონეა. გიორგისთვის ისეთი ადგილი უნდა შეირჩეს, სადაც ხმაურის დონე მინიმალური იქნება. მაგ., თუ გიორგის დავსვამთ შუა რიგის შუა მერხზე, ის ხმაურიანი სივრცის ეპიცენტრში აღმოჩნდება (მის გარშემო რვა მოსწავლე იქნება, ფანჯრიდან და კედლებიდან აირეკლება ხმა და ა.შ.), ხოლო თუ მას ადგილს ფანჯრიდან პირველი ან მეორე რიგის პირველ მერხზე მივუჩენთ, შესაძლებელი გახდება ხმაურის დონის მნიშვნელოვანი შემცირება². გარდა ამისა, ბავშვი მასწავლებელთან უფრო ახლო აღმოჩნდება. ასევე მნიშვნელოვანია დისტანციის დარეგულირება რიგებს შორის. იმ შემთხვევაში, თუ საკლასო ოთახი განიერია, მიზანშეწონილია გაიზარდოს დისტანცია იმ რიგებს შორის, სადაც გიორგი იჯდება. რეკომენდებული ადგილები მონიშნულია ქვედა ხაზით:

X XX XX XX
X XX XX XX
X XG XX XX
X XX XX XX

ინსტრუქციის მიცემისას საჭიროა გავითვალისწინოთ და გავაკონტროლოთ შემდეგი ფაქტორები:

– ინსტრუქციის მიცემამდე მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს კლასში სიჩუმე, მაგ.: სთხოვოს მოსწავლეებს, დამშვიდდნენ და შემდეგ მისცეს ინსტრუქცია გიორგის;

– დისტანცია მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის: მასწავლებელი უნდა მიუახლოვდეს მას იმ მანძილზე, რომ მოსწავლის მხედველობის ველში მოხვდეს;

– წინასწარი მინიშნება: ინსტრუქციის მიცემამდე შეიძლება ეფექტური აღმოჩნდეს მისი ყურადღების მიპყრობა მხარზე ან თავზე ხელის შეხებით, მიმართვით;

– გამეორება: თუ გიორგი პირველ ჯერზე ინსტრუქციაზე არ რეაგირებს, შეიძლება რამდენჯერმე (2-3-ჯერ) გამეორება;

– ინსტრუქციის დეტალიზაცია: გამარტივებული ინსტრუქცია გაზრდის მისი აღქმისა და მასზე რეაგირების ალბათობას; თუ ეს შესაძლებელია, მასწავლებელი იყენებს ვიზუალურ მინიშნებას, მაგ., აჩვენებს, საიდან უნდა გააგრძელოს კითხვა და სად უნდა დაამთავროს; აფარებს სუფთა ქაღალდს იმ ადგილს, რომელიც არ უნდა წაიკითხოს, ხაზს უსვამს იმ ადგილს, რომელსაც ყურადღება უნდა მიაქციოს და ა. შ.

საგანმანათლებლო სივრცეში გამოყენებული აკომოდაციები შეიძლება დაიყოს იმის მიხედვით, საგანმანათლებლო პროცესის რომელ კომპონენტს ეხება ესა თუ ის ცვლილება. ძირითადად განიხილავენ ოთხი ტიპის აკომოდაციას:

- ინსტრუქციის აკომოდაცია: ახალი მასალის მიწოდებისა და ახსნის სტანდარტული მეთოდებისა და საშუალებების ცვლილება (შრიფტის გაზრდა, აუდიოჩანაწერის გამოყენება და ა. შ.);
- შეფასების აკომოდაცია: საშინაო დავალების, გამოცდის ჩაბარების ფორმატისა და მეთოდის შეცვლა (წერიითი დავალება თხრობის ნაცვლად, ტესტირება წერის მაგივრად, კალკულატორის გამოყენება, შეფასების ინდივიდუალური პროცედურა და ა. შ.);

- გარემო პირობების აკომოდაცია: სკოლასა და კლასის სივრცეში ავეჯის განლაგების, განათების, მოსწავლეთა განთავსების ცვლილებები; სწავლების ადგილისა და/ან ფორმის ცვლილება (შინ სწავლება, ინდივიდუალური გაკვეთილი, მცირე ჯგუფში მუშაობა და ა. შ.);
- დროისა და გრაფიკის აკომოდაცია: დასწრების ინდივიდუალური გრაფიკის შემუშავება, საათობრივი ბადით გათვალისწინებული საათების შემცირება/გაზრდა (დამატებითი დრო, შესვენების ინდივიდუალური გრაფიკი, და ა. შ.). ცხრილში მოყვანილი აკომოდაციები ასახავს შესაძლო, მაგრამ არა ყველა ტიპის ცვლილებას, რომელთა გამოყენებაც რეკომენდებულია საგანმანათლებლო სივრცის მისაწვდომობის მაქსიმალურად გაზრდის მიზნით (იხ. ცხრილი #1).

ცხილი #1: აკომოდაციის ფორმები და მაგალითები

ინსტრუქციის აკომოდაცია	შეფასების აკომოდაცია
- შესტების ენა; - ბრაილის ანბანი; - მოქმედებების დაგეგმვა; - კომუნიკაციის ალტერნატიული საშუალებების გამოყენება (ბარათებით კომუნიკაცია); - ტექსტის ლექსიკის გამარტივება; - ვიზუალური მინიშნება; - ვიზუალური ცხრილი; - ფონტის გაზრდა; - მნიშვნელოვანი ადგილების მონიშვნა; - ინსტრუქციის პერიფრაზირება; - ინფორმაციის გამეორება; - აუდიომასალა და ა.შ.	- წერიტი გამოცდა ზეპირის ნაცვლად; - ტესტირება წერიტი ან ზეპირი გამოცდის ნაცვლად; - დაბეჭდვა; - ვერბალური პასუხის ჩანაწერის გაკეთება (შემდგომში დეკოდირება); - ასისტენტი, რომელიც მონიშნავს პასუხებს; - გამადიდებელი; - ხმის გამაძლიერებელი; - კალკულატორი და ა. შ.
გარემო პირობების აკომოდაცია	დროის/გრაფიკის აკომოდაცია
- საკლასო ოთახის მდებარეობა; - მერხების განლაგება; - მოსწავლეთა განთავსება; - განათება; - ადაპტირებული ავეჯი, სივრცე; - შინ სწავლება; - ინდივიდუალური გაკვეთილი; - მცირე ჯგუფში გაკვეთილი და ა. შ.	- დროის გაზრდა; - შეფასების (გამოცდის) ეტაპობრივად ჩატარება; - დროის დაგეგმვა; - დასწრების ინდივიდუალური გრაფიკი; - შესვენების ინდივიდუალური გრაფიკი და ა. შ.

აკომოდაციების შერჩევა და გადაწყვეტილება მათი გამოყენების შესახებ უნდა ეფუძნებოდეს მოსწავლის შესაძლებლობებისა და საჭიროებების სრულფასოვან შეფასებას; ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის (ისგ) ჯგუფმა უნდა განიხილოს კონკრეტული მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროება, მისი დაკმაყოფილების შესაძლებლობა და მხოლოდ ობიექტური ანალიზის საფუძველზე მიიღოს გადაწყვეტილება.

რეკომენდაციები აკომოდაციის შეჩვენებისა და გამოყენებისთვის:

- მიიღეთ გადაწყვეტილება არა დავალების გამარტივების ან მოსწავლისთვის პირობების გაუმჯობესების, არამედ საჭიროების დაკმაყოფილების მიზნით. გამორიცხეთ მოსწავლისთვის უპირატესობის მინიჭება;
- აკომოდაციები თითოეული სფეროს/საგნისთვის ინდივიდუალურად შეარჩიეთ; გამორიცხეთ ერთ სფეროში ეფექტურად მოქმედი აკომოდაციის ავტომატური გადატანა სხვა სფეროში;
- დააკვირდით, უპასუხებს თუ არა თქვენ მიერ შერჩეული აკომოდაცია მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს; დარწმუნდით, რომ არ ხდება აკომოდაციის მექანიკური შერჩევა (მაგ., მხედველობის პრობლემის შემთხვევაში მოსწავლის წინა მერხზე გადასმა);
- განსაზღვრეთ და დააკონკრეტეთ აკომოდაციის გამოყენების დრო, ადგილი, პასუხისმგებელი პირი; პერიოდულად გადააფასეთ აკომოდაციების გამოყენების საჭიროება.
- ერთხელ შერჩეული ეფექტური აკომოდაცია, შესაძლოა, გარკვეული დროის შემდეგ არაეფექტური აღმოჩნდეს;
- გამოიყენეთ შერჩეული აკომოდაციები სისტემატურად;

- თუ ეს შესაძლებელია, მოიპოვეთ ინფორმაცია აკომოდაციის ეფექტიანობის შესახებ თავად მოსწავლისგან.

1.7 შეზღუდული შესაძლებლობისათვის დამახასიათებელი სპეციფიკური აკომოდაცია და ადაპტაცია

მეტყველებისა და ენის დარღვევების მოსწავლეებისათვის ადაპტაციის და აკომოდაციის მაგალითები იხ. ცხრილში #2

ცხრილი #2: ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის უნარის დახვეწების მქონე მოსწავლეებისთვის ეხო-ნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციისა და აკომოდაციის მაგალითები

დამხმარე სასწავლო საშუალებები და ადაპტაციები	სხვა ტიპის ადაპტაციები
▪ ვიზუალური მასალის გამოყენება ენის გამომხატველი უნარების მხარდასაჭერად; ▪ ნახატების ან წერილობითი მინიშნებების გამოყენება შესაძლებელია მოსწავლეებისთვის უფრო გრძელი გამოთქმის გამოყენებისთვის ან ფრაზის ინიცირებისთვის კონკრეტულ სიტუაციაში ან საქმიანობაში; ▪ ლექსიკის გაზრდის მიზნით დალაგება და დაჯგუფება, მსგავსება და განსხვავება; ▪ გამოიყენეთ წინასწარ დაგეგმვის სტრატეგიები ზეპირი და წერილობითი დავალებებისთვის. პირველ რიგში, ისაუბრეთ მოსწავლის ამბავზე ან იდეებზე. შემდეგ დაეხმარეთ მოსწავლეს აზრების ორგანიზებაში, ამოცანის მონახაზის შექმნით. ▪ გამოიყენეთ ვიზუალური მასალა, სიმბოლოები ან ფოტოები, რათა დაეხმარათ მოსწავლეებს აზრის ორგანიზებაში და კომუნიკაციაში; ▪ ინსტრუქციის გაცემისას ჩართეთ ვიზუალური მასალა (მაგალითად, ფოტოები, ილუსტრაციები, სიმბოლოები); ▪ გამოიყენეთ ბუნებრივი ჟესტები, რომ მოსწავლეებს დაუმატოთ მინიშნებები იმის შესახებ, თუ რისი გაკეთება გსურთ; ▪ მინიშნებები და რეჟიმები; ▪ დამხმარე ტექნოლოგია.	▪ გაიმეორეთ მოსწავლის ნათქვამი, აჩვენეთ სწორი გამოთქმა, სიტყვის ფორმულირება და წინადადების წყობა; ▪ მიანოდეთ მოსწავლეს სწორი გრამატიკის, წინადადების სტრუქტურის ან სიტყვის არჩევის ვარიანტები, რათა დაეხმაროს მათ გამოიყენონ სწორი ფორმა ან სიტყვა; ▪ მოსწავლეების მეტყველების გასაგები და ენობრივი გამომსახველობითი უნარების ხელშესაწყობად მოუწოდეთ მათ, შეანელონ საუბარი და კომუნიკაციისას პარტნიორის წინ, მოპირდაპირე მხარეს დადგნენ. ▪ მოამზადეთ მოსწავლეები ვერბალურ კითხვაზე პასუხის გასაცემად (აცნობეთ, როდის გამოიძახებენ მათ; მიეცით პასუხის მომზადებისთვის საჭირო დრო; მიეცით დამატებითი დრო პასუხის გაცემისთვის); ▪ დაეხმარეთ მოსწავლეებს დააკავშირონ ახალი სიტყვები და ინფორმაცია უკვე არსებულ ცოდნასთან. ▪ შეამცირეთ აუდიტორული და ვიზუალური ყურადღება საკლასო ოთახში; ▪ გაეცით მოკლე და მარტივი მითითებები; ▪ დაყავით ამოცანები და დავალებები მოკლე, მარტივად მართვად ნაბიჯებად. ჩამოწერეთ ეს ნაბიჯები დაფაზე ან მოსწავლეების მაგიდებზე, რათა მათ გამოიყენონ ისინი მითითებად.

1.8. სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია

მოდIFIკაცია არის ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შედეგების რაოდენობრივი ან თვისებრივი ცვლილება, რომელიც შესაძლოა, გულისხმობდეს სასწავლო მიზნების შემცირებას ან გაზრდას, მათ გამარტივებას ან გართულებას. სასწავლო პროცესში მოსწავლის ჩართულობისა და მისი შესაძლებლობების რეალიზაციისთვის ხშირად საკმარისი არ არის მხოლოდ აკომოდაციების გამოყენება და საჭირო ხდება გარკვეული რაოდენობრივი ან თვისებრივი ცვლილებების შეტანა სასწავლო მიზნებში.

- სასწავლო მიზნების რაოდენობრივი ცვლილება

რაოდენობრივი ცვლილება ყველაზე ხშირად შედეგებისა და/ან ინდიკატორების შემცირებითაა

გამოწვეული. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლე შეიძლება ორიენტირებული იყოს კლასის საგნობრივი პროგრამის ფარგლებში განსაზღვრულ არა ყველა შედეგზე, არამედ მხოლოდ ზოგიერთ მათგანზე. ეს მიდგომა დასაშვებია მაშინაც, როდესაც მოსწავლე ორიენტირებულია თავისი კლასის შესაბამის შედეგებზე და მაშინაც, როდესაც მოსწავლე ქვედა კლასის/კლასების სასწავლო მიზნებს ეუფლება. აღნიშნული მიდგომით ხელმძღვანელობისას მნიშვნელოვანია, მასწავლებელი არგუმენტირებულ გადაწყვეტილებას იღებდეს და ასაბუთებდეს, რატომ არის მიზანშეწონილი მოსწავლის კონცენტრირება მხოლოდ რამდენიმე შედეგზე და არა ყველაზე. იმავდროულად, მასწავლებელმა მიზნად უნდა დაისახოს მოსწავლის ორიენტირება რაც შეიძლება მეტ შედეგზე: ბავშვს მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში უნდა უწევდეს შედეგებს შორის არჩევანის გაკეთება. გამართლებული არ იქნება, მასწავლებელი ერთ საგნობრივ პროგრამაში მხოლოდ ერთ შედეგს არჩევდეს და ყველა დანარჩენზე უარს ამბობდეს. მაგალითისთვის შეიძლება განვიხილოთ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეებისათვის მათემატიკის სწავლების თავისებურება პირველ კლასში: მათემატიკის საგნობრივი პროგრამა დაწყებით საფეხურზე აერთიანებს სამი მიმართულების (რიცხვები და მათზე მოქმედებები, კანონზომიერება და ალგებრა, გეომეტრია და სივრცის აღქმა) მიხედვით დაჯგუფებულ სასწავლო მიზნებს. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენისას მასწავლებელმა შეიძლება პრიორიტეტულად მიიჩნიოს თვლის, რიცხვებისა და ანგარიშის სწავლება, შესაბამისად, მხოლოდ „რიცხვებისა და მათზე მოქმედებების“ მიმართულებიდან შეარჩიოს მიზანი; დანარჩენი ორი მიმართულება კი, როგორც ნაკლებად პრიორიტეტული, სამომავლოდ გადადოს. ცხადია, ანგარიში ერთ-ერთი საბაზისო აკადემიური უნარ-ჩვევაა, ის სხვა უამრავი უნარისა და ცოდნის შეძენის წინა საფეხურია, რაც, ერთი შეხედვით, ლოგიკურს ხდის მასწავლებლის მსჯელობას. თუმცა სრულიად გაუმართლებელია ასეთი გადაწყვეტილების მიღება სათანადო დასაბუთების გარეშე. შედეგის გამოტოვება დასაშვებია, თუ ის მოსწავლისთვის, მისი განვითარებისა და ცოდნის დონის გათვალისწინებით, შესაბამოდ იქნება მიჩნეული; არსებობს დიდი ალბათობა, რომ შედეგის მიღწევის გამარტივების პირობებში (დაბალი დონის ინდიკატორების გათვალისწინებით) სწავლების განსხვავებული სტრატეგიების გამოყენებითა და სწავლებისთვის გამოყოფილი მეტი დროის გათვალისწინებით მოსწავლე მაინც ვერ დაეუფლება და ვერ შეძლებს მის გამოყენებას.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლის მონაცემებისა და პრიორიტეტების ანალიზის საფუძველზე, ისე ჯგუფს უფლება აქვს, მშობელთან შეთანხმებით მიიღოს გადაწყვეტილება მოსწავლის ინდივიდუალური პროგრამიდან ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული რომელიმე საგნის ამოღების შესახებ; ყოველი ასეთი გადაწყვეტილება უნდა ეფუძნებოდეს მოსწავლის სიღრმისეული შეფასების საფუძველზე გამოვლენილი საჭიროებებისა და პრიორიტეტების ანალიზს.

პრაქტიკაში ყველაზე ხშირად ვხდებით პროგრამიდან უცხო ენის ამოღების შემთხვევებს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, როცა მოსწავლეს მეტყველებისა და კომუნიკაციის პროცესში მნიშვნელოვანი სირთულეები ექმნება; ასეთ დროს მშობელთან შეთანხმებით მასწავლებელმა და სკოლის დამხმარე სპეციალისტმა შეიძლება მიიღონ გადაწყვეტილება და მოსწავლის რესურსები მხოლოდ მშობლიურ ენაზე კომუნიკაციური უნარების განვითარებისკენ მიმართონ. ხდება ისეც, რომ მშობელი ითხოვს სპორტის გაკვეთილის ჩანაცვლებას ინდივიდუალური მუშაობით, რაც ზოგჯერ, მაგ., კომპლექსური მოტორული პრობლემების მქონე მოსწავლის შემთხვევაში, შეიძლება მიზანშეწონილიც კი იყოს. თუმცა დაუშვებელია მსგავსი გადაწყვეტილების მექანიკურად, მხოლოდ პრობლემების დადგენის საფუძველზე მიღება. თითოეული შემთხვევა ინდივიდუალურ განხილვას მოითხოვს: პედაგოგებმა და დამხმარე მასწავლებლებმა მშობელთან ერთად უნდა განიხილონ მოსწავლის საერთო აქტივობებში ჩართვის ყველა შესაძლებლობა; თუ მოტორული პრობლემების გამო მოსწავლეს შეზღუდული აქვს მობილობა, სპორტის გაკვეთილზე შეიძლება ისეთი აქტივობები დაიგეგმოს, რომლებიც მიმართული იქნება სხვადასხვა უნარის განვითარებაზე. მაგ., მოსწავლე, რომელიც გადაადგილდება ეტლით, შეიძლება ვერ ჩაებას ფეხბურთის თამაშში, მაგრამ მასწავლებელმა თვლის აქტივობებში ჩართოს (დათვალოს ბავშვების, ჯარიმების, გატანილი გოლების რაოდენობა და ა. შ.). ამგვარად, სასწავლო გეგმის რაოდენობრივი ცვლილება/შემცირება შესაძლოა ეხებოდეს როგორც ცალკეულ შედეგებსა და ინდიკატორებს, ისე მთლიანად საგანს, თუმცა ყველა შემთხვევაში უნდა იყოს დასაბუთებული და გამომდინარეობდეს მოსწავლის საჭიროებიდან.

სასწავლო მიზნების თვისებრივი ცვლილების ორი გზა არსებობს: სასწავლო მიზნების გამარტივება ან მათი წინა/სხვა საფეხურიდან შერჩევა. ცხადია, შესაძლებელია მათი გართულება ან მომდევნო საფეხურიდან შერჩევა.

— რამდენი მიზანი შეიძლება შემუშავდეს მოსწავლისთვის?

მიზანთა რიცხვი და სახეები მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მოსწავლის სასწავლო საჭიროებების სირთულესა და ხასიათზე. იმ სფეროში, სადაც მოსწავლეს შეუძლია ასაკისთვის შესაბამისი

მიზნების მიღწევა, ცხადია, ინდივიდუალური (ალტერნატიული) მიზნების შედგენა საჭირო არ არის. მაგ., ზოგიერთი მოსწავლისთვის ალტერნატიული მიზნები დგება კითხვის უნარის ათვისებასთან დაკავშირებით და, შესაძლოა, მოცემული სფეროს განვითარებისთვის მას 5-6 მიზნის განსაზღვრაც კი დასჭირდეს; ზოგიერთ მოსწავლეს ინდივიდუალური მიზნები სჭირდება სოციალური კომუნიკაციის უნარის განვითარებისთვის; ზოგს შეიძლება ყველა, ან თითქმის ყველა, სფეროში სჭირდებოდეს ინდივიდუალური მიზნები. კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი, რომელიც მიზნის შერჩევისას უნდა გავითვალისწინოთ, არის პრიორიტეტები. კერძოდ, ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაზე მომუშავე ჯგუფმა უნდა გადანყვიტოს, რომელი მიზანი/მიზნებია პრიორიტეტული, რას ასწავლის და რომელი უნარების შეძენაში დაეხმარება მოცემულ წელს მოსწავლეს; ყურადღება უნდა მიაქციოს, რომ მიზანი/მიზნები პრიორიტეტული იყოს მშობლისთვის და გონივრული მოსწავლის მომავლისთვის. როდესაც ლაპარაკია პრიორიტეტებზე, აქ იგულისხმება არა მხოლოდ მშობლის სურვილი და მოლოდინი, არამედ მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებები.

2. როგორ შევადგინოთ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლისთვის

2.1. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა, განხორციელება და მონიტორინგი

სკოლაში ბავშვის სკრინინგის, გადამისამართებისა და შეფასების შემდგომ აუცილებელია იმის დადგენა, სჭირდება თუ არა მას სწავლების სპეციალური სტრატეგიები. ამისათვის საჭიროა რჩევების მიღება იმ სპეციალისტებისგან, რომელმაც ბავშვი შეაფასა. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების დადგენის შემთხვევაში აუცილებელია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა; ეს არის წერილობითი დოკუმენტი, რომელშიც ასახულია ბავშვის განვითარებისთვის შედგენილი მიზნები, ამოცანები და მათი მიღწევის სტრატეგიები. ამ დოკუმენტის შექმნისას მშობლის ჩართულობა მნიშვნელოვანია.

2.2. სპეციალისტები და მათი ფუნქციები

ბავშვის საჭიროებებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია იმის განსაზღვრა, თუ ვინ უნდა დაეხმაროს ბავშვს. მარტივად რომ ვთქვათ, ბავშვთან მომუშავე სპეციალისტები ორ ჯგუფად იყოფა. ნაწილი მონაწილეობს ბავშვის დიაგნოსტიკისა და შეფასების პროცესებში, ხოლო ნაწილი – ინტერვენციის პროცესში. თუმცა, არსებობენ სპეციალისტები, რომლებიც ორივე ფუნქციას ითავსებენ.

- პედიატრი – ხშირად, როცა მშობელს ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებით ეჭვი უჩნდება, პირველ რიგში, პედიატრთან მიდის. პედიატრი ბავშვთა ექიმი, რომელიც შეფასების შედეგად საზღვრავს პრობლემების შესაძლო მიზეზებს და, საჭიროების შემთხვევაში, ბავშვს შესაბამის სპეციალისტთან ამისამართებს;
- ბავშვთა ნევროლოგი – ექიმი, რომელიც ნერვულ სისტემასთან დაკავშირებულ ისეთ სამედიცინო გამოვლინებებს მკურნალობს, როგორებიცაა: გულყრა, ეპილეფსია, კუნთოვანი დაავადებები, თავის ტკივილები, თავის ტვინის ტრავმები, კოგნიტური და განვითარების დარღვევები. მას შეუძლია მედიკამენტოზური მკურნალობის დანიშვნა, სხვადასხვა მდგომარეობის გამორიცხვა და დიაგნოზის დასმა. ბავშვთა ნევროლოგმა უნდა გამორიცხოს ნერვული სისტემის დაზიანებასთან დაკავშირებული მდგომარეობები;
- ბავშვთა ფსიქიატრი – იგი ფსიქიკური დაავადებებისა და ჯანმრთელობის სპეციალისტია. ემოციების, გუნება-განწყობისა და ქცევის დასარეგულირებლად მას უფლება აქვს, დანიშნოს მედიკამენტოზური მკურნალობა. ფსიქიატრმა უნდა გამორიცხოს შფოთვითი ან რაიმე სხვა ემოციური აშლილობებისგან გამოწვეული მეტყველების პრობლემები: მაგალითად, სელექციური მუტიზმი, რაც გულისხმობს ემოციური აშლილობებით გამოწვეულ მეტყველების უუნარობას;
- აუდიოლოგი – იგი ადგენს და მკურნალობს სმენასა და წონასწორობასთან დაკავშირებულ პრობლემებს. მასთან ვიზიტი აუცილებელია, რათა გამოირიცხოს სმენის დარღვევით გამოწვეული ენისა თუ მეტყველების პრობლემების არსებობა. თუ ბავშვს სმენის პრობლემები დაუდგინდა, აუდიოლოგები საზღვრავენ, სჭირდება თუ არა მას სასმენი აპარატურა და კოხლეარული იმპლანტი. დაკვირვების საფუძველზე ფასდება, თუ როგორ ეგუება ბავშვი დამხმარე საშუალებებს და ამის მიხედვით გაიცემა თერაპიისთვის რეკომენდაციები;

- ბავშვთა ოტოლარინგოლოგი – ესაა ექიმი, რომელსაც მიღებული აქვს სპეციალური განათლება ყურის, ცხვირის, ხახისა და ხორხის დაავადებების შესახებ. ოტოლარინგოლოგთან გადამისამართება ხდება მაშინ, როცა სმენის დაკარგვაზე ან ხმის დარღვევაზე არსებობს ეჭვი და ხახის, ხორხისა და სმენის შემოწმებაა საჭირო;
- ენისა და მეტყველების თერაპევტები – ისინი აქტიურად მონაწილეობენ აღნიშნული მდგომარეობის შეფასებისა და რეაბილიტაციის პროცესში. მათი ჩართულობა აუცილებელია, როცა ვლინდება „იდებების გამოხატვის, სიტყვების გახსენების, სწორი სიტყვის შერჩევის, წინადადების ჩამოყალიბების პრობლემები; ნათქვამის გაგების სირთულეები; კითხვა-სთან და წერასთან დაკავშირებული სირთულეები; ბგერების წარმოთქმასა და გასაგებად საუბართან დაკავშირებული სირთულეები; ხმასთან დაკავშირებული დარღვევები; მეტყველების მოქნილობასთან დაკავშირებული სირთულეები; დაგვიანებული ან დარღვეული ენის განვითარება; ენისა და კომუნიკაციის სოციალური გამოყენების სირთულეები; ყლაპვასა და კვებასთან დაკავშირებული დარღვევები;
- ბავშვთა ნეიროფსიქოლოგი – იგი ადგენს თავის ტვინსა და ქცევას შორის კავშირს. ნეიროფსიქოლოგიური გამოკვლევის შედეგები მშობლებს, მასწავლებლებსა თუ სამედიცინო პერსონალს ინფორმაციას აწვდის იმის შესახებ, თუ როგორი სტილით აზროვნებს ბავშვი და რა რესურსებს იყენებს პრობლემების გადასაჭრელად, როგორია მისი შემეცნებითი უნარები და ემოციურ-ქცევითი რეგულაციის დონე. შედეგად, დგინდება მისი ძლიერი და სუსტი მხარეები და არსებული პრობლემების გამომწვევი შესაძლო მიზეზები. შეფასების ეტაპის შემდეგ ნეიროფსიქოლოგი გასცემს რეკომენდაციებს თერაპიისთვის. საჭიროების შემთხვევაში კი მშობლებს სხვა სპეციალისტთან ამისამართებს;
- ფსიქოთერაპევტი – ის აფასებს ბავშვის ფსიქომოციურ მდგომარეობას; თუმცა, ფსიქიატრისგან განსხვავებით, მას მედიკამენტის გამოწერის უფლება არ აქვს. ფსიქოთერაპევტის ჩართულობა ძალზედ მნიშვნელოვანია, რადგან ენის, მეტყველებისა თუ კომუნიკაციის დარღვევების მქონე ბავშვებს ხშირად აქვთ ემოციური და ქცევითი სირთულეები;
- ოკუპაციური თერაპევტი – ხშირად ენისა და მეტყველების სირთულეების ბავშვებს აქვთ სენსორული ინტეგრაციის პრობლემა, რაც სხვადასხვა გრძნობითი ორგანოდან (მაგ., თვალი, ყური) მიღებული ინფორმაციის შეერთებისა და გადამუშავების პრობლემას გულისხმობს. ამ დარღვევის შემთხვევაში სწორედ ოკუპაციური თერაპევტის ჩართულობაა აუცილებელი.
- სპეციალური მასწავლებელი – არის მასწავლებელი, ვინც ასწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს და ხელს უწყობს მის ჩართვას საგანმანათლებლო პროცესში. ის მუშაობს მათთან ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად. მონაწილეობას იღებს მოსწავლის აკადემიური უნარების შეფასების პროცესში, უწევს კონსულტირებას საგნის მასწავლებლებს სწავლების სტრატეგიების და კურიკულუმის მოდიფიცირების შესახებ. თანამშრომლობს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის გუნდის წევრებთან. უწევს კონსულტირებას რეგულარულად მშობლებს.
- საგნის მასწავლებელი – არის პროფესიული ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც ერთ საგანს მაინც ასწავლის ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში; საგნის მასწავლებელი მონაწილეობს იღებს მოსწავლის შეფასებაში, ადგენს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას და თანამშრომლობს ინდივიდუალური გეგმის გუნდის წევრებთან.

2.3. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება

პიხვედი ეტაპი:

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების განსაზღვრის შემდეგ, როცა დადგინდება, რომ მოსწავლეს სირთულეები ექმნება სწავლის პროცესში, კლასის დამრიგებელი ან საგნის მასწავლებელი მშობელთან შეთანხმებით აღნიშნულის შესახებ სკოლის ადმინისტრაციას ატყობინებს. ადმინისტრაცია გეგმავს და უზრუნველყოფს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფის (ისე ჯგუფის) პირველ შეხვედრას, რომლის ორგანიზებასა და მონაწილეთა ინფორმირებაზე პასუხისმგებლობა შესაძლოა დაეკისროს კლასის დამრიგებელს ან სკოლის დამხმარე სპეციალისტს (ასეთის არსებობის შემთხვევაში). პირველ შეხვედრას ესწრებიან სსსმ მოსწავლის დამრიგებელი, ყველა მასწავლებელი, ადმინისტრაცია, სკოლის დამხმარე სპეციალისტი (ასეთის არსებობის შემთხვევაში), მშობელი და თავად

მოსწავლე (თუ ეს შესაძლებელია). განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მშობლის მონაწილეობა, რაც საშუალებას მისცემს მას, პროცესის დაწყებიდანვე საქმის კურსში იყოს; სკოლას კი შეეძლება გაიზიაროს და გაითვალისწინოს მშობლის პოზიცია. ამ ეტაპზე ისგ ჯგუფის წევრების ამოცანაა, აღწერონ და შეხვედრის მონაწილეებს გაუზიარონ მოსწავლის ქცევასა და სწავლასთან დაკავშირებული სირთულებები, მისი ძლიერი მხარეები, საჭიროებები, რომელთა საფუძველზეც ჯგუფი გადაწყვეტილებას მიიღებს მოსწავლის სიღრმისეული შეფასების აუცილებლობის შესახებ. იმ შემთხვევაში, თუ ისგ ჯგუფის წევრები გადაწყვეტენ, რომ სწავლასთან დაკავშირებული სირთულებები არ არის დროებითი ხასიათის და სასწავლო პროცესში გარკვეული ცვლილებების შეტანის შემდეგ ბავშვი გაცილებით ეფექტიანად შეძლებს ჩართვას, ჯგუფი იძლევა სიღრმისეული შეფასების რეკომენდაციას. მშობლის თანხმობის შემთხვევაში ადმინისტრაცია უფლებამოსილია, დაიწყოს შეფასების პროცესი.

შეფასების პროცესის დასრულებისთანავე იგეგმება შემდეგი შეხვედრა. ამ ეტაპზე ისგ ჯგუფის შეხვედრის მიზანია, შეფასების შედეგების მიმოხილვისა და ჯგუფში მსჯელობის საფუძველზე განსაზღვროს მოსწავლის ძირითადი საჭიროებები და მათი დაკმაყოფილების შესაძლებლობები. მნიშვნელოვანია, ამ შეხვედრას ესწრებოდეს და განხილვაში მონაწილეობდეს ყველა სპეციალისტი, რომლებიც მოსწავლის შეფასებისა და სწავლების პროცესში მონაწილეობს; შეხვედრაზე განისაზღვრება

- ისგ ჯგუფის შემადგენლობა და მის მუშაობასთან დაკავშირებული ტექნიკური საკითხები (რა სიხშირით, სად და როდის შედგება ჯგუფის შეხვედრები; რა ფორმით მოხდება წევრების ინფორმირება მიმდინარე საკითხებისა და ჯგუფის შეხვედრების შესახებ);
- მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებები;
- აღნიშნული საჭიროებების დაძლევის გზები.

მოსწავლის შეფასების ანგარიშის მიმოხილვის შემდეგ ისგ ჯგუფმა უნდა მიიღოს გადაწყვეტილება ინიდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის თაობაზე. გადაწყვეტილების მისაღებად საჭიროა განიხილონ თითოეული საგნის მასწავლებლის მოსაზრება, რომელსაც პედაგოგები დოკუმენტის სახით წარმოადგენენ (იხ. „მოსწავლის პირადი საქმის წარმოება“), ასევე სხვადასხვა სფეროს სპეციალისტთა მიერ წარმოდგენილი შეფასების ანგარიშები (იხ. სსსმ მოსწავლის იდენტიფიკაცია და შეფასება). შეხვედრაზე თითოეული წევრი წარმოადგენს მისთვის ხელმისაწვდომ ინფორმაციას და გამოთქვამს მოსაზრებას ინიდივიდუალური გეგმის საჭიროების თაობაზე; იმ შემთხვევაში, თუ სკოლას არ აქვს სსსმ მოსწავლესთან მუშაობის გამოცდილება, შეხვედრას უძღვება განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის წევრი, რომელიც ისგ ჯგუფის წევრებს აწვდის ინფორმაციას სსსმ მოსწავლის სწავლების პროცედურების შესახებ. გრაფიკის გათვალისწინებით, ხშირი და ინტენსიური შეხვედრების ორგანიზება.

იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე, სხვადასხვა სტრატეგიისა და ინიდივიდუალური მიდგომების გამოყენების მიუხედავად, ვერ ძლევს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ პროგრამას, გუნდი იღებს გადაწყვეტილებას ინიდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის შესახებ. ამასთან ერთად, განისაზღვრება, რომელ საგანში საჭიროებს გეგმას და რომელში – არა. ისგ ჯგუფის შემადგენლობაში რჩებიან ის მასწავლებლები, რომელთა საგნებშიც მოსწავლეს სჭირდება გეგმის შედგენა. იმ შემთხვევაში, თუ მოზარდის საგანმანათლებლო საჭიროება (ზოგიერთი) განპირობებულია ქცევითი პრობლემებით, რომლებზე მუშაობაც ერთიან შეთანხმებულ სტრატეგიას მოითხოვს, ჯგუფში რჩება უკლებლივ ყველა მასწავლებელი, მიუხედავად საგანში არსებული მიღწევებისა.

შემდეგი გადაწყვეტილება ეხება ეროვნული გეგმის ადაპტაციის ფორმებს. მოსწავლის საჭიროებების დასაძლევად სტრატეგიების შერჩევისას ჯგუფი, პირველ ყოვლისა, განიხილავს აკომოდაციების გამოყენების შესაძლებლობას; იქ, სადაც აკომოდაციების გამოყენება არ იქნება საკმარისი და ეფექტიანი, გეგმის მოდიფიკაციის გადაწყვეტილებას იღებს; თუ ჯგუფი მი- იჩნევს, რომ შესაძლო აკომოდაციები და მოდიფიკაცია ვერ უზრუნველყოფს მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებებს, განიხილავს ალტერნატიული მიზნების შემუშავების აუცილებლობას.

ამგვარად, მოსწავლის იდენტიფიკაციისა და შეფასების შემდეგ იკრიბება ისგ ჯგუფი და თანხმდება შემდეგ საკითხებზე:

- სჭირდება თუ არა მოსწავლეს ისგ?
- რა საგნებში სჭირდება?
- რა ტიპის აკომოდაციების გამოყენება შეიძლება და რა ფორმით?
- საჭიროებს თუ არა ისგ მოდიფიკაციას და რომელ საგანში?
- საჭიროებს თუ არა მოსწავლე ალტერნატიული მიზნების შემუშავებას?

მოცემულ კითხვებზე პასუხი განსაზღვრავს შემდგომი მუშაობის მიმართულებას. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად საკმარისია აკომოდაციების გამოყენება, ჯგუფი თანხმდება აკომოდაციის ფორმაზე, სიხშირეზე, ადგილზე, დროზე და ა. შ.; გეგმავს შემდგომ შუალედურ შეხვედრას მონიტორინგისთვის. ხოლო იმ შემთხვევაში, როცა საჭიროა სასწავლო მიზნების მოდიფიკაცია ან ალტერნატიული მიზნების შემუშავება, ჯგუფს უფრო ხანგრძლივი სამუშაოს შესრულება უწევს, რისთვისაც ერთი შეხვედრა საკმარისი არ არის; ისე ჯგუფის თითოეული წევრის ორგანიზებას საკმაოდ რთულია. ამიტომაც მიზანშეწონილია, მეორე შეხვედრის შემდეგ, რომელზეც ჯგუფი იღებს გადაწყვეტილებას ისე-ის შედგენაზე და განსაზღვრავს ადაპტაციის ფორმას, ჯგუფის წევრებმა მუშაობა თავიანთი საგნების ფარგლებში ინდივიდუალურად გააგრძელონ.

თითოეული მასწავლებელი ინდივიდუალურად ან დამხმარე სპეციალისტთან ერთად (მათ შეუძლიათ დახმარებისთვის მულტიდისციპლინურ გუნდს მიმართონ) შეარჩევს და შეიმუშავებს კონკრეტული მოსწავლისათვის წლის ბოლოს მისაღწევ მიზნებს (იხ. ქვეთავი „მიზნის შერჩევა“).

შერჩეულ მიზნებს მასწავლებელი აყალიბებს გრძელვადიან და მოკლევადიან მიზნებად (მიზნების ფორმულირება დეტალურად არის განხილული შესაბამის თავში); იმავდროულად, განსაზღვრავს მიღწევის გზებს, სტრატეგიებს, მეთოდებსა და აქტივობებს (გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ მიზნების შერჩევა და შესაბამისი სამუშაოების დაგეგმვა საკმაოდ ხანგრძლივი და შრომატევადი საქმეა, ამიტომ მასწავლებელმა უნდა განსაზღვროს, შერჩეული მიზნებიდან კონკრეტულად რომელ მიზანზე იქნება მისი მუშაობა ორიენტირებული პირველი სემესტრის ან უახლოესი ერთი თვის განმავლობაში და მხოლოდ ამისთვის შეიმუშაოს სტრატეგიები).

მეოხე ეტაპი სასწავლო მიზნებისა და სტრატეგიის შეთანხმება.

მიზნები:

- საგნების მიხედვით სასწავლო მიზნებისა და სტრატეგიების შეთანხმება;
- საერთო მიზნების იდენტიფიცირება და შეთანხმება;
- მიზნის შესაბამისი აქტივობებისა და მასზე პასუხისმგებელი პირების განსაზღვრა.

ამ ეტაპზე ისე ჯგუფის შეხვედრაზე მასწავლებელმა უნდა წარმოადგინოს ის მიზნები, რომლებსაც მიზანშეწონილად მიიჩნევს კონკრეტული მოსწავლის შემთხვევაში. ისე ჯგუფის მუშაობის მეორე ეტაპზე (შესაძლოა შედგეს რამდენიმე შეხვედრა) ყალიბდება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა: თითოეული მასწავლებელი წარმოადგენს გრძელ- და მოკლევადიან მიზნებს თავის საგანში და ათანხმებს მას მშობელთან, მოსწავლესთან (როცა ეს შესაძლებელია), სხვა საგნების პედაგოგებთან, დამხმარე სპეციალისტებთან.

ისე ჯგუფის ამ შეხვედრაზე, გარდა იმისა, რომ თითოეული მასწავლებელი წარმოადგენს თავის საგანში მისაღწევ მიზნებს, თანხმდებიან საერთო, ანუ ისეთ სასწავლო ან/და ფუნქციურ მიზნებზე, რომლებზე მუშაობა უნდა დაიგეგმოს პარალელურად ორ ან მეტ სივრცეში, მაგ., კითხვასა და წერასთან დაკავშირებული სასწავლო მიზნები, რომლებიც ქართული ენისა და ლიტერატურის საგნობრივ პროგრამაშია მოცემული, შესაძლებელია ინტეგრირებული იყოს სხვა ნებისმიერ გაკვეთილზე, სადაც გარდაუვალია კითხვისა და წერის აქტივობების გამოყენება. გასათვალისწინებელია, რომ ზოგჯერ მიზნის მისაღწევად საჭიროა დამატებითი ინდივიდუალური ან ჯგუფური მუშაობის დაგეგმვა რესურსოთხაში. ასეთ შემთხვევაში დამხმარე სპეციალისტი საგნის მასწავლებელთან ერთად ინაწილებს პასუხისმგებლობას მოკლევადიანი მიზნების ან კონკრეტული აქტივობების განხორციელებაზე, ისინი თანხმდებიან, ვინ რას და როგორ აკეთებს.

ამგვარად, ისე ჯგუფის მეორე ეტაპის შეხვედრაზე მასწავლებლები წარმოადგენენ და ათანხმებენ წლის ბოლოს მისაღწევ სასწავლო მიზნებს. ასევე, თანხმდებიან შემდეგ საკითხებზე:

- რა არის სასწავლო მიზნები;
- ვინ არის კონკრეტული მოკლევადიანი მიზნის მიღწევაზე პასუხისმგებელი;
- ვინ არის პასუხისმგებელი კონკრეტული აქტივობების განხორციელებაზე;
- სად სრულდება აქტივობა (კლასში, რესურსოთხაში, სახლში);
- რა მასალაა საჭირო;
- ვინ არის მასალის მომზადებაზე პასუხისმგებელი და ა. შ.

ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლისთვის ისე-ს შექმნისას გაითვალისწინეთ შემდეგი:

1. მოახერხეთ ენის განვითარების შესაბამისი ღონისძიებების ინტეგრირება სასწავლო გეგმის ყველა სფეროში;
2. შექმენით კომუნიკაციის ხელშემწყობი დამხმარე გარემო;
3. გამოიყენეთ ძლიერი მხარეები სისუსტეების კომპენსირებისთვის;
4. დააფასეთ მეტყველებისა და ენის მრავალფეროვნება;
5. მოაწყვეთ აქტივობები, რომელშიც მოსწავლეები იყენებენ ენას სხვადასხვა მიზნებისთვის (მაგალითად, იმიტირებული სამუშაო ინტერვიუები, სიტყვით გამოსვლა, გამოკითხვები) სხვადასხვა აუდიტორიასთან (მაგ., სხვა კლასის იმავე კლასის დონეზე, სხვა კლასის დონეზე, ოჯახის წევრები);
6. მიაწოდეთ გამართული მეტყველების მოდელები;
7. აკადემიური სწავლების დროს მიეცით იდეების თავისუფლად გაცვლისა და დისკუსიის შესაძლებლობა ნასწავლი მასალის შესახებ;
8. ორგანიზება გაუკეთეთ საკლასო ოთახს, სადაც, მინიმუმ, ერთი სფეროა დაცული, რომ მოსწავლეები ერთმანეთს ესაუბრონ;
9. გაითვალისწინეთ განვითარების დონე, სანამ მიმართავთ გარე დახმარებას.

რეცეპტულ და ექსპრესიულ ენაში არსებული პრობლემები მოიცავს ლექსიკის სწორად გამოყენებას და გრამატიკული სტრუქტურის ფორმებს, რაც ხშირია საკლასო ოთახებში. შეზღუდული შესაძლებლობის ბევრ მოსწავლეს ენობრივი პრობლემები აქვს. ეს პრობლემები სპეციალისტების საზრუნავია მეტწილად, თუმცა აქტიურად თანამშრომლობენ მასწავლებლებთან. შემდეგი ტაქტიკა და სტრატეგიები დაეხმარებათ კომუნიკაციის პრობლემების მქონე მოსწავლეებში ენის გამოყენების გაუმჯობესებასა და მოკლე- და გრძელვადიანი მიზნების მიღწევას.

1. გრამატიკის გამოყენების გასაუმჯობესებლად ყურადღება გაამახვილეთ მნიშვნელობაზე. წინადადებების მნიშვნელობებზე გავლენას ახდენს პუნქტუაციისა და ინტონაციის გამოყენება. დაეხმარეთ მოსწავლეებს, თქვან შემდეგი სიტყვები, მინიმუმ, ორი განსხვავებული გზით, რომლებიც გადმოგვცემს დადებით და უარყოფით მნიშვნელობებს: „ინდაური“, „სკოლა“, „სიყვარული“, „ურჩხულები“. დაავალეთ მოსწავლეებს, ამოიცნონ აშკარა მრავალი მნიშვნელობა შემდეგ წინადადებებში და უთხარით თავადაც შეადგინონ მათი მსგავსი:
 - მოდით, ვისაუბროთ ინდაურზე;
 - კაცმა მატარებელით მგზავრობა გადაწყვიტა;
 - ისინი მის ძაღლს ორცხობილას აჭმევდნენ.
2. ლექსიკის გასაუმჯობესებლად ყურადღება გაამახვილეთ მნიშვნელობაზე. წაახალისეთ ენობრივი პრობლემების მოსწავლეები, დასვან კითხვა მათთვის გაუგებარი სიტყვების მნიშვნელობაზე;
3. ლექსიკის გასაუმჯობესებლად შესტები შეუთავსეთ ვერბალურ ენას. ენობრივი პრობლემების მქონე მოსწავლეებს შეიძლება გაუჭირდეთ წინადადებების, ზმნიშვნელებისა და ზმნების მნიშვნელობის გაგება და დასჭირდეთ დამხმარე საშუალებების გამოყენება;
4. წერილობითი გამოხატვის გასაუმჯობესებლად ყურადღება გაამახვილეთ როგორც რაოდენობაზე, ასევე ხარისხზე წერილობით მუშაობაში. წაახალისეთ მოსწავლეები, დაწერონ, რაც შეიძლება მეტი, შეცდომებზე ფიქრის გარეშე და გამოიყენონ თავიანთი ნაწერები ინსტრუქციის თვისებრივი ცვლილებების წყაროდ. მაგალითად, განათავსეთ სურათი (მაგალითად, ხელოვნების ნიმუში, ჟურნალის გვერდი ან წიგნის ილუსტრაცია) თითოეული მოსწავლის მაგიდაზე და დაეხმარეთ მათ აღწერონ/დაწერონ ნახატების შესახებ. 2-3 წუთის შემდეგ სთხოვეთ მოსწავლეს, აიღოს წინა მოსწავლის ნაწერი და დაამატოს ის ნაწილი, რომელიც დაწერილი იყო შემდეგი განაგრძეთ მანამ, სანამ, სულ ცოტა, ოთხი მოსწავლე მაინც არ დაწერს ფოტოების შესახებ. წააკითხეთ ბოლო ნამუშევარი. აღნიშნული ისტორიის შინაარსი გამოიყენეთ, როგორც სამომავლო აქტივობის დაგეგმვის საფუძველი, მაგალითად, როგორიცაა: დეტალების გამოყენება, ემოციების გამოხატვა და ტექსტის შეჯამება;
5. წერილობითი პროდუქტის გასაუმჯობესებლად ასწავლეთ კონკრეტული უნარ-ჩვევები და სთხოვეთ მოსწავლეებს, დააკვირდნენ თავიანთ წერილობით მუშაობას. გრამატიკა არის დასწავლადი და აუმჯობესებს წერილობით ნამუშევარს მისი სათანადო გამოყენებით. სწორი გრამატიკული გამოყენება (ზმნები, ზმნიშვნელები, ზედსართავები, სათანადო დრო) უნდა ისწავლებოდეს მასწავლებლების მიერ სავარჯიშო გაკვეთილების გამოყენებით. სთხოვეთ მოსწავლეებს, შეაფასონ ის, რასაც წერენ („გამოიყენა ზმნის დრო სათანადოდ?“, „შემიძლია თუ არა მეტი ზედსართავი სახელი ან ზმნიშვნელის გამოყენება?“, „ვუთხარი თუ როგორ შესრულდა მოქმედება?“) და შეინახეთ ჟურნალები, რომლებშიც ასახულია მათი წერილობითი ნამუშევრის გაუმჯობესება;

6. ლექსიკისა და სიტყვების გამოყენების გასაუმჯობესებლად გამოიყენეთ ნაცნობი სიტყვები როგორც საშენი მასალა. ასწავლეთ მოსწავლეებს ნაცნობი სიტყვების გამოყენება ახლის შესაქმნელად. მაგალითად, უბრალოდ პრეფიქსებისა და სუფიქსების დამატება წარმოქმნის მეტყველების ახალ ნაწილებს და ახალ სიტყვებს ლექსიკის გაფართოებისთვის. მიაწოდეთ მართლწერის ტესტები ახალი სიტყვებით, რათა გაუმჯობესდეს ენობრივი პრობლემების მოსწავლეების ნდობა მათი ახალი სიტყვების გამოყენებაში;
7. ლექსიკისა და სიტყვების გამოყენების გასაუმჯობესებლად გამოიყენეთ მოტორული თამაშები მნიშვნელობის დასწავლის მიზნით. შეარჩიეთ მოქმედება (მაგალითად, „იდევით ერთ ადგილას“, „გადაადგილდით ადგილიდან ადგილზე“ ან „მიიღეთ . . . გამომეტყველება“) და სთხოვეთ მოსწავლეებს გამოთქვან შესაბამისი სიტყვების მნიშვნელობა მათი სასაუბრო და მოსასმენი ლექსიკონებიდან. მიეცით მოსწავლეებს სიტყვა („ნიკა“) და სცადეთ ერთჯერადად შეცვალონ ერთი ასო, რათა კონკრეტული სიტყვების შემდეგ გააკეთონ სხვა სიტყვები („ლიკა“). გაართულეთ დავალება ზოგიერთი ასოს ამოღებით.

მეტყველებისა და ენის პრობლემების მქონე მოსწავლეები ხშირად განიცდიან ინტერპერსონალურ ინტერაქციაში სირთულეებს კომუნიკაციის პრობლემების შედეგად. შემდეგი ტაქტიკა დაეხმარება მოსწავლეებს დაძლიონ სოციალური და ემოციური პრობლემები:

1. შეუქმეთ მიღწევები. ეს მიდგომა განსაკუთრებით გამოადგებათ მოსწავლეებს, რომლებსაც აქვთ კომუნიკაციის პრობლემები. ნამდვილი მიღწევების შექმნა უფრო ეფექტურია, ვიდრე ზოგადი, დაუზუსტებელი ქება. კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეები სწრაფად იაზრებენ დაუმსახურებელ შექებას; იმის განსჯისას, თუ როდის შეაქმთ, გაითვალისწინეთ მოსწავლის წარსული ისტორია და მიღწევები. ქება შეიძლება ერთი მოსწავლისთვის სათანადო ჩანდეს, მაგრამ მეორესთვის დიდად დაუმსახურებელი იყოს. ყველაზე ეფექტური შექება ხდება მაშინ, როდესაც მოსწავლე აცნობიერებს, რომ ეს რეალური მიღწევის საპასუხოდ ხდება;
2. გადმოეცით ინფორმაცია შექებით. შექება, რომელიც სპეციფიკურად განსაზღვრავს უნარსა და მიღწევებს, უფრო ეფექტურია, ვიდრე შექება, რომელიც, უბრალოდ, ასახავს სტატუსს. მაგალითად, „ნიკა, ზეპირი მოხსენება სწორად გქონდა გაგებული“ ან „მადლობა საუბრის შენელებისთვის, როდესაც განიშნე“ – არის უფრო ინფორმაციული, ვიდრე „ნიკა, შენ მიიღე უმაღლესი შეფასება კლასში“. ორიენტირდით შექებაზე ისე, რომ მოსწავლეს შეეძლოს კონცენტრირდეს თავისი უნარების განვითარებაზე;
3. ყურადღება გაამახვილეთ შესაძლებლობებისა და მცდელობების შექებაზე. შექება, რომელიც განსაზღვრავს მოსწავლის შესაძლებლობას და ძალისხმევას, როგორც წარმატების წყაროს, ყველაზე ეფექტურია. განაცხადში/დავალებაში უნდა მიეთითოს, რომ წარმატება მიღწეულია, რადგან უნარ-ჩვევები სწორი ძალისხმევით იქნა გამოყენებულ ამოცანის შესასრულებლად;
4. იფრთხილეთ, რომ შეაქმთ და არ შეარცხვინოთ მოსწავლე. თქვენს ყველა მოსწავლეს არ აქვს ერთნაირი რეაქცია შექებაზე, განსაკუთრებით მათ, ვინც შეიძლება მგრძნობიარე იყოს საზოგადოების ყურადღების მიმართ. კომუნიკაციის პრობლემების მქონე ბევრ მოსწავლეს საკუთარი უნარების და შესაძლებლობების უბრალო აღიარებაც კი არცხვენს; მათ ქცევაზე გამახვილებული რეაქცია შეიძლება უსიამოვნო იყოს. დარწმუნდით, რომ როდესაც მოსწავლეს აქვთ, იგი მიმღების მიერ აღიქმება როგორც ჯილდო. გაითვალისწინეთ, რომ პირადი შექება უფრო ეფექტურია, ვიდრე საზოგადოებრივი, რომელიც ხშირად უხერხულია;
5. შეცვალეთ შექება განვითარების დონის მიხედვით. მოსწავლეებს, რომლებიც სწავლობენ ახალ მეტყველებას და ენას, უფრო ხშირი შექება სჭირდებათ, ვიდრე მიღებული პრაქტიკული უნარ-ჩვევები. შერჩეული პასუხების ან განსაზღვრული დროის პერიოდის შემდეგ შექება შესაფერისია ახალი მასალის სწავლისთვის. პერიოდული შექება – ნაკლებად ხშირი შემთხვევითი პრეზენტაციები – უფრო შესაფერისია სწავლის შემდგომი ეტაპებისთვის;
6. შეაქმეთ მთელი ჯგუფი. კომუნიკაციის პრობლემების მოსწავლეებს ხშირად აქვთ დაბალი თვითშეფასება და არ სჯერათ, რომ შექება სიმართლეა. კომპენსაციისთვის შეაქმეთ კონკრეტული ჯგუფი და ამ კონტექსტის მიხედვით მიმართეთ კონკრეტული დადებითი ფრაზა კონკრეტული მოსწავლისკენ. გამოიყენეთ ერთი-ორი წუთი კლასის სწრაფად შემოვლისთვის და აღნიშნეთ თითო პოზიტიური ფაქტი თითოეულ მოსწავლეზე. მაგალითად: „კარგი ნაწერი გაქვს“, „ლამაზი მაისურია“, „მადლობა, რომ ყოველთვის დროულად მოდიხარ“. მსგავსმა მიდგომამ შესაძლოა შეარბილოს ის შეგრძნება, რომ კომუნიკაციური დარღვევების მოსწავლეები გამოირჩევიან კონკრეტული საქება-რი საქციელით.;
7. შეაქმეთ ცხადად. გარკვეულ დღეებში დაუთმეთ ცოტა დრო, უშუალოდ მოსწავლეების სახლში წასვ-

ლამდე, რომ აღნიშნოთ დღის დადებითი მოვლენები. ეს ტექტიკა შეიძლება იქცეს ბედნიერ გამო-
მშვიდობებად თითოეული მოსწავლისთვის და დღის დასასრულს კიდევ ერთხელ მიიღონ განვი-
თარებადი უნარების განმტკიცების შესაძლებლობა;

8. გამოიყენეთ აქტივობები შექების შემცვლელად. მთელმა რიგმა მოკლე აქტივობებმა შეიძლება
წარმოაჩინოს მოსწავლის დადებითი თვისებები. საქმიანობის ფრთხილად შერჩევა ყველა მო-
სწავლეს აძლევს სარგებლის მიღების შესაძლებლობას. შემდეგი მაგალითები ასახავს სიტყვიერი
შექების შემცვლელებს:

დღის მასწავლებელი – ყოველდღე შეარჩიეთ ერთი მოსწავლე მასწავლებლად. დაეხმარეთ მო-
სწავლეს მიიღოს ყველა მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილება (მაგალითად, დასვენების დრო) თა-
ნაშემწესთან (კლასის მასწავლებელთან) კონსულტაციის შემდეგ.

კვირის მოსწავლე – ყოველ კვირას, შემთხვევით შეარჩიეთ მოსწავლე, რომელიც იქნება თანატო-
ლების ყურადღების ცენტრში. კლასელები წერენ სამიზნე მოსწავლის დადებით უნარ-ჩვევებს ან
მახასიათებლებს, შემდეგ კი აერთიანებენ წერილის სახით, რომელიც კვირის მოსწავლეს მიაქვს
სახლში.

ვიპ – სარეკლამო დაფა (VIP –Very Important Person – ძალიან მნიშვნელოვანი პიროვნება) – გადა-
ულეთ ფოტო მოსწავლეს და განათავსეთ დაფაზე პოზიტიურ განცხადებებთან ერთად. დაუტოვეთ
ადგილი სხვა მოსწავლეებს თავიანთი პოზიტიური აზრების დასაფიქსირებლად;

9. დაუკავშირდით ოჯახებს შექების არეალის გაფართოების მიზნით. ჩართეთ ოჯახები სწავლების
პროცესში. კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეებს გამოაყენებინეთ რვეულები მიღწევების ჩასა-
ნიშნად. შეიძინეთ რამდენიმე ზომის და ტიპის ბლოკნოტი, რომ მოსწავლეებმა უფრო ინდივიდუ-
ალურად გააკეთონ არჩევანი. რვეულები გაგზავნეთ სახლში და სთხოვეთ ოჯახის წევრებს, ხელი
მოაწერონ, როგორც მოსწავლის მიღწევების აღიარების მტკიცებულებას. ურჩიეთ მშობლებს, პე-
რიოდულად შეარჩიონ მონაკვეთები და გადახედონ თითოეული მათგანის ძლიერ მხარეებს.

მესამე ეტაპი: ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის განხორციელება.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის განხორციელების ამ ეტაპზე მასწავლებლები იწყებენ ისე
ჯგუფში გუნდურად მიღებული გადაწყვეტილების ინდივიდუალურად განხორციელებას. თითოეული
ჯგუფთან შეთანხმებული გრძელვადიანი და შესაბამისი მოკლევადიანი მიზნისა და სტრატეგიების
საფუძველზე ადგენს გაკვეთილის გეგმას, რომელშიც, გარდა მთლიანი კლასისთვის განსაზღვრული
აქტივობებისა, გათვალისწინებულია კონკრეტული სსსმ მოსწავლისთვის დაგეგმილი აქტივობა (იხ.
სანიმუშო გაკვეთილის გეგმები). სწორედ ასე დაგეგმილი გაკვეთილი ქმნის ინდივიდუალური სასწა-
ვლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მიღწევის წინაპირობას. გარდა ამისა, მნიშვნელოვანია,
რომ მიზნებზე მუშაობას სისტემატური ხასიათი ჰქონდეს: მსგავსი აქტივობები უნდა ხორციელდებო-
დეს ყოველდღიურად ან, ინდივიდუალური გრაფიკის არსებობის შემთხვევაში, ყოველ გაკვეთილზე,
რომელსაც მოსწავლე ესწრება.

ისგ-ის განხორციელების მოცემულ ეტაპზე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სხვადასხვა საგნის
მასწავლებლების შეთანხმებული მუშაობა. მიღწევა იმ მიზნებისა, რომლებზეც ორი ან მეტი სპეცია-
ლისტი მუშაობს, შეუძლებელია მათი თანამშრომლობის გარეშე; გადაფარვისა და ურთიერთსაინა-
ალმდეგო სტრატეგიების თავიდან ასაცილებლად მნიშვნელოვანია, რომ სპეციალისტებმა, საგანგე-
ბო შეხვედრების გარეშე, მუშაობის მიმდინარეობის შესახებ ერთმანეთს ხშირად გაუზიარონ აზრი.
სირთულეების იდენტიფიცირების შემთხვევაში კი მონიტორინგის მიზნით მოითხოვონ ისე ჯგუფის
შეხვედრა.

მეოთხე ეტაპი: მონიტორინგი

ინდივიდუალური გეგმით წარმართული სასწავლო პროცესის ეფექტიანობის შესაფასებლად საჭიროა
დაიგვეგმოს ისე ჯგუფის შეხვედრა მიმდინარე სემესტრის განმავლობაში (ისგ-ით მუშაობის დაწყები-
დან 4-6 კვირის შემდეგ და სემესტრის ბოლოს). იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ეფექტიანად ვერ
იყენებს დაგეგმილ აკომოდაციებსა და აქტივობებს და ფიქრობს, რომ მოსწავლე ვერ აღწევს მოკლე-
ვადიან მიზანს (შესაბამისად, ვერ მიაღწევს ვერც გრძელვადიანს), ცხადია, არ უნდა დაელოდოს გეგ-
მურ შეხვედრას და ისე ჯგუფი დროზე ადრე შეკრიბოს, რათა მოხდეს გეგმის გადახედვა და საჭიროე-
ბის მიხედვით მისი შესწორება. ისე ჯგუფი მონიტორინგის შეხვედრაზე განიხილავს მიღწეულ მიზნე-

ბს, სირთულებებს სასწავლო პროცესში და მის შესაძლო გამომწვევ მიზეზებს.

მიზეზები, რომელთა გამოც მოსწავლემ შეიძლება ვერ მიაღწიოს მიზანს, შემდეგია:

- არარეალისტური მიზანი;
- არასწორად შერჩეული მეთოდი/სტრატეგია;
- მცირე დრო მიზნის მისაღწევად ან/და აქტივობის განსახორციელებლად;
- არასწორად შერჩეული აკომოდაცია;
- მოსწავლის დაბალი მოტივაცია;
- ხშირი გაცდენები;
- პასუხისმგებელ პირთა (დამრიგებელი) ნაკლები აქტიურობა და ა. შ.

სასწავლო პროცესში ხარვეზების დადგენის შემთხვევაში, ისე ჯგუფმა უნდა გააანალიზოს თითოეული ზემოთ მოყვანილი მიზეზი და უზრუნველყოს შესაბამისი ღონისძიებები მათ აღმოსაფხვრელად ან/და მინიმუმამდე დასაყვანად.

2.4. საგაკვეთილო პროცესში ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლის ჩართვისათვის გასათვალისწინებელი აქტივობები

იმისათვის, რომ ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლე ჩავრთოთ საგაკვეთილო პროცესში თანატოლებთან ერთად და გაუჩნდეს სხვისი მოსმენის, საკუთარი აზრის გამოხატვის და მეტყველების სურვილი, აუცილებელია შესაბამისი სტრატეგიების გამოყენება.

თუ მოსწავდეს აქვს სიხუდუკე მოსმენით სწავლასთან, სცადეთ შემდეგი მიდგომები:

გაკვეთილამდე:

- აღნიშნეთ მიზანი, მოუსმინეთ მიზეზს;
- ასწავლეთ გონებრივი აქტივობები, მოსმენით – კითხვა, განხილვა;
- მიაწოდეთ სასწავლო სახელმძღვანელო/სამუშაო ფურცლები;
- შესთავაზეთ ფილმის სცენარი;
- მიაწოდეთ საგაკვეთილო განრიგი.

საგაკვეთილო პროცესში:

- მიაწოდეთ ვიზუალური მასალა დაფის გამოყენებით;
- გამოიყენეთ ბარათები;
- უთხარით მოსწავლეს, დახუჭოს თვალები და წარმოსახვაში იფიქროს მიწოდებულ ინფორმაციაზე;
- უთხარით მოსწავლეს, გააკეთოს ჩანიშვნები და ფერადი მარკერების საშუალებით ხაზი გაუსვას მნიშვნელოვან ნაწილებს;
- ასწავლეთ აბრევიატურათა გამოყენება სიების ვიზუალიზაციის მიზნით (სპექტრის ფერებისათვის: წითელი, ნარინჯისფერი, ყვითელი, მწვანე, ლურჯი, იისფერი);
- მიაწოდეთ ახსნა-განმარტებები მცირე და მკაფიო ნაბიჯებით;
- მიაწოდეთ როგორც წერილობითი, ასევე ზეპირი მითითებები;
- გაამეორებინეთ მოსწავლეს მითითებები;
- კლასისთვის მითითებების მიცემის პროცესში გააკეთეთ პაუზები, რათა მოსწავლეებმა შეძლონ მათი გააზრება;
- შეამცირეთ მოსმენისთვის მოთხოვნილი დრო;
- მიაწოდეთ წერილობითი და მანიპულაციური დავალებები;
- ლაკონურად მიაწოდეთ სიტყვიერი ინფორმაცია: ნინო, გთხოვ დაჯექი“. ამ ფრაზის ნაცვლად – „ნინო, თუ შეიძლება, დაჯექი შენს ადგილას“.

თუ მოსწავდეს აქვს პრობლემა სიტყვიერად გამოხატოს მოსაზრება, სცადეთ შემდეგი მიდგომები:

- ინფორმაციის გაცვლის ალტერნატიული ფორმის მიღება შემდეგი გზებით:
 - წერილობითი ანგარიში;

- მხატვრული შემოქმედება;
- გამოფენა;
- დიაგრამა, გრაფიკი ან ცხრილი;
- რუკა;
- ფილმების მიმოხილვა;
- პანტომიმა;
- დემონსტრაცია;
- ჩანაწერი.
 - დასვით კითხვები, რომლებიც მოკლე პასუხებს ითხოვს;
 - მიუთითეთ სტრიქონი, მაგალითად, წინადადების დასაწყისი მოსწავლისთვის ან სურათით მიეცით ნიშანი;
 - ასწავლეთ კლასში განხილვის წესები (მაგ., ხელის აწევა);
 - მიეცით ქულა ზეპირი მცდელობებისა და ინდივიდუალური მომზადებისთვის;
 - ასწავლეთ მოსწავლეს კლასში კითხვების დასმა;
 - კონკრეტულად ასწავლეთ სხეულისა და ენის გამოხატვა;
 - დაელოდეთ მოსწავლეების პასუხს – ნუ მოუწოდებთ პირველ მოსწავლეს, რომ ხელი ასწიოს;
 - ჯერ დასვით კითხვები ინფორმაციის დონეზე – რაც ფაქტების მიცემასა და ფაქტების მოთხოვნას გულისხმობს; შემდეგ მოსწავლეები დაყავით მცირე და უფრო დიდ ჯგუფებად.

თუ მოსწავდეს აქვს გამოთქმის სიჩუქეები, სცადეთ შემდეგი მიდგომები:

- უკარნახეთ სავარჯიშო და შემდეგ სთხოვეთ, რომ გაიმეოროს (თანმიმდევრულმა საუბარმა შესაძლოა შეამციროს ბგერების გამოტოვებასთან დაკავშირებული შეცდომები);
- თავიდან აირიდეთ ტრადიციული ორთოგრაფიული სიები (განსაზღვრეთ სიები სოციალური საჭიროებებისა და სკოლის ტერიტორიის საჭიროებების მიხედვით);
- გამოიყენეთ დამახსოვრების გამაუმჯობესებელი (მნემონიკური) სტრატეგიები (ახალი ცნების დამახსოვრება შესაძლებელი ხდება ორ საგანს შორის ასოციაციით ან საერთოს (მსგავსების) პოვნით. მაგალითად, დედამიწა – ბურთი).
- ასწავლეთ მოკლე, მარტივი სიტყვები კონტექსტში:
- ისევ და ისევ;
- პირდაპირ;
- იმის გამო.
 - დაეხმარეთ მოსწავლეებს, გააკეთონ ბარათები და გამოკვეთონ სიტყვის რთული წერტილები;
 - მიაწოდეთ ალიარების დონის ორთოგრაფიული ტესტი (სთხოვეთ მოსწავლეს, შემოხაზოს სწორი სიტყვა სამი ან ოთხი ვარიანტიდან);
 - ასწავლეთ სიტყვები ორთოგრაფიული შაბლონების მიხედვით (ერთ გაკვეთილზე ასწავლეთ „ტორტი“, „გამოცხობა“, „ალება“ და ა.შ.);
 - მოერიდეთ ორთოგრაფიული შეცდომების გამო დასჯას;
 - ჩამოკიდეთ სიტყვები ქერში, განათავსეთ ისინი დაფაზე ან კედელზე, როგორც მუდმივი ვიზუალური მიმანიშნებლები.

შეჯამება

ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციის სახეებია: მოდიფიკაცია, აკომოდაცია, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, ალტერნატიული სასწავლო მიზნები, ალტერნატიული სასწავლო გეგმა ან/და გაფართოებული სასწავლო გეგმა.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლე, რომელსაც აქვს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები და ვერ ძლევს შესაბამისი კლასისათვის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათ-

ვალისწინებულ მინიმალურ მოთხოვნებს, საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციას/გაფართოებას, გარემოს ადაპტაციას, ალტერნატიულ სასწავლო გეგმას ან/და სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას.

სსსმ მოსწავლისთვის სკოლა ვალდებულია უზრუნველყოს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია, სასწავლო გარემოს აკომოდაცია და საჭიროების შემთხვევაში ალტერნატიული სასწავლო მიზნების შემუშავება.

აკომოდაცია არის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სასწავლო გარემოს ისეთი ცვლილება, რომელიც ამცირებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მოსწავლეთა შეზღუდვებს და ზრდის განათლების ხელმისაწვდომობას. აკომოდაცია ნიშნავს სასწავლო გარემოსა და პირობების შეცვლას სასწავლო მიზნებში ცვლილების შეტანის გარეშე.

მოდიფიკაცია არის ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შედეგების რაოდენობრივი ან თვისებრივი ცვლილება, რომელიც, შესაძლოა, გულისხმობდეს სასწავლო მიზნების შემცირებას ან გაზრდას, მათ გამარტივებას ან გართულებას.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის წერილობითი დოკუმენტი, სადაც ასახულია ბავშვის განვითარებისთვის შედგენილი მიზნები, ამოცანები და მათი მიღწევის სტრატეგიები.

ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლე რომ ჩავრთოთ სასწავლო პროცესებში და დასახულ მიზნებს მიაღწიოს, მაშასადამე, მნიშვნელოვანია, ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია. მაგრამ, აუცილებლად გასათვალისწინებელია ის, რომ ეს მოსწავლეები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. შესაძლოა, ზოგჯერ იმპრესიულ, ანუ რეცეპტულ მეტყველებასთან გვქონდეს შეხება, რომელსაც **მიმართული მეტყველების აღქმა-გაგებასაც** უწოდებენ, ზოგჯერ – **მეტყველების შერეულ დარღვევასთან**, რომელიც, თავის მხრივ, აერთიანებს როგორც ექსპრესიული, ისე იმპრესიული მეტყველების პრობლემებს, ზოგჯერ კი ვაწყდებით ენისა და კომუნიკაციის დარღვევებს. მნიშვნელოვანია სპეციალისტების შეფასება და მასწავლებლის შესაბამისი, მიზანმიმართული მუშაობა.

კითხვები რეფლექსიისათვის

- ადაპტაციის როგორ შესაძლებლობებს იძლევა ეროვნული სასწავლო გეგმა (ჩამოთვალეთ და განმარტეთ თითოეული რას ნიშნავს)?
- ადაპტაციის და აკომოდაციის როგორ ფორმებს გამოიყენებდით ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლესთან?
- რა შემთხვევაში გვჭირდება მიზნების მოდიფიცირება?
- რამდენი მისაღწევი მიზნის შერჩევაა შესაძლებელი ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლისათვის?
- როგორ დგება და მოქმედებს ინდივიდუალური გეგმა?
- რატომ გვჭირდება ინდივიდუალური გეგმის მონიტორინგი?
- რა სტრატეგიები დაგვეხმარება ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლის საგაკვეთილო პროცესში ჩასართავად?

გამოყენებული ლიტერატურა და ვებგვერდები:

1. ბაგრატიონი-გრუზინსკი მ., ზაქარეიშვილი მ., კვაჭაძე ჟ., ფილაური ქ. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის. (2014). საქართველოს მეცნიერების, განათლების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. თბილისი.
3. ეროვნული სასწავლო გეგმა. 2018/2024 წწ.
4. ცაგარეიშვილი ს., მალანია მ. ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეთა განვითარების ხელშეწყობა. მეცნიერების, განათლების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. 2018 წ.
5. Usseldyke, J. Algozzine, B. Teaching Students With Communication Disorders. Corwin Press. 2006.
6. <https://www.readingrockets.org/article/how-adapt-your-teaching-strategies-student-needs>
7. <http://www.rehabcouncil.nic.in/writereaddata/Block3accie.pdf>

დანართი: ინდივიდუალური გეგმის ნიმუში

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის. მ. ბაგრატიონი-გრუზინსკი, მ. ზაქარეიშვილი, ჟ. კვაჭაძე, ქ. ფილაური (2014). საქართველოს მეცნიერების, განათლების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო. თბილისი

მოსწავლის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა

მოსწავლის სახელი გვარი -----
 კლასი-----
 საგანი-----
 მასწავლებლის სახელი გვარი-----
 თარიღი-----

წლის ბოლოს მისაღწევი სასწავლო შედეგები

1. გრძელვადიანი მიზანი

1. მოკლევადიანი მიზანი/მიზნები

1.1.

1.2.

1.3.

1.4.

2. გრძელვადიანი მიზანი

2. მოკლევადიანი მიზანი/მიზნები

2.1.

2.2.

2.3.

2.4.

3. გრძელვადიანი მიზანი

3. მოკლევადიანი მიზანი/მიზნები

3.1.

3.2.

3.3.

2.4.

შენიშვნა: მასწავლებელმა უნდა შეავსოს იმდენი გრაფა, რამდენ მიზანზეც მუშაობს მოცემულ პერიოდში. შესაბამისად, დასაშვებია გრაფის დამატება ან შემცირება.

თავი 12

მშობლების ჩართულობის მნიშვნელობა ენის, მეტყველებისა და
კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლის სწავლების პროცესში

სარჩევი

შესავალი.....	229
სკოლა, ოჯახი, საზოგადოება: კვლევების მიმოხილვა	229
რა უნდა ვურჩიოთ მშობლებს?	236
ქცევითი და ემოციური სირთულეები ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვებთან	237
როგორ შეიძლება დაეხმაროს მშობელი ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვს სახლის გარემოში	241
შეჯამება.....	245
კითხვები რეფლექსიისთვის	245
გამოყენებული ლიტერატურა.....	246

შესავალი

ბავშვის სრულფასოვანი განვითარებისთვის სკოლის, ოჯახისა და საზოგადოების ერთობლივი ჩართულობა აუცილებელია. განვითარების სირთულეების მქონე ბავშვებთან სწორედ ესაა წარმატების მიღწევის უალტერნატივო გზა. სულ უფრო და უფრო მეტი მშობელი აცნობიერებს ბავშვის ქცევის პოზიტიური მართვისა და განვითარების მასტიმულირებელი აქტივობების მნიშვნელობას. ხოლო მათ, ვინც ამას ვერ ახერხებს, აუცილებელია სპეციალისტი დაეხმაროს ამ აქტივობების შედეგიანობის გააზრებაში.

განათლებისა და ფსიქოლოგიის მეცნიერების წარმომადგენელთა ხედვა ეფექტური დასწავლისა და ბავშვის აღზრდის შესახებ ბოლო საუკუნის განმავლობაში შეიცვალა. შეიძლება ითქვას, რომ ეს ცვლილება საზოგადოებაზეც აისახა. მაგალითად, ბავშვის დასჯის ძალადობრივ მეთოდებს სულ უფრო ნაკლები ოჯახი მიმართავს, განსაკუთრებით განვითარებულ ქვეყნებში. განვითარების, მეტყველებისა და აზროვნების მასტიმულირებელი აქტივობები სულ უფრო და უფრო მეტი ბავშვის ყოველდღიური რუტინის ნაწილი ხდება. მშობლები აცნობიერებენ, რომ ბავშვის განათლებასა და განვითარებაზე მხოლოდ სკოლა იზოლირებულად არაა პასუხისმგებელი. ეს ოჯახისა და საზოგადოების მოვალეობაცაა. ბავშვის ჯანსაღი განვითარება ყველა სისტემის შეთანხმებულ მუშაობას მოითხოვს.

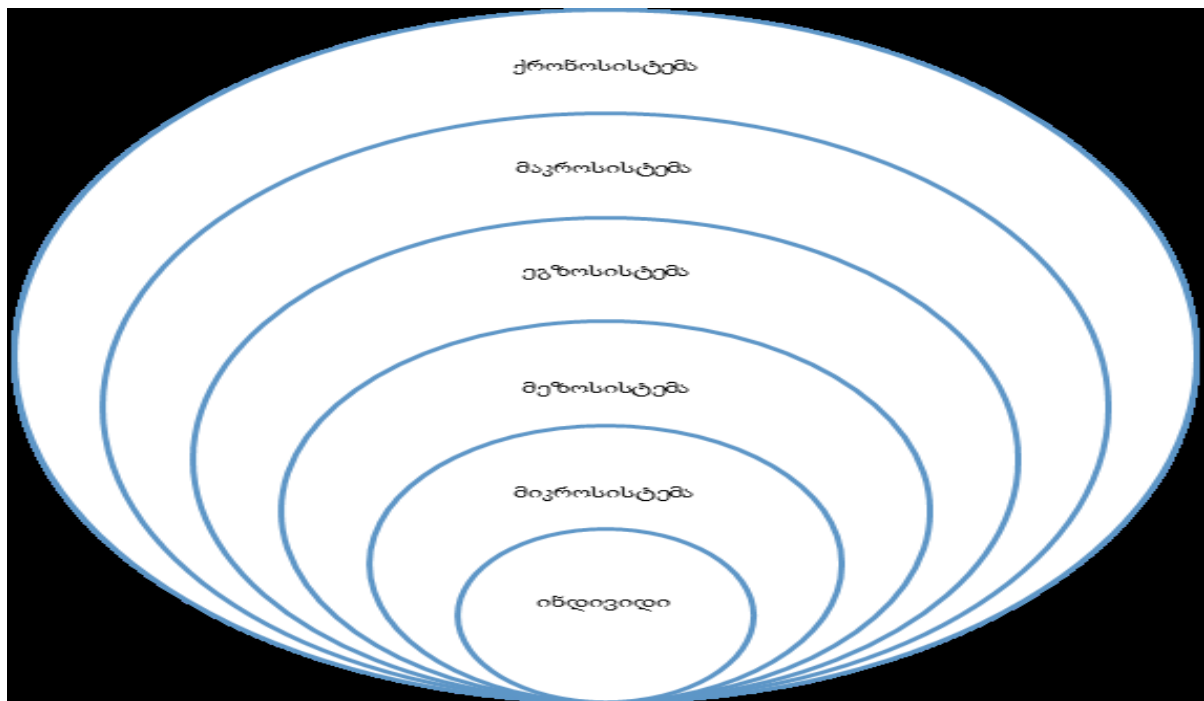
მოცემულ ტექსტში ჩვენ იმ თეორიულ მასალებსა და კვლევებს მიმოვიხილავთ, რომლებიც ბავშვის განვითარებაში მშობლისა და საზოგადოების ჩართულობის მნიშვნელობას ადასტურებს. ასევე, ამ პროცესთან დაკავშირებულ გამოწვევებსა და სირთულეებსაც შევეხებით. განვიხილავთ სხვადასხვა ასაკის ბავშვებისთვის რეკომენდებულ სტრატეგიებს, რაც სასურველია გამოიყენონ ოჯახში, განსაკუთრებით ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვების შემთხვევაში. განვიხილავთ როგორ უნდა წარმართოს მასწავლებელმა კომუნიკაცია ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე მოსწავლის მშობელთან, რა არის მშობლის მხრიდან გასათვალისწინებელი, რა უნდა იცოდეს მან და რას უნდა აკეთებდეს. ამ ინფორმაციის გაცნობის შემდეგ ვიმსჯელებთ, როგორ გამოვიყენებთ და დავწერგავთ აღწერილ სტრატეგიებს პრაქტიკაში მშობელთა მაქსიმალური და ეფექტური ჩართულობის უზრუნველსაყოფად.

სკოლა, ოჯახი, საზოგადოება: კვლევების მიმოხილვა

ბავშვის განვითარების პროგრამებში ჩართული ბავშვების კვლევისას აღმოჩნდა, რომ იმ მშობლების ბავშვებს, რომლებიც სპეციალისტებთან თანამშრომლობდნენ უფრო მაღალი აკადემიური უნარები უვითარდებოდათ, რაც გამოიხატება გამოცდების შედეგების მაღალი მაჩვენებლებით. ამასთან, მაღალი ჩართულობის მქონე მშობლები და მოსწავლეები სკოლისა და მასწავლებლების მიმართ შედარებით დადებითი დამოკიდებულებას იმსახურებენ (Lusa Lo, Yaoying Xu, 2019). შესაბამისად, წარმატებული ინკლუზიის პროცესი აუცილებლად სკოლის, ოჯახისა და საზოგადოების ეფექტურ ურთიერთთანამშრომლობას მოითხოვს. თუმცა, როდესაც ინკლუზიურ გარემოზე ვსაუბრობთ, მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ინკლუზია სახლის გარემოში, ოჯახთან, ტიპური განვითარების მქონე და-ძმასთან ჩართვასაც მოიცავს. ზოგ შემთხვევაში, ინკლუზია გულისხმობს იმ მშობლების ჩართვასაც სწავლის

პროცესში, რომელთაც თვითონ აქვთ ინტელექტუალური თუ სხვა სახის, განვითარებასთან დაკავშირებული სირთულეები. მშობელი ბავშვის ირგვლივ სკოლის გარემოში მულტიდისციპლინური გუნდის განუყოფელი ნაწილია, რომელიც ბავშვის განვითარებაზე მუშაობს. ეს არაა ერთჯერადი მოვლენა. მაგალითად, მხოლოდ თავდაპირველი მიზნების შემუშავებისას. თანამშრომლობა გრძელვადიანი პროცესია, რომელიც ბავშვის გამოწვევების შესაბამისად იცვლება.

ოჯახზე ორიენტირებული, ბავშვის ეკოლოგიური სისტემის პირველი თეორია იურიე ბონფენბრენერმა (Urie Bonfenbrenner, 1988) შემოგვთავაზა. ამ თეორიის მიხედვით, ბავშვი უნდა წარმოვიდგინოთ როგორც ოჯახის და საზოგადოების ეკოლოგიური სისტემების ცენტრი. არსებობს ოთხი ეკოლოგიური სისტემა, რომლებიც გავლენას ახდენს ბავშვის განვითარებაზე და თითოეულ სისტემაში ჩარევა აუცილებელია ბავშვის განვითარების ხელშეწყობისთვის. ბავშვი სხვადასხვა დონით ყველა სისტემაში ვითარდება და მათი მუშაობის და თანამშრომლობის გავლენა მის განვითარებაზე უდავოა. მაგალითად, სახელმწიფოს უნდა ჰქონდეს ინკლუზიური განათლების გეგმა. განათლება და ადამიანის უფლებები კი უნდა იყოს მისი პრიორიტეტი. ამისთვის, საჭიროა საზოგადოების ცნობიერების ამაღლებაზე ზრუნვა, მათ შორის, არაფორმალური განათლების გზით. სახელმწიფო უნდა ქმნიდეს ადაპტურ გარემოს სკოლაში, ზრუნავდეს პერსონალის გადამზადებისა და ოჯახის ჩართულობის კომპონენტის გაძლიერებაზე. მაგრამ ამ პროცესში სახელმწიფო სისტემა მარტო არაა, ინიციატივები და ცვლილებების მზაობა უნდა არსებობდეს ყველა დონეზე.



- **მიკროსისტემა** – ბავშვის ოჯახი და უშუალო გარემო, სადაც იზრდება. როგორიცაა, მშობლები, დედამამიშვილები, ბებია-ბაბუა და ა.შ.;
- **მეზოსისტემა** – იქმნება ორი ან მეტი გარემოს შერწყმით ან ოჯახის გარეთ გარემოში, როგორიცაა: სკოლა, ბაღი და ა.შ.;
- **ეგზოსისტემა** – სოციალური კონტექსტები, წესები და ტრადიციები, რომლებიც შეიძლება პირდაპირ არ ახდენდეს ბავშვზე გავლენას, მაგრამ ირიბად მოქმედებდეს წინა ორი სისტემის ფუნქციონირებაზე და ნაწილობრივ აყალიბებდეს მათ ქცევას. მაგალითად, გენდერული სტერეოტიპები და სხვა მკვიდრი წარმოდგენები შეიძლება ოჯახის შიგნით ქცევის განმაპირობებელი იყოს;
- **მაკროსისტემა** – ზოგადი სოციალური, კულტურული და საკანონმდებლო სიტუაცია ქვეყანასა და რეგიონში;
- **ქრონოსისტემა** – აერთიანებს იმ სოციალურ გარემოს, რომელშიც ინდივიდი ვითარდება (იგულისხმება კონკრეტული ისტორიული პერიოდის გავლენა ადამიანის განვითარებაზე).

ბავშვი თავის მიკროსისტემაში ხვდება დაბადებიდანვე. მშობლების ქცევა განსაზღვრავს მის ხედვას სამყაროს მიმართ და შემდგომში მისი პიროვნების ძირითად ფსიქო-ემოციურ პარადიგმებს. განვითარების პროცესში წამოჭრილი სირთულეებისას, მაგალითად, მეტყველების შეფერხების შემთხვევაში, როგორ აღიქვამს ბავშვი მის გამოწვევებს, როგორი თვითშეფასება და თვითფექტურობის განცდა ექნება, ამ ფაქტორებზე დამოკიდებული. სირთულეების დაძლევის რა მექანიზმები ექნება გამომუშავებული, ნაწილობრივ მის მიკროსისტემაში არსებული დამოკიდებულებებისა და ქცევის შედეგადაა განსაზღვრული. ბავშვი სწორედ თავის პირველ ქცევებზე (ტირილის, სიცილის) მზრუნველისაგან ადეკვატური რეაქციით (ღიმილით, ჩახუტებით, თვალთ კონტაქტით) იგებს, სანდოა თუ არა გარემო. ამის გადატანას და გენერალიზებას სოციალურ სიტუაციებში ის მოგვიანებით შეძლებს. მშობლის მხრიდან ბავშვის კითხვებზე პასუხი, ქცევის პოზიტიური მართვისა და ფორმირების სტრატეგიები შემდგომში გამომუშავებს მას ეფექტური დასწავლისა და ადაპტაციის მექანიზმებს.

როცა ტიპური განვითარების თუ განვითარებაში სირთულეების მქონე ბავშვის განვითარების შესახებ ვსაუბრობთ, განსაკუთრებით უნდა გვახსოვდეს, რომ ბავშვი ჰოლისტურად ვითარდება. ჰოლისტური განვითარება გულისხმობს ზემოთ ჩამოთვლილი სისტემების მუდმივი ურთიერთკავშირის ფონზე მის ფიზიკურ, ემოციურ, სოციალურ და კოგნიტურ განვითარებას. ეს ეფექტი განსაკუთრებით თვალსაჩინოა მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვების შემთხვევაში. მშობელს ხშირად შეიძლება ჰქონდეს მიზნად კონკრეტულად მეტყველების განვითარებასთან დაკავშირებული სირთულეების გადალახვა. მაგრამ ჩვენ ვხვდებოდეთ, რომ ქცევის მართვისა და ემოციური რეგულაციის გაუმჯობესების გარეშე ამ მიზნის მიღწევა შეუძლებელია. ემოციური და ქცევითი რეგულაციის განვითარებაში კი ოჯახს კრიტიკული როლი აქვს. თუ ამ მიდგომას გავიზიარებთ, მივალთ დასკვნამდე, რომ საკლასო გარემოს პირობების მიღმა აუცილებელია ბავშვის განვითარებაზე ზრუნვა ბუნებრივ პირობებში, მისი ყოველდღიური აქტივობების კვალდაკვალი. ამის დასაგეგმად, პირველ რიგში, მშობელსა და შვილს შორის ჯანსაღი ემოციური კავშირის არსებობაა საჭირო. მოგვიანებით, ჩვენ განვიხილავთ, როგორ შეიძლება დღის რუტინაში ჩავრთოთ სხვადასხვა ასაკის ბავშვის ისეთი აქტივობები, რომელიც მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვებში ენისა და მეტყველების უნარების გაუმჯობესებას ემსახურება. მანამდე კი, განვიხილოთ, რა არის თავად დასწავლა და უნარის გამომუშავება, რა ეტაპებისგან შედგება იგი (Lusa Lo, Yaoying Xu, 2019).

ნებისმიერი უნარის გამომუშავებამდე, ჩვენ ყოველთვის პირველად ვაკეთებთ მას, ვცდით იმ ახალ აქტივობას რაც უნდა ვისწავლოთ შესაძლოა სხვა ადამიანმა ეს უნარი დაგვასწავლოს, რასაც **პირველად დასწავლას** ვუწოდებთ. შემდეგ ხდება **პრაქტიკაში** მისი **სრულყოფილად დასწავლა**. ეს ორი საფეხური შესაძლოა, მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვმა მასწავლებელთან ერთად იზოლირებულად გაიაროს, გარკვეული უნარების შემთხვევაში. რა თქმა უნდა, ამ ეტაპზეც მშობლის ჩართულობა ამაღლებს ეფექტურობას, თუმცა ჩართულობის მნიშვნელობა კრიტიკულად იზრდება, როდესაც **უნარის შენარჩუნებაზე**, დროში მის გამოყენებასა და შემდგომ **გენერალიზებაზე** საუბარი. რადგან ამ დროს ბავშვმა ეს უნარი უნდა გამოიყენოს სხვა გარემოში, სხვა ადამიანებთან და განსხვავებულ სიტუაციაში. (Haring, N. G., Lovitt, T. C., Eaton, M. D., & Hansen, C. L, 1978)



ასევე, მნიშვნელოვანია, გვახსოვდეს, რომ ბავშვები უკეთ სწავლობენ ბუნებრივ სიტუაციაში, კონტექსტში, იქნება ეს სახლის გარემო თუ სხვა, მაგალითად, სკოლის სივრცე. ისეთი ყოველდღიური აქტივობები, რომლებიც განმეორებადი და წინასწარგანსაზღვრული ხასიათისაა განსაკუთრებით ეფექტურია დასწავლისათვის განვითარების დარღვევების შემთხვევაში.

კვლევების მიხედვით, აღმოჩნდა, რომ ბავშვთა მდგომარეობა უმჯობესდება ყოველდღიური გამოცდილებით, მაშინ როდესაც

- გამოცდილება ითვალისწინებს ბავშვის ინტერესებს, რაშიც ჩართულია ბავშვი;
- იყენებს არსებულ შესაძლებლობებს;

- აცნობიერებს საკუთარ გავლენას გარემოზე;
- ცდილობს ისწავლოს ახალი უნარები (Dunst et al., 2001);
- ტრადიციული, პირისპირ თერაპიისაგან განსხვავებით, ინტერვენციაში ყოველდღიური რუტინის ჩართვა ბავშვებს დასწავლილი უნარების გენერალიზებაში ეხმარება.

მიუხედავად ცხადი და მკაფიო ლოგიკისა, თუ რატომ გვჭირდება თემსა და ოჯახზე დაფუძნებული ინკლუზია, მისი განხორციელება სირთულეებს უკავშირდება. პირველ რიგში, ამას კულტურული გამოცდილებები და წინასწარგანწყობები უშლის ხელს. მშობლებს უჭირთ იმის განსაზღვრა, თუ ვინ უნდა იყოს წამყვანი პროცესში. როდესაც ბავშვის საჭიროებიდან გამომდინარე, მშობლის ჩართულობა აუცილებელია, ის მაინც შეიძლება რთულად მისაღწევი იყოს, გამომდინარე სხვადასხვა ფაქტორიდან, როგორიცაა: დროის, ფიზიკური ან ეკონომიკური რესურსების დეფიციტი, მშობლის ცოდნის დონე ან ფსიქოემოციური მდგომარეობა. გამომდინარე აქედან, შესაძლოა შევხვდეთ შემთხვევებს, როცა მშობელი თავს არიდებდეს ჩართვას ინკლუზიის პროცესში და მისთვის უფრო პასიური როლი იყოს იმ ეტაპზე მისაღები. თუმცა, მაშინაც კი, როცა ჩართვას მშობელი დიდი ენთუზიაზმით არ ხვდება, ის მაინც ცვლის მის ქცევას და აღრმავებს ცოდნას თავისი შვილის ირგვლივ წამოჭრილი საკითხების შესახებ. დამატებითი ბარიერები იქმნება დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახების შემთხვევაში. როდესაც მასწავლებელი სთხოვს მშობელს ჩართვას საკლასო თუ სხვა აქტივობაში, ისინი უფრო ხშირად ხედავენ დაბრკოლებებს დროის დეფიციტის ან რესურსების ნაკლებობის გამო. აღსანიშნავია რომ, როდესაც მასწავლებელი და სისტემა აუცილებლად თვლის მსგავს ჩართულობას, მშობლები ყოველთვის პოულობენ გზას ჩართვისთვის. მასწავლებელი, ჩართულობის შემთხვევაში, მეტ პასუხისმგებლობას გრძნობს და ცდილობს შექმნას პოზიტიური გარემო, რაც ხელს უწყობს ბავშვის შესაძლებლობების მაქსიმალურ გამოვლენას.

პედაგოგი, რომელიც ცდილობს ჩართოს ოჯახი ბავშვის განვითარების სქემაში, პირველ რიგში, უნდა ცდილობდეს ამ ოჯახის ნდობის მოპოვებას, რათა შემდეგ ეტაპზე მისი რეკომენდაციები შეასრულონ. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია პედაგოგსა და ოჯახს ნაპოვნი ჰქონდეთ საერთო ენა. მნიშვნელოვანია, როგორ ახსნის სპეციალისტი მდგომარეობას, რა დოზით გამოიყენებს და განმარტავს ტერმინებს, რამდენად ცხადი იქნება მშობლისთვის ის, რასაც სპეციალისტი გულისხმობს. ასევე, გასათვალისწინებელია, რომ ყოველი ოჯახი მიკროკულტურაა, მას აქვს თავისი რწმენისა და დამოკიდებულებების გარკვეული სისტემა და თუ ის არაა დესტრუქციული და უარყოფით გავლენას არ ახდენს ბავშვზე, უხეშად არ უნდა ჩავერიოთ მასში (Lusa Lo, Yaoying Xu, 2019). განვიხილოთ ეფექტური კომუნიკაციის პრინციპები, რომლებიც დაგვეხმარება მშობლის ჩართულობის გაზრდაში.

მასწავლებლისა და მშობლის თანამშრომლობის სტრატეგიები: ეფექტური კომუნიკაცია

შესაძლოა სკოლაში ჩართული ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვების მშობლების ნაწილს უკვე ჰქონდეთ ინფორმაცია თავიანთი შვილების მდგომარეობისა და საჭიროებების შესახებ. თუმცა, ვერც ისეთ შემთხვევას გამოვრიცხავთ, როცა მშობელი ინფორმირებული არ არის შვილის საჭიროებებისა და მდგომარეობის შესახებ. შესაბამისად, საწყისი კომუნიკაციისთვის სტილის შერჩევა მნიშვნელოვანია იმის მიხედვით, თუ რა უკავშირის მოდის მშობლისგან, რა ინფორმაციას გვაძლევს ჩვენ მისი ქცევა. ამ პროცესში სასურველია გამოვიყენოთ „ქოუჩინგის“ სტრატეგიები, რომლებიც ზრდის მშობლის თავდაჯერებულობასა და მიმღებლობას. ასევე, ზრდის, მშობლის კომპეტენციას ბავშვის სწავლისა და განვითარების პროცესის შესახებ.

მასწავლებლის მიზანია:

- შეძლოს მშობლების პრიორიტეტების იდენტიფიცირება მათი შვილის განვითარებასთან დაკავშირებით;
- განსაზღვროს რა იციან მშობლებმა;
- გამოარკვიოს, რას აკეთებენ ბავშვის განვითარებისათვის;
- გაუზიაროს ახალი ინფორმაცია და იდეები;
- დაეხმაროს სწავლასთან დაკავშირებული მიზნების დაგეგმვაში.

შედეგად, მასწავლებელი და მშობლები შეძლებენ იმუშაონ ერთად, რათა ხელი შეუწყონ მშობლის ჩართვას ამ მიზნების განხორციელებაში. „ქოუჩინგის“ პროცესი, ასევე, სასარგებლოა, რათა მშობლებმა გაარკვიონ, მიიღონ და შეაფასონ საჭირო რესურსები თავიანთი შვილისა და ოჯახისათვის.

მასწავლებელმა სასურველია მშობელთან კომუნიკაციის პროცესი დაგეგმოს შემდეგი საფეხურების მიხედვით: 1. **დააკვირდეს** პროცესს, რათა შეაფასოს რა ეტაპზეა ოჯახი, რას აღიარებს, რა იცის,

რას აკეთებს და რა მოლოდინები აქვს; 2. შემდეგ ეტაპზე მასწავლებელი სასურველია ცდილობდეს, დაუსვას მშობლებს **რეფლექსიური** შეკითხვები და მისცეს ინფორმაცია, ერთად დაგეგმონ და შეიმუშაონ მიზნები; 3. ბოლოს კი აუცილებლად გამოიყენოს **უკუკავშირი**.

დაკვირვების პროცესში, თავდაპირველად, უმჯობესია მასწავლებელი პასიურად აკვირდებოდეს მშობლისა და ბავშვის ურთიერთობის სტილს. სპეციალისტი ხშირად არაა ხოლმე თავისუფალი წინასწარი განწყობებისგან, რაც ხშირად მცდარი ინტერპრეტაციის საფუძველი შეიძლება გახდეს. ამიტომ უმჯობესია დაკვირვებას დავუთმოთ დიდი დრო. დაკვირვების პროცესში, უმჯობესია მასწავლებლის მხრიდან დღის რუტინის და ოჯახის კულტურული ფაქტორების შესახებ ინფორმაციის გასაგებად კითხვების ფორმულირებისას გამოყენებულ იქნეს ღია და არა დახურული კითხვები, მაგალითად:

რეკომენდებულია: რა არის თქვენი კვირა დღის გეგმები? ან რას აკეთებთ ხოლმე კვირაობით?

არაა რეკომენდებული: კვირას ეკლესიაში დადიხართ?

დაკვირვების პროცესში უნდა იდენტიფიცირდეს ოჯახის სუსტი და ძლიერი მხარეები. ოჯახის რესურსები და პოტენციალი განსხვავებულია თითოეული ინდივიდუალური შემთხვევისას. მნიშვნელოვანია კომუნიკაციის პროცესში სპეციალისტმა ხშირად აღნიშნოს ის ძლიერი მხარეები და პოტენციალი, რომელსაც ოჯახის წევრებში ხედავს. ყველა მასწავლებელმა უნდა დაუსვას საკუთარ თავს კითხვები ოჯახის შესახებ რეფლექსიისას. იმისათვის რომ, უკეთ გაიაზროს ოჯახის კულტურა და სტერესის დაძლევის სტატეგიები, რათა უფრო მეტად თანაუგრძნოს ოჯახს.

რა არის ოჯახის ფსიქოლოგიური და მიკროკულტურული მექანიზმი, რითაც სტრესს უმკლავდებიან?

რა ტიპის ინფორმაცია სჭირდება მშობელს? აქვს საკმარისი ცოდნა თავისი შვილის მდგომარეობის შესახებ? აქვს საკმარისი წარმოდგენა თერაპიული სერვისებისა და სწავლების პროცესის, სკოლის ფუნქციების შესახებ?

რას შეიძლება მიაღწიოს ოჯახმა, რა მიზნები შეიძლება დავისახოთ მათი და ბავშვის რესურსებიდან გამომდინარე?

რა ტიპის მოლოდინი აქვს მშობელს, არის ეს მოლოდინები ადეკვატური თუ, პირიქით – არარეალისტური?

ადეკვატურად აფასებს მშობელი შვილის რესურსს? აღსანიშნავია, რომ არ პროცესში ხშირად შეიძლება ისეთ საკითხებს შევხვით, რომლებიც შეიძლება მასწავლებლის მხრიდან მოითხოვდეს დამატებით ცოდნას ან მასწავლებელმა შეიძლება აღმოაჩინოს, რომ არ აქვს საკმარისი ემოციური რესურსი მდგომარეობასთან გასამკლავებლად და ინტერვენციამდე სჭირდება კონსულტაცია, ან მულტიგენდის სხვა რგოლის დახმარება. რისთვისაც სასურველია სკოლის ფსიქოლოგის რესურსის გამოყენება.

მას შემდეგ რაც უშუალოდ მშობლისგან, ასევე ბავშვის ქცევისა და ოჯახის წევრების ქცევაზე დაკვირვების პროცესში ინფორმაციას ვიღებთ, გადავდივართ იმ ეტაპზე, როცა უკვე მზად ვართ მშობელთან შეხვედრის დასაგეგმად და მის უკეთ გასაცნობად. ერთობლივი გეგმისა და მიზნების დასახვის ეტაპზე, მშობლის მაქსიმალური ჩართულობის უზრუნველსაყოფად გვსურს გავააქტიუროთ მისი რეფლექსიის უნარები. **რეფლექსიის მიზანია** არსებული სტრატეგიების ანალიზი, რათა განისაზღვროს, რამდენად ეთავსება ისინი მტიკებულებაზე დაფუძნებულ პრაქტიკას და განისაზღვროს როგორ დაინერგოს სტრატეგიები ისე, რომ არ მოხდეს განზრახული მიზნის შეცვლა ან მოდიფიკაცია. მასწავლებლის მიზანია, მშობელი რეფლექსიური კითხვებით თავად მიიყვანოს პასუხამდე და ამ პროცესში მიაწოდოს მას მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ინფორმაცია. არსებობს რეფლექსიური კითხვების ოთხი ფორმა, რომლებიც მოიცავს ღია ტიპის კითხვებს:

ცნობიერებაზე მიმართული – მშობლის მიერ მისივე ცოდნისა და უნარების გაცნობიერება. კითხვა: რა გიცდია აქამდე? რას ჰქონდა ეფექტი ბოლო 6 თვის განმავლობაში? ვინ, რა, როდის, სად კითხვები. „რა ტექნიკას იყენებთ დიალოგის უნარის განსავითარებლად?“ „რამდენსაფეხურიანი მიმოთხილების გაგება შეუძლია თქვენს შვილს?“

ანალიზზე (გაცნობიერებაზე) მიმართული – გამოიყენება იმისათვის, რომ მხარი დაუჭიროს მშობელს შეადაროს ახლანდელი მდგომარეობა (ცოდნა, უნარი, ქმედება, მოსალოდნელი შედეგები) წარსულს.

ალტერნატიული გზების ძიებაზე მიმართული – გამოიყენება იმისათვის, რომ წაახალისოს მშობელი მოიძიოს შესაძლო ვარიანტები პრობლემის გადასაჭრელად. კითხვა შესაძლოა იყოს: „რა მიგაჩნიათ შესაძლო ვარიანტებად?“ ამ შემთხვევაში შესაძლოა გამოვიყენოთ გონებრივი იერიშის ტექნიკა. ამ ტიპის კითხვები ყველაზე ბოლოს ისმევა, ცოდნისა და იდეების გაცვლის შემდეგ. ამ ტიპის რეფლექსიიდან მიღებული პასუხები შესაძლოა შევიდეს სამოქმედო გეგმაში. „სიუჟეტური სურათების

გამოყენება თუ გიცდიათ?“ „დღის ბოლოს შეგიძლიათ თანმიმდევრობით გაიხსენოთ აქტივობები და ისაუბროთ ამის შესახებ?“

ქმედებაზე მიმართული – მიმართულია იმაზე, რომ მშობელმა განავითაროს სამოქმედო გეგმა. კითხვები შესაძლოა იყოს: „ვინ შეასრულებს ჩვენ მიერ შეთანხმებულ აქტივობას? რაზე ვიქნებით კონცენტრირებული ამის შემდეგ?“ (Rush, 2020).

პირველი კომუნიკაციის შემდეგ, სწავლის პროცესში სხვადასხვა ეტაპზე საჭირო ხდება უკუკავშირის დაბრუნება. **უკუკავშირი** ესაა ინფორმაცია, რომელსაც იღებს მშობელი მასწავლებლისგან. სასურველია, ის ყოველთვის იყოს დაფუძნებული დაკვირვებაზე, განხორციელებული აქტივობების ანალიზსა და შეჯამებაზე. ეს შემუშავებულია იმისათვის, რომ გაზარდოს მშობლის ცოდნის დონე სპეციფიკური, მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პრაქტიკით ან დაადასტუროს, რომ მისი წარმოდგენები და ქმედებები შეესაბამება განსაზღვრულ მოსალოდნელ შედეგებს. არსებობს 4 ტიპის უკუკავშირი (Rush, 2020):

საინფორმაციო – მასწავლებლისთვის შესაძლებლობა, გაუზიაროს მშობელს ცოდნა და გამოცდილება. მნიშვნელოვანია ამ ტიპის უკუკავშირის გამოყენებისას შეარჩიოთ ზუსტი დრო და სტრატეგია. ეს უკუკავშირი დაფუძნებულია დაკვირვებაზე, ქმედებასა და რეფლექსიაზე ან მშობლის მიერ დასმულ კითხვებზე. ამ ტიპის უკუკავშირი გვჩირდება მაშინ, როცა დარწმუნებული ხართ, რომ მშობელს არ აქვს (საკამრისი) ცოდნა. ინფორმაცია, რომელსაც გასცემთ, შესაძლოა იყოს დაფუძნებული კვლევაზე ან საკუთარ გამოცდილებაზე.

განმტკიცებითი დაფასება და მდგომარეობის აღიარება? მიღება? – ამ ტიპის უკუკავშირი ეფუძნება მშობლის მიერ აქტიურ მოსმენას, რომელიც არაორაზროვანია და არ მოიცავს მასწავლებლის მხრიდან დადასტურებას, უარყოფას ან განსჯას. მაგალითად: „ვხედავ, მესმის, მე მესმის თქვენი, დიახ, დიახ, ვიცი რას გულისხმობთ, რაც მესმის“. ესე იგი (პერიფრაზი) – „მესმის, რომ თქვენთვის რთულია სამსახურის შემდეგ ამ დროის გამონახვა“.

შეფასებითი – ამ ტიპის უკუკავშირი შესაძლოა მოიცადეს იმის აღნიშვნას, რა გააკეთა მშობელმა, რა გაიგო მასწავლებლის მონაცემებიდან. ამ ტიპის უკუკავშირი ნაყოფიერია და ზრდის მშობლის თავდაჯერებულობას. მაგალითად: „თქვენ ნამდვილად კარგად უხსნით მათემატიკას“, „მომწონს, როგორც გაამხნევეთ თქვენი შვილი სკოლაში მოსვლისას“.

დირექტიული – ამ ტიპის უკუკავშირი გამოიყენება განსაკუთრებულ შემთხვევაში, როცა ბევრი დრო არ არის. მაგრამ ეს ნაკლებად ავითარებს მშობლის უნარებსა და შესაძლებლობებს. დირექტიული მიდგომა შესაძლოა, ასევე, გამოვიყენოთ ექსტრემალურ, საშიშ სიტუაციებში, მაგალითად, როცა ვხედავთ ძალადობრივ ქცევას მშობლის მხრიდან (Rush, 2020).

სასურველია მასწავლებელი თითოეულ პროცესში ქმნიდეს **არაფორმალური დიალოგის შესაძლებლობებს**, აღიარებდეს ოჯახის ძლიერ მხარეებსა და კომპეტენციებს, ისმენდეს მშობლებისგან მოსაზრებებსა და იდეებს, აყალიბებდეს ურთიერთგაგებას, ყურადღებით ეკიდებოდეს ოჯახს, როგორც მთლიანობას, ხვდებოდეს და პასუხობდეს ოჯახის გრძნობებსა და ემოციებს. შესაბამისად, მასწავლებელი უნდა ავლენდეს ისეთ აუცილებელ უნარებს, როგორიცაა: ეფექტური კომუნიკაცია, მზრუნველობა, ემპათიის უნარი, სანდოობა, აქტიური მოსმენის უნარი, ყურადღებიანობა და კეთილსინდისიერება. ასეთი ქცევები წახალისებს თანასწორ ურთიერთობებს და გაზრდის ნდობის ხარისხს ოჯახსა და სკოლას შორის.

თერაპიული ალიანსისთვის, გარდა მშობლის რწმენისა, რომ მასწავლებელი ნამდვილად დაინტერესებულია სასურველი შედეგის მიღებაში, მას ადამიანურად ალელვებს მისი და მისი შვილის მდგომარეობა. ასევე, მნიშვნელოვანია ვხედავდეთ ახალი სტრატეგიების დანერგვის შესაძლებლობას, რომელიც დაეხმარება მშობელს მოსალოდნელი შედეგის მიღებაში და გაზრდის მის უნარ-შესაძლებლობებს. მშობელთა მნიშვნელობისა და როლის ხაზგასმა, მათი ჩართულობით მიღწეული წარმატება, გადაწყვეტილებები და ქმედებები არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი მათი უნარებისა და შესაძლებლობების გასაძლიერებლად.

ყოველთვის უნდა გვახსოვდეს, რომ შეიძლება იმგვარი შემთხვევების პირისპირ აღმოვჩნდეთ, როდესაც სამოქმედო სტრატეგიასთან დაკავშირებით მშობლისა და მასწავლებლის ხედვები ერთმანეთს არ დაემთხვას. უფრო მეტიც, შესაძლოა, მასწავლებელი მიიჩნევდეს, რომ მშობლების ქცევები სწორი არაა და ზიანის მომტანია. ამ შემთხვევაში მასწავლებელს სჭირდება დიდი სიფრთხილე, ჩაერიოს თუ არა ოჯახის გადაწყვეტილებაში. უნდა ვეცადოთ მივხვდეთ ოჯახის პერსპექტივას, თუ რას ელიან ამგვარი მიდგომისგან და შემდეგ მივიღოთ გადაწყვეტილება ჩარევის შესახებ, იმის მაგივრად, რომ თავიდანვე დავარწმუნოთ ოჯახი, შეცვალონ გადაწყვეტილება. ამ პროცესში გასათვალისწინებელია ისეთი განსხვავებები, როგორიცაა სარწმუნოება, ოჯახის მკვიდრი წარმოდგენები, შიდა ტრადი-

ციები, ქცევის ნორმები, განათლება, სოციალური კლასი და სხვ. შესაბამისად, მსგავს ფაქტზე თემებზე მუშაობის პროცესში საჭიროების შემთხვევაში სასურველია მულტიდისციპლინური გუნდის რესურსის გამოყენება, რაც გულისხმობს განათლების სამინისტროს ჩართულობას, სადაც შესაძლებელია ინდივიდუალური საჭიროების შესაბამისად კონსულტაციის მიღება, ოკუპაციური თერაპევტისა და სპეც-მასწავლებლისგან. ასევე, აუცილებელია მუშაობის პროცესში ჩართული იყოს სკოლის შიგნით არსებული ყველა რგოლი, მათ შორის, სპეციალური ასისტენტი, ლოგოპედი, სპეცპედაგოგი, ფსიქოლოგი და სხვა, რადგან თავიდან იქნეს არიდებული შეცდომები მასწავლებლის მხრიდან, განსაკუთრებით მაშინ, როცა საკითხის კომპლექსურობა მის კომპეტენციას ცდება.

პრიორიტეტების განსაზღვრა: მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ არც ერთი გეგმა არაა ქმედითი, სანამ ოჯახი და მასწავლებელი ერთნაირად არ შეხედავს მას. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს საკუთარ ემოციებსა და ცოდნაზე რეფლექსიაც და, ერთგვარად, „მშობლის ტყავში ჩაძრომა“. იმავდროულად, დისტანცირება და რაციონალური განსჯის უნარის შენარჩუნება. მაგალითად, გააცნობიეროს თვითონ, როცა ამ ცოდნის მატარებელი არ იყო, რაც ახლა აქვს დასწავლის პროცესის მიმართ, როგორ უყურებდა ან შეხედავდა ამ მიზნებს, რა ცოდნა დასჭირდებოდა მის მისაღებად. ეს დაეხმარება უკეთ აუხსნას მშობელს სიტუაცია და დაარწმუნოს, რაა მისი შვილისთვის საუკეთესო. ამის შემდეგ, ოჯახს უნდა ავუხსნათ მიზნებისა და პრიორიტეტების თანმიმდევრობის ლოგიკა და საბოლოო გადაწყვეტილება მივიღოთ მხოლოდ მაშინ, როცა ამაზე ორივე მხარე თანხმდება.

ადაპტაცია: მას შემდეგ, რაც მშობლები და მასწავლებლები ერთად განსაზღვრავენ სამუშაო მიზნებს, ხდება ამ მიზნების ადაპტაცია. იმ სტრატეგიებისა და პროცედურების განსაზღვრა, რითაც შესაძლოა მოცემული მიზნების მიღწევა. ადაპტაციის პროცესში შესაძლოა სამი განსხვავებული ტიპის რეაგირებას შევხვდეთ. პირველი, ესაა **მაღალი ადაპტურობით** მიმდინარე სტრატეგია, როდესაც იზრდება და უმჯობესდება ოჯახის ეფექტურობა, თვალსაჩინოა მათი მაქსიმალური ჩართულობა ბავშვის სწავლის მიზნების მისაღწევად; მეორე, როდესაც ასეთი **ცვლილებები არ შეინიშნება** (უცვლელია ჩართულობის მაჩვენებელი); მესამე, როდესაც, პირიქით, ოჯახი უფრო **ნაკლებად ადაპტური და ჩართული პროცესში**. ასეთ შემთხვევაში, მასწავლებლის მიზანია ოჯახს დაეხმაროს სტერესიდან გამოსვლაში, რათა ეფექტურად გადაილახოს პირველი ეტაპი, რადგან შემდგომში არ აღმოჩნდნენ მეორე და მესამე ჯგუფში, რაც, ერთი მხრივ, უარყოფითად აისახება ბავშვის დასწავლის პროცესზე, მეორე მხრივ, კი, სამწუხაროდ, სტრესული გარემოს შენარჩუნების წინაპირობაა.

მშობლის „ქოუჩინგის“ სტატეგიების გამოყენება ეფექტურია ყველა ტიპის ბავშვის მშობელთან. თუმცა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია განვითარებასთან დაკავშირებული გამოწვევების არსებობისას, რადგან ის უფრო ღიას და გახსნილს ხდის მშობელს თავისი შვილის სწავლების პროცესში მიიღოს აქტიური მონაწილეობა.

პოზიტიური მშობლობისთვის საჭირო უნარ-ჩვევები, ენისა და მეტყველების დახლევევის შემთხვევაში

ჩვენ ვისაუბრეთ იმაზე, თუ როგორ წარვმართოთ კომუნიკაცია მშობელთან. თუმცა, აუცილებელია ვიცოდეთ, რა ძირითადი შეტყობინებების გაზიარებაა ჩვენი მიზანი. პირველ რიგში, ესაა პოზიტიური მშობლობის სტრატეგიების გამოყენების აუცილებლობაში დარწმუნება. ეს ორმაგად მნიშვნელოვანია, როცა ენისა და მეტყველების დარღვევის შემთხვევებს თან ახლავს ქცევითი და ემოციური სირთულეები.

პოზიტიური მშობლობა ესაა მშობლის ისეთი ქცევა, რომლითაც ის შვილის მიმართ უპირობო სიყვარულსა და სიბოძს, ზრუნვასა და მხარდაჭერას, მიღებლობასა და პატივისცემას გამოხატავს. უპირობოა ავტორიტარული მშობლობის სტილს, რომელიც ბავშვს უყენებს მაღალ მოთხოვნებს და მცირე პასუხისმგებლობებს. ესაა ნახალისებაზე, მოტივაციასა და ბავშვის მხრიდან პრობლემის გადაჭრაზე, პასუხისმგებლობის გაზიარებაზე დაფუძნებული მიდგომა. მასწავლებლის მიზანია, მშობელმა გააცნობიეროს ის ნეგატიური ეფექტები, რაც შეიძლება ძალადობრივი მეთოდების გამოყენებას მოჰყვეს, განსაკუთრებით ატიპური განვითარების მქონე ბავშვებთან მიმართებით. რადგან, კვლევის თანახმად (Wang, 2013), ყვირილის ან ცემის გამოყენება მხოლოდ მცირე დროით ახდენს ეფექტს ბავშვის ქცევაზე, გრძელვადიანი მიზნებისთვის საბიანოა, როგორც მშობლის, ასევე ბავშვის ფსიქიკური ჯანმრთელობისთვის. ამასთანავე, მომავალში არასასურველი ქცევის სიხშირე და ინტენსივობაც მატულობს.

პოზიტიური მშობლობა გამოირიცხავს ბავშვზე ნებისმიერი სახის ძალადობას, როგორიცაა: ყვირილი, ცემა, დამცირება, იძულება, მუქარა ან დაშინება. დაბადების პირველივე დღიდან ბავშვს გვერდით მზრუნველი და მოსიყვარულე ადამიანი სჭირდება, რომლის იმედი და ნდობა ყოველთვის შეუძლია ჰქონდეს. ასეთ პირობებში, ბავშვი სწავლობს, რომ სამყარო, რომელშიც დაიბადა უსაფრთხო

და საიმედოა. ეს მას დაცულობის შეგრძნებას, სიმშვიდესა და ბედნიერებას ანიჭებს. მშობლის მხრიდან ასეთი მზრუნველობა და ერთგულება არა მხოლოდ ჩვილობის, არამედ ადრეულ ბავშვობასა და მოზარდობაშიც აუცილებელია. განსაკუთრებით მაშინ, როცა ცხოვრების ახალ ეტაპზე გადადის. მაგალითად, შედის სკოლაში, იცვლის ფიზიკურ გარემოს და ხვდება ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მისთვის სრულიად უცნობია. სიყვარულით სავსე არაფორმალური შინაური გარემოდან გადადის უფრო ფორმალურ და სტრუქტურირებულ სისტემაში. ამ პროცესში ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვს მრავალი გამოწვევა შეიძლება შეხვდეს, რაც, ერთი მხრივ, უკავშირდება აკადემიური დასწავლის სირთულეებს, მეორე მხრივ, კი თანატოლებთან კომუნიკაციის გამოწვევებს. ამ დროს, მშობლის მხრიდან ბავშვის მხარდაჭერა და პოზიტიური მშობლობის გამოვლენა ნიშნავს იმ სტრატეგიებისა და ნესების გათვალისწინებას, რომლებიც ბავშვს გააძლიერებს როგორც უნარის განვითარების, ასევე ემოციური რეგულაციის თვალსაზრისით.

რა უნდა ვურჩიოთ მშობლებს?

პირისპირ გატარებული დროის გახანგრძლივება – დღის განმავლობაში მნიშვნელოვანია მშობელმა გამოყოს დრო, როცა არ იქნება სხვა საქმეზე ორიენტირებული, გარდა ბავშვის ემოციებისა და ამბების გაზიარებისა. ემოციებისა და ამბების გაზიარება ორმხრივი პროცესი უნდა იყოს. ამისთვის, შესაძლოა, ყოველდღიურად 15-20 წუთიც კი საკმარისი აღმოჩნდეს. ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვებთან მნიშვნელოვანია ჩვენი მხრიდან ემოციების ვერბალიზების ხშირი მოდელირება, რადგან ბავშვმა საჭირო სიტუაციაში უფრო მარტივად და გასაგებად გამოხატოს თავისი ემოციები და დამოკიდებულებები.

მასწავლებელმა სასურველია შეახსენოს ოჯახს, რომ ყველა მშობელმა უნდა მოუსმინოს შვილს კრიტიკისა და საყვედურების გარეშე. თუ ბავშვს ყურადღებით მოუსმენთ, არ გააკრიტიკებთ ან არ დასჯით იმის გამო, რომ მას თქვენგან განსხვავებული ფიქრები და მოსაზრებები აქვს, ის ყოველთვის გაგზიარებთ თავისი ცხოვრების მნიშვნელოვან ამბებსა და ფიქრებს. თუ კარგი მსმენელი იქნებით, შესაბამისად, ბავშვიც სწავლობს მშობლის მოსმენას და მშობელი დამხმარე რგოლად ეგულება სირთულეებთან გამკლავების პროცესში. როდესაც ბავშვს აქვს სირთულე, მისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ხედავდეს, როგორ დაძლიეს მისმა ოჯახის წევრებმა სხვადასხვა ტიპის სირთულე, რა მიზნებს მიაღწიეს ამით, რა გამოცდილება შეიძინეს. ბავშვმა უნდა აღიქვას, რომ წარმატება დიდი მიზნისკენ პატარა ნაბიჯებით სიარულს ნიშნავს. მშობელი კი ეხმარება ბავშვს ამ პატარა ნაბიჯების დასახვაში.

ბავშვის მიმართ ყურადღების გამოჩენა, გამორკვევა რა ანუხებს ბავშვს – როდესაც ბავშვი იმედგაცრუებულია ან დაღლილია დასწავლის პროცესში, ან აქვს მომატებული შფოთვა, მაგალითად, მოსაყოლი გაკვეთილის გამო. მნიშვნელოვანია, რომ მან იგრძნოს ჩვენი მხარდაჭერა და მიმღებლობა, გავახმოვანოთ მისი ემოციები და მოვუსმინოთ. წავახალისოთ, რათა გაგზიაროს თავისი განცდები. აღვნიშნოთ, რომ ის მიღებულია და უყვართ მაშინაც, როცა რაიმე არ გამოსდის.

წახალისება სიტყვებით, ემოციებით და არა საგნებით – საგნებით წახალისება თრგუნავს ბავშვის თვითმოტივაციის უნარს. მშობლის მხრიდან სასურველია მიღწეულ იქნეს ისეთი აღიარება, როცა მშობლის შეფასებაა მნიშვნელოვანი და არა მატერიალური ჯილდო. ამასთანავე, უკეთესია თუ შევაქებთ კონკრეტულ ქცევას და არა ზოგად პროცესს. მაგალითად, „ძალიან მომეწონა, თუ როგორ გამოიყენე შენი ნახატები ამბის უკეთ გადმოცემისთვის“. და არა „ძალიან ყოჩაღად მოყვები“. უკეთესია კონკრეტულად ხაზგასმა იმაზე, თუ რა გააკეთა სწორად.

შექება, როდესაც ცდილობს რაიმე კარგად გამოუვიდეს. მაგალითად, როდესაც ბავშვი ცდილობს წეროს ან წაიკითხო, ან მისი ინიციატივით გამოიწვიოს სხვა საუბარში, არ შეეშინდეს თხრობის და ა.შ. მშობლებმა ხშირად უნდა შეახსენონ საკუთარ შვილებს, რომ ისინი ძალიან უყვართ და მათი მხარდაჭერის იმედი ყოველთვის შეიძლება ჰქონდეთ მაშინაც კი, როცა კომუნიკაცია არაა ისეთი ეფექტური, როგორც მშობლები ისურვებდნენ.

საკუთარ თავზე ზრუნვის სწავლა – ჰიგიენაზე ზრუნვის სწავლება აუცილებელია, რათა არ დაავიწყდეს ყოველ დღე კბილების გაწმენდა, ხელების ხშირად დაბანა, შხაპის მიღება და სუფთა ტანსაცმლის ტარება, მისი სასკოლო ნივთების მიღაგება და ა.შ.

დახმარება, როდესაც ბავშვი რაიმე ახალს სწავლობს – ამისთვის მნიშვნელოვანია მშობელმა კარგად იცოდეს, რას ნიშნავს და რას მოიცავს ენისა და მეტყველების შეფერხება, რა არის ამ დროს დახმარების ეფექტური სტრატეგია.

და ბოლოს, **მშობლისა და შვილის მოლოდინებისა და უნარების დაბალანსებაზე მუშაობა.** როდესაც ვსაუბრობთ განვითარების სირთულეების მქონე ბავშვზე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია გა-

ვითვალისწინოთ შემდეგი: შეუძლია თუ არა ბავშვს იმის გაკეთება, რასაც მისგან მოველით? ფუნქციის განვითარების რა ეტაპზეა ახლა და რა ეტაპის მიზნები შეიძლება დავისახოთ? ამისათვის მშობელს სჭირდება ფაქტობრივი ინფორმაციის გაზიარება მისი შვილის დიაგნოზის, უნარებისა და ამ დიაგნოზთან ასოცირებული სირთულეების შესახებ. ამის შემდეგ, ისევ უნდა დავუსვათ ჩვენს თავს კითხვა: არის ჩვენი მოთხოვნების შედეგად მიღებული შედეგები სამართლიანი და გამოხატავს თუ არა ის ბავშვის პიროვნებისადმი ჩვენს პატივისცემას? აფასებს და ასახავს ის ბავშვის რესურსს სწორად? ვაძლევთ ბავშვს არჩევანის საშუალებას? როგორ აისახება ეს მის ემოციურ განვითარებაზე?

თუ მშობლის მოთხოვნები და მოლოდინები მნიშვნელოვნადაა აცდენილი ბავშვის შესაძლებლობებს, ის მუდმივად იქცევა იმედგაცრუების წყაროდ. შესაბამისად, ობიექტური რეალობის, ბავშვის შესაძლებლობების, სუსტი და ძლიერი მხარეების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება მასწავლებლის ვალდებულებაა. ამ პროცესში შესაძლოა მშობელს ჰქონდეს ემოციური მიუღებლობა და სტრესი. მაგრამ სპეციალისტის მიზანია დაეხმაროს იმის გაცნობიერებაში, რომ მშობლობა ყოველთვის სტრესულია და მრავალ სირთულესთანაა დაკავშირებული. უმჯობესია, ვკონცენტრირდეთ იმაზე, რისი გავლენა აქვს მშობლობაზე (Lonczak, 2019).

ქცევითი და ემოციური სირთულეები ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვებთან

სხვადასხვა ასაკობრივ ჯგუფში ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვებს აქვს უფრო მეტი ალბათობა ჰქონდეთ ქცევისა და ემოციური რეგულაციის სირთულეები, ვიდრე მათ თანატოლებს. საინტერესოა, რომ, ამ მხრივ, უფრო მეტი გამოწვევის წინაშე დგანან ბიჭები, ვიდრე გოგონები (L S Chutko 1, 2021). შესაბამისად, გარდა აკადემიური სირთულეებისა და ამ კუთხით მხარდაჭერისა, მშობელს სჭირდება გაძლიერება ქცევითი პრობლემების მართვის თვალსაზრისითაც. როგორც აღვნიშნეთ, ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვებს შეიძლება ხშირად ჰქონდეთ რთული ქცევა, რა დროსაც მშობელს შესაძლოა დაეუფლოს ბრაზი და, იმ შემთხვევაში, როცა არ შეუძლია ბრაზის გამკლავება, გამოხატოს ის ფიზიკური ან სიტყვიერი ძალადობით. მასწავლებელი ამ დროს სასურველია იყოს მაქსიმალურად ემპათიური და მშვიდი, რათა მშობელს მისცეს მაგალითი და ასწავლოს ნეგატიურ ემოციებთან გამკლავების ტექნიკები ქცევის მართვაში მხარდაჭერის პარალელურად.

ასეთი ერთ-ერთი ტექნიკის სახით მშობელს შეიძლება შევთავაზოთ „შუქნიშნის ტექნიკა“.



ხოვსაც ძალიან გაბრაზებული ხართ, წაჰმოდიგინეთ შუქნიშანი, რომელზეც წითელი შუქი ანთია და განიშნებთ:

წითელი! აჰ იმოქმედოთ, აჰაფეხი თქვათ.

შემდეგ, შუქნიშანზე ყვითელი შუქი ინთება და მოგიწოდებთ:

ყვითელი! დაფიქვით, როგორ შეიძლება მოიქცეთ? ყვითლის ან ცემის ნაცვად, უკეთესი ხომ არ იქნება, ბავშვს მშვიდი, მაგჩამ თავდაჯეხებული გონით უთხიათ, მისი გაკეთებასაც მოეცით მისგან? ხვდება თქვენი შვილი რა გააკეთა? უნდოდა ამის გაკეთება, თუ შემთხვევითია ეს ეს ქცევა მისთვის?

როგორ უნდა აუხსნათ, რა დააშვა ან რაგომ არ უნდა მოქცეულიყო ასე, მისი ენისა და მეტყველების განვითარების დონის გათვალისწინებით?

სწორად გაიგებს, რაგომ გაბრაზდით ან შემდგომში როგორ უნდა მოიქცეს ამის თავიდან ასაჩივებლად?

მას შემდეგ, რაც დამშვიდდებით და მიიღებთ გადაწყვეტილებას, თუ როგორ მოიქცეთ, შუქნიშანზე მწვანე ფეხი ინთება და გაძევთ უფლებას:

მწვანე! იმოქმედოთ ყველა ზემოთ აღნიშნულ კითხვაზე პასუხის მიღების შემდგომ.

ბრაზის მართვისათვის მნიშვნელოვანია, მშობელი აცნობიერებდეს როდის ბრაზდება, რა არის ბრაზისა და ემოციებზე კონტროლის დაკარგვის წინაპირობა. მეორე მხრივ კი, აუხსნას იგივე თავის შვილს.

როდის ვბრაზდები? გაბრაზებისას გულისცემა ჩქარდება, აფექტის მდგომარეობაში ვართ, სწრაფად ვსუნთქავთ, სახე გვინთლდება, სახეს და ხელებს ვამოძრავებთ, ვიოფლებით და ა.შ. ესაა სომატური მარკერები, რომელიც მშობელმა შვილთან და საკუთარ თავთან მიმართებით შეიძლება ამოიცნოს. ამასთანავე, მნიშვნელოვანია გავაცნობიეროთ, თუ რას ვფიქრობთ ამ დროს. არის თუ არა

ეს **ნეგატიური ფიქრები?** „ჩემი შვილი ყოველთვის ყველაზე უარესად იქცევა“, „უნდა ჩემი წყობიდან გამოყვანა“, „ამას ძალით აკეთებს“. სიმშვიდის მოპოვება ამ დროს რთულია, თუმცა უალტერნატივო, როდესაც გვინდა სწორად ვმართოთ ბავშვის ქცევა. მეთოდები შეიძლება იყოს ინდივიდუალური, თუმცა ბევრისთვის სასარგებლოა: ღრმა სუნთქვა, სასიამოვნო აქტივობაზე გადართვა ან ფიქრი (მუსიკის მოსმენა, ჟურნალის თვალყურება), თბილი შხაპი, თვითდამამშვიდებელი ფრაზის გამეორება და სხვ. ყოველთვის სჯობს რეაგირების დრო გადავდოთ, და როცა მშვიდად ვიქნებით, შემდეგ ვუბახუხოთ ბავშვის ქცევას. იუმორი, როგორც ბრაზის კონტროლის საშუალება, ამ სიტუაციაში შეიძლება დაეხმაროს მშობელს. თუმცა, თუ მას ბავშვთან მიმართებაში ვიყენებთ, უნდა დავრწმუნდეთ, რომ ბავშვი ხვდება რას ვგულისხმობთ, რადგან ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვისთვის გადატანითი მნიშვნელობების გაგება შესაძლოა დიდი გამოწვევა იყოს.

ქცევისა და ემოციური განვითარების მხრივ გამოწვევები არ სრულდება ბავშვობის ასაკში. რა თქმა უნდა, ამ ასაკში გადაუჭრელი ემოციური სირთულეები პიროვნების ნაწილი ხდება შესაბამისი მხარდაჭერის გარეშე. კვლევის მიხედვით, იმ მოზარდების და ზრდასრულების მშობლებს, რომლებსაც ჰქონდათ ენისა და მეტყველების დარღვევის ისტორია, აქვთ უფრო ნეგატიური მოლოდინები ბავშვის მომავალთან დაკავშირებით, ნაკლებად იმედიანად არიან განწყობილები მათი სოციალიზაციისა და კომუნიკაციის რესურსებიდან გამომდინარე (Gina Conti-Ramsden, 2008). რა თქმა უნდა, ეს მოწინააღმდეგე ვარაუდებელია, თუმცა, ცხადია, მასწავლებელს უნდა ჰქონდეს ცოდნა შესაძლო მოლოდინის შესახებ და ამის გათვალისწინებით ცდილობდეს მშობლის ემოციურ მხარდაჭერას.

პოზიტიური მშობლობის პრინციპებზე დაყრდნობით, რეკომენდებულია დაარწმუნოთ მშობელი, რომ აჩვენოს მის შვილს ბრაზისა და სტერსის გამკლავების, პრობლემის გადაჭრის, ცხოვრების ჯანსაღი წესით ცხოვრების, გარშემომყოფებზე ზრუნვის, სამართლიანად მოპყრობის მაგალითი. ბავშვმა უნდა დაინახოს, როგორ ცდილობს მშობელი შეცვალოს/გამოასწოროს ის, რაც არ მოსწონს. მშობელმა უნდა აჩვენოს, რომ სიამოვნებას ანიჭებს რაღაც ახლის სწავლა და აუხსნას ბავშვს, რომ ადამიანები ნებისმიერ ასაკში უნდა ცდილობდნენ განვითარდნენ და მეტი ისწავლონ, რადგან სამყარო ჩვენ გარშემო მუდმივად ვითარდება და სწავლა უწყვეტი პროცესია, რომელსაც ყოველთვის აქვს აზრი.

მშობლის ცნობიერების ამაღლების მნიშვნელობა

თავდაპირველად, მნიშვნელოვანია მშობელს ჰქონდეს ინფორმაცია ენისა და მეტყველების დარღვევის ტიპების შესახებ. ინფორმაცია ხშირად განაპირობებს მშობლის ქცევის ცვლილებას. გავრცელებული ფაქტია, რომ ექსპრესიული ენის დარღვევას მშობელი მოიხსენიებს როგორც მეტყველების სირთულეს, მაგრამ უჭირს რეცეპტული ენის სირთულისთვის სახელის დარქმევა. მეტყველების გაგება და გაგების სირთულე ნაკლებად იდენტიფიცირდება მშობლის მხრიდან პრობლემად. კომუნიკაციის პროცესში უჭირთ გაითვალისწინონ, რომ ბავშვს შესაძლოა უჭირდეს იმის აღქმა, რაზეც მშობელი საუბრობს. მაგალითად, ინსტრუქციის მიცემის პროცესში, ხშირად აძლევს მშობელი იმ ტიპის ინსტრუქციას ბავშვს, რომელსაც ის ვერ აღიქვამს. ასევე, შესაძლოა მშობელს გაუჭირდეს მიხედვით, როგორ შეიძლება ბავშვი ასახელებდეს საგნებს, მაგრამ ვერ ამბობდეს და იყენებდეს იმავე სიტყვას დიალოგში, როგორც შეიძლება ფრაზაში იყენებდეს პირველ პირს, მაგრამ კითხვის დასმისას პირველი პირის იდენტიფიცირება, ნაცვალსახელის გამოყენება ვერ შეძლოს და ა.შ. იმისთვის, რომ მშობელმა გაიგოს რომელი სირთულე საიდან მომდინარეობს, რათა უკეთ ახსნას თავისი შვილის ქცევა, მას უნდა დავეხმაროთ დიაგნოზის ირგვლივ ცნობიერების ამაღლებაში. მიზნებზე მუშაობისთვის, პირველ რიგში, მშობელი უნდა აღიქვამდეს პრობლემას და მასწავლებლის ხედვას იზიარებდეს ამ მდგომარეობის შესახებ. მშობელს შეგვიძლია მივანოდოთ შემდეგი ინფორმაცია:

- რა არის ენისა და მეტყველების დარღვევა?
- რა ნიშნები მიუთითებს პრობლემის არსებობაზე?
- როგორ შეიძლება გამოიხატოს ენისა და მეტყველების დარღვევა სხვადასხვა ასაკში და რა სირთულეებს იწვევს ის კომუნიკაციის პროცესში?
- რა დახმარების სტრატეგიები არსებობს? ვის უნდა მივმართოთ და როგორ უნდა ვიმუშაოთ ბავშვის სუსტი მხარეების განვითარების მიზნით?
- როგორ შევქმნათ სახლის პირობებში მეტყველებისთვის მასტიმულირებელი გარემო. რა შემიძლია მე, როგორც მშობელმა, გავაკეთო?

თავდაპირველად, მშობელი, რომელიც ამა თუ იმ პრობლემას აწყდება ბავშვის განვითარების კუთხით, ხშირად ინფორმაციას მოიძიებს ოპერირებს მითებითა და გავრცელებული მკვიდრი წარმო-

დგენებით. განსაკუთრებით ბევრი მითია მეტყველების სირთულეებთან დაკავშირებით. მნიშვნელოვანია ეს მითები გააზრებული ჰქონდეს მშობელს.

მითი: ბიჭები გოგონებთან შედარებით გვიან იწყებენ საუბარს.

ხეაღობა: კვლევები ადასტურებს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბიჭებთან შედარებით, გოგონები უფრო სწრაფად ავითარებენ ვერბალურ უნარებს. მაგრამ ეს სისწრაფე კრიტიკული არაა. როდესაც განსხვავებაზე ვსაუბრობთ, აქ მხოლოდ ერთ ან ორ თვეზეა საუბარი. თუ 2 წლის ბიჭი საუბრისას ფრაზებს არ იყენებს, ეს სქესის გავლენით არ აიხსნება. ამ დროს, უმჯობესია, მივმართოთ სპეციალისტს. ამასთანავე, უნდა გვახსოვდეს, რომ ბიჭებში უფრო ხშირია მეტყველების დარღვევა, ვიდრე გოგონებში. რაც შეეხება სკოლის ასაკში მეტყველების სირთულეებს, ჩარევის გადავადება ვერ აიხსნება სქესთაშორის განსხვავებით (ს. ცაგარეიშვილი, მ. მალანია, 2018).

მითი: მეტყველების დარღვევა შესაძლოა ორენოვანმა გარემომ გამოიწვიოს.

ხეაღობა: როდესაც ბავშვი ორენოვან გარემოში იზრდება, მას შეიძლება ჰქონდეს ე. წ. „ჩუმი პერიოდი“. ამგვარ სიტუაციაში, ბავშვი ცოტას საუბრობს და კონცენტრირებულია სიტყვების მნიშვნელობის გაგებაზე. შესაძლოა ბავშვმა ერთმანეთში აურიოს ორი ენის გრამატიკული წესები, სიტყვები, წყობა და ა. შ. რაც თავდაპირველად ნორმალური პროცესია, თუმცა თუ დროთა განმავლობაში ეს არ გამოსწორდა, სასურველია დროული ჩარევა და სპეციალისტის კონსულტაცია. ორენოვანი გარემოს გამო სკოლის ასაკის ბავშვს არ უნდა ჰქონდეს სირთულე რომელიმე ენა გამოიყენოს სრულყოფილად სწავლების პროცესში, თუ მას არ აქვს ენისა და მეტყველების განვითარების დარღვევა (ს. ცაგარეიშვილი, მ. მალანია, 2018).

მითი: ჯიუტია; თავისებური ხასიათი აქვს; არ უნდა საუბარი; არ უნდა გაგება; რაც უნდა, მხოლოდ ის ესმის.

ხეაღობა: როდესაც ბავშვი ვერ მეტყველებს ხშირია შემთხვევები, როდესაც მეტყველების გაგებაცაა დარღვეული, სხვადასხვა სიმძიმით. ენისა და მეტყველების დარღვევებს ახასიათებს რთული ქცევა და ემოციური სირთულეები, რადგან ბავშვს უჭირს სურვილების გამოხატვა და მითითებების გაგება. რთული ქცევა მშობლების მხრიდან ხშირად აღიქმება როგორც, უბრალოდ, ცუდი ხასიათი. ისინი, პრაქტიკულად, გამოირიცხავენ, რომ ამის საფუძველი შესაძლოა იყოს მეტყველების გაგების სირთულე. ასევე, გავრცელებული აზრია, მშობლების მხრიდან მეტყველების პრობლემების ბავშვის თითქმისდა სიჭიუტით ახსნა. მათი აზრით, ბავშვი განზრახ არ ცდილობს ლაპარაკს. იმისთვის, რომ მშობლების ეს მცდარი მოსაზრების გაქარწყლება მასწავლებელმა შეძლოს, უნდა დაუსვას რელევანტური შეკითხვა: როდესაც ქცევის მართვის ტექნიკებს სწორად ვიყენებთ, რომელ ბავშვს ურჩევნია ტირილი და ისტერიკა კომუნიკაციისთვის, თუ მისთვის სიტყვის გამოთქმა შესაძლებელი იქნებოდა?!

მითი: მათემატიკური ნიჭი აქვს და ამიტომ კარგად არ მეტყველებს.

ხეაღობა: შესაძლოა ენისა და მეტყველების სპეციფიკური დარღვევის შემთხვევაში არავერბალური უნარები იყოს ასაკის შესაბამისი ან ასაკობრივ ნორმაზე უკეთ განვითარებულიც კი. თუმცა მხოლოდ ამის გამო შეცდომაა ჩავთვალოთ, რომ ბავშვს არ სჭირდება დახმარება. რადგან ადამიანის სრულყოფილი ფუნქციონირებისთვის როგორც ვერბალური, ასევე არავერბალური უნარები თანაბრად მნიშვნელოვანია.

მითი: ეკრანდამოკიდებულების გამო არ მეტყველებს.

ხეაღობა: როდესაც ეკრანის მავნე გავლენაზე ვსაუბრობთ, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია 2 წლამდე განვითარების ეტაპზე მისი შეზღუდვის რეკომენდაციის გათვალისწინება. თუმცა ეკრანი არ იწვევს სრულ უმეტყველობას, როცა ბავშვის ნეიროგანვითარება ტიპურია. ასევე, ეკრანისა და მეტყველების უნარების ურთიერთკავშირი არაა სწორხაზოვანი და მხოლოდ ნეგატიური. სამი წლის შემდეგ ეკრანთან გატარებული გარკვეული დროით ბავშვმა შეიძლება სარგებელიც მიიღოს, გაამრავალფეროვნოს მისი ლექსიკონი და კოგნიციები, განსაკუთრებით მაშინ თუ მშობლებთან ერთად უყურებს ეკრანს (Munyane Mophosho, Nazeera F. Karani, Jenna Sher, 2022). თუ ბავშვს არ აქვს სასკოლო ასაკისთვის შესაბამისი ენისა და მეტყველების უნარები, მას აუცილებლად სჭირდება შესაბამისი დახმარება და დაძლევის სტრატეგიების შემუშავება, მიუხედავად იმისა, თუ რა გავლენა ჰქონდა ამ პროცესში ეკრანს.

მშობლის ჩართულობის უზრუნველსაყოფად მითები ერთადერთი ბარიერი არაა. ამასთან ერთად, ზოგჯერ, სამწუხაროდ, მომიჯნავე სფეროს სპეციალისტები არასწორ რჩევას აძლევენ მშობლებს ენისა და მეტყველების განვითარებასთან დაკავშირებით. საზოგადოების მხრიდან ხშირად გაიგონებთ რეპლიკებს, რომლებიც აბრკოლებს მშობელს, ართულებს პრობლემის დროულ იდენტიფიკაციას და შემდგომშიც ხშირად ხელს უშლის რეაბილიტაციის პროცესს. ეს ზრდის ინტელექტუალური და, ასევე, კომუნიკაციის დარღვევის დამძიმების და შენარჩუნების რისკს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია მშო-

ბელი იყოს მაქსიმალურად ინფორმირებული ყველა დეტალის შესახებ.

რეკომენდებულია, მშობელმა იცოდეს, რომ ბავშვების გარკვეული რაოდენობა, რომელსაც ანამნეზში ჰქონიათ ენისა და მეტყველების დარღვევა, გარკვეულწილად, სკოლამდე ახერხებს ხოლმე პრობლემების მოგვარებას ადეკვატური ჩარევის პირობებში. თუმცა ეს არაა გარანტია იმისა, რომ ყველა ბავშვი შეძლებს სირთულის განვითარების ადრეულ ეტაპზე ისე აღმოფხვრას, რომ არ ჰქონდეს შემდგომში სირთულები. არის შემთხვევები, როდესაც სკოლაში სირთულები, პირიქით, მწვავედება, გაზრდილი მოთხოვნების პირობებში. ეს ხდება მაშინ, როდესაც ბავშვს უჭირს ხანგრძლივად მასწავლებლის მოსმენა და დიდი ინსტრუქციების გაგება. ამ ტიპის ბავშვებს, ასევე, განსაკუთრებული გამოწვევები აქვთ ხოლმე წერა-კითხვის ათვისების პროცესში, ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარების სირთულიდან გამომდინარე. სასურველია, საწყისს ეტაპზევე, როგორც კი მასწავლებლისთვის ეს რისკი შესამჩნევი იქნება, მან შეძლოს მშობლის ინფორმირება,

მშობელი უნდა აცნობიერებდეს, რომ როდესაც ბავშვს უჭირს თხრობა ან წაკითხულის გააზრება და მოყოლა, მას სხვებთან შედარებით მეტი დრო სჭირდება ინფორმაციის გადამუშავებისთვის. ინფორმაციის დამახსოვრებისთვის, თხრობის ორგანიზებისა და, უშუალოდ, პროდუქციისთვის ბავშვი არ უნდა შევზღუდოთ დროში. ხშირად ეს ბავშვებისთვის დამატებითი შფოთვის წყაროა. ეს სირთულები თავს იჩენს როგორც საგაკვეთილო პროცესის, ასევე არასაგაკვეთილო პროცესის დროს სკოლაში, თანატოლებთან ურთიერთობისას. აღნიშნული სირთულებების გამო ბავშვებს უჭირთ მეგობრების შეძენა, ჯგუფურ აქტივობებში ჩართვა, ასაკის შესაბამისი ინტერესების გაზიარება, საკუთარი აზრის, ემოციების და არგუმენტების კონსტრუქციულად გადმოცემა, რაც ართულებს ადაპტაციას ახალ სოციალურ გარემოში. შედეგად, ხშირად ბავშვს აქვს დაბალი თვითშეფასება, იმპულსის მართვის სირთულები. ძალიან მნიშვნელოვანია მშობელი, უშუალოდ, მეტყველების მიზნების გარდა, კონცენტრირდეს სწორედ ამ ასპექტებზე; აცნობიერებდეს კომუნიკაციის პროცესის მნიშვნელობას; ეხმარებოდეს ბავშვს თავის დამკვიდრებასა და თანატოლებთან ადაპტაციაში. ამისთვის რეკომენდებულია სხვადასხვა არაფორმალურ გარემოში ბავშვის ხშირი ჩართვა. მაგალითად, თანაკლასელების მოწვევა სახლში და ჯგუფური აქტივობების (პირობითად, თამაშები) ფასილიტაცია შვილთან ერთად.

მშობლის გაძლიერება, ასევე, გულისხმობს ადვოკატირების სწავლებას, რათა მან შეძლოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში, ძალადობისა და დისკრიმინაციის პრევენციის მიზნით შვილის უფლებების დაცვა. იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვის უფლებები ირღვევა, სასურველია მასწავლებელი მშობელს დაეხმაროს რეფერირების პროცესში და მასთან ერთად მოიძიოს საჭირო სერვისი.

მშობლის ჩახუთვლა საკლასო გახეშოს გაუმჯობესებისათვის

მშობელი ბავშვთან ერთად არაა საკლასო გარემოში. ბავშვის სახლის რუტინა შეიძლება ყოველდღიურად განსხვავებულად აისახოს მის ქცევაზე. განვიხილოთ შესაძლო გამოწვევები და გამოსავლები. ბოლოს კი, განვიხილოთ, რას უნდა აკეთებდეს მშობელი თავისი შვილის ენისა და მეტყველების უნარების განვითარებისთვის და რა ტიპის აქტივობების რეკომენდაცია შეუძლია მასწავლებელმა მისცეს მშობელს.

გამოწვევა: ბავშვი გავუგოთ და ვაღიაროთ. ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვებს ხშირად აქვთ სირთულე, სწორად ჩამოაყალიბონ საკუთარი აზრი და დამოკიდებულება.

როგორ დავხმარდეთ: მშობელმა უნდა აღმოაჩინოს, რა სტრატეგიები ეხმარება ბავშვს კომუნიკაციაში და ასწავლოს სხვებს. მაგალითად, გამეორება, პერიფრაზირება, ნახატი, დაფაზე გადატანა სიმბოლურად, ჟესტიკულაციის ჩართვა, შეიძლება ბავშვს სათქმელის უკეთ გადმოცემაში ეხმარებოდეს. მშობელმა უნდა წაახალისოს შვილის კლასელები. აუხსნას მათ რამდენად მნიშვნელოვანია, კომუნიკაციის სირთულის პირობებში მის შვილთან თანატოლების კომუნიკაცია.

გამოწვევა: ბავშვს, ენისა და მეტყველების დარღვევით, ხშირად, აქვს სირთულები ბოლომდე დეტალურად გაიგოს და მიჰყვეს საგაკვეთილო პროცესის აქტივობებს. ამიტომ შეიძლება **გამოტოვოს რომელიმე თემა ან საკითხი.**

როგორ დავხმარდეთ: მეცადინეობის პროცესში, ახალი ინფორმაციის ახსნისას უნდა მივცეთ ბავშვს „დამატებითი დრო“, იმისთვის, რომ მან ინფორმაცია გადაამუშაოს. სავარაუდოდ, გაუგებარი ფრაზები სჯობს რამდენჯერმე გაუმეოროთ. ბავშვს უნდა ვასწავლოთ იმის თქმა, რა გაიგო, რა ვერ გაიგო და, როგორ ითხოვოს დახმარება. „ვერ გავიგე, კიდეც ერთხელ გამიმეორეთ, თუ შეიძლება“. მშობელმა უნდა გაავარჯიშოს ბავშვი დახმარების მოთხოვნაზე სკოლის გარემოსა და სახლში მოითხოვოს მისგან, ამგვარი ტიპის დახმარება მეცადინეობის პროცესში. დახმარების თხოვნა შეიძლება იყოს არა მარტო სიტყვიერი, არამედ მასწავლებელთან შეთანხმებით ბავშვს შეუძლია რაიმე ვიზუალური მიმა-

ნიშნების ან ჟესტის გამოყენება (მაგ., წითელი ბარათის ჩვენება, ხელის სპეციფიკური პოზის გამოყენება), რაც მისი მხრიდან დახმარების თხოვნასთან იქნება გაიგივებული.

გამოწვევა: მოწყვლადობა დისტრაქტორების მიმართ. გარემოს მოწყობა სახლის პირობებში მნიშვნელოვანია, რადგან ბავშვს შესაძლოა მეცადინეობის პროცესში ადვილად ეფანტებოდეს ყურადღება. ასევე, გაუჭირდეს აქტივობების თანმიმდევრობის დაგეგმვა და ვერ აღიქვას ჩვენ მიერ მიწოდებული სამეცადინო აქტივობების რუტინა.

როგორ დავეხმაროთ: ბავშვის სამეცადინო გარემო უნდა იყოს კომფორტული, კარგად განათებული და მშვიდი. მშობელი უნდა დავარწმუნოთ, რომ შევექმნათ ბავშვს სახლის გარემოში მუშაობისთვის კომფორტული და კეთილგანწყობილი გარემო, სადაც გათვალისწინებულია ბავშვის სირთულეები. ამისათვის, შესაძლებელია, მშობელმა გამოიყენოს სახლის გარემოში მეცადინეობის ვიზუალური რუტინა, წამახალისებელი ცხრილებისა და დღიურების საშუალებით.

გამოწვევა: სოციალური იზოლაცია/შეზღუდული სოციალური ინტერაქციის სურვილი. ენისა და მეტყველების მქონე ბავშვები შეიძლება კომუნიკაციის ნაკლებ ინიციატივას გამოხატავდნენ. რთულია მათთვის მეგობრების შეძენა, შენარჩუნება და ეფექტური კომუნიკაციის წარმართვა.

როგორ დავეხმაროთ: მისი ასაკის ბავშვებთან ერთად შევთავაზოთ სხვადასხვა სახალისო აქტივობა. რეკომენდებულია აქტივობების მცირე ჯგუფებში ორგანიზება, მაგალითად, 2-3 ბავშვთან ერთად.

გამოწვევა: სახლის გარემოდან სკოლის გარემოს შეჩვევა. სკოლის გარემოში არის შეზღუდვები, თუ სად შეიძლება წავიდეს ბავშვი და სად არა; სად უნდა ჭამონ, როგორ გამოხატონ საკუთარი თავი უფრო ფორმალურ სიტუაციაში და ითამაშონ. ბავშვისთვის ეს შეიძლება რთული გასაგები და გასათვალისწინებელი იყოს. სკოლის ფიზიკური გარემო მკვეთრად განხვავდება მისთვის ჩვეული გარემოსგან. ამ ცვლილებებთან შეგუება, შესაძლოა ენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვის მშობლებს განსაკუთრებით გაუჭირდეთ.

როგორ შეიძლება დავეხმაროს მშობელი: შეგიძლიათ წინასწარ მოამზადოთ თქვენი შვილი ამისთვის. გამოიყენეთ სოციალური ამბები, ვიზუალური ცხრილი და სხვადასხვა ილუსტრაცია მოლოდინების ჩამოსაყალიბებლად. შემდეგ ავარჯიშეთ, როგორ უნდა უთხრან მასწავლებლებს სოციალურად მისაღები ფორმით, თუ თავს კარგად არ გრძნობენ, ან საპირფარეშო სჭირდებათ; შეგიძლიათ მასწავლებელთან შეთანხმებით სწავლის დაწყებამდე ბავშვს ექსკურსია მოუწყოთ მის მომავალ სკოლაში და გააცნოთ ყოველდღიური სასკოლო ცხოვრებისთვის მნიშვნელოვანი ფიზიკური სივრცეები და წესები.

მშობლის მიერ ზემოჩამოთვლილი სტრატეგიებისა და მიდგომების გამოყენება კლასში მოსწავლის ქცევას მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს. სწორედ, ამიტომ მნიშვნელოვანია, განვიხილოთ უშუალოდ ენისა და მეტყველების სტიმულირებისთვის რა შეიძლება გააკეთოს მშობელმა სახლის გარემოში.

როგორ შეიძლება დავეხმაროს მშობელი ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვს სახლის გარემოში

პირველ რიგში, უნდა აღვნიშნოთ, რომ მშობელს და ბავშვის ოჯახის სხვა წევრებს გამომდინარე სამსახურისა და სახლის გარშემო არსებული უამრავი ვალდებულებიდან, აქვთ დროის მკვეთრი დეფიციტი. შესაძლოა, ხშირად გადაღლილობა, მოუცლევლობა იყოს სახლის გარემოში ბავშვთან მუშაობის აუცილებლობაში დასარწმუნებლად მნიშვნელოვანი ბარიერი. აქედან გამომდინარე, სასურველია მასწავლებელმა შესთავაზოს ისეთი აქტივობები, რომლებიც არ მოითხოვს წინასწარ მომზადებას ან დიდ დროის რესურსს. სასურველია, აქტივობების შეთავაზებისას გათვალისწინებული იყოს მშობლის დღის განრიგი. მაგალითად, მშობელს შეიძლება შევთავაზოთ შემდეგი სტატეგიები:

თვითსაუბარი: როდესაც მშობელი რაიმეს აკეთებს და ბავშვიც იქვეა, მოუწოდებთ, რომ გაახმოვანოს მისი მოქმედებები. მაგ., შლით სუფრას და თან ამბობთ: „თეფშები დავდე, წინ ჭიქა დავუდე, გვერდით ჩანგლები დავაწყე“, ან „მომეცი თეფში, ქვაბიდან სუპი უნდა გადმოვასხა, ქვაბს თავზე უნდა დავახურო“ და ა.შ.. მთავარი ამოცანაა მოქმედებების შესაბამისი სწორი წინადადებების მოდელირება მხოლობითი-მრავლობითი, მიცემით-ნათესაობითი ბრუნვებით, სივრცითი მიმართების აღმნიშვნელი სიტყვებით – ზე, ში, წინ, უკან, ზემოთ, ქვემოთ და ა. შ. ეს საშუალებას მისცემს მშობელს ბავშვის თანდასწრებით გამოიყენოს მრავალფეროვანი სიტყვები, შემოიტანოს ახალი ლექსიკონი ყოველდღიური აქტივობების აღსაწერად.

პარალელური საუბარი: ბავშვის მოქმედების გახმოვანება, როდესაც ბავშვი რაიმეს აკეთებს, მშობელი ახმოვანებს. მაგალითად, „გეგამ ლურჯი წიგნი ჩამოიღო თაროდან“.

სწორი ექო: როდესაც ბავშვი რაიმეს ამბობს არასწორად, მშობელი მშვიდად იმეორებს იმავეს სწორად და სწორი ინტონაციით. მაგალითად: „დღეს სკოლაში მასწავლებელი გაკვეთილი ახნი“, – ამბობს ბავშვი. მშობელი იმეორებს: „დღეს სკოლაში მასწავლებელმა ახალი გაკვეთილი ახსნა“.

განვრცობა: როდესაც ბავშვი ერთ სიტყვას ან მარცვალს ამბობს, მშობელმა სასურველია გამოხატოს და განავრცოს მისი აზრი მთლიან, სწორად აწყობილ წინადადებაში. ბავშვის ფრაზაა „ბუთი“, მშობლის წინადადება – „დიდი ბურთი“.

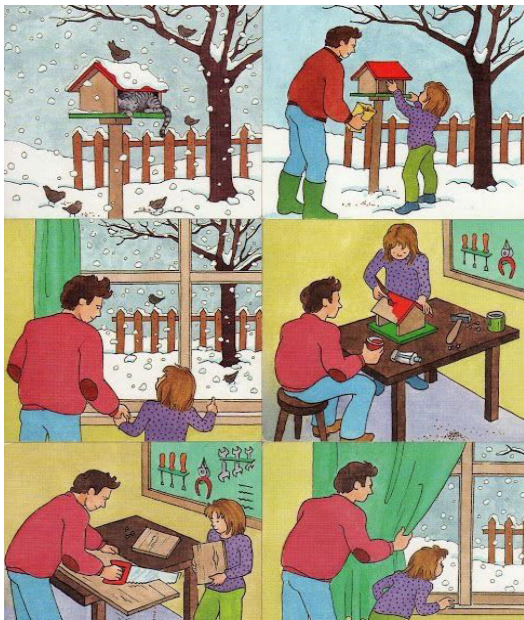
ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე აქტივობა, რაც შეიძლება გახდეს სახლის გარემოში ენისა და მეტყველების შეფერხების მქონე ბავშვის რუტინის ნაწილი და რაც ხელს უწყობს ბავშვის ენობრივ განვითარებას.

	სახლში ითამაშეთ „რა? სად? როდის? ვინ?“ დაუსვით ბავშვს შემდეგი ტიპის კითხვები: „ვინ მუშაობს სკოლაში?“, „რა ხდება სკოლაში?“, ან „სად მუშაობს მასწავლებელი?“, „სად არის სკოლა?“. თანდათან გააფართოვეთ თემატიკა და ისაუბრეთ მალაზიზზე, ბიბლიოთეკაზე, ტრანსპორტზე, ფოსტაზე და ა. შ. შეეცადეთ ხშირად განიხილოთ ახალი თემები და, ამასთანავე, ეს გააკეთოთ იმ ფორმატში, რომელიც ბავშვისთვის მიმზიდველია. მაგალითად, დაათვალიერეთ, ენციკლოპედია, უყურეთ ვიდეოგაკვეთილებს და ა. შ.
	ყოველდღიური აქტივობებისას, მაგ., სუფრის გაშლის დროს, ითამაშეთ „რომელია ზედმეტი?“ მოათავსეთ მაგიდაზე ნებისმიერი ნივთი, მაგ.: გასაღები ჭურჭლის გვერდით და შესთავაზეთ ბავშვს, გამოიცნოს რომელი ნივთი არ უნდა იდოს, წესით, სუფრაზე; ან პატარა ბურთი დადეთ აბაზანაში კბილის ჯაგრისის, სარკის, სავარცხლის გვერდით და ჰკითხეთ ბავშვს, რომელი ნივთი დევს უადგილო ადგილას და რატომ? სთხოვეთ იმსჯელოს ნივთების ადგილისა და ფუნქციის შესახებ.
	ითამაშეთ „რა მოხდება თუ?“ ჩვეულებრივი ყოველდღიური საქმიანობის დროს, მაგალითად, ბანაობისას, ჰკითხეთ ბავშვს „რა მოხდება თუ ცხელ და ცივ წყალს ერთდროულად დავკეტავთ?“ და ა. შ.
	სცადეთ მონაცვლეობით გარითმით ფერები და სხვა სიტყვები, მაგ., ლურჯი – ფუნჯი; ცისფერი – ფიფქები; შავი – კარი და ა.შ. შეგიძლიათ გასარიტმად აირჩიოთ სხვადასხვა კატეგორია, მაგალითად, ოჯახის წევრების სახელები; მცენარეები, ავეჯი და ა. შ. ნაახალისეთ – მოაწყვეთ პატარა წარმოდგენები ბავშვის მონაწილეობით. თეატრალიზებულად წარმოადგინეთ საბავშვო ლექსები, ზღაპრები, მულტფილმები. გამოიყენეთ დიდი ზომის ძველი ტანისამოსი რეკვიზიტად. ბავშვისთვის ზღაპრების მოყოლისას შესთავაზეთ მას მოიგონოს ორიგინალისაგან განსხვავებული, „მისებური“ დასასრული. ნაახალისეთ, რათა მან მოიფიქროს უფრო სახალისო დასასრული.

	მოაწყვეთ „თოჯინების თეატრი“ სახლის პირობებში. გამოჭერით მარტივი ფიგურები მუყაოსაგან (შეგიძლიათ გამოიყენოთ ნამცხვრის, შოკოლადის ყუთებზე დახატული ცხოველები და გმირები). ბავშვთან ერთად გააფორმეთ ისინი ლენტებით, ფერადი ქაღალდებით, ბრჭყვიალა ფირფიტებით. მოაწყვეთ სცენის იმიტაცია დაბალი მაგიდის ან ტაბურეტების გამოყენებით, რომლის უკანაც იოლად დაიმალება ბავშვი, ხოლო ოჯახის წევრები ამ დროს დაიკავებთ მყურებლებისთვის განკუთვნილ ადგილებს. ბავშვმა შეიძლება, უბრალოდ, ლექსები წაიკითხოს სხვადასხვა გმირის სახელით ან წარმოადგინოს რაიმე ისტორია.
	ყოველი დღის ბოლოს შეეცადეთ, ერთად გაიხსენოთ დღე, რომელი აქტივობა იყო პირველი, მეორე, შემდეგ რა მოხდა, რით დასრულდა დღე. შეეცადეთ ამ პროცესში, რაც შეიძლება გამრავალფეროვნოთ თხრობა და გამოიყენოთ ახალი ლექსიკური მარაგი. მაგალითად, დღის სხვადასხვა მონაკვეთში ბავშვის ემოციების ვერბალიზაციისთვის.
	შეეცადეთ ბავშვთან ერთად ითამაშოთ ისეთი სათამაშოებით, რომლის საშუალებითაც შესაძლოა ზღაპრების, მოთხრობების გამოგონება. დაიწყეთ ისტორია და შეეცადეთ ერთად გააგრძელოთ. მოუსმინეთ ყურადღებით რისი თქმა და გადმოცემა უნდა. თუ კარგად ვერ გადმოსცემს აზრს, გამოიყენეთ გავრცობის და სწორი გახმოვანების მეთოდი. მაგალითად, ბავშვი ამბობს „ციყვი ჭას“. თქვენ ავრცობთ წინადადებას და სწორად ახმოვანებთ სიტყვებს – „მწვანე ციყვი წითელ ვაშლებს ჭამს.“
	ხშირად ჩართეთ ბავშვი სამზარეულოს აქტივობებში. მოაყოლეთ, როგორ აკეთებთ ამა თუ იმ კერძს. შესაძლოა ბავშვმა კერძის მომზადების შემდეგ ჩაწეროს სახალისო „კულინარიული ვიდეობლოგი“ ოჯახის წევრებისათვის.

თხზობის უნახის განვითარებისთვის

მშობელს შეიძლება ვთხოვოთ ხშირად შესთავაზოს ბავშვს **ილუსტრირებული წიგნი** ან ნახატი, რომელზეც რაიმე სიუჟეტია წარმოდგენილი. ლექსიკური მარაგის ზრდისა და ამბის თხრობით გადმოცემის უნარის განვითარებისთვის დასაწყისში კარგია სურათის აღწერა. ვინ *ხატია სუხათზე?* სად *აჩიან?* *გაჩეთ ხოგოჩი ამინდია?* *ხას აკეთებენ?* ამ პროცესში შესაძლოა ივარჯიშონ ანტონიმებზე, სინონიმებზე, განსხვავებებსა და მსგავსებებზე სიტყვებს შორის. მას შემდეგ, რაც ყველა კითხვაზე გასცემთ პასუხს ერთ ამბად შეკრავთ სურათს, გამოიგონებთ თქვენს მოთხრობას და ახდენთ მოდელირებას – როგორ უნდა მოყვეს ბავშვი. ამის შემდეგ ვთავაზობთ – „*შეგიძლია ახდა შენ მომიყვე ხა ხდება ამ სუხათზე?*“. მნიშვნელოვანია მშობელი გავაფრთხილოთ, რომ არ უთხრას ბავშვს, ზუსტად გადმოსცეს ამბავი, არ გაამახვილოს ყურადღება შეცდომებზე. თუ ბავშვი შეცდომას უშვებს უმჯობესია, მისი პერიფრაზი გავაკეთოთ სწორ ფორმაში. რაც შემდგომში მნიშვნელოვნად შეამცირებს შფოთვის დონეს და გაზრდის ბავშვის ინიციატივის უნარს.



შემდეგი ეტაპისთვის სასურველია ბავშვს მივანოდოთ სიუჟეტური სურათები. დასაწყისში სასურველია 2-3 ნაწილისგან შემდგარი ამბის თხრობაში გავარჯიშება. შემდეგ შეიძლება მეტი ნაწილის დამატება, სადაც უფრო მეტი დეტალია გამოსახული. შეგვიძლია სურათები არეული თანმიმდევრობით მივანოდოთ და ვთხოვოთ აზრობრივი თანმიმდევრობით მათი დალაგება. მიეცით ბიძგი, რომ გაშლილად მოყვეს ამბავი.

იპოვე კავშირები: ბავშვს ვეუბნებით სამ სიტყვას, მან უნდა შეძლოს ამ სიტყვების გამაერთიანებელი კავშირის პოვნა. მაგალითად: ბოტასი, ბურთი, მოედანი = ფეხბურთი. ავადმყოფი, ექიმი, ნამალი = საავადმყოფო და ა. შ. სიტყვები შეიძლება გავზარდოთ ან შევამციროთ ბავშვის უნარებიდან გამომდინარე. უფრო მარტივია, თუ თავდაპირველად გამოვიყენებთ სიტყვებს ერთი კატეგორიიდან. რაც დაეხმარება ბავშვებს სემანტიკური ბადის გააქტიურებაში.

გამოიცანი რას ვფიქრობ?!: ბავშვმა უნდა ჩაიფიქროს სიტყვა და აღწეროს ეს სიტყვა ისე, რომ არ ახსენოს ის. მაგალითად: „ესაა ყვითელი და გიჟი ბიდი, რომელიც ძალიან უყვარს მაიმუნს“. თქვენ უნდა გამოიცნოთ სიტყვა. როდესაც როლებს შეცვლით ახლა უკვე მშობელმა უნდა აღწეროს სიტყვა და ბავშვმა გამოიცნოს. სწორ გამოცნობაზე შესაძლოა ქულები დააგროვოთ. თამაშის ბევრი ვარიანტი შეიძლება მოიფიქროთ. მაგალითად, ჩართოთ პანტომიმაც, არავერბალური კომუნიკაციის უნარის ეფექტურად გამოყენებისთვის. აირჩიოთ აბსტრაქტული და ზოგადი სიტყვებიც, გამომდინარე ბავშვის უნარებიდან. მაგალითად: მეგობრობა, საზოგადოება და ა. შ.



შეადგინე წინადადებები და ამბები: ბავშვს ვეუბნებით ან მაგიდაზე ვულაგებთ სიტყვებს, ვთხოვთ ამ სიტყვების მიხედვით გვითხრას წინადადება ან მოგვიყვას რამდენიმე წინადადებისგან შემდგარი მცირე მოთხრობა. იმისათვის, რომ ეს დავალება უფრო სახალისო გახდეს, შეიძლება მშობელიც ჩაერთოს, გააგრძელოს ამბის თხრობა ერთი წინადადებით და შემდეგ ისევ სთხოვოს ბავშვს გაგრძელება. შესაბამისად, რიგის დაცვით შესაძლოა ერთობლივი ამბავიც გამოვიდეს, რაც, ერთი მხრივ, სასიამოვნო პროცესი შეიძლება იყოს ემოციების გაზიარების კუთხით, მეორე მხრივ, კი მშობელმა მისცეს სწორი მოდელირება და კორექტირება ამბავს ისე, რომ დასრულებული აზრი გამოვიდეს. ამისთვის, შეიძლება სახლის გარემოში გამოვიყენოთ აპლიკაციები ან სათამაშოებიც (story dice).

ქალაქობანა: ფურცელზე შეიძლება ჩამოწეროთ რამდენიმე კატეგორიის დასახელება, მაგალითად: ქალაქი, სოფელი, ხილი, ბოსტნეული, მცენარე და ა. შ. ვირჩევთ კონკრეტულ ასოს, რომელ ასოზედაც უნდა იწყებოდეს ყველა ამ კატეგორიის საგანი. შეგვიძლია ამ თამაშის მრავალი ვარიანტი მოვიფიქროთ. მაგალითად, ჩამოვთვალოთ რაც შეიძლება მეტი სიტყვა რომელიმე კონკრეტულ ასოზე (ყველა სიტყვის პირველი ასო უნდა იყოს ბ: „ბურთი“, „ბატი“, „ბავშვი“, „ბინა“ და ა. შ. რაც შეიძლება მეტი უნდა დავასახელოთ ერთი წუთის განმავლობაში)

შესაძლებელია აქტივობები აირჩეს მიმდინარე სასკოლო პროგრამის შესაბამისად. ენისა და მეტყველების შეფერხების ბავშვს, როგორც აღვნიშნეთ შესაძლოა ჰქონდეს მწირი ლექსიკონი, ადვილად ავიწყდებოდეს სასკოლო მასალაში განხილული ინფორმაცია თუ ახალი სიტყვები/ცნებები, რაც

ვერბალური მეხსიერების სირთულესთან შეიძლება იყოს კავშირში. რისთვისაც სასურველია სხვადასხვა კონტექსტსა და გარემოში გადმოვიტანოთ მიმდინარე ინფორმაცია. მაგალითად, შესაძლოა ფერად სტიკერებზე დაწვროთ მიმდებარე სასკოლო მასალაში განხილული თემებიდან ძირითადი ცნებები მაგალითად, „ატმოსფერო“ „ლანდშაფტი“, გამოვიწვიოთ ბავშვი ამ თემაზე ისაუბროს, ჩასვას სიტყვა წინადადებაში, ითამაშოთ გამოცნობა და ყველა ზემოთ განხილული აქტივობა, რომელიც შესაძლებელია მოარგოთ სასკოლო დღის წესრიგს.

ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი თამაშის სტილი და ინსტრუქცია შესაძლოა შეიცვალოს ბავშვის უნარებიდან გამომდინარე. გართულდეს ან გამარტივდეს. მთავარია მშობლის აქტიურობა დღის განმავლობაში, რაც გააქტიურებს ბავშვის მეტყველების უნარებს და დაეხმარება სირთულეების დაძლევაში. მშობელს შეუძლია სახლის გარემოში ნებისმიერი აქტივობის პროცესში თან ჩართოს ენისა და მეტყველების დავალებები (იქნება ეს სახლის მოვლა, სამზარეულოს აქტივობები თუ სხვა), რადგან ამგვარი აქტივობების შესრულების პროცესში არაა აუცილებელი ვიყოთ მაგიდასთან და ვმუშაობდეთ ბარათით ან წიგნით. ზოგიერთ დავალებას, რომელსაც ჩამოთვლილ რეკომენდაციებში ნახავთ, შეიძლება უკვე შეხვედრიხართ, რადგან მსგავსი თამაშები გამოიყენება ხშირად, როგორც ოჯახური/ჯგუფური გართობისა და თამაშის საშუალება. ის ორმაგად სასარგებლოა, რადგან გვეხმარება, როგორც კომუნიკაციის პროცესის სასიამოვნოდ წარმართვასა და ერთგვარ რელაქსაციაში, ასევე ბავშვის მეტყველების უნარის განვითარებაში, სახლის პირობებში.

შეჯამება

როგორც ვხედავთ, წარმატებული სასწავლო პროცესისთვის აუცილებელია მშობელი იქცეს ბავშვის ირგვლივ მულტიდისციპლინური გუნდის მნიშვნელოვან წევრად. მასწავლებელი უნდა აცნობიერებდეს, რომ მშობლის ჩართულობის გარეშე ბავშვის შესაძლებლობების მაქსიმუმის გამოვლენა რთულია. ამიტომ ყოველ ღონეს უნდა ხმარობდეს მშობელთან ეფექტური კომუნიკაციისთვის.

ჩვენ განვიხილეთ მშობლის ქოუჩინგის მეთოდები და ტექნიკა, რაც დაგვეხმარება უფრო იოლად მივანდოლოთ მშობელს ინფორმაცია, დადებითად ვიმოქმედოთ მის თვითშეფასებასა და თვითეფექტურობის განცდაზე. ასევე, განვიხილეთ როგორ მივცეთ უკუკავშირი და რა უნდა გავითვალისწინოთ იმისთვის, რომ ბავშვის ოჯახის კულტურულ სივრცეში არაეთიკური შეჭრა თავიდან ავიცილოთ.

მნიშვნელოვანია მშობლის ცნობიერების ამაღლებაზე ზრუნვა, რათა მათ ჰქონდეთ ინფორმაცია, როგორ გაუმკლავდნენ საზოგადოებაში არსებულ მცდარ წარმოდგენებსა და დამოკიდებულებებს. სწორედ ამ ყველაფრის შემდეგ შესაძლებელია ჩავართოთ ოჯახი კლასის გარემოში ბავშვის ქცევის გაუმჯობესების პროცესში და, ასევე, შევთავაზოთ მათ ის აქტივობები, რომელთა გათვალისწინება შეიძლება ყოველდღიურ რუტინაში ენისა და მეტყველების უნარებისთვის ხელსაყრელი სასტიმულაციო გარემოს შესაქმნელად.

კითხვები რეფლექსიისთვის

- რატომ არის მნიშვნელოვანი მშობლის ჩართულობა ინკლუზიური განათლების პროცესში?
- რა ეტაპებზე როგორ წარმოგიდგენიათ მშობლის ჩართულობა მუშაობის პროცესში?
- რა უპირატესობა აქვს რეფლექსიურ კითხვებს მშობელთან კომუნიკაციის პროცესში?
- მშობელთან შეხვედრის დაგეგმვამდე, რატომ გვჭირდება დაკვირვება და რა ინფორმაცია შეიძლება მივიღოთ ამ პროცესში?
- როგორ წარმოგიდგენიათ მშობლის და სპეციალისტის თანამშრომლობა, თქვენი აზრით რა უნდა დაიგეგმოს ამ თანამშრომლობის გაზრდისთვის?
- რა შეიძლება დაგეგმოს სკოლის დირექციამ მშობელთა ჩართულობის ხელშეწყობისთვის? როგორ წარმოგიდგენიათ მსგავსი აქტივობები?
- რა ტიპის აქტივობებს დაგეგმავდით მშობელთა თემის გაძლიერებისთვის?
- რას ურჩევდით მშობელს, რომლის შვილიც 8 წლის ასაკში ენისა და მეტყველების სირთულით, ამბობს 30 სიტყვას, შეუძლია ერთსაფეხურიანი მითითებების გაგება, ცნობს და შეუძლია ანიმის ნოს დაახლოებით 100-ამდე სიტყვა და შეუძლია ხშირად ხმარებული მოქმედებების აღმნიშვნელი ბარათების ამოცნობა და კონტექსტის შეუსაბამო 20-ამდე მოქმედების შესრულება. როგორ წარმოგიდგენიათ ბავშვის ჩართვა საკლასო რუტინასა და თემში?

გამოყენებული ლიტერატურა

- ASHA. (n.d.). How Parents Can Help Children With Speech and Language Disorders in Virtual and Modified In-Person Classroom Settings.
- Berk, L. E. (2012). Child development. Pearson.
- Dilip V. Jeste, Jeffrey A. Lieberman, (2013). Diagnostic and statistic manual of mental disorders. DSM-5. Washington DC: APA.
- Elizabeth Twombly, M.S. Ginger Fink, M.A . (2004). Ages and Stages Learning Activities . PAUL.H BOOKES.
- Gina Conti-Ramsden, N. B. (2008). Parental Perspectives During the Transition to Adulthood of Adolescents With a History of Specific Language Impairment (SLI). ASHA.
- Kevin Durkin, G. C.-R. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence.
- L S Chutko 1, S. Y. (2021). Behavioral disorders in children with specific language impairment.
- Lonczak, H. S. (2019). What is Positive Parenting? 33 Examples and Benefits. positivepsychology.com.
- Lusa Lo, Yaoying Xu (2019). Family, School, and Community Partnership for students with disabilities. Springer.
- Lynn Carson, Taslim Moosa, Julie A Theurer, Janis oram Cardy. (2012). the collateral effects of PECS training on speech development in children with autism. Canadian Journal of speech-Language Pathology and Audiology.
- Martin Fujiki, B. B. (2002). Emotion Regulation in Children With Specific Language Impairment. ASHA.
- Munyane Mophosho, Nazeera F. Karani, Jenna Sher. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. South African Journal of communication disorders.
- Rush, D. D. (2020). The Early Childhood Coaching Handbook, Second Edition. London.
- Wang, M.-T. (2013). Impact of harsh verbal discipline similar to that of physical discipline, researchers report. University of Pittsburgh.
- გაგოშიძე, თ. (2007). ბავშვის განვითარების დარღვევები. თბილისი.
- ს. ცაგარეიშვილი, მ. მაღანია. (2018). ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა განვითარების ხელშეწყობა. გზამკვლევი მშობლებისათვის. თბილისი: საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო.

მარიკა არევაძე

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 13

ენის, მეტყველების და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეთა
სოციალიზაციის (ფსიქოსოციალური ინკლუზიის) მხარდაჭერა

სარჩევი

შესავალი.....	248
1. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზია (სოციალიზაცია).....	249
1.1. ფსიქოსოციალური ინკლუზიის პირველი საფეხურები.....	250
1.2. ფსიქოსოციალური ინკლუზიის ხელშეწყობა – მიმდებლობის გასაზრდელი პროგრამები.....	252
1.3. სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიის ხელშეწყობა – პროგრამული ინტერვენციები.....	255
1.4. სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიის ხელშეწყობის სტრატეგიები კლასის დონეზე.....	257
2. თვითგამორკვევა და მისი ხელშეწყობის სტრატეგიები კლასსა და ოჯახში.....	259
შეჯამება.....	262
კითხვები თვითრეფლექსიისთვის.....	262
დავალებები.....	262
გამოყენებული ლიტერატურა.....	263

შესავალი

მოცემული თემის გაცნობამდე, გთხოვთ, დაუსვათ საკუთარ თავს შემდეგი კითხვები:

- *ჩა უნიკალური წვდომის შექმნის სოციალიზაციას (ფსიქოსოციალური ინკლუზიის) სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა (სსსმ) განვითარების საქმეში?*
- *ჩა წვდომის შექმნის სსსმ მოსწავდებთან ერთობლივ სწავლებას ტიპური განვითარების თანატოლების სოციალურ-ემოციური განვითარებაში?*
- *თქვენი აზრით, ჩა განსხვავებაა აკადემიური და ფსიქოსოციალური ინკლუზიის შორის?*
- *სსსმ მოსწავდის სოციალიზაციის პროცესისთვის ხელშემშედეგი ჩა ფაქტორების გამოდევნების შედეგად სკოლასა და საზოგადოებაში?*
- *ჩა გზით შეუძლიათ სკოლებს, შეუწყონ ხელი სსსმ და ტიპური განვითარების მოსწავდების პოზიტიური სოციალური ურთიერთობების?*

ეს თემა ეთმობა არა მხოლოდ ენის, მეტყველებისა და კომუნიკაციის დარღვევის მოსწავლეთა სოციალიზაციის ხელშეწყობას, არამედ ზოგადად, თითოეული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის (სოციალიზაციის) და ზოგადად, სკოლის როლის ინკლუზიური ღირებულებების ფორმირებაში.

თანატოლებთან ღირებული სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბება და შენარჩუნება, მეგობრების ყოლა, რომლებთან ერთადაც დაისვენებ და მონაწილეობას მიიღებ სკოლასა თუ თემში დაგეგმილ აქტივობებში, ინკლუზიის კრიტიკული ასპექტებია. სამწუხაროდ, ზოგიერთი ქვეყნის განათლების სისტემა და მისი წარმომადგენლები საკუთარ კომპეტენციად მხოლოდ აკადემიური უნარების განვითარებას მოიაზრებენ. შედეგად, ინკლუზიის სოციალური და ფსიქოლოგიური ასპექტები ხშირად ოჯახზეა გადაბარებული. სოციალური ინკლუზია გულისხმობს განგრძობად, პოზიტიურ სოციალურ ურთიერთობებს ინდივიდისთვის სასურველ თანატოლებთან. ხოლო ფსიქოლოგიური ინკლუზია ეს არის ინდივიდის მიერ საკუთარი თავის მოაზრება ჯგუფის მიღებულ და სრულფასოვან წევრად. სრულფასოვანი სოციალური ურთიერთობების განვითარებისა და შენარჩუნების შესაძლებლობის შექმნა სსსმ მოსწავლეებისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ინკლუზიური განათლების ყველა წარმატებული სასწავლო მიდგომა თანატოლებს შორის პოზიტიურ ინტერაქციას ეფუძნება. სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებისა და შენარჩუნების ხელშეწყობის შესაძლებლობების/სიტუაციების შექმნა საჭიროა ადრეული ასაკიდანვე (სკოლამდელი განათლების დროს), სსსმ მოსწავლის პოტენციალის სრული რეალიზებისა და საზოგადოების სრულყოფილი წევრად ჩამოყალიბებისთვის. აღსანიშნავია, რომ სსსმ მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიისგან სარგებელი აქვთ არა მარტო სსსმ მოსწავლეებს, არამედ ტიპური განვითარების თანატოლებსაც. კვლევები მიუთითებენ, რომ იმ კლასებში, სადაც სოციალური ინკლუზიის ხარისხი მაღალია, ბავშვები (როგორც ტიპური განვითარებით, აგრეთვე ბავშვები სსს-ით) ივითარებენ მეგობრობრულ თვისებებს, პრობლემის გადაჭირს უნა-

რებს; უყალიბდებათ პოზიტიური თვითაღქმა, სხვების პატივისცემა, უკეთ სწავლობენ თანატოლთა მიბაძვის ხარჯზე. ფსიქოსოციალური ინკლუზიის ეს დადებითი ზეგავლენა ვრცელდება ბავშვების მშობლებსა და ოჯახებზეც – ეზრდებათ მიმღებლობა განსხვავებულობის მიმართ.

სსსმ მოსწავლის სოციალურ და ფსიქოლოგიურ ინკლუზიასთან დაკავშირებული ფაქტორების მიმოხილვისას უნდა აღვნიშნოთ, რომ წარმატებული ფსიქოსოციალური ინკლუზია (სოციალიზაცია) სრულებით არ არის მხოლოდ სსსმ მოსწავლის პასუხისმგებლობა. ეს კომპლექსური და მრავალდონიანი პროცესია, სადაც სასკოლო საზოგადოების თითოეული რგოლია ჩართული. მაგალითად, სკოლის ადმინისტრაცია ქმნის განსხვავებულობის მიმღებლობის განწყობას საგანმანათლებლო სივრცეში. მასწავლებლები და სპეციალისტები კი ან ისე აწყობენ საკლასო გარემოს, გეგმავენ საგაკვეთილო პროცესს და დასვენების დროს, რომ ქმნიან სსსმ და ტიპური განვითარების მოსწავლეების პოზიტიური ინტერაქციის შესაძლებლობას ან, პირიქით, ქმნიან ხელოვნურ ბარიერებს. მშობლებს (როგორც სსსმ, ასევე ტიპური განვითარების მოსწავლეების) შეუძლიათ მიიღონ და მხარი დაუჭირონ ამ სოციალური ურთიერთობების განვითარებას ან მცდარი შიშების და შფოთვის, ჰიპერმზრუნველობის და სტერეოტიპების გამო ხელი შეუშალონ ამ ინტერაქციას. თუ სკოლა უზრუნველყოფს ჯანსაღ, ინკლუზიურ გარემოს სასკოლო კულტურის დონეზე, მაშინ ფსიქოსოციალური ინკლუზია უფრო მარტივია კლასის დონეზეც – სსსმ მოსწავლეთა თანაკლასელებს ექნებათ განსხვავებულობის მიმართ მაღალი მიმღებლობა. ჯანსაღი ინკლუზიური გარემო ნიშნავს სსსმ მოსწავლეში ჯერ პიროვნების და მხოლოდ შემდეგ მისი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების, როგორც პიროვნების ერთ-ერთი ნიშნის დანახვას. ასეთი ცნობიერებით და განწყობით ბუნებრივია, მინიმუმამდე იქნება შემცირებული სსსმ მოსწავლეთა სოციალური იზოლაცია და თანატოლთა მხრიდან ჩაგვრა.

ამ თემის პირველ თავში მოცემულია ინფორმაცია მოსწავლის ფსიქოსოციალური ინკლუზიის სტრატეგიების შესახებ, კლასის, სკოლისა და ოჯახის დონეზე. ხოლო მეორე თავი ფოკუსირდება მოსწავლის თვითგამორკვევის უნარის განვითარებაზე, რაც პირდაპირკავშირშია წარმატებულ და სრულფასოვან სოციალიზაციასთან. აქვე იხილავთ თვითგამორკვევის ხელშემწყობ სტრატეგიებს, მშობლებისა და მასწავლებლებისთვის.

1. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზია (სოციალიზაცია)

სსსმ მოსწავლის სოციალიზაცია გულისხმობს სოციალურ და ფსიქოლოგიურ ინკლუზიას, რაც ეფუძნება იმ დაშვებას, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება, ჩამოიყალიბოს და შეინარჩუნოს სრულფასოვანი სოციალური ურთიერთობები მათთვის სასურველ თანატოლებთან, ჰქონდეს ჯგუფთან მიკუთვნებულობის განცდა და სრულად მონაწილეობდეს თემის ცხოვრებაში. ქვემოთ მოცემულია ფსიქოსოციალური ინკლუზიის პირობებში სსსმ მოსწავლეს ჰყავს საკუთარი შეხედულებისამებრ შერჩეული მხარდამჭერი მეგობართა წრე, რომლის წევრებთანაც ურთიერთობა გენერალიზებულია რამდენიმე კონტექსტზე (სცდება თავდაპირველ, ორიგინალ კონტექსტს, სადაც ინდივიდებმა გაიცნეს ერთმანეთი და დაუმეგობრდნენ), აქვთ მეგობრებთან ემოციური სიახლოვის განცდა, აქვთ მიკუთვნებულობის განცდა თავიანთ თემთან და თავს აღარ გრძნობენ დაჩაგრულად ან განსაკუთრებულად. ქობიგოს (Cobigo et al., 2012) განმარტებით, ნამდვილი სოციალური ინკლუზიის დროს სსსმ მოსწავლეებს

- აქვთ მიკუთვნებულობის განცდა სოციალურ ქსელთან, რომლის ფარგლებშიც ისინი იღებენ და გასცემენ მხარდაჭერას;
- აქვთ სრულფასოვანი სოციალური როლები;
- ანდობენ სოციალური როლების შესაბამისი ფუნქცია-მოვალეობების შესრულებას საკუთარ თემში.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ფსიქოსოციალური ინკლუზია კარგია თითოეული ბავშვისთვის, განურჩევლად იმისა, აქვს თუ არა მას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება. ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული ტიპური განვითარების მოსწავლეები

1. ივითარებენ ლიდერულ უნარებს.

მაგალითად, მარიამი შეიძლება დაეხმაროს ნიკოს თასმების შეკვრაში, რადგან ნიკოს ცერებრული დამბლა აქვს და ჯერჯერობით მისთვის რთულია ამ აქტივობის შესრულება. შედეგად, მარიამი ხდება „თასმების შეკვრის ექსპერტი“, რაც დამატებით პასუხისმგებლობას აკისრებს მას (თანატოლი-მასწავლებელი). როდესაც თასმებს ასე კარგად კრავ, ეს ცოდნა აუცილებლად უნდა გაუზიარო სხვას.

2. სწავლობს როგორ დაეხმაროს სხვებს და ხდება ემპათიური.

სასკოლო მზაობის კლასში ლელას (რომელიც ბრეკეტებს ატარებს ფეხებზე) უჭირს დროულად წამოდგომა დილის წრის აქტივობის შემდეგ. მასწავლებელმა სთხოვა ლელას კლასელ ქეთოს, დაეხმაროს მას. ქეთო ხელს უწვდის ლელას, ლელა იყენებს მის ხელს, როგორც საყრდენს, და სწრაფად დგება. ამ ტიპის ინტერაქციით ქეთო სწავლობს, რომ ადამიანებს სხვადასხვა სახის დახმარება სჭირდებათ. ნაცვლად იმისა, რომ ქეთო წუხდეს/ტიროდეს ლელას წამოდგომის პრობლემის გამო, ორივე ხელს ჰკიდებდეს წელზე და ასე ეხმარებოდეს წამოდგომაში, ქეთომ ზუსტად იმ ხარისხის დახმარება შეარჩია მასწავლებლის რჩევით, რაც ლელას სჭირდება (ხელის გაწვდენა).

3. უმეგობრდება ბავშვებს, რომლებიც მისგან განსხვავდებიან.

სკოლის დიდი შესვენების დროს ბევრი ბავშვი ატარებს ველოსიპედს სათამაშო მოედანზე. დანიელსაც სურს ველოსიპედით სეირნობა, თუმცა მას არ ჰყავს ველოსიპედი. დანიელი იყენებს ააკ (ალტენატიული და აუგმენტური კომუნიკაცია) ხელსაწყოს კომუნიკაციისთვის (ე.წ. „smart watch“, რომელიც შესაბამის ლილაკზე დაჭერისას სიტყვების ან წინადადებების სახით აუღერებს ბავშვის საჭიროებებს). როგორც კი ერთ-ერთი ველოსიპედიანი ბავშვი მიუახლოვდა დანიელს, მან ლილაკს თითი დააჭირა და მისმა ააკ ხელსაწყომ თქვა: „ველოსიპედს მათხოვებ?“ ბავშვმა დაუთმო დანიელს ველოსიპედი და მანაც დიდი ღიმილით ერთი წრე დაარტყა ველოსიპედით. ეს კი ორი განსხვავებული, თუმცა მსგავსი ინტერესის (ველოსიპედებით სეირნობის) ბავშვების დამეგობრების საწინდარია.

4. განსხვავებულის მიმართ მიმღებლობა და გააზრება, რომ თანასწორობა ყოველთვის ერთნაირს არ ნიშნავს.

პირველკლასელ სანდროს გაკვეთილზე ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემა აქვს. ამიტომ ფსიქოლოგმა სანდროს, მასწავლებლის მოსმენის პარალელურად, პატარა რეზინის ბურთით თამაში ურჩია (ხელში დასაჭერი სათამაშო, ე.წ. „Squishy ball“). სანდროს კლასელმა თეკლამ შენიშნა, რომ სანდროს პატარა ბურთი აქვს, მას კი – არა. მასწავლებელმა აუხსნა თეკლას, რომ ყველას განსხვავებული დახმარება სჭირდება, უკეთ რომ ისწავლოს. აი, მაგალითად, სანდროს ამ პატარა ბურთით თამაში სჭირდება, თეკლა კი ახლოს დგება კალათბურთის კალათასთან, ბურთის ჩაგდება რომ მოახერხოს (სანდროს კალათასთან მიახლოება არ სჭირდება, სტანდარტული დისტანციიდან აგდება ბურთს). შედეგად, ბავშვები სწავლობენ, რომ თანასწორობა ყოველთვის ერთნაირს არ ნიშნავს (სანდროსთვის ბურთი + თეკლასთვის შემცირებული დისტანცია = სწავლისთვის თანასწორ პირობებს). აკომოდაცია ბუნებრივი მოვლენაა და ეს ბევრ მოსწავლეს სჭირდება.

1.1. ფსიქოსოციალური ინკლუზიის პირველი საფეხურები

რთულია ისეთი საკლასო, სასკოლო და სათემო გარემოს შექმნა, სადაც თითოეულ სსსმ მოსწავლეს ექნება ინკლუზიის და მიკუთვნებულობის განცდა, თუმცა შესაძლებელია მასწავლებლების, სპეციალისტების, სკოლის ადმინისტრაციის და მშობლების ერთობლივი მუშაობის გზით. გასული 20-25 წლის განმავლობაში სსსმ მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის მრავალფეროვანი მცდელობების შედეგად საკმაოდ ფართო გამოცდილება დაგროვდა. ამ გამოცდილების გაანალიზების გზით გამოდი-ფერენცირდა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის პირველი საფეხურები, რომლებიც ფორმულირდა ზოგადი განათლების მასწავლებლისთვის განერილი რეკომენდაციების სახით.

1. გნამდეს, რომ ინკლუზია შესაძლებელია.

მასწავლებელი თუ ფიქრობს, რომ შეუძლებელია სსსმ მოსწავლის ინკლუზია, ბუნებრივია, ეს მიზანი მართლაც მიუღწეველი დარჩება. ამის საპირისპიროდ, როცა მასწავლებელი სსსმ მოსწავლის ინკლუზიას მოიაზრებს განხორციელებად მიზნად, უფრო სავარაუდოა, რომ ამ პროცესში ჩართული სსსმ და ტიპური განვითარების მოსწავლეები, ოჯახის წევრები და სასკოლო საზოგადოების წევრები უფრო მოტივირებულნი იქნებიან;

2. გახსოვდეს, რომ ფიზიკური დასწრება არ ნიშნავს ფსიქოსოციალურ ინკლუზიას.

სსსმ მოსწავლის ყოფნა ზოგადი განათლების კლასში არის აუცილებელი, თუმცა არასაკმარისი პირობა ფსიქოსოციალური ინკლუზიისთვის (Frea et al., 1999). ამ უკანასკნელის უზრუნველსაყოფად აუცილებელია სკოლების, ოჯახებისა და მოსწავლეების ურთიერთთანამშრომლობა;

3. ჩამოაყალიბე სამოქმედო გეგმა.

ვინაიდან ფსიქოსოციალურ ინკლუზიას სსსმ მოსწავლის ზოგად განვითარებაზე კრიტიკული ზეგავლენა აქვს, სოციალური ინკლუზიის მიზნები ინტეგრირებული უნდა იყოს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში. ადრეული ასაკიდანვე (სკოლამდელი განათლებიდან) საჭიროა ჯანსაღი და პოზიტიური საკომუნიკაციო კონტექსტების (სათამაშო ჯგუფები, სკოლის შემდგომი აქტივობები) თანმიმდევრუ-

ლად დაგეგვმა, სადაც ბავშვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება აღქმული იქნება როგორც პიროვნების ერთ-ერთი ნიშანი;

4. იზრუნე სასკოლო ინკლუზიური კულტურის ჩამოყალიბებაზე.

სოციალურმა ინკლუზიამ რომ ფეხი მოიკიდოს, სასკოლო საზოგადოების თითოეულ დონეზე უნდა იყოს მხარდაჭერილი, მათ შორის, სკოლის ადმინისტრაციის მხრიდანაც. დასაწყისისთვის საჭიროა სკოლის ადმინისტრაციიდან იმ პირების გამოდიფერენცირება, რომლებიც, ყველაზე დიდი ალბათობით, მხარს დაუჭერენ სკოლაში ფსიქოსოციალური ინკლუზიური გარემოს შექმნას. შემდეგ საჭიროა მათთან გასაუბრება და არგუმენტირება, თუ რა სარგებლის მომტანი შეიძლება იყოს სკოლის ყველა მოსწავლისთვის სასკოლო კულტურის ცვლილება უფრო ინკლუზიურით. ინკლუზიური სკოლის კულტურა განიმარტება როგორც საგანმანათლებლო ატმოსფერო, სადაც განსხვავებულობის თითოეული ასპექტი არა მარტო მისაღებია, არამედ მისასალმებელიც. ასეთი კულტურის ჩამოყალიბებლად მხოლოდ ადმინისტრაციის ჩართულობა არ კმარა. ადმინისტრაციის თანხმობის შემდეგ უკვე საჭიროა ადმინისტრაციის, მასწავლებლების და მოსწავლეების ერთობლივი შრომა, ინკლუზიური კულტურის მხარდაჭერი და შემაფერხებელი ფაქტორების გამოსადიფერენცირებლად. საგულისხმოა, რომ ინკლუზიური კულტურა არ გულისხმობს მხოლოდ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების პირების მიმართ მაღალ მიმდებლობას, ის გულისხმობს ემპათიას განსხვავებულობის თითოეული ასპექტის მიმართ (სოციოეკონომიკური სტატუსი, ეთნიკური/რასობრივი მიკუთვნებულობა, რელიგიური აფილიაცია და ა.შ.);

5. გამოიყენე არსებული რესურსი და შექმენი ახალი.

ინკლუზიური კულტურის ჩამოყალიბებლად საჭირო რესურსებად მოიაზრება სკოლასა და სასკოლო საზოგადოებაში არსებული უნარები და მატერიალური რესურსი. ასევე საჭიროა ინფორმაციის არსებობა იმ ორგანიზაციებისა და პროგრამების, დაგეგმილი აქტივობების, სასკოლო საზოგადოებაში არსებული მოხალისე პირების შესახებ, რომლებსაც შეუძლიათ დაგეგმილი მიზნისკენ მიმავალ აქტივობებში მონაწილეობის მიღება (სამუშაო ჯგუფის შეხვედრებზე დასწრება, სხვადასხვა აქტივობის ორგანიზება);

6. მიეცი მოსწავლეებს თავისუფალი არჩევანის და თვითგამორკვევის საშუალება

მოსწავლეები უფრო მეტი მოტივაციით და ხანგრძლივობით ერთვებიან იმ აქტივობებში, რომლებიც თავად აარჩიეს. მათ უნდა შეეთავაზოთ რამდენიმე განსხვავებული ინკლუზიური აქტივობა და თავად აარჩიონ, რაც მოსწონთ. ჩვეულებრივ, თითოეულ ბავშვს სურს, რომ თავად აირჩიოს მეგობარი ამ აქტივობებში მონაწილეობის მისაღებად. მნიშვნელოვანია, რომ პატივი ვცეთ მოსწავლის სურვილს, განუზრვლად იმისა, იგი აქტივობის მეგობრად ირჩევს სხსმ თუ ტიპური გავითარების მოსწავლეს;

7. განსაზღვრე მოსწავლეთა ძლიერი მხარეები, ნიჭი და შესაძლებლობები.

არსებობს მოსაზრება, რომ სხსმ მოსწავლეს აქვს ცოტა ძლიერი მხარე ან ნიჭი. ეს სტერეოტიპი ერთგვარად ხელისშემშლელია სხსმ მოსწავლის სოციალური ინკლუზიისთვის. ამ პროცესის ფასილიტატორია მასწავლებელი, რა დროსაც კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს სტერეოტიპების რღვევას და სხსმ მოსწავლის შესაძლებლობების/ნიჭის სხვა მოსწავლეებისთვის ჩვენებას. ეს ინფორმაცია არა მარტო ცვლის თანატოლების დამოკიდებულებებს, არამედ ხელს უწყობს სამომავლოდ საერთო ინტერესების ფარგლებში განხორციელებული აქტივობების გზით სოციალურ ინტერაქციას;

8. გამოადიფერენცირე „ხიდების მამშენებელი“ (bridgebuilder).

ერთ ადამიანსაც კი შეუძლია გაზარდოს სხსმ მოსწავლის ფსიქოსოციალური ინკლუზიის დონე. ეს ადამიანები, ჩვეულებრივ, არიან „სოციალური ვარსკვლავები“ და აქვთ საკმაოდ ვრცელი და მრავალფეროვანი სოციალური ქსელი. მათი ძიება უნდა დავიწყოთ საგანმანათლებლო პერსონალსა და თანაკლასელებში. საჭიროა მათთან გასაუბრება და გარკვევა, მოახერხებენ თუ არა მოირგონ ხიდების მამშენებლის როლი სხსმ მოსწავლისთვის;

9. ოჯახების პერპექტივების და რესურსის გააზრება.

სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიისთვის კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლების ეფექტურ მუშაობას ოჯახებთან. თუმცა, ამ პროცესს გარკვეული რისკებიც ახლავს თან. იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ვერ მოიპოვებს ოჯახის ნდობას ან სხვა რაიმე გაუგებრობას ექნება ადგილი, მაშინ ოჯახი ნაკლები ალბათობით დაუჭერს მხარს ამ ერთობლივ მიზანს. გაუგებრობების თავიდან ასარიდებლად უმნიშვნელოვანესია მასწავლებელმა სასწავლო წლის დასაწყისშივე გამოყოფოს დრო სხსმ მოსწავლის ოჯახთან კომუნიკაციისთვის. გაარკვიოს მათი მოლოდინები, დააზუსტოს, რა კონკრეტული ძალისხმევის ჩადება შეუძლია ოჯახს ბავშვის სოციალიზაციის პროცესში. მაგალითად, შეუძლიათ თუ არა კონკრეტული ფსიქოსოციალური ინკლუზიის გასაუმჯობესებელი პროგრამის თანხის გადახდა, მოსწავლის ტრანსპორტირება დამატებითი წრეებსა და კლასგარეშე აქტივობებზე, აქვთ თუ

არა სურვილი, რომ მათი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ოჯახის წევრი შეხვდეს ცვლილებებს და გამოწვევებს სოციალურ სფეროში.

1.2. ფსიქოსოციალური ინკლუზიის ხელშეწყობა – მიმღებლობის გასაზრდელი პროგრამები

მიუხედავად იმისა, რომ ემპირიულად დადასტურებულია ტიპური განვითარების მოსწავლეების მიკროდოებული დამოკიდებულება სსსმ მოსწავლეთა მიმართ, კვლევები იმაზეც მიუთითებენ, რომ ამ დამოკიდებულებაზე შესაძლებელია ზეგავლენის მოხდენა და სსსმ მოსწავლეთა მაღალი მიმღებლობის ჩამოყალიბება (Lewis, 1995). ეს შედეგები მიღებულია იმ კვლევებით, სადაც დამოკიდებულებების შესაცვლელი ინტერვენცია მოიცავდა მედიასაშუალებებს და ვიდეოებს (Siperstein et al., 1988), სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების შესახებ ინფორმაციის მიწოდებას (Swaim & Morgan, 2001), დრამას (Gash & Coffey, 1995), დისკუსიას (Gash, 1992), ხმამაღალ კითხვას (Trepanier-Street & Romatowski, 1996) და სტრუქტურირებულ ინტერაქციას (მაგ., Favazza, Phillipsen, & Kumar, 2000).

მოსწავლეთა დამოკიდებულების ცვლილებისთვის არსებობს რამდენიმე ეფექტური, ემპირიულად დადასტურებული გზა: 1. საბავშვო ლიტერატურა; 2. დისკუსია; 3. თოჯინების თეატრი.

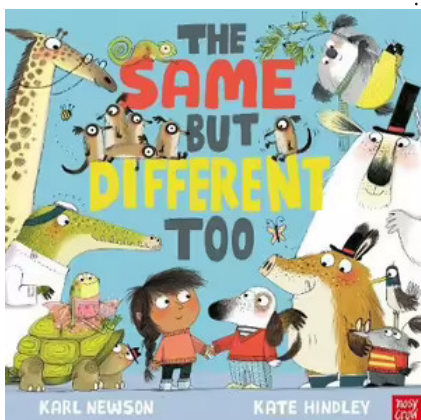
ჰაგინო (Hagino, 1980) ერთ-ერთი პირველი იყო, ვინც მიიჩნევდა, რომ საბავშვო ლიტერატურა, რომელშიც აღწერილია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლე პოზიტიური, თუმცა რეალისტური კუთხით, აუცილებლად უნდა იყოს შეტანილი ეროვნულ სასწავლო კურიკულუმში, სსსმ მოსწავლეთა მიმღებლობის გასაზრდელად.



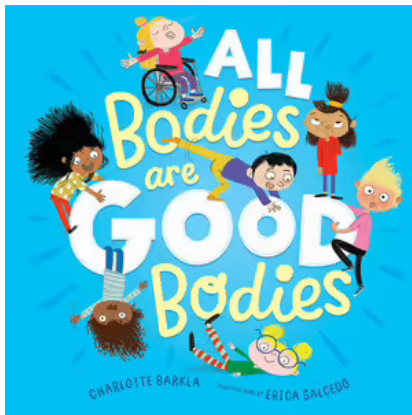
When CHARLEY met EMMA"
By: Amy Webb, Merrilee Liddiard (Illustrator)



"Susan Laughs"
By: Jeanne Willis, Tony Ross (Illustrator)



"The Same But Different Too"
By: Karl Newson, Kate Hindley (Illustrator)



All Bodies Are Good Bodies”
By: Charlotte Barkla, Erica Salcedo (Illustrator)



ჩემი მეგობრის ეტლი
author: Salil Chaturvedi Illustrator: Tanvi Bhat



ეს მე და ჩემი მეგობარი ნიკა ვართ ეტლით. ყველა, ვინც გვნახავს, ამბობს, რომ გადარეული წყვილი ვართ.

1 -



ნიკამ ეტლის ორივე თვალი შეღება ლურჯ და ყვითელ ფერებში. ხანდახან გასახალისებლად ნიკა ბორბლებს ბუშტებსაც აბამს ხოლმე.

2 -



ნიკა ძალიან ჭკვიანია. მას ბევრი ნიჭი აქვს. წვიმის დროს გუბებთან გამკლავებაში მეხმარება და ძალიან ვხალისობთ.

3 -



როცა საღამოს პარკში მივდივართ სათამაშოდ ხალხმრავლობაში, ნიკა საყვირს იყენებს, რომ ადამიანებმა გზა დაუთმონ.

4 -



ხანდახან მდინარეში საჭყუმპალაოდ მივდივართ ხოლმე. მე წყალს ვაწუნავ ხოლმე და, აუუ, როგორ ყვირის.

5 -



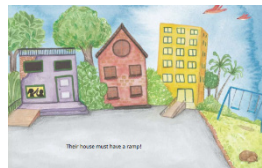
როცა ბებოს და ბაბუს ლაშქრობაზე მივყავართ, ნიკა ეტლს განსხვავებულ ბორბლებს არგებს, თითქოს სამთო ველოსიპედი ჰყავს.

6 -



ნიკას ეტლის ტარება ყველას მოგვწონს, ამიტომ ჩვენს რიგს ველოდებით ხოლმე. ნიკასაც უხარია და ძალიან ხალისობს. ეტლით თავადაც სწრაფად გადაადგილდება, ბავშვები ეტლის ჩემპიონს ვეძახით.

7 –



ახლა ყველამ ვიცით, რომ ჩვენს სახლებს პანდუსები უნდა გავუკეთოთ, ნიკა რომ გვესტუმროს.

8 –

განსხვავებულის მიმართ მიმღებლობის ჩამოსაყალიბებელი მეორე გზაა ე.წ. „მართული დისკუსია“. ეს მიდგომა ცდილობს, ერთმანეთთან დააკავშიროს ლიტერატურა და მოსწავლეთა ყოველდღიური ცხოვრება. მართული დისკუსია შეიძლება გამოყენებულ იქნეს როგორც დამატებითი ან ჩაშენებული აქტივობა მოსწავლეებთან კომუნიკაციის დროს. დისკუსია ჩვეულებრივ შემდეგი სახით მიმდინარეობს ხოლმე:

- მოთხრობის შინაარსის (ფაქტების) განხილვა;
- სსსმ მოსწავლის (პერსონაჟის) როლზე მსჯელობა;
- მოთხრობის დაკავშირება მოსწავლეთა გამოცდილებასთან;
- პერსონაჟ სსსმ მოსწავლესა და მსმენელ მოსწავლეებს შორის მსგავსებაზე ხაზგასმა;
- სსსმ პერსონაჟისთვის განუვლი მხარდაჭერის მიმოხილვა, მათ შორის, დამხმარე ტექნოლოგიების სახით;
- ტიპური განვითარების და სსსმ მოსწავლეთა სამომავლო სოციალური პერსპექტივების განხილვა (Favazza & Odom, 1997).

პოზიტიური დამოკიდებულების ხელშემწყობი მესამე მიდგომა, რომელსაც ფართოდ იყენებენ ამერიკისა და კანადის სკოლებში, არის **თოჯინების თეატრი**. ორი ყველაზე გავრცელებული თოჯინების პროგრამაა „ბავშვები კორპუსში“ (kids on the Block) (Aiello, 1988; Dunst, 2012, 2014) და „მეც მიმათვალე“ (Goldberg et al., 1981; PACER Center, 2011). ორივე პროგრამა იყენებს დიდი ზომის თოჯინებს, რომლებიც ასახავენ განსხვავებული მდგომარეობების სსსმ მოსწავლეებს. სპეციალური სცენარის მიხედვით გათამაშებული თოჯინების თეატრის სპექტაკლით საბაზისო და საშუალო კლასის მოსწავლეები ივითარებენ ინკლუზიის მიმღებლობის უნარს. ეს პროგრამა მოიცავს თითოეული პერსონაჟის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მიმართ ცნობიერების ასამაღლებელ აქტივობათა პაკეტს: რეალური ინფორმაციის მიწოდება ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ, სსსმ გამომწვევი სირთულის/დარღვევის მიმართ ცნობიერების ამაღლება ფაქტობრივი ინფორმაციის მიწოდების გზით, უშუალოდ პერსონაჟთან კითხვა-პასუხის რეჟიმში ინტერაქციის საშუალება. აიელოს (Aiello, 1988) მიხედვით, პროგრამა „ბავშვები ბლოკზე“ ეფექტური გზაა დამოკიდებულებებისა და ინფორმაციის შესაცვლელად. დანსტის (Dunst 2012, 2014) მიხედვით, ამ სპექტაკლს აქვს მსუბუქიდან საშუალო ხარისხამდე ზეგავლენა მეორე, მესამე და მეოთხეკლასელი მოსწავლეების დამოკიდებულებებზე. ქვემოთ წარმოდგენილია თოჯინების თეატრის ერთი სპექტაკლის მოკლე სცენარი აუტისტი თოჯინის მონაწილეობით.

თოჯინების თეატრის სპექტაკლი

ასაკი: 2-6 კლასი

ხანგრძლივობა: 45 წუთი

პერსონაჟები: ლუკა ხოშარაული, ალექს ხოშარაული, ქეთი ცომაია.

სპექტაკლის პირველ ნაწილში ქეთი უთვალთვალავს თავის ახალ მეზობლებს და ძალიან სურს გაიცნოს ალექსი, ვინაიდან ფიქრობს, რომ საყვარელია. ბოლოს ის მართლაც ხვდება ალექსს და აღმოაჩენს, რომ მას აუტიზმი



აქვს, არ შეუძლია ლაპარაკი და საკუთარი თავის დამოუკიდებლად მომსახურება. ალექსის უმცროსი ძმა ლუკა ეხმარება ქეთის, მეტი გაიგოს აუტიზმის შესახებ. ლუკა ეკითხება ქეთის: ალექსი ისეთი არ არის როგორსაც ელოდი, არა? ქეთი პასუხობს: არის რაღაც, რაც ზუსტად ისეთია, რასაც ველოდი. მე კვლავ ვფიქრობ, რომ ალექსი ძალიან სიმპათიურია. სპექტაკლის მეორე ნაწილში ქეთი აღმოაჩენს, რომ ლუკასაც, ალექსის ძმას, ასევე აუტიზმი აქვს, თუმცა ის ძალიან განსხვავდება ალექსისგან. იგი მეტყველებს და თითქმის ყველაფერს თავად აკეთებს. ლუკა ამბობს: თუკი შენ გაიცანი ერთი ადამიანი აუტიზმით, ეს ნიშნავს, რომ შენ იცნობ მხოლოდ ერთ აუტიზტ ადამიანს. აუტიზმი განსხვავებულია თითოეული ადამიანისთვის. სპექტაკლის დასრულების შემდეგ იმართება ხოლმე დისკუსია სცენარში ასახული პრობლემეტიკის ირგვლივ.

1.3. სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიის ხელშეწყობა – პროგრამული ინტერვენციები

მართალია, სოციალური ინკლუზიის ხარისხი მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული სსსმ მოსწავლის ფუნქციონირების შეზღუდვის ხარისხზე, თუმცა განურჩევლად იმისა, თუ რა ხარისხის სირთულე/დარღვევა აქვთ მოსწავლეებს, მათთვის აუცილებელია თანატოლებთან ურთიერთობის ხელშეწყობი კონტექსტების უზრუნველყოფა, სკოლასთან, საზოგადოებასთან და კლასთან მიკუთვნებულობის ჩამოსაყალიბებლად. ბოლო 3 ათწლეულის განმავლობაში სსსმ მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის პროგრამებიდან განსაკუთრებით აქტუალურია **თანატოლებით გაშუალებული ინტერვენციები**, რომელთა ეფექტურობაც ემპირიულადაა გამყარებული.

1.3.1. თანატოლებით გაშუალებული ინტერვენციები (PMI)

თანატოლებით გაშუალებული ინტერვენცია არის სსსმ მოსწავლის სოციალიზაციის სტრატეგია, რადროსაც ტიპური განვითარების თანატოლებს ასწავლიან სსსმ მოსწავლეებთან სწორად ურთიერთობას და მათ მხარდაჭერას რამდენიმე განსხვავებულ სფეროში (Bass & Mulick, 2007; Chan et al., 2009). PMI შესაძლოა მოიცავდეს თანატოლებს სასწავლო პროცესში (Peer-Assisted Learning Strategies – PALS), ქცევით ინტერვენციებს და/ან სოციალურ ინკლუზიას („მეგობართა წრე“ – Perske & Perske, 1988; „დიახ, მე შემოდილი“ – სოციალური ინკლუზიის პროგრამა, Schoeller et al., 1997).

1.3.1. ა. მეგობართა წრე

მეგობართა წრის (COF; Perske and Perske, 1988) პროგრამა ჩამოყალიბდა კანადაში 1980-იანი წლების ბოლოს და თავდაპირველად მიზნად ისახავდა შეზღუდული შესაძლებლობების ზრდასრულების ინტეგრაციას ადგილობრივ საზოგადოებაში. დღესდღეობით კი მეგობართა წრის მიდგომა აქტიურად გამოიყენება სსსმ მოსწავლეთა სოციალური ინკლუზიის მხარდასაჭერად ზოგად საგანმანათლებლო სივრცეში. მეგობართა წრე თანატოლებით გაშუალებული ინტერვენციის სპეციფიკური ფორმაა, რომელიც მიზნად ისახავს სსსმ მოსწავლეთა სოციალურ ინკლუზიას, თანატოლთა ჯგუფის, როგორც მხარდამჭერი რგოლის, გამოყენების გზით. **მეგობართა წრის მიზნებია:**

- სსსმ მოსწავლისთვის სოციალური ინტერაქციის შესაძლებლობების უზრუნველყოფა, სოციალური უნარების განვითარების ფასილიტირების მიზნით;
- მოსწავლის სოციალური სფეროს გამომწვევების იდენტიფიცირება და სტრატეგიების შემუშავება მათ გადასაღებად;
- სოციალურ-ემოციური და სხვა სახის მხარდაჭერის უზრუნველყოფა მოსწავლის მიკუთვნებულობის გრძნობის ჩამოსაყალიბებლად.

პერსკმა (1988) და ტელიორმა (1997) გამოყვეს **მეგობართა წრის ფორმირების 4-ფაზიანი პროცესი**:

1. **საძირკვლის ჩაყრა.** განვითარების ეს ფაზა ფოკუსირდება მხარდამჭერი მასწავლებლების შერჩევით და მათი დატრენინგებით. ისინი კვირაში ნახევარ საათს უთმობენ მეგობართა წრის წევრებთან შეხვედრას;
2. **პოტენციური თანატოლი მენტორების შერჩევა.** განვითარების ამ ეტაპზე მხარდამჭერი მასწავლებლები ხვდებიან ტიპური განვითარების მოსწავლეებს მოხალისე მენტორი თანატოლის შესარჩევად. მასწავლებლები ესაუბრებიან მოსწავლეებს ამ როლის პასუხისმგებლობებსა და გამომწვევებზე და სთხოვენ, მოიწვიონ მოხალისე თანატოლები წრეში მეგობართა წრეში მონაწილეობის მისაღებად;

3. **მეგობართა წრის ჩამოყალიბება.** განვითარების ამ ფაზაზე უკვე შერჩეულია სამიზნე სსსმ მოსწავლე და შექმნილია 6-9 ტიპური განვითარების მოსწავლისგან შემდგარი ჯგუფი, რომლის წევრებიც თანახმა არიან, მიიღონ მონაწილეობა მეგობართა წრის კოლაბორაციურ პრობლემის გადაჭრაზე მიმართულ მოდელში;
4. **მეგობართა წრის შენარჩუნება.** ტიპური განვითარების თანატოლები სამიზნე მოსწავლე და ფასილიტატორი მასწავლებელი შემდეგ ხდებიან კვირაში ერთხელ პროგრესის შესაფასებლად მიმდინარე გამოწვევების გამოსადიფერენცირებლად და პრობლემის გადასაჭრელი გეგმის შესამუშავებლად. ჯგუფური მუშაობის დროს სამიზნე მოსწავლე უზიარებს ჯგუფის წევრებს მის მოლოდინებს სოციალური ურთიერთობების შესახებ. შემდეგ განისაზღვრება მიზნები და კონკრეტული აქტივობები სსსმ მოსწავლის სოციალური მიზნების მისაღწევად.

შლიდერის და მისი კოლეების მიხედვით (Schlieder et al., 2014), მეგობართა წრის პროგრამაში მონაწილეობა ფასილიტაციას უწევდა სსსმ მოსწავლის მიმართ მიმღებლობისა და პატივისცემის გრძნობის ჩამოყალიბებას, ხელს უწყობდა ასეთი მოსწავლეების მიმართ არსებული შიშის შემცირებას. მეგობართა წრის მონაწილეები აღნიშნავდნენ, რომ უფრო ემპათიურები გახდნენ სსსმ თანაკლასელების მიმართ. მეგობართა წრე ხელს უწყობს ქვეყნარს სოციალურ და ფსიქოლოგიურ ინკლუზიას, აუმჯობესებს რა თანატოლების მხრიდან მიმღებლობას და უზრუნველყოფს ხანგრძლივ მეგობრულ ურთიერთობებს.

1.3.1.ბ. „ღიახ მე შემიძლია“ სოციალური ინკლუზიის პიოგჰამა

მეგობართა წრის პროგრამისგან განსხვავებით, „ღიახ მე შემიძლია“ სოციალური ინკლუზიის პროგრამის ხანგრძლივობა 1 წელია, იგი უფრო მეტად სტრუქტურირებულია და განკუთვნილია საშუალო სკოლის მოსწავლეებისთვის. ამ პროგრამას ფასილიტირებას უწევს ერთი ან ორი მოხალისე მასწავლებელი. პროგრამა იმპლიმენტირებულია ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში ან შესაძლოა ჰქონდეს გაკვეთილების შემდგომი დამატებითი კლუბის სახე. ამ პროგრამის მიზნებია ფუნქციონირების მნიშვნელოვანი ხარისხის შეზღუდვის მოსწავლეს ჰქონდეს წვდომა მისთვის საინტერესო სოციალურ, დასვენების აქტივობებზე და ამ ინტერესების ფარგლებში ჩამოიყალიბოს სოციალური ურთიერთობები, პერსონალური არჩევანის საფუძველზე. „ღიახ მე შემიძლია“ სოციალური ინკლუზიის პროგრამა ეფუძნება დაშვებას, რომ ტიპური განვითარების მოსწავლე შესაძლებელია გადამზადდეს და გახდეს სსსმ მოსწავლისთვის ეფექტური „ხიდების მაშენებელი“. ეს მრავალფაზიანი პროგრამა ჩაშენებულია სასწავლო კურსში და ხორციელდება მთელი წლის განმავლობაში. სსსმ მოსწავლეები და ტიპური განვითარების მოსწავლეები კვირაში ერთხელ ხდებიან ერთმანეთს: უკეთ გასაცნობად, ერთმანეთისგან სასწავლად, სოციალური აქტივობების დასაგეგმად სკოლის სივრცეში და სკოლის გარეთ, სოციალური ურთიერთობების სამომავლო განვითარების ფასილიტირებისთვის. პროგრამის საწყის ფაზაზე მოსწავლეები მონაწილეობენ აქტივობათა სერიაში, რომ ხელი შეუწყონ

- სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებასთან და ტიპურ განვითარებასთან დაკავშირებული საკითხების გააზრებას;
- თითოეული მოსწავლის ძლიერი მხარეების, ნიჭის, შესაძლებლობების გააზრებას;
- წარმატებული სოციალური ინტერაქციის ხელის შემშლელი და ხელშემწყობი ფაქტორების გამოდიფერენცირებას;
- უნივერსალური დიზაინის კონცეპტების დასწავლას;
- სოციალური აქტივობების დაგეგმვას;
- საერთო ინტერესებისა და მისწრაფებების გარკვევას.

ტიპური განვითარების თანატოლები ეტაპობრივად იღებენ მითითებებს მოხალისე ფასილიტატორი მასწავლებლებისგან, თუ როგორ უნდა შეასრულონ „ხიდების მაშენებლის“ მოვალეობა მათი სსსმ პარტნიორებისთვის. ხშირად „ხიდების მაშენებელი“ მოსწავლე ხდება სსსმ მოსწავლის ახლო მეგობარი, თუმცა კი მისი მოვალეობა არ არის სსსმ მოსწავლესთან დამეგობრება (ვინაიდან ეს ორმხრივ არჩევანს და სურვილს ეფუძნება). ხიდების მაშენებლის კომპეტენციაა სსსმ მოსწავლისთვის საინტერესო აქტივობებში მონაწილეობისთვის ხელის შემშლელი ფაქტორების მინიმუმამდე შემცირება.

ტრენინგის შემდეგ ერთი ან მეტი ხიდების მაშენებელი წყვილდება სსსმ მოსწავლესთან, რომელსაც მსგავსი ინტერესები აქვს. სასწავლო წლის განმავლობაში მოსწავლეთა წყვილები მუშაობენ ერთად და იღებენ მონაწილეობას ყველა მათთვის საინტერესო აქტივობაში, ხდებიან მსგავსი ინტერესების თანატოლებს, უმეგობრდებიან მათ და ანზოგადებენ მეგობრობას საწყის კონტექსტს გარე-

თაც (სასკოლო გარემოს სცდება ხოლმე მათი მეგობრობა). ხიდეების მაშენებლები იღებენ ინსტრუქციას როგორც სოციალური ურთიერთობების ფასილიტირების პროცესის შესახებ, აგრეთვე, დახმარების ეტაპობრივი შემცირების შესახებ დამოუკიდებლობის ხარისხის მომატების მიზნით.

„დიახ, მე შემოძლია“ პროგრამა წარმატებით ხორციელდება ამერიკისა და კანადის 235 სკოლაში (Abery & Schoeller, 1997; Abery & Simunds, 1997). პროგრამის ეფექტურობის შესაფასებლად ჩატარებული კვლევები მიუთითებენ, რომ, **„დიახ, მე შემოძლია“** პროგრამა აფართოებს სსსმ მოსწავლის სოციალურ ქსელს სკოლაში და აუმჯობესებს სოციალური ურთიერთობების ხარისხს; ხელს უწყობს სოციალური შეკავშირების და მიკუთვნებულობის განცდის ჩამოყალიბებას სსსმ მოსწავლეებში. განსაკუთრებით სასიხარულოა, რომ ზემოთ აღნიშნული პოზიტიური შედეგები დროში მდგრადია და ნარჩუნდება პროგრამის დასრულებიდან 9 თვის შემდეგაც.

მიუხედავად ამ პროგრამების ეფექტურობისა, მათ აქვთ გარკვეული შეზღუდვებიც. პირველი ის, რომ ეს პროგრამები სსსმ მოსწავლეებს ე.წ. „ვერტიკალურ“ ურთიერთობებში ათავსებს, ანუ მოიაზრებს მხარდაჭერის მიმღებებად. ასეთი ურთიერთობები იერარქიული სტრუქტურისაა და პარტნიორობი არ აღიქმებიან თანასწორობად. მეორე შეზღუდვა ის არის, რომ ასეთი პროგრამები ვერ ცვლიან საზოგადოების დამოკიდებულებას სსსმ მოსწავლეების მიმართ. ბავშვები კვლავ რჩებიან დახმარების მიმღებ პირებად, თემში არსებული რესურსის გამოყენებულად და არ აღიქმებიან საზოგადოების სრულუფლებიან წევრებად, რომლებსაც შეუძლიათ პოზიტიური გზით კონტრიბუცია საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ამის საპირისპიროდ, ქვემოთ აღნიშნული ფსიქოსოციალური ინკლუზიისთვის სსსმ მოსწავლეები აღქმულნი უნდა იყონ როგორც პირები, რომელთაც აქვთ ნიჭი, შესაძლებლობები და რესურსი, რომ თავადაც გასცენ რამე სკოლისა და თემისთვის.

სპეციალური საჭიროების მოსწავლეები განსხვავდებიან საკუთარი შესაძლებლობებით, ზოგერთ მათგანს შესაძლოა ჰქონდეს შეზღუდული შესაძლებლობების პირის (შშმპ) სტატუსი და საჭიროებდეს განგრძობით და ექსტენსიურ დახმარებას ცხოვრების ბოლომდე. ინტელექტუალური დარღვევის გამო ისინი შესაძლოა ვერასდროს გახდნენ მეცნიერები, ექიმები, მასწავლებლები ან ბიზნესმენები, რომლებიც სამუშაო ადგილებს ქმნიან სხვა ადამიანებისთვის. ასეთი ბავშვები საჭიროებენ მეურვეების/მზრუნველების მუდმივ ჩართულობას და თერაპიებს. თუმცა, გასცემენ გაცილებით მეტს. მათ შეუძლია უპირობო, სუფთა და ნამდვილი სიყვარულით შეგიყვარონ. გვასწავლიან მოთმინებას, ტოლერანტობას, ჰუმანურობას. ყოველ წამს გვაჩვენებენ, რომ მადლიერები უნდა ვიყოთ იმის, რაც გვაქვს, რომ ბედნიერება წვრილმანებშია (თავად ხომ მთელი სხეულით აზიარებენ სიხარულს და ბედნიერებას, თუნდაც ჩვეულებრივი, რუტინული აქტივობით მიღებულ სიხარულს). შედეგად შშმპ პირებს შეაქვთ საკუთარი წვლილი საზოგადოების განვითარებაში, გვახსენებენ, თუ რა არის ყველაზე ღირებული და მნიშვნელოვანი – ადამიანი, მიუხედავად მისი შესაძლებლობებისა და შეზღუდვებისა (Philo, 2022).

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვების მეორე ნაწილს არ აქვს ინტელექტუალური დარღვევა. მაგალითად, ბავშვებს ცერებრული დამბლით, ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტივობითი დარღვევით ან აუტიზმით, ინტელექტი აქვთ საშუალო ნორმის ფარგლებში ან საშუალოზე მაღალი. ისინი მომავალში ექიმები, მასწავლებლები, მეცნიერები, გამომგონებლები ხდებიან და მნიშვნელოვანი წვლილი შეაქვთ საზოგადოების კეთილდღეობაში/ადამიანის ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესების საქმეში.

1.4. სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიის ხელშემწყობი სტრატეგიები კლასის დონეზე

კლასში, რომელიც ინკლუზიის ღირებულებებზეა დაფუძნებული, მოსწავლეები მუდმივად დიალოგის რეჟიმში არიან მასწავლებლებთან და ერთმანეთთან, ხოლო მასწავლებლები კრეატიულად იყენებენ მოსწავლეთა ჩართულობის ხელშემწყობ სტრატეგიებს ფსიქოსოციალური ინკლუზიის უზრუნველსაყოფად. ეს სურათი უფრო სახასიათოა იმ ქვეყნებისთვის, სადაც სწავლების ტრადიციული მიდგომა შეიცვალა უფრო თანამედროვე, პრობლემის გადაჭრაზე ორიენტირებული და აქტივობაზე დაფუძნებული სწავლებით, რა დროსაც მოსწავლეები სისტემატურად თანამშრომლობენ მცირე ჯგუფებში. განვითარების სხვადასხვა დარღვევის მოსწავლეებისთვის (მაგალითად, ინტელექტუალური დარღვევის ან აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე) მსგავსი ინტერაქცია სანაყის ეტაპზე მარტივად ხელმისაწვდომი არ არის და ისინი მნიშვნელოვან მხარდაჭერას საჭიროებენ. საბედნიეროდ, არსებობს სტრატეგიები, რომლებიც მასწავლებელმა შეიძლება ყოველდღიურ რეჟიმში გამოიყენოს, სსსმ მოსწავლის სოციალიზაციის გასაზრდელად. მაგალითად, ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე სტრატეგია სოციალიზაციის გასაზრდელად.

1. **კლასის მომზადება.** მასწავლებელმა კლასის მომზადება უნდა დაიწყოს იმ დაშვებით, რომ ტიპური განვითარების ბავშვებს არ ესმით, რას ნიშნავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება (სსს) და მისი ზეგავლენა სოციალურ ურთიერთობებზე.

ასევე სავარაუდოა, რომ ტიპური განვითარების მოსწავლეებს ექნებათ შეკითხვები სსსმ თანაკლასელის შესახებ. სასწავლო წლის დაწყებამდე მოსწავლეებთან გულწრფელი დიალოგი მათი თანაკლასელების სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შესახებ, მითებისა და სტერეოტიპების რღვევა, რაც ბავშვებს აქვთ განსხვავებული სახის დარღვევების მიმართ, ცალსახად გაზრდის კლასში ინკლუზიური ატმოსფეროს შექმნის ალბათობას. იმ შემთხვევაში, თუ საგნის პედაგოგს არ აქვს საკმარისი ცოდნა ფსიქიკური განვითარების დარღვევებისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შესახებ მოსწავლეებთან დისკუსიაში ჩასართავად, მაშინ ეს როლი შეიძლება მოიგროს სკოლის სპეციალურმა მასწავლებელმა და ფსიქოლოგმა;

2. **ქცევის წესების ჩამოყალიბება.**

სასწავლო წლის დასაწყისში მნიშვნელოვანია კლასში ქცევის წესების ჩამოყალიბება და პატივისცემაზე დაფუძნებული სოციალური ურთიერთობების წახალისება მოსწავლეებს შორის;

3. **თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიების გამოყენება**

თანამშრომლობითი სწავლების სტრატეგიები და პრობლემის გადაჭრაზე ფოკუსირებული სასწავლო მიდგომები, განსხვავებით სწავლების ტრადიციული მიდგომისგან, მოითხოვენ მოსწავლეებს შორის მოსაზრებებისა და სასწავლო მასალის გაზიარებას და ამ გზით ხელს უწყობენ, რომ ბავშვებმა უკეთ გაიცნონ ერთმანეთი. სასწავლო ჯგუფების ორგანიზება შესაძლებელია იმ სახით, რომ თითოეული ჯგუფის წევრს ჰქონდეს ინდივიდუალური მიზანი საერთო შედეგის მისაღწევად. მნიშვნელოვანია, რომ კლასში მოვერიდოთ კონკურენციაზე ფოკუსირებულ შეფასებებს;

4. **ხიდეების მაშენებლების დახმარების გამოყენება**

თითოეულ კლასში მასწავლებელს შეუძლია შეარჩიოს 2-3 „სოციალური ვარსკვლავი“. ესენი არიან მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ კარგად განვითარებული სოციალური უნარები და ჩვეულებრივ სოციალური ქსელების ცენტრში არიან. მასწავლებელმა უნდა სთხოვოს ამ მოსწავლეებს, შეასრულონ სსსმ მოსწავლის ხიდეების მაშენებლის საპასუხისმგებლო როლი, რაც გაზრდის სსსმ მოსწავლის სოციალური კავშირების რაოდენობას და გააუმჯობესებს სოციალურ გამოწვევებთან გამკლავების უნარს;

5. **თანატოლთა მხარდაჭერის სისტემის გამოყენება სადილის დროსაც**

სსსმ მოსწავლეთა სოციალურ იზოლაციას ყველაზე ხშირად ადგილი აქვს არასტრუქტურირებულ გარემოში, მაგალითად, სადილის დროს. „სადილის მოხალისე მეგობარი“ (შერჩეული როტაციის პრინციპით ტიპური განვითარების მოსწავლეებიდან) დაეხმარება სსსმ მოსწავლეს თავიდან აირიდოს ნეგატიური სოციალური გამოცდილება;

6. **სსსმ მოსწავლის არააკადემიურ სასკოლო აქტივობებში მონაწილეობის ხელშეწყობა**

სკოლათა უმრავლესობას აქვს მრავალფეროვანი არააკადემიური აქტივობები (გაკვეთილების შემდგომი ორგანიზაციები, გუნდები, მუსიკალური ჯგუფები). ხელი შეუწყვეთ სსსმ მოსწავლეთა მონაწილეობას ამ სასწავლო კურიკულუმს გარეთ არსებულ აქტივობებში, მისაღები გამოცდებისა და სინჯების გარეშე;

7. **პერსონალური ურთიერთობების დამყარება მოსწავლეებთან**

მოსწავლეებთან არაფორმალური ხასიათის კავშირის დამყარება, მოკლე და პოზიტიური უკუკავშირის (სხვაგვ. განმტკიცება, წახალისება) დაბრუნება კარგი ქცევისთვის (მაგალითად ძალიან მომეწონა, როგორ გაართვი თავი ამ სიტუაციას), ხელს შეუწყობს პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას. რაც გაზრდის მოსწავლეთა უსაფრთხოების შეგრძნებას და კლასთან მიკუთვნებულობას;

8. **პატივისცემის, მიმღებლობის და განსხვავებულობისადმი ლოიალობის მოდელირება**

კოჩარის და მისი კოლეგების მიხედვით (Kochhar et al., 2000) კლასის ურთიერთობებსა და განსხვავებულის მიმღებლობაზე ყველაზე დიდ ზეგავლენას ახდენს თავად მასწავლებლის დამოკიდებულება. ის, თუ რა ხარისხით ავლენს მასწავლებელი სსსმ მოსწავლის მიმართ მიმღებლობას, რამდენად ექცევა როგორც თანასწორს, პირდაპირ აისახებ მოსწავლეების სსსმ თანაკლასელების მიმართ დამოკიდებულებაზე.

შემთხვევის აღწერა (სომხეთის მაგალითი)

ჩვენ ვართ დები რუზანა და სუზანა სომხეთიდან, მიუხედავად ჩონჩხუნთოვანი სისტემის მრავალი პრობლემისა, ჩვენი მშობლების ძალისხმევით ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში ვსწავლობთ. ჩვენ სხვა ბავშვებისგან განსხვავებულად ვგრძნობდით თავს და ამის გამო ძალიან ვღელავდით, თუმცა დროთა განმავლობაში გადავლახეთ სოციალური გარიყვის შიში. საჯარო სკოლაში სწავლისას ჩვენ თავდაჯერებულები გავხდით და მონაწილეობას ვიღებთ ბევრ არასასკოლო აქტივობაში. წლებთან ერთად ჩვენი მშობლების სწორი დამოკიდებულების დახმარებით ადამიანებმა ისწავლეს, რომ არ უნდა ეშინოდეთ ჩვენი და თავს აღარ გვარიდებენ, გვაფასებენ როგორც ადამიანებს და ხედავენ ჩვენს შესაძლებლობებს. ჩვენი თემის ცენტრმა, რომელიც ოპერირებს თანასწორობის პრინციპზე დაყრდნობით, მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა ჩვენს ცხოვრებაში. ამ ცენტრის სერვისების გამოყენებით ჩვენ მივხდით, რომ, მართალია, განათლებას დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი ცხოვრებისთვის, თუმცა, ასევე აუცილებელია სოციალიზაცია და განსხვავებულ ადამიანებთან ურთიერთობა. ცენტრის აქტივობებში მონაწილეობით გაიზარდა ჩვენი მეგობრების წრე, საკუთარ თავებს ახალი თვალით შევხედეთ, ავითვისეთ ახალი უნარები. ამან მნიშვნელოვნად აამაღლა ჩვენი თვითშეფასება და პირველად გავიაზრეთ, რომ მიუხედავად განსხვავებულობისა, ყველანი თანასწორნი ვართ.

სამწუხაროდ, ბევრ სსსმ მოსწავლეს სომხეთში არ აქვს იგივე პირობები და პერსპექტივები, როგორიც ჩვენ. ბევრი ბავშვი საერთოდ ბაღში ან სკოლაშიც არ დადის, სულ სახლში არიან. ჩვენთვის განსაკუთრებით მტკივნეულია, რომ იმ მდგომარეობის გამო, რომელიც ჩვენს გვაქვს, ბევრი მშობელი ბავშვთა სახლში ტოვებს შვილს მთელი მსოფლიოს მასშტაბით. ჩვენი მშობლების განუზომელი სიყვარულისა და მხარდაჭერის გარეშე, რომლებიც ყოველთვის ხედავდნენ ჩვენს შესაძლებლობებს, ჩვენ ამდენს ვერ მივალწევდით. ახლა კი ჩვენ არა მარტო ვამთავრებთ სკოლას, არამედ ჩავაბარეთ უნივერსიტეტში და გვეგმავთ გავხდეთ პროფესიონალები. ჩვენი ოცნებაა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების ბავშვებისთვის ყველა კარი იყოს ღია. ყველა ბავშვი უნდა იყოს გარემორტყმული სიყვარულით და სითბოთი. დაე, ოჯახისა და მეგობრების დახმარებით მოახერხონ საკუთარი ადგილის პოვნა საზოგადოებაში. ჩვენ ვოცნებობთ ადაპტირებულ ფიზიკურ გარემოსა და ლოიალურ საზოგადოებაზე, რომელიც ინკლუზიურია აკადემიური, სოციალური და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით. ჩვენ გვინდა სამყარო, რომელიც თავისუფალი იქნება სტერეოტიპებისგან და დისკრიმინაციისგან.

2. თვითგამორკვევა და მისი ხელშეწყობი სტრატეგიები კლასსა და ოჯახში

თვითგამორკვევა სასკოლო განათლების ერთ-ერთი ფუნდამენტური შედეგია ყველა მოსწავლისთვის, განურჩევლად სსს-ის ქონის თუ არქონისა. თვითგამორკვევა ზრდის აკადემიური წარმატების ალბათობას სკოლაში, ისევე, როგორც განათლების გაგრძელების ალბათობას. ხოლო ზრდასრულობაში თვითგამორკვევა პირდაპირკავშირშია დასაქმებასა და საზოგადოების აქტიურ წევრობასთან. წარმატებული აკადემიური გამოცდილების ბავშვები და მოზარდები, მიუხედავად მათი შესაძლებლობებისა, საჭიროებენ უნარების განვითარებას, რომლებიც მათ დაეხმარებათ საკუთარი ცხოვრების სწორად მართვაში. სამწუხაროდ, სსსმ ბავშვებს და ახალგაზრდებს ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ იმ უნარების/ცოდნის/დამოკიდებულებების ასათვისებლად, რომლებიც კრიტიკულია ცხოვრების შესახებ გაცნობიერებული გადაწყვეტილებების მისაღებად. მშობლებს, მასწავლებლებს სკოლამდელიდან უმაღლეს განათლებამდე, თანატოლებს – თითოეულს აქვს პოტენციალი სსსმ მოსწავლეების თვითგამორკვევის პროცესში დასახმარებლად. თუმცა, ისინი შეიძლება ბარიერებადაც იქცნენ. ამ თავში ჩვენც განვმარტავთ თვითგამორკვევის კონცეპტს და მიმოვიხილავთ თვითგამორკვევის მხარდამჭერ სტრატეგიებს ოჯახსა და სკოლაში. ვეიმერის მიხედვით (Wehmeyer, 1992), თვითგამორკვევა ეს არის „დამოკიდებულებები და შესაძლებლობები, რაც საჭიროა საკუთარ ცხოვრებაში მთავარ მოქმედ გმირად ყოფნისთვის, გადაწყვეტილებების დამოუკიდებლად მისაღებად – ექსტერნალური ზეგავლენისგან და ინტერფერენციის გარეშე“ (Wehmeyer, 1992. P. 305). თვითგამორკვევა კომპლექსური კონცეპტია, რომლის უპირველესი ფოკუსია არჩევანის გაკეთებისა და გადანყვეტილების დამოუკიდებლად მიღების მხარდაჭერაა. იგი შედგება შემდეგი კომპონენტებისგან: პრობლემის გადაჭრა, მიზნის დასახვა და შენარჩუნება, კომუნიკაცია, თვითადვოკატირება, თვითრეგულაცია, თვითცოდნის გაზრდა, საკუთარი და სხვისი უფლებების შესახებ ცოდნა, ინტერნალური ლოკუსის განვითარებისა და თვითეფექტურობის ჩამოყალიბების მხარდაჭერა (Thoma & Getzel, 2005; Wehmeyer & Abery, 2013; Wehmeyer & Schwartz, 1998).

არსებობს მრავალფეროვანი სტრატეგიები, რითაც მასწავლებლებსა და მშობლებს შეუძლიათ ფასილიტირება გაუწიონ მოსწავლის პიროვნულ ზრდას, თვითგამორკვევის განსავითარებლად. ყველაზე მნიშვნელოვანია მოსწავლეებს მუდმივად ჰქონდეთ ინდივიდუალური თუ ჯგუფური არჩევანის გაკეთების საშუალება, ისევე, როგორც გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიღების და საკუთარი გადაწყვეტილებების შედეგებზე დაკვირვების საშუალება. არჩევანის გაკეთებისა და გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიღების უნარების გავარჯიშება შეიძლება დაიწყოს ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში (მიწოდებული ორი მაისურიდან მისთვის სასურველის შერჩევით) და ეტაპობრივად გაგრძელდეს უფრო კომპლექსური გადაწყვეტილებების მიღებით. კლასსა და ოჯახში არჩევანის გაკეთებისა და გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიღების უნარების მხარდასაჭერად, ბავშვის ცხოვრებაში მთავარ ზრდასრულებს შეუძლიათ:

- გულდასმით გაესაუბრონ ბავშვს არჩევანის გაკეთებისა და გადაწყვეტილების მიღების პროცესის შესახებ და დარწმუნდნენ, რომ მას გაცნობიერებული აქვს საკუთარი გადაწყვეტილების/არჩევანის პოტენციური შედეგები. გადაწყვეტილების მიღების შემდგომ კი სასურველია, თუ მასწავლებელი წაახალისებს მოსწავლეს, აღწეროს, თუ როგორ მიიღო ეს გადაწყვეტილება და რა შეგრძნებებს იწვევს მასში გადაწყვეტილების დამოუკიდებლად მიღება;
- შეახსენეთ მოსწავლეებს ის მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები, რომელთა მიღებაც მოუწევთ უახლოეს მომავალში. სთხოვეთ, ისაუბრონ ამაზე ხმამაღლა და განიხილონ ალტერნატივები. იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლეები საუბრობენ ძალიან მცირე ალტერნატივებზე, წაახალისეთ, რომ თავადვე შექმნან დამატებითი ალტერნატივები და ამ გზით გამოიმუშაონ შეზღუდული არჩევანის სიტუაციის პრობლემის გადაჭრის უნარი;
- თითოეულმა ბავშვმა თავად განსაზღვროს არჩევანის და გადაწყვეტილების მიღების შესაძლებლობები. ასწავლეთ, რომ ცხოვრებისეული სიტუაციების უმეტესობაში, მათ აქვთ არსებული ალტერნატივებიდან დამოუკიდებელი არჩევანის გაკეთების საშუალება.

მიზნის დასახვის უნარის მხარდაჭერა არის მეორე სტრატეგია თვითგამორკვევის მხარდასაჭერად. მასწავლებლებმა და მშობლებმა მიზნის დასახვას შეიძლება მხარი შემდეგნაირად დაუჭირონ:

- დაისახეთ აკადემიური, სოციალური, ქცევითი მიზნები ბავშვებთან ერთად და არა ბავშვებისთვის. დაე, თავად ჩაწერონ მოსწავლეებმა ეს მიზნები;
- დაეხმარეთ მოსწავლეს, შექმნას ნაბიჯ-ნაბიჯ განერილი გეგმა საკუთარი მიზნის მისაღწევად. დარწმუნდით, რომ ბავშვი აცნობიერებს, რა რესურსი მოეძებნება ამ მიზნის მისაღწევად და რა – არა;
- დაეხმარეთ მოსწავლეს გამოიყენოს სხვადასხვა აპლიკაცია საკუთარი მიზნის მისაღწევად, აკონტროლოს პროგრესი მათი დახმარებით. აპლიკაციიდან მიღებული შეტყობინებები შეითავსებენ დასახული მიზნის შემსწნებლების როლს.

მოსწავლეები და ახალგაზრდები ბევრ სიტუაციაში საჭიროებენ საკუთარი უფლებების ცოდნას, რომ დაიცვან თავისუფალი არჩევანისა და დამოუკიდებელი გადაწყვეტილების მიღების უფლება. მასწავლებლებსა და მშობლებს შეუძლიათ ბავშვის **თვითადვოკატირების უნარების** განვითარება, შემდეგი სტრატეგიებით:

- არ ილაპარაკოთ მოსწავლეების მაგივრად. ნაცვლად ამისა, წაახალისეთ მოსწავლეები ხმამაღლა დააფიქსირონ საკუთარი პოზიციები, სურვილები და საჭიროებები;
- იყავით კარგი როლური მოდელი მოსწავლეებისთვის, მოსწავლეებისა და საკუთარი უფლებების ეფექტური და ღირსეული ადვოკატირების სახით;
- მხარი დაუჭირეთ ბავშვებს დაიცვან საკუთარი უფლებები არა მარტო თანატოლებთან ურთიერთობის დროს, არამედ ავტორიტეტებთან კომუნიკაციის დროსაც;
- იმუშავეთ მოსწავლეებთან ერთად მათი თვითადვოკატირების მიზნების შესამუშავებლად. ეს მოიცავს საფეხურებად განერილი გეგმის შემუშავებას, გადაწყვეტილების მიღებას, თუ ვისთან არის საჭირო თვითადვოკატირება და ადვოკატირების სტრატეგიების შემუშავებას.

სსს მქონე და არმქონე მოსწავლეები საჭიროებენ ქცევის რეგულაციის უნარის გამომუშავებას და პასუხისმგებლობის აღებას საკუთარ ქმედებებზე. **თვითრეგულაციის უნარი** და **პერსონალური პასუხისმგებლობის აღება საკუთარ არჩევანზე/გადაწყვეტილებებზე** იმ უნართა შორისაა, რომელიც ყველა მოსწავლემ უნდა განივითაროს. სახლსა და სკოლაში მშობლებსა და მასწავლებლებს შემდეგი სახით შეუძლიათ მოსწავლეების დახმარება:

- მოსწავლეებთან ერთად განსაზღვრეთ მათი ქცევის მოკლევადიანი და გრძელვადიანი შედეგები, როგორც საკუთარი თავისთვის, ასევე სხვებისთვის;
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს ნაბიჯებად გაწერილი სამოქმედო გეგმის შემუშავებაში, დასახული მიზნების მისაღწევად, რაც მოიცავს:
 - მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნების ჩამოყალიბებას;
 - მოსწავლის მიმდინარე სტატუსის შეფასებას, ამ მიზნებზე მუშაობის პროცესში;
 - არსებული და არ არსებული რესურსების/ქცევების განსაზღვრას, დასახული მიზნის მისაღწევად;
 - პირველი რამდენიმე საფეხურის დეტალურ დაგეგმვას;
 - პროგრესის მონიტორინგს მიზნის მისაღწევ გზაზე;
 - მოსწავლეების ქცევის ცვლილება მაშინ, როცა მოსწავლის მიერ გამოყენებული სტრატეგიები ვერ ეხმარება მას დასახული მიზნის მიღწევაში.

თვითგამორკვევა ფასილიტირებულია არა მარტო იმ უნარებით, რომლებსაც მოსწავლე/ახალგაზრდა ფლობს, არამედ მოსწავლის **თვითცნობიერებითა და თვითცოდნითაც**. ამ უნარების განვითარებას მოსწავლეებში, მშობლებმა და მასწავლებლებმა შემდეგნაირად შეიძლება შეუწყონ ხელი:

- დაელაპარაკეთ მოსწავლეებს გულწრფელად მათი სუსტი მხარეებისა და შეზღუდული შესაძლებლობების შესახებ. ფოკუსი უნდა გაკეთდეს არა მარტო გამოწვევებზე, არამედ იმ პერსონალურ რესურსზე რაც მათ აქვთ გამოწვევების გადასაღებად;
- ასწავლეთ მოსწავლეებს ადამიანის უფლებები და დამატებით, სპეციფიკური უფლებები, რომლებიც მათ აქვთ, როგორც სსსმ (ან შშმ) მოსწავლეებს;
- წაახალისეთ ბავშვები, სცადონ განსხვავებული აქტივობები და მოიძიონ დამატებითი გამოცდილება საკუთარი თავების გამოსაწვევად. ასწავლეთ მოსწავლეებს, რომ მრავალფეროვანი სიტუაციების დახმარებით ჩვენ ყველაზე მეტს ვსწავლობთ საკუთარი თავის შესახებ. საკუთარი თავის შესაცნობად გვჭირდება პრობლემების გადაჭრა და არა მარტივი წარმატება.

დამოკიდებულებები და რწმენები, რომლებიც თვითგამორკვევის პროცესს თანმდევი, საფუძვლად უდევს მოსწავლის **ინტერნალური ლოკუსის კონტროლის** გამომუშავებას და იმ აზრის ჩამოყალიბებას, რომ მათი ქცევა განსაზღვრავს იმ შედეგებს, რომლებიც დადგება ხოლმე მათ ცხოვრებაში. სსსმ მოსწავლეები უფრო ნაკლებად წარმატებულები არიან ხოლმე, ვიდრე მათი ტიპური განვითარების თანატოლები. მათ ჰყავთ მშობლები და მასწავლებლები, რომლებიც მათთვის დაბალ მოთხოვნებს/მოლოდინებს აწესებენ. ეს მოსწავლეები მათთვის ავტორიტეტული ზრდასრულებისგან იღებენ შეტყობინებებს, რომ არიან „უფრო ქვემოთ მდგომები“ ან „დაზინებულები“, რომლებიც უნდა „შეკეთდნენ“. ასეთი მავნე გამოცდილება ფასილიტირებას უწევს ექსტერნალურ, პასიურ ლოკუსკონტროლს. თვითგამორკვევის მხარდაჭერი დამოკიდებულებებისა და რწმენების ჩამოსაყალიბებლად საჭიროა შემდეგი:

- მოსწავლეებისთვის პოზიტიური უკუკავშირის მიწოდება, რომელიც ყურადღებას ამახვილებს არა მარტო მოსწავლის მიერ მიღწეულ წარმატებაზე, არამედ აღნიშნავს მათ ძალისხმევას და ერთგულებას, პრობლემის გადაჭრისკენ მიმავალ გზაზე;
- სწორი უკუკავშირის მიწოდება, რომელიც პირდაპირ არ ქრის მოსწავლის პრობლემას, მაგრამ ფასილიტირებას უწევს, რომ მოსწავლემ მოძებნოს პრობლემის გადასაჭრელი საკუთარი გზა;
- ადეკვატური, მაღალი მოლოდინების და სტანდარტების დაწესება მოსწავლეებისთვის და მხარდაჭერა ამ სტანდარტების დაცვის პროცესში;
- კონტექსტების მიგნება, სადაც სსსმ მოსწავლეს შეუძლია პერსონალური უნარების, ნიჭის და შესაძლებლობების გამოყენება;
- მოსწავლეებისთვის იმ ტიპის უკუკავშირის დაბრუნებისგან თავის შეკავება, რაც პერსპექტივაში ხელს შეუწყობს რომ ბავშვმა/მოზარდმა საკუთარი გამოწვევები და მარცხები დაუკავშიროს ინტერნალურ, ხოლო მიღწევა – ექსტერნალურ ფაქტორებს.

შეჯამება

ამ თემაში მკითხველი გაეცნო სოციალური და ფსიქოლოგიური ინკლუზიის ცნებას და მისი მიღწევის გზებს საკლასო და ზოგად სასკოლო დონეზე. ასევე, თემა ფოკუსირებული იყო მოსწავლის სრულფასოვანი სოციალიზაციისთვის მნიშვნელოვანი – თვითგამორკვევის უნარის ჩამოყალიბებაზე მასწავლებლების და მშობლების მიერ გამოყენებული ადეკვატური სტრატეგიების დახმარებით. სასწავლო მასალაში მიმოხილულია განათლების სისტემის განსხვავებულ დონეზე გამოსაყენებელი სასწავლო მიდგომები სსსმ მოსწავლის კლასთან მიკუთვნებულობის გრძნობის გასაზრდელად და ქვეყნის სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიის დასაწინააღმდეგად. ეს მოიცავს სასკოლო კულტურის ცვლილებას, მოსწავლეთა დამოკიდებულების ცვლილებას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მიმართ, ტიპური განვითარების მოსწავლეთა როგორც „ხიდეების მაშენებლის“ როლს სსსმ მოსწავლის სოციალური ინტერაქციისთვის, სოციოფსიქოლოგიური ინკლუზიის თანატოლებით გაშუალებულ (მეგობართა წრე, „დიახ, მე შემიძლია“) სასწავლო პროგრამებს და სტრატეგიებს, რომლებიც ყოველდღიურად შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა საკუთარ კლასში.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა ფსიქოსოციალური ინკლუზიის მხარდაჭერა დიდი პასუხისმგებლობაა მასწავლებლისთვის და სკოლის სხვა პერსონალისთვის. რიგ შემთხვევაში ინკლუზიური განათლების სოციალური ასპექტი უგულებელყოფილია ხოლმე, მაშინ როცა 30-წლიანი კვლევის გამოცდილება ადასტურებს, რომ სოციალურ ინკლუზიას კრიტიკული მნიშვნელობა აქვს აკადემიური მიღწევის თვალსაზრისითაც კი. ზოგადი და სპეციალური განათლების მასწავლებლები, სკოლის ფსიქოლოგები, სოციალური მუშაკები და სკოლის სხვა პერსონალი უნდა აცნობიერებდნენ სოციალური ინკლუზიის მნიშვნელობას და ჰქონდეთ შესაბამისი რესურსები სოციალური ინკლუზიის მხარდასაჭერად.

კითხვები თვითრეფლექსიისთვის:

1. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ სტრატეგიები, რომლებიც შეუძლია გამოიყენოს მასწავლებელმა სკოლაში ფსიქოსოციალური ინკლუზიური კულტურის ჩამოსაყალიბებლად;
2. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ მიდგომები, რომელთა ეფექტურობაც კვლევებითაა დადასტურებული სსსმ მოსწავლეთა მიმართ ტიპური განვითარების მოსწავლეთა დამოკიდებულებების შეცვლის ქრილში;
3. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ განსხვავებული სსსმ მოსწავლის ფსიქოსოციალური ინკლუზიის პროგრამები და აღნიშნეთ, თქვენი აზრით, რომელი პროგრამა იქნება მიზანშეწინილი აუტიზმის სპექტრის დარღვევის ბავშვის სოციალიზაციისთვის?

დავალებები:

დავალება N1

ჯგუფური საკლასო დავალება

სასწავლო მასალაში მოცემული ნიმუშის მიხედვით შექმენით ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტიურობის დარღვევის მოსწავლის მიმართ მიმღებლობის გასაზრდელი სცენარი, შესაბამისი თოჯინებით და „თეატრის სცენით“. გაათამაშეთ სპექტაკლი თქვენ თანაჯგუფელებთან ერთად და უხელმძღვანელოდ სპექტაკლის შემდგომ დისკუსიას.

დავალება N2

ჯგუფური საშინაო დავალება

სასწავლო მასალაში მოცემული ნიმუშის მიხედვით მოამზადეთ სსსმ მოსწავლის მიმართ მიმღებლობის გასაზრდელი დასურათებული მოთხრობა (PPT, PDF ან DOC ფორმატი), სადაც ერთ-ერთ პერსონაჟს ექნება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება (პერსონაჟს შესაძლოა ჰქონდეს ერთ-ერთი, შემდეგი 6 მდგომარეობიდან: ADHD, სმენის დარღვევა, მხედველობის დარღვევა, ცერებრული დამბლა, დაუნის სინდრომი, აუტიზმი).

გამოყენებული ლიტერატურა:

Inclusive Education Strategies: A Textbook © 2018 Regents of the University of Minnesota

<https://www.amazingkids.org/assemblies-for-elementary-schools>

<https://www.teachstarter.com/gb/blog/11-childrens-books-about-inclusion-for-kids-teacher-picked-2/>

· ✓ - 2) 1) (1) 5. 4. 3. 2. 1. → ე) დ) გ) ბ) ა)

· ✓ - 2) 1) (1) 5. 4. 3. 2. 1. → ე) დ) გ) ბ) ა)

(Footnotes)

1 **რემედიაცია** – ნიშნავს კონკრეტული აქტივობების საშუალებით არსებული პრობლემების შემცირებას ან აღმოფხვრას. პროგრამა ორიენტირებულია თითოეული ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე, რომელსაც სკოლის ადმინისტრატორის, კლასის დამრიგებლისა და მშობელთა აქტიური ჩართულობით ახორციელებს რემედიატორი მასწავლებელი.

2 იხ. სქემა, რომელზედაც გიორგი G ასოთია აღნიშნული.

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>