



საკითხავი მასალა კურსისთვის

**დასწავლის უნარის დარღვევის
მქონე მოსწავლეთა სწავლების
მეთოდოლოგია**

2022

საკითხავი მასალა კურსისთვის:

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების მეთოდოლოგია

ქეთევან დევაძე

მარიამ მეტრეველი

მადონა მიქელაძე

ნინო ნახუცრიშვილი

მარეხ ნიკოლაძე

ნატო ქობულაძე



უნივერსიტეტის
გამოცემა

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

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

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University (Coordinator)
Batumi Shota Rustaveli State University
Akaki Tsereteli State University
Iakob Gogebashvili Telavi State University

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.

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

საკითხავი მასალის შემუშავებაში მონაწილეობდნენ ავტორები პროექტის კონსორციუმის წევრი შემდეგი უნივერსიტეტებიდან:

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (კოორდინატორი)
ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

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

სამეცნიერო რედაქტორები: **შორენა მამუკაძე, ფსიქოლოგიის მეცნიეხებათა დოქტორი**
თონა ლოღია, ფსიქოლოგიის მეცნიეხებათა დოქტორი

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 978-9941-36-060-2

© ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2022

სარჩევო

თავი 1	
დასწავლის უნარის დარღვევის ზოგადი მიმოხილვა	5
თავი 2	
დასწავლის უნარის დარღვევა	25
თავი 3	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე სტრატეგიები (ყურადღება, მეხსიერება და ვერბალური უნარები)	47
თავი 4	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე სტრატეგიები (მოტორული და მხედველობით-სივრცითი უნარები)	71
თავი 5	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე სტრატეგიები (სენსორული ინტეგრაცია და ემოციურ-ქცევითი სფერო)	89
თავი 6	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე სტრატეგიები (წერა-კითხვა)	109
თავი 7	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე სტრატეგიები (მათემატიკური უნარები)	133

თავი 8	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის იდენტიფიცირება/ სკრინინგი, შეფასება და მონიტორინგი	153
თავი 9	
დასწავლის უნარის დარღვევა კლასში: გავრცელებული სოციალური პრობლემები	177
თავი 10	
სწავლებისა და გარემოს უნივერსალური დიზაინი დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისათვის	197
თავი 11	
ეროვნული სასწავლო გეგმა და სასკოლო კურიკულუმი	219
თავი 12	
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვის მიზნით ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია	239
თავი 13	
ოჯახის, სტიგმისა და ოჯახი-სკოლა თანამშრომლობის მნიშვნელობა დასწავლის უნარის დარღვევისას	259
თავი 14	
შემთხვევათა ანალიზი	279

მადონა მიქელაძე

ბათუმის შოთა ხუსთაველის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქეთევან დვავაძე

ბათუმის შოთა ხუსთაველის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 1

დასწავლის უნარის დარღვევის
ზოგადი მიმოხილვა

შესავალი.....	6
რა არის „დასწავლის უნარის დარღვევა“.....	7
დასწავლის უნარის დარღვევის ისტორია.....	11
სწავლის სირთულეები თუ დასწავლის უნარის დარღვევა.....	15
დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნები.....	16
დასწავლის უნარის დარღვევა – უხილავი კონსტრუქტი.....	18
დასწავლის უნარის დარღვევის ეტიოლოგიური თეორიები.....	19
შეჯამება.....	20
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	22
გამოყენებული ლიტერატურა.....	23

შესავალი

სწავლა ყოველთვის ითვლებოდა ადამიანური რესურსების განვითარებისა და ეროვნული ეკონომიკის მნიშვნელოვან შემადგენელ ნაწილად. განათლება აუმჯობესებს ცხოვრების ხარისხს. წარმატებაზე ორიენტირებული სახელმწიფოები მუდმივად ცდილობენ საზოგადოებისათვის განათლებაზე ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას, ვინაიდან ისინი აცნობიერებენ გლობალიზაციის პროცესში მის მნიშვნელობას. სოციოლოგებმა, ფსიქოლოგებმა და პოლიტიკის ექსპერტებმა აღიარეს, რომ თითოეული ადამიანისთვის განათლებაზე ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა ეხმარება სამართლიანობისა და თანასწორობის ჩამოყალიბებას საზოგადოებაში (Gerrig et al., 2013).

ტრადიციულად, სწავლა გულისხმობდა მხოლოდ კითხვას, წერას და არითმეტიკას. დღეს იგი მოიცავს სამეტყველო ენის, ბეჭდური და ციფრული მედიის გამოყენებისა და გაგების შესაძლებლობას, აგრეთვე, მათემატიკური უნარების გამოყენებას პრობლემების გადასაჭრელად და ყოველდღიური ცხოვრების მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად. სწავლის ეფექტურობა და ნაყოფიერება დამოკიდებულია სასწავლო პროცესის სწორ ორგანიზებაზე, თვით მოსწავლის სასწავლო აქტივობასა და სასწავლო ინტერვენციების მუდმივ განახლებაზე (Gerrig et al., 2013).

სასკოლო პერიოდის დაწყება ბავშვის ცხოვრების უმნიშვნელოვანესი ეტაპია, რომელსაც მრავალი გამონვევა ახლავს თან. ბავშვი სწორედ ამ პერიოდში ითვისებს ისეთი მნიშვნელოვან უნარ-ჩვევებს, როგორებიცაა: წერა, კითხვა და ანგარიში. თუმცა, ზოგჯერ, მიუხედავად სწავლისთვის ხელშემწყობი ყველა ფაქტორის არსებობისა როგორც სკოლაში, ასევე სახლში, ბავშვი მაინც ვერ ეუფლება ამ ბაზისურ უნარ-ჩვევებს. ხშირად პედაგოგები და მშობლები სირთულეებს აკადემიურ სფეროში ბავშვის სიზარმაცით ხსნიან. მეცნიერება კი სულ უფრო ხშირად გვახსენებს და გვარწმუნებს, რომ „უბრალოდ ზარმაც“ ბავშვებს ობიექტური მიზეზები აქვთ „სიზარმაცისთვის“. ერთ-ერთ ყველაზე ხშირ და მნიშვნელოვან განმაპირობებლად კი დასწავლის უნარის დარღვევა გვევლინება.

დასწავლის უნარის დარღვევა გავლენას ახდენს ინდივიდის ცხოვრების თითქმის ყველა ასპექტზე. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერისთვის საჭიროა სხვადასხვა სფეროზე მიმართული ინტერვენციები (მაგ., მულტიდისციპლინური გუნდის დახმარება აკადემიურ გარემოში ინტეგრაციისთვის, სუსტი მხარეების განვითარების სტიმულირება ნეიროფსიქოლოგის მიერ, ფსიქოთერაპევტის მხარდაჭერა, ეფექტური ტრანზიციის უზრუნველყოფა პედაგოგებისა და სკოლის ფსიქოლოგის მიერ, ოჯახის გაძლიერება მისწავდომი სერვისების შესახებ ინფორმირებით და სხვ.). სამწუხაროდ, მოსწავლეები ხშირად ხვდებიან წარუმატებელ ინტერვენციათა ჯაჭვში ან უფრო ხშირად დროულად ვერ იღებენ საჭირო სერვისებს. შედეგად დასწავლის სირთულეები იწვევს აკადემიური უნარების განვითარების დაყოვნებას, რაც სწავლის შემდეგ საფეხურებზე სასწავლო გეგმისგან ჩამორჩენის მიზეზი ხდება. აღსანიშნავია, რომ სწორედ ამ აკადემიური პრობლემებიდან გამომდინარეობს საშუალო სკოლის შემდგომ განათლებასა და დასაქმებაში ჩართულობის უფრო დაბალი მაჩვენებელიც. თვალსაჩინოა, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა არა მხოლოდ სკოლაში სწავლის პრობლემაა, არამედ მდგომარეობაა, რომელიც გავლენას ახდენს ინდივიდის ცხოვრების ხარისხზე მთელის სიცოცხლის განმავლობაში. აისახება არა მხოლოდ ინდივიდისა და მისი ოჯახის კეთილდღეობაზე, არამედ ნაგატიური გავლენა აქვს ეროვნულ ეკონომიკაზეც (Reid, et al., 2013).

რა არის „დასწავლის უნარის დარღვევა“

დასწავლის უნარის დარღვევა გავლენას ახდენს მოსახლეობის მნიშვნელოვან ნაწილზე (დაახლოებით 15 პროცენტზე). ამ მდგომარეობამ შეიძლება გავლენა იქონიოს არა მხოლოდ თავად ინდივიდებზე, არამედ მათი ოჯახის წევრებსა თუ ახლობლებზეც, შესაბამისად, მეცნიერები ძალისხმევას არ იშურებენ დასწავლის უნარის დარღვევის განმარტების დასაზუსტებლად, უკეთ შესასწავლად თუ დახმარების სტრატეგიების სწორად შესარჩევად.

აღნიშნული სფეროთი არაერთი დისციპლინა ინტერესდება და ეს ერთ-ერთი ფაქტორია, რომელიც წარმოშობს დაბნეულობას დასწავლის უნარის დარღვევის განსაზღვრებასთან დაკავშირებით. განათლების მეცნიერებებს, ფსიქოლოგიას, მედიცინასა თუ სოციოლოგიას – თითოეულს შემოაქვს საკუთარი პერსპექტივა დასწავლის უნარის დარღვევის ხედვაში და თითოეული ყურადღებას ამახვილებს დასწავლის უნარის დარღვევის განსხვავებულ ასპექტზე. შედეგად, არსებობს განსხვავებები პროფესიულ ჯგუფებს შორის დასწავლის უნარის დარღვევის განმარტებაში.

დასწავლის უნარის დარღვევა ზოგადი განმარტებისას შეიძლება ვთქვათ, რომ ეს არის ნეირობიოლოგიური მდგომარეობა, რომელიც გავლენას ახდენს ინდივიდის მიერ ინფორმაციის მიღების, შენახვის, გადამუშავებისა და შემდგომში გამოყენების გზებზე (“New to LD, n.d.”).¹

მდგომარეობის მეტად დასაზუსტებლად კი უნდა ითქვას, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა არ არის მოსწავლის დაბალი ინტელექტუალური შესაძლებლობების მაჩვენებელი. აღსანიშნავია, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მიზეზს არ წარმოადგენს მოსწავლის სენსორული დეფიციტი ან მისი ფსიქომოციური მდგომარეობა, ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა, ეკონომიკური თუ სოციალურ-კულტურული გარემო. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა შესაძლოა გვხვდებოდეს ამ მდგომარეობებთან ერთადაც (Reid, et al., 2013).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს შეიძლება სირთულეები ჰქონდეთ არა მხოლოდ აკადემიურ, არამედ ქცევით თუ სოციალურ-ემოციურ სფეროებშიც, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ყველა ბავშვს აუცილებლად ექნება ემოციური ან/და ქცევითი სირთულეები. დიახ, მოსწავლეების ნაწილს გამოხატული ემოციური სირთულეები, მაგ., დაბალი თვითშეფასება და დეპრესიული განწყობა აქვს; ზოგიერთი ქცევით სირთულეებს ავლენს; მაგრამ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მნიშვნელოვან ნაწილს ემოციურ-ქცევითი სირთულეები არ აქვთ. ამავე დროს ისინი შეიძლება განსაკუთრებულად დაჯილდოებული იყვნენ სხვა შესაძლებლობებით. მაგალითად, ზოგიერთ მოსწავლეს შესაძლებელია კითხვის სირთულეები ჰქონდეს, მაგრამ გამოირჩეოდეს განსაკუთრებული მათემატიკური უნარებით. სხვებს შეიძლება უჭირდეთ მათემატიკა, მაგრამ თავს იმკვიდრებდნენ გასაოცარი შემოქმედებითი უნარებით (Reid, et al., 2013).

დასწავლის უნარის დარღვევა ადამიანს გასდევს მთელი ცხოვრების მანძილზე, თუმცა შესაბამისი მხარდაჭერისა და ჩარევის შემთხვევაში შესაძლებელია ცალკეული უნარების გაუმჯობესება. მშობლებს შეუძლიათ დაეხმარონ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს წარმატების მიღწევაში მათი ძლიერი მხარეების გაცნობიერებით, სუსტი მხარეების გაძლიერებით, საგანმანათლებლო სისტემის შესაძლებლობების უკეთ გაცნობით, პროფესიონალებთან შეთანხმებული მუშაობითა და სამუშაო სტრატეგიების თანმიმდევრული გამოყენებით. სწორი მხარდაჭერისა და ჩარევის შემთხვევაში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს შეუძლიათ წარმატების მიღწევა სკოლაში და ხშირად წარმატებულ კარიერასაც იქმნიან უკვე ზრდასრულები (Reid, et al., 2013).

დასწავლის უნარის დარღვევამ შეიძლება ხელი შეუშალოს ჩამოთვლილთაგან ერთი ან მეტი კომპონენტის ათვისებასა და გამოყენებას:

- კითხვას (მაგ.: დეკოდირება, ფონეტიკური ცოდნა, სიტყვების ამოცნობა, გაგება);
- წერით მეტყველებას (მაგ.: ორთოგრაფია, წერის კულტურა და წერის სრულყოფილად ცოდნა);
- მათემატიკა (მაგ.: გამოთვლა, ამოცანების ამოხსნა, რიცხვის გაგება და

¹ იხ. <https://ldaamerica.org/support/new-to-ld/>

მათემატიკის ფაქტების სრულყოფილად ცოდნა, სივრცული აღქმა და მათემატიკური ცნებების ვერბალური გამოხატვა).

წარმატების მისაღწევად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები საჭიროებენ ადრეულ იდენტიფიკაციას, დროულად სპეციალიზებულ შეფასებებსა და ჩარევებს, რომლებიც მოიცავს სახლს, სკოლას, საზოგადოებას და სამუშაო ადგილს. ინტერვენცია უნდა შეესაბამებოდეს თითოეული ადამიანის დასწავლის უნარის მიმდინარეობის ფორმასა და ხარისხს (Bhandari & Goyal, 2004).

ექსპერტთა უმრავლესობა თანხმდება (Bhandari & Goyal, 2004):

- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე პირებს სირთულეები აქვთ აკადემიურ მოსწრებაში;
- შეუსაბამობაა მოსწავლის სწავლის პოტენციალსა და დასწავლას შორის;
- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე პირები ფსიქიკური ფუნქციების განვითარების დონითა და ინტელექტუალური შესაძლებლობებით განსხვავდებიან;
- დასწავლის უნარის დარღვევა არ არის გამოწვეული გარემო ფაქტორებით (სასწავლო გარემოზე ხელმიწვდომლობა, სწავლების არაეფექტური მეთოდები, შეუსაბამო სასწავლო გეგმა და სხვა);
- დასწავლის უნარის დარღვევამ შეიძლება გავლენა იქონიოს მეტყველების, მსჯელობის უნარებზე, მათემატიკურ უნარებზე, კითხვასა და წერაზე. ამ ყველაფერმა კი, შესაძლოა, ზემოქმედება მოახდინოს ადამიანის ყურადღებაზე, მეხსიერებაზე, კოორდინაციაზე, სოციალურ უნარებსა და ემოციურ რეგულაციაზე;
- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე პირებს შესაძლოა ჰქონდეთ საშუალო ინტელექტი. ზოგჯერ ისინი განსაკუთრებით მაღალი ინტელექტითაც გამოირჩევიან.

დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევის შესახებ ინფორმაცია მოცემულია ამჟამად გავრცელებულ სადიაგნოსტიკო სისტემებში ICD-10-სა და DSM 5-ში.

ICD-10 (WHO, 1992) დაავადებათა საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სისტემაა. მასში დასწავლის სპეციფიკური დარღვევები წარმოდგენილია შემდეგნაირად:

აკადემიური უნარების განვითარების სპეციფიკური დარღვევები F81;

- კითხვის უნარის სპეციფიკური დარღვევა F81.0;
- მართლწერის სპეციფიკური დარღვევა F81.1;
- არითმეტიკული უნარების სპეციფიკური დარღვევა F81.2;
- აკადემიური უნარების შერეული დარღვევა F81.3;
- აკადემიური უნარების განვითარების სხვა დარღვევები F81.8;
- აკადემიური უნარების განვითარების დაუზუსტებელი დარღვევა F81.9.

ფსიქიკური დარღვევების დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში - DSM-5-ში (APA, 2013) დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევების სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმები წარმოდგენილია შემდეგნაირად:

ა. სირთულეები დასწავლასა და აკადემიური უნარების გამოყენებაში;

ბ. აკადემიური უნარები თვისებრივად და რაოდენობრივად ჩამოუვარდება ქრონოლოგიური ასაკით მოსალოდნელ უნარებს; ინდივიდუალური შეფასების სტანდარტიზებული ინსტრუმენტებითა და გაღრმავებული კლინიკური დიაგნოსტიკით დასტურდება ცვლილებების ნეგატიური გავლენა აკადემიურ ან პროფესიულ საქმიანობაზე, ან ყოველდღიურ ფუნქციონირებაზე. 17 წლის და უფროსი ასაკის პირებისთვის, სტანდარტიზებული შეფასება შეიძლება შეიცვალოს დასწავლის სირთულეების დოკუმენტირებული ისტორიით;

გ. დასწავლის სიძნელეები იწყება სასკოლო ასაკის პერიოდში, მაგრამ შესაძლოა სრულებით არ გამოვლინდეს, სანამ მოთხოვნები ამ პრობლემურ აკადემიურ უნარებზე არ გადააჭარბებს ინდივიდის შეზღუდულ უნარებს (მაგ.: ტესტირება შეზღუდულ დროში, გრძელი რთული ანგარიშის წაკითხვა ან დაწერა ხანმოკლე ვადაში, ზედმეტად მძიმე აკადემიური დატვირთვა);

დ. დასწავლის სიძნელეები არ აიხსნება ინტელექტუალური დარღვევით, ვიზუალური და აუდიტორული დეფიციტით, მენტალური და ნევროლოგიური დარღვევებით, არახელსაყრელი ფსიქოსოციალური ვითარებით, აკადემიური ინსტრუქციის ენის არცოდნით, ან არაადეკვატური საგანმანათლებლო ინსტრუქციით.

დასწავლის უნარის დარღვევების გავრცელებული სახეებია:

დისლექსია – სპეციფიკუხად კითხვის უნახის დახლვევა ან უფხო ფაქთო გაგებით, ენით გაშუადებული უნახების დასწავლის დახლვევა;

დისკალკულია – მათემატიკასთან დაკავშირებული სირთულეები. ადამიანს უჭირს არითმეტიკული პრობლემების გადაჭრა და მათემატიკის ცნებების გააზრება;

დისგრაფია – წერასთან დაკავშირებული დასწავლის უნარის დარღვევა.¹

ფაქტები დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ (LDA,n.d.)¹:

- ჯანმრთელობის ეროვნული ინსტიტუტის ინფორმაციის თანახმად, აშშ-ის მოსახლეობის 15 პროცენტს ან ყოველ მეშვიდე ამერიკელს აქვს დასწავლის უნარის რაიმე სახის დარღვევა;
- კითხვის უნარის დარღვევა და მასთან დაკავშირებული ენისა და მეტყველების სირთულეები დასწავლის უნარის დარღვევის ყველაზე გავრცელებული ტიპია. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების 80% -ს კითხვის პრობლემა აქვს;

1 იხ. <https://ldaamerica.org/about-us/>

- დასწავლის უნარის დარღვევა შესაძლოა იყოს გენეტიკურად განპირობებული; სწავლის უნარ-ჩვევების სირთულეებით გამოწვეული მდგომარეობები არ უნდა აგვერიოს სხვა მდგომარეობებში, როგორებიცაა აუტიზმი, ინტელექტის, სმენისა და მხედველობის დარღვევა და ქცევითი დარღვევები. გარდა ამისა, ისინი არ უნდა აგვერიოს საგანმანათლებლო გარემოს სირთულეებით (როგორიცაა, სკოლების ხშირი შეცვლა ან გაკვეთილზე დასწრების შეუძლებლობა) გამოწვეულ პრობლემებში;
- ყურადღების დეფიციტის/ჰიპერაქტიურობის სინდრომი (ADHD) და დასწავლის უნარის დარღვევა ხშირად ერთდროულად გვხვდება ბავშვებში. ორივე განაპირობებს სირთულეებს სწავლისას, თუმცა ეს ორი დარღვევა რადიკალურად განსხვავდება ერთმანეთისაგან.

დასწავლის უნარის დარღვევის ისტორია

ტერმინი „დასწავლის უნარის დარღვევა“ პირველმა დოქტორ სამუელ კირკმა მე-20 საუკუნის 60-იანი წლების დასაწყისში ახსენა. „მე გამოვიყენე ტერმინი „დასწავლის უნარის დარღვევა“, რათა აღმენერა ბავშვების ჯგუფი, რომლებსაც აქვთ დარღვევები კითხვის, კომუნიკაციისა და ენით გაშუალებულ სხვა უნარებში, რომლებიც საჭიროა სოციალური ურთიერთობისთვის. ამ ჯგუფში არ შედიან ბავშვები, რომლებსაც აქვთ სენსორული უნარების დარღვევები, როგორიცაა მხედველობის ან სმენის დაქვეითება“ (Bhandari & Goyal, 2004). მაგრამ სამუელ კირკის მიერ შემოთავაზებულ ამ დეფინიციამდეც და შემდეგაც დებატები დასწავლის უნარის დარღვევასთან დაკავშირებით იყო და არ წყდება.

დასწავლის უნარის დარღვევა ისტორიულ ჭრილში შეგვიძლია 4 სხვადასხვა პერსპექტივით განვიხილოთ. ესენია:

- სამედიცინო მიდგომა;
- აკადემიური მიდგომა;
- ბიჰევიორული მიდგომა;
- კოგნიტური მიდგომა.

სამედიცინო მიდგომა

მეოცე საუკუნიდან დასწავლის უნარის დარღვევა განიხილებოდა, როგორც თავის ტვინის დისფუნქციით განპირობებული მდგომარეობა. ითვლებოდა, რომ მოსწავლეებში დადასტურებული დასწავლის სირთულეები გამოწვეული იყო ნევროლოგიური პრობლემებით, თავის ტვინის ორგანული დისფუნქციით ან სტრუქტურული დარღვევით. მაგალითად, ჯეიმს ჰინშელვუდმა (1917) გამოიყენა ტერმინი „სიტყვის სიბრმავე“ ისეთი ბავშვების აღსაწერად, რომელსაც ჰქონდა კითხვის უნარის სირთულე, მიუხედავად აშკარად ნორმალური ინტელექტისა და სხვა სფეროებში ნორმალური ფუნქციონირებისა. ჰინშელვუდმა ივარაუდა, რომ ბავ-

შვების ეს პრობლემა თავის ტვინის კუთხის ხვეულის დეფექტს უკავშირდებოდა (Reid & Hagaman, 2013).

კიდევ ერთმა მკვლევარმა სამუელ ორტონმა (1937) შენიშნა, რომ მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირდათ კითხვა, ასევე ხშირად ერთმანეთში ერეოდათ სარკისებური ასოები (მაგალითად, b და d, ან p და q). ორტონმა ამ ფენომენს უწოდა „სტრეფოსიმბოლია“ (აბურდული სიმბოლოები) და მიაწერა ის „ცერებრალური დომინანტობის“ დარღვევას, როდესაც ადამიანის ტვინის არცერთი ნახევარსფერო არ არის დომინანტური. მან წამოაყენა ჰიპოთეზა, რომ ამ ტიპის შეცდომები გამოწვეული იყო სიტყვების ან ასოების სარკისებური გამოსახულებებით, რომლებიც ტვინის არადომინანტურ ნახევარსფეროში ინახებოდა და მარცხენა ჰემისფეროს სარწმუნო დომინანტობის შემთხვევაში არ აქტიურდებოდა (Reid & Hagaman, 2013).

აღნიშნული კვლევები გააგრძელეს მომდევნო პერიოდის მკვლევრებმაც კირკ გოლდშტეინმა (1936) და ალფრედ შტრაუსმა (1947). გოლდშტეინი მუშაობდა ჯარისკაცებთან, რომლებმაც მიიღეს ტვინის დაზიანებები პირველი მსოფლიო ომის დროს. მან აღნიშნა, რომ ამ ჯარისკაცებს აღენიშნებოდათ პრობლემები აღქმაში, იმპულსის კონტროლისა და ყურადღების კონცენტრაციის მხრივ. შტრაუსმა აღნიშნა, რომ განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ჰქონდათ იგივე მახასიათებლები. შედეგად ამტკიცებდა, რომ დასწავლის სირთულეებიც თავის ტვინის დაზიანებით იყო გამოწვეული. შტრაუსმა წამოაყენა ჰიპოთეზა, რომ შესაძლოა ტვინის ნებისმიერი მინიმალური დაზიანება იყოს ბავშვის სწავლის წარუმატებლობის მიზეზი, შესაბამისად, ტერმინები, „თავის ტვინის დაზიანების მქონე ბავშვი“ და „ტვინის მინიმალური დისფუნქცია“ გამოიყენებოდა იმ მდგომარეობის აღსანიშნად, რომელსაც დღეს დასწავლის უნარის დარღვევას ვწოდებთ. (Torgesen, 2004).

დასწავლის უნარის დაქვეითება, ხოგოხც აკადემიური პრობლემა

1963 წელს დასწავლის უნარის დარღვევის ისტორიაში წყალგამყოფი მოვლენა ჩიკაგოში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლებთან შეხვედრა იყო (Mercer, 1997). მშობლები თავიანთი უკმაყოფილების გამოსახატავად შეხვდნენ სამედიცინო პრაქტიკოსებს, რომლებიც მათი შვილების მდგომარეობას ხსნიდნენ თავის ტვინის დაზიანებით ან ტვინის მინიმალური დისფუნქციით. სამუელ კირკმა – ფსიქოლოგმა, რომელსაც ჰქონდა აკადემიური პრობლემების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის მრავალწლიანი გამოცდილება, ახსენა ტერმინი „Learning Disability“ („დასწავლის უნარის დარღვევა“) იმ მოსწავლეთა აღსაწერად, რომლებსაც უჭირდათ კითხვის უნარის ათვისება. ამან გამოიწვია სამედიცინო პერსპექტივიდან ფოკუსის აკადემიური სირთულეებზე გადატანა. დასწავლის სირთულეების ასახსნელად თავის ტვინის დაზიანებაზე მითითების ნაცვლად იმ კოგნიტური პროცესების განხილვა დაიწყო, რომლებიც საფუძვლად ედებოდა დასწავლის პროცესს. აღიარეს, რომ მოსწავლეებს შეიძლება გაძნელებოდათ ვიზუალური და/ან სმენითი სტიმულების/ინფორმაციის გადამუშავება (შესაბამისად, აკადემიური უნარების ათვისებაც) მაშინაც კი, როცა მათ არ ჰქონდათ ნევროლოგიური დარღვევა. ახალი პერსპექტივიდან საკითხის განხილვამ ყურადღება გადაიტანა დასწავლის უნარის დარღვევის სამედიცინო ასპექტივიდან - აკადემიურზე, რის შედეგადაც დაიწყო მდგომარეობის გაუმჯობესება.

ბესების შესაძლებლობების ძიება, შეიქმნა შეფასების ინსტრუმენტები, შემუშავდა ინტერვენციული პროგრამები (Torgesen, 2004).

დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ცოდნა გაფართოვდა და გაღრმავდა. მეოცე საუკუნის 60-იანი წლების ბოლოს აშშ-ის განათლების კომიტეტს, რომელსაც სამუელ კირკი ხელმძღვანელობდა, დაეკისრა დასწავლის უნარის დარღვევის ფედერალური დეფინიციის შექმნა. 1968 წელს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა მრჩეველთა ეროვნული კომიტეტის პირველ ყოველწლიურ ანგარიშში დოქტორი კირკი წერდა: „დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს აღენიშნებათ ჩამორჩენა ერთ ან რამდენიმე ძირითად, ფსიქიკურ ფუნქციაში, რომლებიც დაკავშირებულია სამეტყველო ან წერილობით ენასთან. ეს შეიძლება გამოვლინდეს მოსმენის, აზროვნების, მეტყველების, კითხვის, წერის, მართლწერის ან არითმეტიკის უნარის დარღვევებში“ (Bhandari & Goyal, 2004).

ბიჰევიორული მიდგომა

1960-70-იან წლებში თავი იჩინა ახალმა გავლენიანმა პერსპექტივამ დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ. სკინერის მიერ შემუშავებული ბიჰევიორული მიდგომა ეფუძნებოდა დაშვებას, რომ არსებობს ფუნქციური კავშირი ქცევას (მაგ., კითხვას) და გარემოს შორის. დასწავლა განიხილებოდა, როგორც იერარქიული პროცესი, სადაც ბავშვი უნდა დაეუფლოს უნარებს დადგენილი თანმიმდევრობით. ბიჰევიორული პერსპექტივით აკადემიური პროგრესისთვის აუცილებელი იყო მაღალსტრუქტურირებული სასწავლო გარემო, რომელიც უშუალოდ იქნებოდა მიმართული პრობლემური სფეროს განვითარებაზე. ამრიგად, თუ ბავშვს ჰქონდა კითხვის პრობლემები, საჭირო იყო პირდაპირ დაესწავლა კითხვის უნარჩვევები სათანადო თანმიმდევრული, მაღალსტრუქტურირებული ინსტრუქციის გამოყენებით (Torgesen, 2004).

კოგნიტური მიდგომა

იმავე მეოცე საუკუნის 70-იან წლებში ბიჰევიორიზმის გვერდით თავისი ადგილი დაიმკვირდა კოგნიტურმა მიდგომამაც, რომლის ფოკუსში დასწავლის უნარის დარღვევაც მოექცა. კოგნიტური პერსპექტივა ორიენტირებულია ინდივიდის როლზე სასწავლო პროცესში (Mercer, 1997). ამ პერსპექტივიდან მთავარია ურთიერთობა სასწავლო გარემოს მოთხოვნებსა (მაგ., დავალება, სასწავლო მასალა) და ინდივიდის კოგნიტურ პროცესებს შორის (როგორ ამუშავებს მოსწავლე ინფორმაციას). დასწავლის პრობლემები შეიძლება გამოწვეული იყოს ისეთი კოგნიტური პროცესების დეფიციტით, როგორცაა მეხსიერება, ინფორმაციის ეფექტურად გადამუშავება (მაგ., შესაბამისი ან ეფექტური სტრატეგიის გამოყენებლობა) ან ორივეს კომბინაცია. 1980-იან წლებში კოგნიტურმა მიდგომებმა დიდი გავლენა იქონია მიმდინარე კვლევებზე და დიდი კვლევა ჩატარდა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების კოგნიტურ მახასიათებლებზე. მეხსიერების მკვლევრებმა შეიმუშავეს ახალი მოდელები კოგნიტური პროცესების მუშაობის შესახებ. მათგან, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანი იყო ინფორმაციის გადამუშავების მოდელი, რომელიც ითვალისწინებდა კოგნიტურ გადამუშავებას, როგორც

კომპიუტერის ანალოგს აღბეჭდვის, შენახვისა და დამუშავების კომპონენტებით (Torgesen, 2004).

„ახალი ხედვა“

ნეირობიოლოგიურ საფუძვლებზე ყურადღების გამახვილებამ, აკადემიური კომპონენტის მნიშვნელოვნების ხაზგასმამ და ბიჰევიორული თუ კოგნიტური სკოლების მიერ ჩატარებულმა კვლევებმა თავისი მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ თანამედროვე შეხედულებების ჩამოყალიბებაში.

21-ე საუკუნეში დასწავლის უნარის დარღვევა არაერთი საერთაშორისო ორგანიზაციის ყურადღების საგანი გახდა. დასწავლის უნარის დარღვევის დეფინიცია შემოგვთავაზა IDEA-მ (შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების გაუმჯობესების აქტი) და NJCLD-მ (დასწავლის უნარის დარღვევის გაერთიანებული ეროვნული კომიტეტი)

IDEA განმარტავს სპეციფიკურ დასწავლის უნარის დარღვევას, როგორც „დარღვევას წერისა თუ ზეპირმეტყველებისას ენის გამოყენებაში ჩართული ერთი ან მეტი ბაზისური ფსიქოლოგიური პროცესის მიმდინარეობაში, რამაც შესაძლებელია თავი იჩინოს მოსმენის, აზროვნების, მეტყველების, კითხვის, წერის, მართლწერისა თუ მათემატიკური გამოთვლებისას დაშვებული შეცდომებით“. დარღვევის ამ კატეგორიას მიეკუთვნება ალქმის დარღვევები, თავის ტრავმის შემდგომი მდგომარეობები, თავის ტვინის მინიმალური დისფუნქცია, დისლექსია და განვითარების აფაზია. IDEA-ს თანახმად, დასწავლის უნარის დარღვევა არ გულისხმობს მხედველობის, სმენის, თუ მოტორული უნარების შეზღუდვით განპირობებულ სწავლის სირთულეებს, ასევე ინტელექტუალური დარღვევებით განპირობებულ სირთულეებს აკადემიურ სფეროში (News-in-Brief, 2010; <https://ldaamerica.org>)^{1,2}

NJCLD-ის განსაზღვრებით, დასწავლის უნარის დარღვევა ზოგადი ტერმინია იმ დარღვევების ჰეტეროგენული ჯგუფისთვის, რომლებიც მოსმენის, მეტყველების, კითხვის, წერის, მსჯელობისა და მათემატიკური უნარების დარღვევებით ხასიათდება.

ეს დარღვევები მხოლოდ გარეგანი ნიშნებით არ შემოიფარგლება, უპირატესად ცენტრალური ნერვული სისტემის დისფუნქციით არის განპირობებული და შეიძლება მთელი ცხოვრების განმავლობაში ვლინდებოდეს. ქცევის თვითრეგულაციის, სოციალური ალქმისა და სოციალური ინტერაქციის სირთულეებიც შეიძლება იჩენდეს თავს დასწავლის უნარის დარღვევასთან ერთად, მაგრამ ეს ნიშნები არ არის დასწავლის უნარის დარღვევის შედეგი.

ამერიკის მეტყველების, ენისა და სმენის ასოციაციის თანახმად, დასწავლის უნარის დარღვევა სხვა დარღვევების (მაგ.: სენსორული დარღვევების, განვითარების ეტაპების დაყოვნების, ემოციური აშლილობების) კომორბიდულად შეიძლება მიმდინარეობდეს ან თავს იჩენდეს დამაზიანებელი გარეფაქტორების (როგორებიცაა, კულტურული განსხვავებები, შეუსაბამო ინსტრუქციები) პირო-

¹ [nb.https://ldaamerica.org/about-us/](https://ldaamerica.org/about-us/)

² [nb. https://ldaamerica.org/](https://ldaamerica.org/)

ბებში, მაგრამ უნდა ითქვას, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა ამ მდგომარეობებისა თუ გარემოფაქტორების შედეგს არ წარმოადგენს (n.d.)³.

IDEA-სა და NJCLD დეფინიციები, ორივე (Swanson, 2013):

1. განიხილავს ცენტრალური ნერვული სისტემის დისფუნქციას, როგორც ამ დარღვევის პოტენციურ მიზეზს;
2. აკონკრეტებს, რომ ამან შეიძლება გავლენა იქონიოს როგორც ენის ათვისებაზე, ასევე გაგების, კითხვის, წერისა და მათემატიკურ უნარებზე;
3. გამორიცხავს დასწავლის პრობლემებს, რომლებიც შეიძლება გამოწვეული იყოს სხვა გარემოებებით, როგორებიცაა, ინტელექტუალური დარღვევა, ემოციური აშლილობა და კულტურული განსხვავებები.

ამ ორ განსაზღვრებას შორის მანაც არის განსხვავებები (Swanson, 2013):

- IDEA-ის განმარტება უფრო ძველია და მეტად აქვს სამედიცინო ორიენტაცია.
- NJCLD-ის განმარტება საშუალებას იძლევა, თანაარსებობდეს შეზღუდული შესაძლებლობები (მაგალითად, დასწავლის უნარისა და მხედველობის უნარის დარღვევა).
- NJCLD-ის განმარტება აღიარებს სოციალური უნარების პრობლემებს, რომლებიც ბევრ ინდივიდს აქვს, ვისაც დასწავლის უნარის დარღვევა აღენიშნება.
- NJCLD-ის განმარტებაში ნათლად არის ნათქვამი, რომ დასწავლის უნარის დაქვეითება შეიძლება გაგრძელდეს მთელი ცხოვრების განმავლობაში.
- IDEA-ს განმარტებაში ყურადღება გამახვილებულია საზოგადოებრივ განათლებასა და სკოლის შემდგომ განათლება-განვითარებაზე.

სწავლის სირთულეები თუ დასწავლის უნარის დარღვევა

ისტორიის მიმოხილვამ დაგვანახა, რომ მეცნიერები სხვადასხვა ტერმინით მოიხსენიებდნენ დასწავლის უნარის დარღვევას. მაგალითად, მიიჩნევდნენ აფაზიის⁴ ტიპად, აღწერდნენ სხვადასხვა ნევროლოგიური მდგომარეობების ჭრილში, უწოდებდნენ შტრაუსის სინდრომს. სამუელ კირკის შრომამ თავისი კვალი დატოვა და საშუალება მისცა შემდეგ თაობებს უფრო სიღრმისეულად ეკვლიათ და უკეთ განესაზღვრათ, რას ნიშნავს დასწავლის უნარის დარღვევა, მაგრამ ყველა განსაზღვრებაში არის ნახსენები სხვა მდგომარეობები ან ფაქტორები, რომლებმაც შეიძლება განაპირობონ სწავლის სირთულეები. თუ სწავლის სირთულეები სრულად აიხსნება სხვა დარღვევებით (მაგ., ემოციური აშლილობით), მაშინ დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი არ ისმება. დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი დადასტურდება, თუ სწავლის სირთულეების სრულად ახსნა სხვა მდგომარეობებითა თუ ფაქტორებით ვერ ხერხდება.

თუ ლოგიკურ ჯაჭვს მიყვებით, უკვე აღმოაჩენდით, რომ შესაძლებელია ბავშვს ჰქონდეს სწავლის სირთულეები და არ ჰქონდეს დასწავლის უნარის დარ-

³ იხ.(<https://www.asha.org/>)

⁴ აფაზია – თავის ტვინის სპეციფიკური არეების დაზიანებით განპირობებული ენისა და მეტყველების შექნილი დარღვევა. აფაზია არ არის განვითარების დარღვევა, აფაზიისას უკვე ათვისებული ენობრივი უნარები ირღვევა.

ღვევა. შესაბამისად, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სწავლის სირთულები და დასწავლის უნარის დარღვევა არ არის სინონიმები.

სწავლის სირთულების მქონე ბავშვის შემთხვევაში აკადემიურ პრობლემებს, შესაძლოა, სხვადასხვა ფაქტორები განაპირობებდნენ. ესენია:

- სენსორული ინტეგრაციის სირთულე (შეგრძნების ორგანოებიდან მიღებული ინფორმაციის გადამუშავების სირთულე);
- ქცევითი ან ემოციური სირთულები;
- ქართულის, როგორც მეორე ენის არსებობა;
- სკოლის ხშირი გაცდენა;
- სწავლების არაეფექტური მეთოდები;
- მშობლების ნაკლები ჩართულობა სწავლების პროცესში;
- შეუსაბამო სასწავლო გეგმა და სხვ.

ზემოთ ჩამოთვლილი ფაქტორების აღმოფხვრის, შესაბამისი მხარდაჭერისა და მტკიცებულებებზე დაფუძნებული მეთოდების გამოყენების შემთხვევაში ბავშვს აღარ ექნება ახალი ინფორმაციის დასწავლისა თუ აკადემიური უნარების ათვისების პრობლემა (Bhandari & Goyal, 2004).

დასწავლის უნარის დარღვევა დაკავშირებულია რიგ მდგომარეობებთან, რომლებმაც შეიძლება გავლენა იქონიოს ვერბალური ან არავერბალური ინფორმაციის ათვისებაზე, ორგანიზებაზე, შენახვაზე, გაგებასა და გამოყენებაზე. დასწავლის უნარის დარღვევა ერთი ან რამდენიმე (მაგრამ არა ყველა) ისეთი ბაზისური ფსიქიკური პროცესის დარღვევის შედეგია, რომლებიც დაკავშირებულია აღქმასთან, აზროვნებასთან, დამახსოვრებასთან (Bhandari & Goyal, 2004). შესაბამისად, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის გარემოს მოწესრიგება ან სენსორული დეფიციტის აღმოფხვრა (მაგ., მხედველობის გაუმჯობესება სათვალის გამოყენების გზით) ნაკლებად შესამჩნევს ხდის მის სირთულებებს, მაგრამ ბავშვს კვლავ განსაკუთრებული ძალისხმევა სჭირდება ასაკით გათვალისწინებული სასკოლო მასალის ასათვისებლად.

დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნები

დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი ისმება, როდესაც ინდივიდს აქვს კონკრეტული დეფიციტი ინფორმაციის ეფექტურად ან სწორად აღქმის ან დამუშავების უნარის განვითარების მხრივ. ეს ნეიროგანვითარებითი დარღვევა ძირითადად ვლინდება აკადემიური სწავლების პირველ წლებში და ხასიათდება კითხვის, წერის და/ან მათემატიკის ფუნდამენტური აკადემიური უნარების ათვისების სირთულებით. აკადემიური უნარების დარღვევაზე ვსაუბრობთ, თუ მოსწავლეს თანატოლებთან შედარებით უფრო მნიშვნელოვნად გამოხატული სირთულებები აქვს შესაბამისი აკადემიური მასალის ათვისებისას; თუ სასწავლო გეგმით განსაზღვრული ინფორმაციის ათვისებას მხოლოდ სპეციალური დახმარებითა ან/და განსაკუთრებული ძალისხმევით ახერხებს (DSM-5, 2013).

„გვიანი“ დიაგნოზის მიუხედავად, შესაძლებელია დასწავლის უნარის დარღვევისთვის დამახასიათებელი ცალკეული ნიშნებისა თუ რისკ-ფაქტორების სკოლამდელ ასაკში იდენტიფიკაცია, რაც გადამწყვეტია დიაგნოზის თავიდან

ასარიდებლად ან მდგომარეობის შესამსუბუქებლად. სკოლამდე ასაკში საყურადღებოა (<https://ldaamerica.org/about-us/>):

- სიტყვების წარმოთქმის სირთულე;
- სწორი სიტყვის პოვნის სირთულე საუბრისას;
- სირთულე რიტმის შეგრძნებაში;
- ანბანის, ციფრების, ფერების, ფორმების ან კვირის დღეების დასწავლის სირთულე;
- სირთულე მითითებების შესრულებისას ან სწავლის პროცესში;
- ფანქრის, კალმისა და მაკრატლის გამოყენების სირთულე ან საზღვრების დაცვით გაფერადების პრობლემა;
- ღილის, საკინძების, თასმის შეკვრის სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები.

ყველა გონება ეხიანიხაგ ახ ფიქიხობს

იცოდით, რომ ალბერტ აინშტაინს 9 წლამდე კითხვა არ შეეძლო? უოლტ დისნეის, გენერალ ჯორჯ პატონს და ვიცე-პრეზიდენტს ნელსონ როკფელერს მთელი ცხოვრების განმავლობაში პრობლემები ჰქონდათ კითხვაში. ვუპი გოლდბერგს და ჩარლზ შვაბს და ბევრ სხვას ჰქონდათ დასწავლის უნარის დარღვევა, რასაც გავლენა არ მოუხდენია მათ საბოლოო წარმატებაზე.

წყარო: ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია.

5-9 წლის ასაკში უკვე უშუალოდ აკადემიური უნარების ათვისების სირთულეების იდენტიფიცირებაა შესაძლებელი (New to LD, n.d):

- პრობლემები აქვს ასოებისა და ბგერების კავშირის დასწავლაში;
- არ შეუძლია ბგერების შერწყმა სიტყვების წარმოსათქმელად;
- კითხვის დროს ვერ იგებს სიტყვების მნიშვნელობას;
- ნელა ითვისებს ახალ უნარებს;
- მუდმივად არასწორად წერს სიტყვებს და უშვებს ხშირ შეცდომებს;
- უჭირს მათემატიკის ძირითადი ცნებების დასწავლა;
- აღენიშნება დროის ცნობის სირთულე.

ნიშნები და სიმპტომები, რომლებიც შეიძლება მიუთითებდეს დასწავლის უნარის დარღვევაზე 10-13 წლის ასაკში (New to LD, n.d)::

- წაკითხულის გააზრების ან მათემატიკური უნარების განვითარების სირთულე;
- ვერ იგებს ტესტის ღია კითხვებს;
- არ მოსწონს კითხვა და წერა;
- თავს არიდებს ხმამაღლა კითხვას;
- აქვს ცუდი კალიგრაფია;
- აქვს ცუდი ორგანიზაციული უნარები (საძინებელი, სამუშაო მაგიდა არე-

ული და არაორგანიზებულია. უჭირს საშინაო დავალების შესრულების ორგანიზება);

- უჭირს საკლასო დისკუსიებში ჩართვა და საკუთრი აზრის ხმამაღლა გამოხატვა ჯგუფის წინაშე;
- ერთსა და იმავე სიტყვას ერთ ნაწერში სხვადასხვანაირად წერს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, დასწავლის უნარის დარღვევა შესაძლოა გრძელდებოდეს მთელი ცხოვრების განმავლობაში, თუმცა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ინდივიდის ცხოვრების ხარისხი მნიშვნელოვნად შეიძლება განსხვავდებოდეს ცხოვრების სხვადასხვა პერიოდში - ეს დამოკიდებულია გარემოს მოთხოვნებზე, პიროვნების ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების ურთიერთქმედებაზე.

წარმატების მისაღწევად, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები საჭიროებენ ადრეულ იდენტიფიკაციას, დროულად სპეციალიზებულ შეფასებებსა და ჩარევებს, რომლებიც მოიცავს სახლს, სკოლას, საზოგადოებას და სამუშაო ადგილს. ინტერვენცია უნდა შეესაბამებოდეს თითოეული ადამიანის დასწავლის უნარის მიმდინარეობის ფორმასა და ხარისხს (Bhandari & Goyal, 2004).

დასწავლის უნარის დარღვევა – უხილავი კონსტრუქტი

დასწავლის უნარის დარღვევების კლასიფიკაციასა თუ დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების მახასიათებლებზე საუბრისას ჩვენ ყოველთვის ვუბრუნდებით შეფასების კრიტერიუმებს და ვცდილობთ ამ მდგომარეობის ნიშნების გარკვეულ ნაკრებთან გაიგივებას. ეს ხშირად აუცილებელია ადრეული იდენტიფიკაციისა თუ დიაგნოსტიკისთვის, დახმარების სტრატეგიების შესარჩევად და დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანების ცხოვრების ხარისხის გასაუმჯობესებლად. მიუხედავად ამისა, აუცილებლად უნდა ვთქვათ, რომ ძალიან ხშირია დასწავლის უნარის დარღვევის ლატენტური ფორმები – ამ შემთხვევაში აკადემიური წარუმატებლობა, კოგნიტური განსვლა აკადემიურ და არააკადემიურ უნარებს შორის შენიღბულია, ხოლო სირთულეები კოგნიტურ სფეროში არ ვლინდება. ასეთ შემთხვევებში დასწავლის უნარის დარღვევა „უხილავ“ კონსტრუქტად გარდაიქმნება და მისი გაზომვის მცდელობები წარუმატებლობისთვის არის განწირული (Wong, 2011).

ზოგჯერ აკადემიური სირთულეები სრულ მოულოდნელობას წარმოადგენს და ვერ აიხსნება კოგნიტური დეფიციტითა და განვითარების სხვა თავისებურებებით. ამ თვალსაზრისით, დასწავლა შეიძლება განვიხილოთ, როგორც ინტელექტის ლატენტური კონსტრუქტი, რთული წარმონაქმნი, რომელიც უფრო მეტია, ვიდრე ბაზისური კოგნიტური უნარების ჯამი. შესაბამისად, შესაძლებელია დასწავლის პროცესი, როგორც სხვადასხვა უნარის რთული სინთეზი, დაირღვეს მაშინაც, როცა ბაზისური უნარების სირთულეები არ ვლინდება. ხშირია, როცა პედაგოგები აქებენ ბავშვის ინტელექტუალურ შესაძლებლობებს, მშობლებს აქვთ აკადემიური წარმატების მოლოდინი, მაგრამ რეალობა განსხვავებულ სურათს ხატავს – ბავშვს უჭირს აკადემიური უნარების ათვისება. ძირეული დეფიციტისა და სხვადასხვა გამოვლინების განხილვის შემდეგ დასწავლის უნარის ამ ქრილში დანახვა გვიქმნის ახალ მოლოდინს, გვიცვლის წარმოდგენას დასწავლის

უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების შესახებ. მნიშვნელოვანია სკოლის პერსონალის, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანების ოჯახის წევრებისა თუ უბრალოდ, რიგითი მოქალაქეების მიერ გააზრება იმ ფაქტისა, რომ განვითარების სირთულეები, ყურადღების დეფიციტი თუ ყბადაღებული სიზარმაცე ყოველთვის არ არის საფუძველი აკადემიური უნარების დარღვევისთვის. შესაბამისად, ამ საკითხის წამოჭრა ჩვენ არ გვაძლევს დასწავლის უნარის დარღვევის უკეთ შეფასებისა თუ იდენტიფიცირების შესაძლებლობას, მაგრამ გვიცვლის ფუჭ მოლოდინს და გვიყალიბებს უფრო ფართო ხედვას, რაც გვეხმარება პრობლემების დაძლევის ახალი გზების ძიებაში (Wong, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის ეტიოლოგიური თეორიები

დასწავლის უნარის დარღვევის ეტიოლოგიური თეორიები ორ ფართო კატეგორიად იყოფა, ნაწილი გენეტიკურ საფუძვლებს, ხოლო დანარჩენები გარემოფაქტორების მნიშვნელოვნებას განიხილავს. ამ ორ მიდგომას შორის უპირატესის ერთმნიშვნელოვნად განსაზღვრა ძალიან რთულია. დასწავლის უნარის დარღვევის განმაპირობებელმა გენეტიკურმა ცვლილებამ შეიძლება ნაყოფის ჩასახვამდე იჩინოს თავი ან ნაყოფის განვითარების ადრეულ ეტაპზე გამოვლინდეს. ამავდროს გარემოფაქტორებმა შეიძლება უარყოფითი გავლენა იქონიონ ცოცხალ ორგანიზმზე პრე-, პერი- ან პოსტნატალურ პერიოდში და საფუძვლად დაედოს დასწავლის უნარის დარღვევის განმაპირობებელ ცვლილებებს (Fletcher et al, 2001).

გენეტიკური მიზეზები

ითვლება, რომ დასწავლის უნარების დარღვევის მქონე პირთა 30-40%-ში დასწავლის უნარის საშუალო და მძიმე ხარისხის დარღვევა გამოწვეულია გენეტიკური ცვლილებებით (Fletcher et al, 2001).

ქრომოსომული ანომალიები. აუტოსომების ან სასქესო ქრომოსომების სტრუქტურაში ცვლილება, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს ქრომოსომის წაშლას, დუბლირებას, გადაადგილებას, არასასურველ ფუნქციონირებას ან ინვერსიას (Fletcher et al, 2001).

გენეტიკური ანომალიები. დასწავლის უნარის დარღვევა შეიძლება გამოიწვიოს გენეტიკური მასალის სტრუქტურის ცვლილებებმაც. ამ უკანასკნელებში შედის დნმ-ის ნაწილების წაშლა, დუბლირება, დამატება, ინვერსია და ჩანაცვლება. ზოგადად, გენეტიკური ანომალიების კატეგორიზაცია ხდება დეფექტური გენის გადაცემის გზით. გადაცემის ეს ფორმები შეიძლება შეფასდეს, როგორც აუტოსომურად დომინანტური, აუტოსომურად რეცესიული ან X ქრომოსომასთან დაკავშირებული მემკვიდრეობითობა. ზოგიერთი მდგომარეობა შეიძლება გამოწვეული იყოს სხვადასხვა გენის ურთიერთქმედებით (პოლიგენური). ძირითადად, გენეტიკური დარღვევები გამოწვეულია აუტოსომური დომინანტური ან აუტოსომური რეცესიული პირობებით. აუტოსომური დომინანტური პირობების შემთხვევაში გადაცემა დამოკიდებულია მხოლოდ ერთ მშობელზე, რომელიც არის დეფექტური გენის მატარებელი და ამ შემთხვევაში მსგავსი გენის შთამომავობაზე გადაცემის ალბათობა 50%-ია. აუტოსომური რეცესიული პირობების შემთხვევაში

დეფექტური გენი გადაეცემა, თუ ორივე მშობელია შესაბამისი ცვლილების მატარებელი (Fletcher at al, 2001).

გარემო ფაქტორები

როგორც ცნობილია, გარემო ფაქტორები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ფიზიკურ და ინტელექტუალურ განვითარებაზე, შესაბამისად, მათ შეიძლება ხელი შეუშალოს ზრდასა და განვითარებას, რამაც შეიძლება გამოიწვიოს დასწავლის უნარის დარღვევა. პრე-, პერი- და პოსტნატალური განვითარების პერიოდებში გარემოფაქტორებში, როგორც წესი, მოიაზრება ინფექციები, ტრავმები, ნივთიერებათა ავადმომხმარება და სოციალური დეპრივაცია (Fletcher at al, 2001).

მშობიარობის პერიოდში ეს შეიძლება ასევე მოიცავდეს მშობიარობის პროცესში წამოჭრილ სირთულეს, ნაყოფისთვის ჟანგბადის მიწოდების შეზღუდვას, რამაც შეიძლება გამოიწვიოს თავის ტვინის დაზიანება.

დასწავლის უნარის დარღვევის მიზეზებს შორის ერთ-ერთია ინფექციაც, რომელმაც შეიძლება გამოიწვიოს თავის ტვინის დაზიანება პრენატალური განვითარების პროცესში, მშობიარობის დროსა და პოსტნატალურ პერიოდში. ასეთი ინფექციები: წითურა, ყბაყურა და ჩუტყვავილა. ადრე სიფილისი დასწავლის უნარის დარღვევის ხშირი მიზეზი იყო, მაგრამ ის დასავლეთის ქვეყნებში დასწავლის უნარის დარღვევის გამომწვევ მიზეზებს შორის ახლა უკვე იშვიათად გვხვდება. ვირუსულმა ინფექციებმა შეიძლება გამოიწვიოს ენცეფალიტი (თავის ტვინის ანთება), ხოლო ენცეფალიტით განპირობებული ცვლილებები თავის ტვინის ფუნქციონირებაში საფუძვლად დაედოს დასწავლის უნარის დარღვევას.

ფსიქოაქტიური ნივთიერების მოხმარება, ალკოჰოლის ჩათვლით (ნივთიერებათა ავადმომხმარება) ხელს უშლის ნაყოფის ნორმალურ განვითარებას და ხშირად თავის ტვინის სტრუქტურული ანომალიების მიზეზიც ხდება.

ტოქსიკურმა აგენტებმა, ტყვიით მონამვლამ, ქიმიურმა დამაბინძურებლებმა და მძიმე მეტალებმა, როგორებიცაა: ვერცხლისწყალი, მანგანუმი და სტრონციუმი – თითოეულმა შეიძლება განაპირობოს თავის ტვინის დაზიანება.

განვითარების პოსტნატალურ ფაზაში ცუდი კვება, სენსორული და სოციალური სტიმულაციის ნაკლებობა ხელს უშლის განვითარებას და შესაძლებელია ინვევდეს დასწავლის უნარის დარღვევას (Fletcher at al, 2001).

შეჯამება

„დასწავლის უნარის დარღვევის“ პოპულარიზაცია მოსახლეობის ინფორმირებულობის ხარისხს ზრდის, თუმცა ამ პროცესს ბევრი „გვერდითი ეფექტი“ აქვს. როდესაც საკითხი ვიწრო მეცნიერულ წრეს სცდება და ფართო მასების განხილვის თემად გადაიქცევა ფაქტებს მცდარი ინტერპრეტაციები ერევა და იქმნება მითები. რა თქმა უნდა, დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებაც ბევრ მცდარ ინფორმაციას მოისმენთ, ამიტომ პირველ თავში მოცემული ინფორმაციის შეჯამებას საზოგადოებაში არსებული მითების დამსხვრევითა და ფაქტებით ჩანაცვლებით შევეცდებით (მასალა მომზადებულია <https://www.naset.org/> -ზე დაყრდნობით).

მითი N1. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანები არ არიან ძალიან ქვეყნიები.

ხეაღობა: დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ხშირად ისეთივე ქვეყნიები არიან, როგორც სხვა ბავშვები. სინამდვილეში, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანებს ხშირად აქვთ საშუალო ან საშუალოზე მაღალი ინტელექტი. კვლევების თანახმად, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა 33% ნიჭიერია (აქვს გარკვეული სფეროში განსაკუთრებული შესაძლებლობები).

მითი N2. დასწავლის უნარის დარღვევა მხოლოდ საბაბია შეუსაბამო, არაამოტივირებული ან ზარმაცი ადამიანებისთვის.

ხეაღობა: დასწავლის უნარის დარღვევას აქვს ნეირობიოლოგიური საფუძველი. ის არ არის პიროვნული, ქარაქტეროლოგიური თავისებურება. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანებს სჭირდებათ განსაკუთრებული ძალისხმევა აკადემიური მასალის ასათვისებლად, რაც ხშირად ძალიან დამღლეელია. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს განსაკუთრებულ ძალისხმევა სჭირდებათ იმ დავალებების გადასაწყვეტად, რასაც სხვები „თავისთავად“ აკეთებენ.

მითი N3. დასწავლის უნარის დარღვევა მხოლოდ ბავშვებზე მოქმედებს. ზრდასრულები აღარ განიცდიან ამგვარ პრობლემას.

ხეაღობა: ახლა უკვე ცნობილია, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის გავლენა შესაძლოა, გაგრძელდეს მთელი ცხოვრების განმავლობაში და ზრდასრულ ასაკში შეიძლება, კიდევ უფრო გამძაფრდეს, რადგან ამოცანები და გარემოს მოთხოვნები ზრდასრულ ასაკში იზრდება. სამწუხაროდ, ბევრ მოზარდს ოფიციალურად არასდროს მიუღია დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი. დასწავლის უნარის დარღვევის პროგნოზირება შეიძლება საბავშვო ბაღში ან სკოლამდელ ასაკშიც, თუმცა დიაგნოზის დასმა შეიძლება დაგვიანდეს. კვლევები ამჟამად ცხადყოფს, რომ რაც უფრო ადრე გაენევა ბავშვს შესაბამისი დახმარება, მით უფრო წარმატებულია შედეგი.

მითი N4. ტერმინები დისლექსია და დასწავლის უნარის დარღვევა ერთი და იგივეა.

ხეაღობა: დისლექსია არ არის დასწავლის უნარის დარღვევის სინონიმი. დისლექსია დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპია. ეს არის სპეციფიკური დარღვევა, რომელიც გავლენას ახდენს ადამიანის კითხვაზე, წერასა და ენით გაშუალებულ სხვა უნარებზე. სამწუხაროდ, დისლექსიის შესახებ ინფორმაციის ფართოდ გავრცელებამ და პოპულარიზაციამ იგი ზოგიერთი ადამიანისთვის დასწავლის უნარის დარღვევის ეკვივალენტად გადააქცია. შედეგად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ხუთი ბავშვიდან ოთხს აქვს დისლექსიის დიაგნოზი.

მითი N5. დასწავლის უნარის დარღვევა ვლინდება მხოლოდ აკადემიურ სივრცეში და ის გავლენას არ ახდენს ადამიანის ცხოვრების სხვა სფეროებზე.

ხეაღობა: დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ზოგიერთ ადამიანს აქვს ცალკეული სირთულეები კითხვაში, წერასა ან მათემატიკაში, მაგრამ ამ სპეციფიკურ სფეროებში გამოვლენილი სირთულეები ხშირად შერეულად იჩე-

ნს თავს და აისახება არა მხოლოდ სასკოლო გარემოში ფუნქციონირებაზე, არამედ ართულებს ყოველდღიურ ცხოვრებაში ინდივიდის ფუნქციონირებას.

მითი N6. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს არ შეუძლიათ უმაღლეს საგანმანათლებლო დაწესებულებებში წარმატების მიღწევა.

ხეაღობა: დასწავლის უნარის დარღვევით უფრო და უფრო მეტი მოზარდი მიდის კოლეჯში ან უნივერსიტეტში და აღწევს წარმატებას. სათანადო დახმარების შემთხვევაში, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოზარდებს შეუძლიათ მიაღწიონ წარმატებას უმაღლეს განათლებაში.

მითი N7. დასწავლის უნარის დარღვევის იდენტიფიცირება ხდება საბავშვო ბაღსა და დაწყებით კლასებში.

ხეაღობა: დასწავლის უნარის დარღვევას ხშირად წლების განმავლობაში არ აღიარებენ; უმეტესობა არ არის გამოვლენილი მესამე კლასამდე. სხარტ ბავშვებს შეუძლიათ „დაფარონ“ თავიანთი სირთულეები.

მითი N8. დასწავლის უნარის დარღვევა უფრო ხშირია ბიჭებში, ვიდრე გოგონებში.

ხეაღობა: კვლევებმა აჩვენა, რომ სინამდვილეში, ბიჭებისა და გოგონების თანაბარ რაოდენობას აქვს დასწავლის უნარის დარღვევები (LDA, n.d).¹

კითხვები რეფლექსიისთვის:

1. რა არის დასწავლის უნარის დარღვევა?
2. რა განსხვავებაა სწავლის სირთულესა და დასწავლის უნარის დარღვევის ცნებებს შორის?
3. ჩამოთვალეთ დასწავლის უნარის დარღვევის გავრცელებული სახეები.
4. რა ნიშნები და სიმპტომები შეიძლება მიუთითებდნენ დასწავლის უნარის დარღვევაზე სკოლამდელ ასაკში?
5. ჩამოთვალეთ გარემოფაქტორები, რომლებმაც შესაძლებელია დაამძიმოს ან განაპირობოს სწავლის სირთულეები.
6. რა სირთულეებს იწვევს დასწავლის უნარის დარღვევა?
7. რომელია დასწავლის უნარის დარღვევის ძირითადი ეტიოლოგიური თეორიები?

¹ nb. <https://www.naset.org/publications/ld-report/introduction-to-learning-disabilities>

სავარჯიშო N1:

აღწერეთ დასწავლის უნარის დარღვევის სამედიცინო, აკადემიური, ბიჰევიორული და კოგნიტური მიდგომების ძლიერი და სუსტი მხარეები შემდეგი სქემის მიხედვით²:

პერსპექტივა	ძლიერი მხარე	სუსტი მხარე
სამედიცინო		
აკადემიური		
ბიჰევიორული		
კოგნიტური		

გამოყენებული ლიტერატურა:

American Psychiatric Association, D. S., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Bhandari, A., Goyal, G. (2004). *Learning Disabilities: Nature, Causes and Interventions*. Global Vision Publishing House. ელრესურსზე წვდომა: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60842321/138968289620191008-65384>

Fletcher, M. J., Stuebing, K., Barnes, M., Francis, J. D. (2001). *Classification of Learning Disabilities: An evidencebased evaluation*. ელრესურსზე წვდომა: https://www.researchgate.net/publication/232512540_Classification_of_learning_disabilities_An_evidencebased_evaluation.

Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Campbell, A. J., Cumming, S. R., & Wilkes, F. J. (2015). *Psychology and life*. Pearson Higher Education AU.

Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.

Swanson, H. L. (Ed), Harris, K.R.(Ed), Graham, S. (Ed), (2013). *The Handboock of Learning Disabilities*. (2nd ed.). The Guilford Press;

Torgesen, J. K. (2004). *Learning Disabilities: An Historical and Conceptual Overview*. In B. Y. L. Wong

² დასწავლის უნარის დარღვევის ეტიოლოგიურ თეორიებზე დამატებითი ინფორმაციის მისაღებად შეგიძლიათ გამოიყენოთ (Fletcher et al,2001).

(Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3–40). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50004-4>

World Health Organisation. (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems, 10th revision (ICD-10)*. Geneva: WHO;

Wong, B. Y., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.

Zumeta, O. R., Zirkel, A. P., Danielson, L. (2014). Identifying Specific Learning Disabilities. Legislation, Regulation, and Court Decisions. *Top Lang Disorders*. Vol. 34 (1), pp.8-24.

გამოყენებული ბმულები:

<https://ldaamerica.org/about-us/> - Learning Disabilities Association of Amerika ;

<http://www.childtrends.org> - The nation's leading research organization;

<https://www.psychiatry.org/> - The American Psychiatric Association;

<https://www.naset.org/> - The National Association of Special Education Teachers

ნინო ნახუცრიშვილი

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის
თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ შეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 2

დასწავლის უნარის დარღვევა
საერთაშორისო სადიაგნოსტიკო
საკლასიფიკაციო სისტემებში

შესავალი.....	26
რა არის კლასიფიკაცია?.....	27
დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპები.....	27
თანამედროვე საკლასიფიკაციო სისტემები.....	29
აკადემიური უნარების განვითარების სპეციფიკური დარღვევა ICD-10-ში.....	30
სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევა DSM-5-ში.....	32
ინფორმაცია – სუპერძალა.....	41
შეჯამება.....	43
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	44
გამოყენებული ლიტერატურა.....	45

შესავალი

პირველ თავში დასწავლის უნარის დარღვევა განმარტებულია, როგორც ნეირობიოლოგიური მდგომარეობა, რომელიც გავლენას ახდენს ინდივიდის მიერ ინფორმაციის მიღების, შენახვის, გადამუშავებისა და შემდგომში გამოყენების გზებზე (New in LD, n.d.)¹. გარდა ამისა, უკვე იცით, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა მდგომარეობაა, რომელიც დამახასიათებელ ნიშანთა ფართო სპექტრს მოიცავს.

პირველ თავშივე აღმოაჩენდით, რომ სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოებში აღწერილი დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპები ერთმანეთისგან განსხვავდება.

ვფიქრობთ, ბევრი შეკითხვა დაგებადებოდათ. ალბათ, დაგაინტერესებთ:

- რა კავშირია ინფორმაციის აღქმა-შენახვასა და დასწავლას შორის?
- რა იგულისხმება ინფორმაციის გადამუშავებაში?
- რა გავლენას ახდენს დასწავლის უნარის დარღვევა აკადემიური უნარების ათვისებაზე?
- ან იქნებ უფრო ის გაინტერესებთ:
- საქართველოში რომელ სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოს იყენებენ?
- რატომ უნდა ფლობდეს პედაგოგი ინფორმაციას საკლასიფიკაციო სისტემების შესახებ?
- როგორ უნდა განსაზღვროს დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპები?

შემდეგ თავებში თქვენ თანმიმდევრულად მიიღებთ პასუხს ყველა შეკითხვაზე, შეიქმნით სრულ სურათს დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ, მოგეცემათ შესაძლებლობა უფრო ეფექტურად დაეხმაროთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს. შეკითხვებზე ამომწურავი პასუხების მისაღებად და დასახული საბოლოო მიზნების მისაღწევად კი მეორე თავში შევეცდებით მეტი

¹ იხ. <https://ldaamerica.org>

ინფორმაცია მოგანოდოთ სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოებზე, საკლასიფიკაციო სისტემებსა და დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპებზე.

რა არის კლასიფიკაცია?

„კლასიფიკაცია“ უზრუნველყოფს დიდი რაოდენობით ინფორმაციის კატეგორიზაციას, უფრო მცირე, მეტად ერთგვაროვან კატეგორიებად დაყოფას.

სხვადასხვა ერთეულების მიკუთვნება კატეგორიისადმი განისაზღვრება მსგავსებებით მოცემულ ერთეულსა და კატეგორიაში შემავალ სხვა ერთეულებს შორის. ერთეულის გარკვეული კატეგორიისთვის მიკუთვნების გადაწყვეტილებაზე გავლენას სხვა კატეგორიებისგან განმასხვავებელი ნიშნების არსებობაც ახდენს. მსგავსებები გვკარნახობს კატეგორიისთვის ერთეულების მიკუთვნების კრიტერიუმებს, ხოლო სხვა კატეგორიებისგან განმასხვავებელი ნიშნები გამოირიცხვის კრიტერიუმებზე მიგვითითებს (Swanson, 2013). მაგალითად, ჩვენ შეგვიძლია ფერების მიხედვით საგნების კატეგორიზაცია. ასეთ შემთხვევაში ჩვენ ვიცით, რომ ყველა ნივთი, რომელიც შედის კატეგორიაში „წითელი“ იზიარებს ერთ ძირითად მახასიათებელს – წითელ ფერს (მსგავსება); ამავე დროს ჩვენ ვიცით, რომ კატეგორიაში „წითელი“ შემავალი არცერთი ნივთი არ არის ლურჯი (სხვა კატეგორიისგან განმასხვავებელი ნიშანი).

მსგავსი და განმასხვავებელი ნიშნების ანალიზი მდგომარეობის ოპერაციონალიზაციის, ანუ განსაზღვრის საშუალებას გვაძლევს (Swanson, 2013). როდესაც მარტივ კატეგორიებზე ვსაუბრობთ, ერთი განზომილება თუ ერთი ძირითადი მახასიათებელიც საკმარისია ერთეულის კატეგორიისადმი მისაკუთვნებლად (როგორც კატეგორიის „წითელი“ შემთხვევაში); დასწავლის უნარის დარღვევა კი კომპლექსური მდგომარეობაა, რომელსაც ერთი ნიშნითა თუ მახასიათებლით ვერ აღვწერთ. შეფასებისას მრავალი ნიშნის არსებობა კი ხშირად გაურკვეველობისა თუ არაზუსტი დიაგნოზების მიზეზი ხდება.

დიაგნოსტიკის შეცდომების შესამცირებლად თანამედროვე საკლასიფიკაციო სისტემები შეფასების ერთ კრიტერიუმს არ ენდობიან, რამდენიმე კრიტერიუმს ითვალისწინებენ (Swanson, 2013). როდესაც ჩვენ განვსაზღვრავთ მდგომარეობას, როგორც დასწავლის უნარის დარღვევას – ეს ნიშნავს, რომ მოცემული მდგომარეობა რამდენიმე ძირითად პირობას აკმაყოფილებს.

დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპები

თითქოს ყველაფერი გასაგებია და შეთანხმებული კლასიფიკაციაც დიდ სირთულეს არ უნდა წარმოადგენდეს, მაგრამ დასწავლის უნარის დარღვევა დასწავლის სირთულეებით მიმდინარე მდგომარეობების ფართო სპექტრს მოიცავს, შესაბამისად, მისი კატეგორიებად თუ ტიპებად დაყოფა აზრთა სხვადასხვაობას იწვევს. მეტი თვალსაჩინოებისთვის ჩვენც გავცნობით ზოგიერთ მათგანს, მანამდე კი უნდა ითქვას, რომ ყველაზე პოპულარული და გავრცელებული მაინც დასწავლის უნარის დარღვევის აკადემიური უნარების მიხედვით დაყოფაა. ერთხელ მაინც გეჩვენებათ გაგონილი ტერმინები დისლექსია, დისგრაფია ან დისკალკულია.

- დისლექსია სპეციფიკურად კითხვის უნარის ათვისების სირთულეებს ასახავს;

- ტერმინი დისგრაფია წერის უნარის ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებული სირთულეების აღსანიშნავად გამოიყენება;
- დისკალკულიას მათემატიკური უნარების დარღვევის აღსანიშნავად იყენებენ.

ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევათა ასოციაცია (LDA) ნაკლებად იზიარებს ამ კატეგორიზაციას, მდიდარი გამოცდილებისა და მრავალი კვლევის საფუძველზე გვთავაზობს 6 ტიპის დასწავლის უნარის დარღვევის გამოყოფას, უკვე დასახელებული დისლექსიის, დისგრაფიისა და დისკალკულიის კვალდაკვალ, მნიშვნელოვნად მიიჩნევს:¹

- წერილობით ექსპრესიისა და წაკითხულის გააზრების პრობლემების ცალკე გამოყოფას (წერისა და კითხვის ბაზისური უნარები (მაგ.: სიტყვის მოქნილად ჩაწერა, წინადადების ზუსტად წაკითხვა), რომლებიც დარღვეულია დისლექსიისა და დისგრაფიისას, ამ შემთხვევაში შენარჩუნებულია), მაგრამ ბავშვს უჭირს ნააზრვის წერილობით ჩამოყალიბება და წაკითხულის გააზრება;
- არავერბალური დასწავლის უნარის დარღვევის ცალკე მდგომარეობად იდენტიფიკაციას (ამ დროს ბავშვს უჭირს არავერბალური სოციალური მანიშნებლების, მაგ., ჟესტების, მიმიკის სწორად აღქმა და მოტორული კოორდინაცია, რაც უარყოფითად აისახება აკადემიური უნარების ათვისებაზე).

ზოგიერთი მკვლევარი საჭიროდ მიიჩნევს დასწავლის სირთულეების დარღვეული კოგნიტური პროცესების მიხედვით გამოდიფერენცირებას, შესაბამისად, დასწავლის უნარის დარღვევის მათ მიერ შემოთავაზებულ ჩამონათვალში შეხვდებით:

- ენით გაშუალებულ დასწავლის უნარის დარღვევას (თუ ბავშვს არ აქვს ასაკის შესაბამისად განვითარებული ენა-მეტყველების ფუნქციები, ეს სირთულეებს იწვევს აკადემიური უნარების ათვისებაში);
- სმენითი გადამუშავების დარღვევას (თუ ბავშვს უჭირს სმენითი ინფორმაციის მოქნილად გადამუშავება, ის სირთულეებს აწყდება წერა-კითხვისას, მაგ., უჭირს ნაკარნახევიდან ბგერების გარჩევა, წაკითხული ბგერების სიტყვად შერწყმა);
- ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავებით განპირობებულ დასწავლის სირთულეებს (თუ ბავშვს უჭირს მხედველობით მიწოდებული ინფორმაციის ზუსტად და სწრაფად გადამუშავება, მან შეიძლება მცდარად წაკითხოს სიტყვები, ვერ მიჰყვას ხაზებს, გაუჭირდეს ფურცელზე მოცემული მათემატიკური ნიშნების სწორად ამოცნობა).

პირველ თავში თქვენ გაეცანით დასწავლის უნარის დარღვევის ეტიოლოგიას. მკვლევართა ნაწილი უპირატესობას სწორედ ეტიოლოგიურ ფაქტორებს ანიჭებს და დასწავლის უნარის დარღვევას გამოვლენილი ნიშნების ნაცვლად ეტიოლოგიური ფაქტორების მიხედვით ყოფს.

დისლექსიის სხვადასხვა ტიპების გამოყოფა მეცნიერების მხრიდან მცდელობაა ამ მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი თუ ამ მდგომარეობის გამომწვევი ყველა მნიშვნელოვანი ფაქტორის ასახვის; მაგრამ მრავალი კლასიფიკა-

¹ იხ. <https://ldaamerica.org>

ციის არსებობა ცოდნის გაღრმავების ნაცვლად, ხშირად დაბნეულობის მიზეზი ხდება (Swanson, 2013); შესაბამისად, გაურკვევლობის თავიდან ასარიდებლად ამ სახელმძღვანელოში ჩვენ ფოკუსირებული ვიქნებით დასწავლის უნარის დარღვევის 3 ტიპზე:

- დისლექსია,
- დისგრაფია,
- დისკალკულია .

ამ თავში კი განვიხილავთ საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სისტემებს, რომლებიც შეფასების ერთი კრიტერიუმის ნაცვლად რამდენიმე მნიშვნელოვან ფაქტორს ითვალისწინებენ.

თანამედროვე საკლასიფიკაციო სისტემები

1980 წლამდე ფსიქიატრიული დიაგნოზები უპირატესად ეფუძნებოდა ფსიქოანალიტიკურ იდეებს, შესაბამისად, ხაზს უსვამდა გამოცდილების მნიშვნელობას და აუფასურებდა ბიოლოგიური ცვლილებების როლს ფსიქიკური პრობლემებისა თუ ფსიქიკური განვითარების დარღვევების მიმდინარეობაში. „დიაგნოზებს“ სპეციალისტები სავარაუდო ფსიქოლოგიური ფაქტორების გათვალისწინებით სვამდნენ, შესაბამისად, სუბიექტური აზრის წილი იმდენად დიდი იყო, რომ სპეციალისტების მიერ შეთანხმებული დიაგნოზების დასმა სერიოზულ პრობლემას წარმოადგენდა (APA, n.d.).

ფსიქიატრიული დიაგნოზების შეთანხმებული ჩამონათვალი პირველად „დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაციაში“ (ICD) გაჩნდა. „დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაცია“ არის ჯანდაცვის მსოფლიო ორგანიზაციის (WHO) მიერ შემუშავებული სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელო, რომელიც უკვე თითქმის საუკუნეა შესაძლებლობას აძლევს სხვადასხვა ქვეყანაში ჯანდაცვის სხვადასხვა სფეროს წარმომადგენლებს შეთანხმებული დიაგნოზები დასვან (APA, n.d.). ICD აქტიურად გამოიყენება WHO-ს წევრ ქვეყნებში, მათ შორის საქართველოში.

მეორე არანაკლებ მნიშვნელოვანი სახელმძღვანელო ფსიქიკური დარღვევების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელო (DSM) ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციამ (APA) შეიმუშავა. თავდაპირველად ICD-ისა და DSM-ის მიერ შემოთავაზებული კატეგორიები ერთმანეთისგან ძალიან განსხვავდებოდა. დროთა განმავლობაში „ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციისა“ და „ჯანდაცვის მსოფლიო ორგანიზაციის“ თანამშრომლობის შედეგად ორი სახელმძღვანელოს მიერ შემოთავაზებული კატეგორიები სულ უფრო მეტად დაუახლოვდა ერთმანეთს (APA, n.d.).

სფეროს ექსპერტები ვარაუდობენ, რომ თავისი გლობალური მნიშვნელობის გათვალისწინებით, მომავალში ICD ჩამოყალიბდება ერთადერთ სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოდ, ხოლო DSM დამხმარე სახელმძღვანელოს ფუნქციებს შეითავსებს, რადგან სპეციალისტებს მიაწვდის იმ ინფორმაციას სადიაგნოსტიკო პროცედურებისა და შეფასების კრიტერიუმების შესახებ, რომელიც ICD-ში არ არის შეტანილი (APA, n.d.).

სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოები პერიოდულად გადის რევიზიას და განახლებული ვერსიები დასაბუთებული ცვლილებებით გვიბრუნდება. 1992 წლი-

დან ICD-ის მეათე გამოცემას იყენებენ, რომელიც ძალიან გავს DSM-ის მეოთხე, ძველ გამოცემას. APA-მ 2013 წელს გამოსცა DSM-ის ახალი მეხუთე ვერსია. აღსანიშნავია, რომ მზად არის ICD-ის მეთერთმეტე რევიზიის შედეგიც, რომლის გააქტიურება 2022 წლიდან იგეგმება (ICD-11, 2021)¹.

აკადემიური უნარების განვითარების სპეციფიკური დარღვევა ICD-10-ში

ICD-10 (WHO, 1992) - დაავადებათა საერთაშორისო საკლასიფიკაციო სისტემაა. დასწავლის უნარის დარღვევა სპეციფიკურად აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევად განიხილავს.

ICD-10-ის მიხედვით, სპეციფიკურად აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევა არ არის უბრალოდ სწავლის დეფიციტის შედეგი, არც თავის ტრავმისა თუ რომელიმე ნევროლოგიური დაავადების შედეგს არ წარმოადგენს. დარღვევების ეს კატეგორია ბიოლოგიური დისფუნქციით განპირობებული კოგნიტური პროცესების გართულებით არის განპირობებული (WHO, 1992).

დიაგნოზი დასმისას ხუთი ტიპის სირთულეს განიხილავს:

- აკადემიური უნარების ათვისების ნორმის შესაბამისი ვარიაციებისგან დარღვევის განსხვავება;
- განვითარების დონის გათვალისწინება აკადემიური უნარების დარღვევის სიმწვავის შეფასებისას;
- სასკოლო უნარების ბუნებრივად ათვისება არ ხდება, ეს უნარები მიზანმიმართულად ისწავლება, შესაბამისად, ბიოლოგიური მზაობის გარდა, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება გარემოფაქტორებს (მაგ., სასკოლო გარემოს, ოჯახის ჩართულობას). დიაგნოზის დასმისას ძალიან რთულია დარღვევით განპირობებული თანდაყოლილი ნიშნებისა და გარემოფაქტორებით განპირობებული სირთულეების გამიჯვნა;
- მიუხედავად იმისა, რომ აკადემიური უნარების ათვისების პრობლემების საფუძვლად კოგნიტურ სირთულეებს განიხილავენ, შეთანხმებული და დასაბუთებული აზრი აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევის მიზეზების შესახებ არ არსებობს. ხშირად ძალიან რთულია იმის განსაზღვრა, გარკვეული კოგნიტური პროცესისა და აკადემიური უნარის დარღვევას, ორივეს ერთი გამომწვევი მიზეზი აქვთ თუ თავად კოგნიტური პროცესის დარღვევა არის აკადემიური უნარის განვითარების გართულების მიზეზი;
- შეთანხმებული აზრი არ არის აკადემიური უნარების კატეგორიებად დაყოფის შესახებ. რა პრინციპით უნდა გამოვყოთ აკადემიური უნარების დარღვევის ტიპები, მხოლოდ ძირითადი უნარის გათვალისწინებით (მაგ., წერა, კითხვა, ანაგარიში) თუ კოგნიტური სირთულეების გათვალისწინებით.

აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევები არ წარმოადგენს დარღვევების სხვა ჯგუფების პირდაპირ მანიფესტაციას (მაგ., ვერ აიხსნება სრულად

¹ [nb.https://icd.who.int](https://icd.who.int)

ენის განვითარების დარღვევით), თუმცა ერთი დარღვევის არსებობა არ გამორიცხავს მეორეს არსებობას (მაგ., ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს „ენის განვითარების დარღვევა“ და „აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევა“, მაგრამ დასნავლის სირთულები უნდა აღემატებოდეს ენის განვითარების დარღვევით განპირობებულ მოსალოდნელ სირთულებებს აკადემიურ სფეროში).

სპეციფიკურად აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევის დიაგნოზის დასასმელად მდგომარეობა რამდენიმე მოთხოვნას უნდა აკმაყოფილებდეს (WHO,1992):

- სპეციფიკური აკადემიური უნარების სირთულები კლინიკური მნიშვნელოვნებით უნდა იყოს გამოხატული;
- დარღვევა უნდა იყოს სპეციფიკური და არ უნდა იყოს განპირობებული განვითარების ეტაპების გლობალური დაყოვნებით ან ინტელექტუალური დარღვევით;
- დარღვევა უნდა ვლინდებოდეს განვითარების პროცესში, შესაბამისად უნდა ვლინდებოდეს სკოლის პირველ წლებში და არ უნდა იყოს შექცენილი სწავლის პროცესში;
- აკადემიური სირთულები არ უნდა იყოს გარემოფაქტორების მავნე გავლენის შედეგი. აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევა შინაგანი, ბავშვის განვითარების ფაქტორებით არის განპირობებული, შესაბამისად, სირთულები ვლინდება მაშინაც, როცა ბავშვს ადექვატური სასწავლო გარემო აქვს;
- აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევა არ უნდა აიხსნებოდეს სმენისა და მხედველობის სირთულებით. შესაძლებელია ბავშვს ჰქონდეს გარკვეული სენსორული დეფიციტი, მაგრამ მისი აკადემიური სირთულები მხოლოდ ამ დეფიციტით ვერ აიხსნება.

ICD-10-ში გამოყოფილი იყო შემდეგი მდგომარეობები:

- აკადემიური უნარების განვითარების სპეციფიკური დარღვევები F81;
- კითხვის უნარის სპეციფიკური დარღვევა F81.0;
- მართლწერის სპეციფიკური დარღვევა F81.1;
- არითმეტიკული უნარების სპეციფიკური დარღვევა F81.2;
- აკადემიური უნარების შერეული დარღვევა F81.3;
- აკადემიური უნარების განვითარების სხვა დარღვევები F81.8;
- აკადემიური უნარების განვითარების დაუზუსტებელი დარღვევა F81.9.

ჩვენ არ ჩავუღრმავდებით ICD-10-ის მიერ ცალკეული დიაგნოზების განსაზღვრის კრიტერიუმებს, რადგან ICD-11 უკვე მზად არის და ცნობილია, რომ კითხვის, მართლწერისა და არითმეტიკულ სირთულებებს სპეციფიკურად აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევად აღარ განიხილავენ. ICD-11 ამ დარღვევებს ნეიროგანვითარების სხვა დარღვევებთან ერთად აფასებს, როგორც დასნავლის უნარის განვითარების დარღვევებს.

ჯანდაცვის ორგანიზაციის ახალი სახელმძღვანელო იზიარებს DSM-5-ის მიდგომას აკადემიური უნარების დარღვევების კლასიფიკაციისას.

სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევა DSM-5-ში

ფსიქიკური დარღვევების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელო DSM-5 (APA, 2013) დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევებისადმი უახლეს მიდგომას გვთავაზობს.

ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაციის მიერ შემოთავაზებული შეფასების სქემა უარს ამბობს დასწავლის უნარის დარღვევის სპეციფიკური ტიპების გამოყოფაზე. სახელმძღვანელო გვთავაზობს შეფასების 4 კრიტერიუმსა და ზოგად დიაგნოზს „სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევა“ (APA, 2013).

პირველ თავში თქვენ უკვე გაეცანით „სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევის“ შეფასების კრიტერიუმებს, რომელთაც ამ ქვეთავში უფრო სიღრმისეულად განვიხილავთ.

კრიტერიუმი A

ა. აკადემიური უნარების დაუფლებისა და გამოყენების სირთულები, რომლებიც ვლინდება ქვემოთ ჩამოთვლილი სიმპტომებიდან/ნიშნებიდან მინიმუმ ერთის არსებობით, მინიმუმ, 6 თვის განმავლობაში, მიუხედავად აღნიშნული სირთულის აღმოსაფხვრელად მიმართული ინტერვენციისა

1. სიტყვების არასწორი ან ნელი და ზედმეტი ძალისხმევის დახარჯვით კითხვა (მაგალითად, არასწორად ან ნელა და ყოყმანით კითხულობს ცალკეულ სიტყვებს ხმამაღლა, ხშირად მიხვედრით ასრულებს სიტყვებს, უჭირს სიტყვების გაფლერება);
2. წაკითხულის მნიშვნელობის გაგების სირთულე (მაგ., შეიძლება ზუსტად წაკითხოს ტექსტი, მაგრამ ვერ იგებდეს წაკითხულის თანმიმდევრობას, მასალის ნაწილებს შორის ურთიერთმიმართებებს, წაკითხულის შინაარსსა თუ ტექსტით გადმოცემულ ფარულ აზრს);
3. მართლწერის სირთულები (შეიძლება დაამატოს, გამოტოვოს ან ჩაანაცვლოს ხმოვნები ან/და თანხმოვნები);
4. წერითი გადმოცემის სირთულები (მაგ. წინადადებების წერისას ბევრ გრამატიკულ და პუნქტუაციის შეცდომას უშვებს; ვერ აორგანიზებს ინფორმაციას პარაგრაფებად; არ შეუძლია ნააზრევის წერილობით მკაფიოდ გადმოცემა);
5. რიცხვების მნიშვნელობის, რიცხვითი ფაქტების ან ანგარიშის სირთულები (მაგ., ცუდად ესმის რიცხვები, მათი სიდიდე და მათ შორის მიმართებები ურთიერთობები; შეკრებისას იყენებს თითებზე თვლას, ნაცვლად იმისა, რომ გაიხსენოს მათემატიკური ოპერაცია, როგორც ამას აკეთებენ თანატოლები; იკარგება არითმეტიკული გამოთვლის პროცესში და შეიძლება ჩაანაცვლოს პროცედურები);
6. სირთულები მათემატიკურ მსჯელობაში (მაგ., უჭირს მათემატიკური ცნებების, ფაქტების ან პროცედურების გამოყენება მათემატიკური ამოცანის გადასაჭრელად).

პირველი კრიტერიუმის განხილვისას ჩვენ რამდენიმე მნიშვნელოვან ასპექტს უნდა მივაქციოთ ყურადღება:

1. რა ნიშნებზე/სიმპტომებზე არის გამახვილებული ყურადღება?

2. რამდენი ნიშანი უნდა ვლინდებოდეს?
3. რა ხანგრძლივობით უნდა ვლინდებოდეს ნიშნები?
4. რა პირობებში უნდა რჩებოდეს ნიშნები?

დასწავლის უნარის დახლევისთვის დამახასიათებელი ნიშნები

პირველ კრიტერიუმში ნიშნების 6 ტიპზეა გამახვილებული ყურადღება, სირთულეების ეს 6 ტიპი შეიძლება 3 აკადემიურ სფეროზე – კითხვა, წერა, მათემატიკა – წყვილად გადავანაწილოთ: პირველი წყვილი კითხვის სირთულეებს ასახავს, მეორე წერის, ხოლო მესამე – მათემატიკის.

თუ კიდევ ერთხელ დავაკვირდებით, აღმოვაჩინოთ, რომ თითოეული წყვილიდან პირველი ერთეული შესაბამის აკადემიურ სფეროში ჩართულ მარტივ ბაზისურ უნარს განიხილავს, წყვილის მეორე ერთეულის ფოკუსში კი უფრო რთული უნარები ექცევა.

თუ გადავხედავთ მხატვრობას, მუსიკას ან სხვა სახელოვნებო დარგებს, აღმოვაჩინოთ, რომ ნებისმიერ ოსტატს დიდი დრო და შრომა აქვს ჩადებული ამ ბაზისური უნარების სტრატეგიულად და კრეატიულად გამოყენებაში. ოსტატს ჯერ ესაჭიროება ბაზისური უნარების ავტომატიზაცია (მაგ., მხატვარი აღარ ფიქრობს, როგორ უნდა ეჭიროს ფანქარი, როგორ უნდა დახატოს წრე) და მხოლოდ შემდეგ ეძლევა ამ უნარების უფრო მაღალ სააზროვნო პროცესებთან დაკავშირებისა და კრეატიული გადაწყვეტილებების მიღების შესაძლებლობა (მაგ., როგორ დააკავშიროს, როგორ შეღებოს ორი წრე ისე, რომ გადმოსცეს ომი ან ერთობა). იმავე პროცესს გადის თითოეული ჩვენგანი აკადემიური უნარების დაუფლებისას. გარემო გვთხოვს, რომ ჩვენ ვიყოთ კითხვის, წერისა და ბაზისური მათემატიკური უნარების ოსტატები. ჩვენ კი მანამ შევძლებთ დაოსტატებას ჯერ ძალიან სპეციფიკური ბაზისური უნარების ავტომატიზაცია უნდა შევძლოთ (მაგ. რაოდენობის ცნების ათვისება ან ცალკეული სიტყვების წაკითხვა, ან ცალკეული ასოს გამოყვანა), შემდეგ ეს ბაზისური უნარები უფრო ზოგად მაღალი დონის „რთულ არააკადემიურ“ უნარებს (მაგ., ენობრივი უნარები) დავუკავშიროთ. თუ ჩვენ ვერ ვახერხებთ ათვისებული ბაზისური უნარების ავტომატიზაციას, მაშინ მათი განხორციელება ჩვენგან მეტ რესურსს მოითხოვს, ეს კი, თავის მხრივ, უფრო რთული პროცესების მიმდინარეობაზე აისახება. მაგ., მე შეიძლება ვერ ავითვისო ისეთი ბაზისური უნარი, როგორიც ფანქრის დაჭერაა და ეს, რა თქმა უნდა, გართულებს წერის პროცესს. შეიძლება მე ვისწავლო, როგორ უნდა დავიჭირო ფანქარი, მაგრამ ყოველ ჯერზე მჭირდებოდეს ხელის მიზანმიმართულად გასწორება, საჭირო პოზაზე დაფიქრება, რაც ჩემგან დამატებით რესურსს მოითხოვს და, შესაბამისად, ასევე შეაფერხებს წერის პროცესს.

DSM-5-ის მიერ შემოთავაზებული კატეგორიები ასახავს აკადემიური უნარების ათვისების ამ პროცესს და შესაძლებლობას გვაძლევს, განვსაზღვროთ ბაზისური უნარების დონეზე დაირღვა პროცესი თუ უფრო კომპლექსური ოპერაციების განხორციელებისას. შესაძლებლობას გვაძლევს, უკეთ გავიზნოთ რამდენად სპეციფიკური შეიძლება იყოს დასწავლის უნარის დარღვევა.

პიხვედ კიტიციუმში ჩამოთვდილი ნიშნებიდან ხამდენი უნდა ვდინდებოდეს დიაგნოზის დასადასტუხებდა?

DSM-5-ის მიხედვით, ერთი ნიშნის გამოვლენაც საკმარისია დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოსტიკებისთვის (რა თქმა უნდა, სხვა კრიტერიუმების დაკმაყოფილების შემთხვევაში).

ხა ხანგძღვივობით უნდა ვდინდებოდეს ნიშნები?

DSM-5-ის მიხედვით, დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშანი ან ნიშნები სტაბილურად უნდა იჩენდეს თავს, სულ მცირე, 6 თვის განმავლობაში. თუ ნიშანი გარკვეული პერიოდულობით ვლინდება ან სულ რამდენიმე დღე, კვირა იჩენს თავს და შემდეგ ქრება, ასეთ შემთხვევაში დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი არ ისმება.

ხა პიხობებში უნდა ნახჩუნდებოდეს დასწავლის უნარის დახღვევისთვის დამახასიათებელი ნიშნები?

შესაძლებელია ბავშვმა არ იცოდეს კითხვა, თუ მას არასდროს უნახავს ანბანი, არავის წაუკითხავს მისთვის წიგნი, არ უცდიათ მისთვის ესწავლებინათ კითხვა. რა თქმა უნდა, ასეთ შემთხვევაში ჩვენ მხოლოდ ხელმიშვეულობისა და არასწორი აღზრდის მავნე შედეგებზე შეიძლება ვისაუბროთ, დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზს კი ვერ დავსვამთ. დიაგნოზი ისმება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ბავშვმა ვერ შეძლო აკადემიური უნარის (მაგ., კითხვის) ათვისება, მიუხედავად სწავლების ინდივიდუალურად მორგებული ფორმის, მიუხედავად სწორად შერჩეული ინტერვენციის, სახარბიელო გარემოპირობების.

კრიტერიუმი B

აკადემიური უნარები თვისებრივად და რაოდენობრივად ჩამოუვარდება ქრონოლოგიური ასაკით მოსალოდნელ უნარებს; ინდივიდური შეფასების სტანდარტიზებული ინსტრუმენტებითა და გაღრმავებული კლინიკური დიაგნოსტიკით დასტურდება ცვლილებების ნეგატიური გავლენა აკადემიურ ან პროფესიულ საქმიანობაზე ან ყოველდღიურ ფუნქციონირებაზე. 17 წლის და უფროსი ასაკის პირებისთვის სტანდარტიზებული შეფასება შეიძლება შეიცვალოს დასწავლის სირთულეების დოკუმენტირებული ისტორიით.

როგორც ხედავთ, მეორე კრიტერიუმი ყურადღებას ამახვილებს რაოდენობრივ და თვისებრივ ცვლილებებზე, რომლებიც ხშირად სწორედ პირველ კრიტერიუმში ნახსენები ცალკეული ნიშნებით ვლინდება.

მნიშვნელოვანია, რომ, ამასთანავე, ხაზგასმულია ობიექტური შეფასების აუცილებლობა. დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასასმელად სპეციალისტები იყენებენ სხვადასხვა სტანდარტიზებულ ინსტრუმენტებს (ტესტებს, კითხვარებს), ატარებენ ინტერვიუს, ითვალისწინებენ სირთულეების გამოვლენის ისტორიას.

„დასწავლის უნარის დარღვევის“ დიაგნოზის დასმა არა მხოლოდ სასკოლო ასაკში, არამედ ზრდასრულ ასაკშიც შესაძლებელია. შეფასების მეორე კრიტერიუმის თანახმად, 17 წლის ზემოთ პირებთან შეიძლება სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებზე მეტად ინფორმატიული აკადემიური უნარების ათვისების პროცესში გამოვლენილი სირთულეები აღმოჩნდეს, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია აკადემიურ სფეროში ფუნქციონირების დეტალების ცოდნა (მაგ., შესაძლებელია მშობლისგან ან უფროსი ოჯახის წევრისგან მივიღოთ ინფორმაცია ისეთ დეტალებზე, რომლებიც ინდივიდს არ ახსოვს).

კრიტერიუმი C

დასწავლის სირთულეები იწყება სასკოლო ასაკში, მაგრამ შესაძლებელია სრულად არ გამოვლინდეს მანამ გარემოს მოთხოვნები არ გადააჭარბებს ინდივიდის შესაძლებლობებს (მაგ., დროში შეზღუდული ტესტირება, რთული მოხსენებების წაკითხვა და სხვა).

პირველი კრიტერიუმის განხილვისას ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ აკადემიური უნარების დასწავლის პრობლემები შეიძლება გამოვლინდეს მარტივი ბაზისური ან უფრო კომპლექსური უნარების ათვისების სირთულის გამო. ადამიანს არ აქვს უსაზღვრო შესაძლებლობები, შესაბამისად, თავის ტვინი რესურსების დაზოგვის პრინციპით მუშაობს. თუ ჩვენ ბევრ დროს და ენერგიას ვხარჯავთ არაავტორმატიზირებულ ბაზისურ უნარებზე ამანაც შეიძლება შეაფერხოს კომპლექსური პროცესების განხორციელება. როგორც ხედავთ, 3 ჯგუფი გამოიყოფა (Pennington, 2019):

1. ბაზისური, მარტივი უნარების დარღვევის შედეგი;

მაგ., ბავშვს ახასწოხად უჭიხავს ფანქაი სკოლაში შესვლისას. სჭიხდება დამატებითი ინსტრუქციები ან განსაკუთრებული ძალისხმევა ფანქის სწოხად დასაქხად. შესაბამისად, წეხის ათვისების პხოცესი ნეღდება.

ასეთ შემთხვევაში დასწავლის სიხთუღებზე უჭვის მიღანა სკოღამღედ პეხიოღში ან სასკოლო ცხოვხების პიხვეღი დღებეღდან ახის შესაძღებეღი. თუ, მიუხედავად სწოხად შეთავაზებუღი დახმახებისა, ბავშვმა ვეღ შედღო წეხის სიხთუღების დაძღევა 6 თვის განმავღობაში, შეიძღება უჭვი დასწავლის უნაღის დახღვევის შესახებ ობიექტუღი შეფასებეღთა და დიავნოზიოთავ გამყახღეს.

2. ბაზისური მარტივი უნარების ავტორმატიზაციის შეუძლებლობის გამო კომპლექსური არააკადემიური უნარების განხორციელების დონეზე რესურსების დეფიციტის შედეგად გამოვლენილი სირთულეები;

მაგ., სკოღაში შესვლისას ბავშვს აღაღ აქვს ფანქის დაქეღის პხობღეღმა, მაგამ სკოღამღედ ასაკში მან დიღი ძაღისხმევეთ შედღო ამ უნაღის ათვისება და ახდაც ყოვეღთვის, ხოცა ფანქაღს იღებს ხეღში, ფიქიოღს ხოგოღ, საღ მოკიღოს ხეღი ფანქაღს, ჰამღენი თიღი გამოიყენოს ფანქის დაქეღისას 3 თუ 4. შეგვიძღია ვთქვათ, ხომ ფანქის დაქეღის უნაღი აღ აღის ავგომაღიზებუღი, ჰაც გახკვეუღ ხესუღსებს (ღხოღ და ენეღხიას) მოითხოვს მოსწავღისგან, შესაბამისად, მას აღაღ ყოფნის ხესუღსი სხვა უფხო ჰთუღი პხოცესების ასაკის შესაბამისად ეფექტუღად და სწიღად განსახოღციეღებღად. დაფიქღდა, გაასწოღა ხეღი და სწოღად დაიჭიღა ფანქაღი, მაგამ ღხოის დიმიღის გამო ვეღაღ მოასწოღ ასოების მთეღი ხაზის გამოწეღა, უფხო მაღად კღასში შესაძღებეღია

პედაგოგის მიერ ნაკახნახევი ტექსტის მიყოფა ვეი მოესწხო. შედეგი კი ყოველთვის ერთნაირად იმედის გამაცხუებელია.

ამ შემთხვევაში პირობემა შეიძლება პიხველივე დღეებიდან იყოს თვადსაჩინო, ან შესაძლებელია ბავშვს თავდაპიხვედად ეყოს ხესუსი აკადემიუხ დავადებებთან გასამკდავებდად გახემოს დაბადი მოთხოვნების გამო და მისი სიხთუღეები შედახებით უფხო მკაცრი წესებისა თუ ხთუღი დავადებების შეთავაზებისას გამოვიინდეს.

3. თავად კომპლექსური არაკადემიური უნარების დარღვევით განპირობებული.

მაგ., ბავშვის პირობემები ბახისუხი უნახების დონეზე ახ ვიინდება, მას ახ გაჭიხვებია ფანქის სწოხად დაჭეხა, ასობის გამოყვანა, ტექსტის კოპიხება თუ სიგყვების კახნახით წეხა. მას გაუჭიხდა ნახახევის წეხიღობით ჩამოყადიბება. შესაბამისად, დასწავლის სიხთუღეები შედახებით გვიან იჩენს თავს, შეუძინევედი ხრება სასკოღო ასაკის გახვეუღ პეხიოღამდე.

კრიტერიუმი D

დასწავლის სირთულეები ვერ აიხსნება ინტელექტუალური დარღვევით, მხედველობის პრობლემებითა ან სმენის სირთულეებით, სხვა ფსიქიკური ან ნევროლოგიური დარღვევებით, ფსიქოსოციალური სირთულეებით, აკადემიური უნარების ასათვისებლად საჭირო ვერბალური/ენობრივი უნარების პრობლემებით, ან შეუსაბამო სწავლებით.

როგორც ხედავთ, მეოთხე პუნქტი „დასწავლის უნარის დარღვევის“ გამოცხვის კრიტერიუმი. ჩამოთვლილი ფაქტორების მნიშვნელობის გასაგებად, შეგიძლია განათლების სფეროს ბრიტანელი მკვლევრის პიტერ ვესტვუდის მიერ კითხვის სირთულეების გამომწვევი მიზეზების აღწერა გამოვიყენოთ: „არსებობს მრავალი განსხვავებული ფაქტორი, რომლებმაც შეიძლება გამოიწვიოს კითხვის პრობლემა ბავშვში. დაწყებული სკოლამდელ წლებში წიგნიერების პოზიტიური გამოცდილების არარსებობით, სახლის, ოჯახის არადეკავატური მხარდაჭერით, და დამთავრებული სკოლის საწყის ეტაპზე არასათანადო ან არასაკმარისი სწავლებით და შემეცნების, ენობრივი, აღქმისა და მოსწავლის მოტივაციური პრობლემებით“.

მოსწავლეებში კითხვის პრობლემის ახსნისას ამ ფაქტორებს ავტორი განიხილავს სამ ასპექტში:

1. სკოლის გარემო (სწავლების მეთოდებისა და მასალების ჩათვლით);
2. სახლის გარემო სოციალურ ან კულტურულ კონტექსტში;
3. მოსწავლის თავისებურებები (Westwood, 2004).

სკოლის გარემოში არსებულმა ფაქტორებმა შესაძლოა, შექმნას სხვადასხვა სასწავლო პრობლემა. განვიხილოთ თითოეული მათგანი:

- არასაკმარისი დროის გამოყოფა კითხვის სწავლებასა და პრაქტიკაში. მრავალი წლის გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ აკადემიური უნარების ათვისებისას დახარჯული დროის რაოდენობა კავშირშია მიღწევის დონესთან. თუ ბავშვი საჭირო დროს არ უთმობს ახალი უნარის ათვისებას, მას შეიძლება უბრალოდ პრაქტიკის ნაკლებობის გამო ჰქონდეს სირთულეები აკადემიურ უნარებში;

- **უხარისხო ან არასათანადო სწავლების მეთოდები.** მსგავსი სირთულეების მქონე ორი მოსწავლის ამბავს შეიძლება სრულიად განსხვავებული გაგრძელება ჰქონდეს, რადგან მათი პედაგოგები სწავლების განსხვავებულ სტილს ანიჭებენ უპირატესობას. ერთი უზრუნველყოფს მოსწავლეზე მორგებული სასწავლო ინსტრუქციებსა თუ სწავლების მეთოდებს; მეორე კი ზოგადი სასკოლო სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ სწავლებას ირჩევს. შესაბამისად, გარკვეული დროის შემდეგ პირველი პედაგოგის მოსწავლე უკეთეს შედეგს აჩვენებს, ის აღარ ავლენს დასწავლის უნარის დარღვევისთვის დამახასიათებელ ნიშნებს; მაშინ, როცა მეორე პედაგოგის მოსწავლეს სულ უფრო უმძიმდება დასწავლის სირთულეები. როგორც ხედავთ, სწავლების სტილმა, სწორად შერჩეულმა ინსტრუქციებმა შეიძლება რადიკალურად შეცვალოს გამოსავალი, სწორედ ამიტომ დიაგნოზის დასმისას დარწმუნებული უნდა ვიყოთ, რომ ბავშვს „სწორად“ ასწავლიან, ბავშვს აკადემიურ სივრცეში მის შესაძლებლობებზე მორგებულ და აკადემიური უნარების ათვისებაზე მიმართულ ეფექტურ სწავლების სტრატეგიებს სთავაზობენ;
- **შეუსაბამო სასწავლო რესურსების გამოყენება.** შეუძლებელია ბავშვების სწავლება მოძველებული მასალებით, რადგან მოსწავლეებს ბევრად უფრო სიამოვნებთ კითხვის სწავლა კომპიუტერთა და თამაშებით, იმ რესურსების გამოყენებით, რომლებიც შესაფერისია მათი ასაკისთვის, მასტიმულირებელია და შექმნილია შინაარსიანად. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ მასალა მორგებული იყოს მოსწავლის შესაძლებლობებზე;
- **ინდივიდუალური მხარდაჭერა აკადემიური უნარების ათვისებისას.** ზოგიერთი მოსწავლე მარტივად სწავლობს, როდესაც იგი უზრუნველყოფილია სწავლის შესაძლებლობებითა და რესურსებით, ხოლო ზოგი მოითხოვს საბაზისო სწავლებას, ინდივიდუალურ მხარდაჭერას წარმოქმნილი პრობლემების გადასაღებად. კლასში დამატებითი გაკვეთილების ჩატარება სწავლის სირთულეების შემცირების მნიშვნელოვანი სტრატეგიაა, მაგრამ ამგვარი გაკვეთილების დამატება უნდა მოხდეს დაძალების გარეშე. რეგულარული ვარჯიში და დამატებითი დროის გამოყოფა მნიშვნელოვანია, მაგრამ არანაკლებ მნიშვნელოვანია დამატებითი აკადემიური აქტივობებისთვის/ვარჯიშისთვის დროის გონივრულად განსაზღვრა, რათა ბავშვისთვის ეს დამატებითი სტრესი და სწავლისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების მიზეზი არ აღმოჩნდეს.

არასახარბიელო სასკოლო გარემოს ზემოთ აღწერილი ოთხივე მახასიათებელი შესაძლებელია აკადემიური სირთულეების მიზეზად გადაიქცეს, შესაბამისად, ბავშვი ავლენდეს დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნებს. მიუხედავად ამისა, სპეციალისტები არ სვამენ დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზს, მანამ არ დარწმუნდებიან, რომ ეს პრობლემა არ არის გამოცდილებისა და ვარჯიშის ნაკლებობის, შეუსაბამო სწავლებისა თუ არასათანადო რესურსების შერჩევის შედეგი (APA, 2013).

ვესტვუდის თანახმად, გარემოფაქტორების მავნე გავლენამ აკადემიურ სფეროზე (თავად ვესტვუდი კითხვის უნარს განიხილავს ამ კონტექსტში) სახლის პირობებშიც შეიძლება იქონიოს გავლენა (Westwood, 2004):

- **ნივნიერების განვითარებისთვის საჭირო მხარდაჭერის ნაკლებობა, განვითარების მასტიმულირებელი გარემოს არარსებობა.** ბავშვებს ნახალისება და დახმარება სჭირდებათ, სახლში წინააკადემიური თუ აკადემიური უნარების სწავლების ნახალისება და საჭირო აქტივობების უზრუნველყოფა ძალიან მნიშვნელოვანია. ზოგიერთი მშობლის განათლების დონე ან/და ინტელექტუალური შესაძლებლობები არ აძლევთ მათ საშუალებას, რომ სწორად განსაზღვრონ ბავშვის სასწავლო საჭიროებები. სხვა შემთხვევაში მშობლებს შეიძლება არ ჰქონდეთ დრო და სხვა საჭირო რესურსები აკადემიური უნარების ასათვისებლად საჭირო მზაობის ჩამოსაყალიბებლად.

ოჯახის სოციოეკონომიკური სტატუსი, რა თქმა უნდა, მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში აისახება ბავშვის მიერ აკადემიური უნარების ათვისებაზე. არიან ბავშვები სოციალურად დაუცველი ოჯახებიდან, რომლებიც შესანიშნავად ითვისებენ ახალ უნარებს, არიან ბავშვები წარმატებული და ეკონომიკურად უზრუნველყოფილი ოჯახებიდან, რომლებიც ავლენენ დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნებს. შესაბამისად, სახლის გარემოში სწავლაზე მოქმედი მავნე ფაქტორების იდენტიფიცირებით ჩვენ არ უნდა გავამყაროთ სტერეოტიპები სოციალურად დაუცველი ოჯახების შესახებ, მაგრამ უნდა გავაცნობიეროთ რისკები დაკავშირებული მშობლების განათლებასთან, ოჯახში არსებულ სოციალურ თუ მატერიალურ რესურსებთან.

- **მასალებისა და გამოცდილების არარსებობა კითხვის ხელშესაწყობად კლასგარეშე პირობებში.** ბავშვის განვითარებისთვის საჭირო მასალების ნაკლებობა სახლში შეიძლება მატერიალური პრობლემებით იყოს განპირობებული. ზოგჯერ მშობლებს უბრალოდ არ აქვთ ინფორმაცია ამ ტიპის მასალების საჭიროების შესახებ. ზოგიერთ შემთხვევაში ისინი აკადემიური უნარების ათვისებას მთლიანად სკოლას ანდობენ, სახლში კი მთელ რესურსს ბავშვის გართობასა და მისთვის სასურველი ნივთების შეძენას მოახმარენ (მაგ., ბავშვს შეიძლება არ ჰქონდეს ფანქრები და სახატავი, არ ჰქონდეს წიგნი, მაგრამ ჰქონდეს 50 სათამაშო მანქანა).
- **ხმაური და დამაბრკოლებელი გარემოებები.** თუ ოჯახში ბევრი პატარა ბავშვია, თუ ხშირად იქმნება კონფლიქტური სიტუაციები, თუ მოსწავლეს არ აქვს საკუთარი კუთხე და მშვიდი გარემო მეცადინეობისას (მაგ., ოჯახში მუდმივად ჩართულია ტელევიზორი), მას შეიძლება შეექმნას სირთულეები აკადემიური უნარების ათვისებისას.
- **სტრესი, ავადმყოფობობა, განქორწინება.** ოჯახის ზრდასრული წევრების პრობლემები ხშირად ბავშვის პრობლემად გადაიქცევა. მაშინაც კი, როცა მშობლებს ღრმად სწამთ, რომ ბავშვს იცავენ ოჯახური სტრესისგან. ბავშვები გრძნობენ, განიცდიან ოჯახში შექმნილ სირთულეებს, სტრესით განპირობებული ემოციური პრობლემების შედეგად კი ისინი ვეღარ ახერხებენ სწავლაზე კონცენტრაციასა და აკადემიური უნარების ათვისებას.

და ბოლო კატეგორია ან ფაქტორი, რომელიც იწვევს ან ამძაფრებს კითხვის სწავლის სირთულეებს, იმალება თვით მოსწავლეში – როდესაც ბავშვს აქვს პრობლემები. მასწავლებლები, ფსიქოლოგები და მშობლები უფრო ხშირად ამ

ფაქტორზე აკეთებენ აქცენტს და არა სასკოლო ან ოჯახურ გარემოში არსებულ გარეფაქტორებზე. ამას ხშირად მოიხსენიებენ, როგორც „მსხვერპლის დადანაშაულებას“ მისივე სირთულეებში (Westwood, 2004).

დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოსტიკებისას სპეციალისტები მოსწავლის მახასიათებლებსა და შესაძლებლობებს ობიექტურად აფასებენ. საყურადღებოა, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოსტიკებისთვის აკადემიური სირთულეების სრულად ახსნა ინტელექტუალური პრობლემებითა თუ ენის განვითარების შეფერხებით ვერ უნდა ხერხდებოდეს.

- **ინტელექტის დაბალი მაჩვენებელი.** საყოველთაოდ ცნობილია, რომ შეზღუდული ინტელექტუალური შესაძლებლობების მქონე ბავშვები გარკვეულ სირთულეს აწყდებიან აკადემიური უნარების ათვისებისას. თუ ბავშვს სირთულეები აკადემიურ სფეროში ინტელექტის დაბალი მაჩვენებლების შედეგად ექმნება, სპეციალისტები ყურადღებას ძირითად გამომწვევ მიზეზზე ამახვილებენ და დიაგნოზსაც შესაბამისად განსაზღვრავენ. ამ შემთხვევაში, თუ ბავშვის ინტელექტის მაჩვენებლები გადახრილია ნორმიდან, მიუხედავად აკადემიური სირთულეებისა, დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზი გამოირიცხება და ბავშვს ინტელექტუალური დარღვევის დიაგნოზს დაუსვამენ. აქვე უნდა ითქვას ისიც, რომ ინტელექტის ერთი და იგივე მაჩვენებლები ყოველთვის ერთ გამოსავალს არ ასახავს, შესაბამისად, სათანადო მოტივაციის არსებობის შემთხვევაში მსუბუქი ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვმაც შეიძლება ისწავლოს წეს-კითხვა და ანგარიში.
- **ენასთან დაკავშირებული სირთულეები.** თუ ბავშვს აქვს ენის განვითარების შეფერხება და ენა-მეტყველების სირთულეები იმდენად გამოხატულია, რომ ხელს უშლის ინსტრუქციების გაგებაში ან ნააზრვის ჩამოყალიბებაში, მაშინ თავისთავად მას შეექმნება სირთულეები აკადემიური უნარების ათვისებისას. თუ ბავშვს არ ესმის ჩვენი, თუ ის ვერ იგებს ინსტრუქციებს, შესაბამისად, ის ვერ ითვისებს ახალ უნარებს, ამიტომ ასეთ შემთხვევაშიც სპეციალისტები ყურადღებას პრობლემების პირველწყაროზე ამახვილებენ და დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის ნაცვლად ენის განვითარების დარღვევის დიაგნოზს სვამენ;
- **ხელშემშლელი ფსიქოემოციური მდგომარეობა (მაგ. შფოთვა, დეპრესია).** ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ადამიანის თავის ტვინი რესურსების დაზოგვის პრინციპით მოქმედებს, ასევე ვთქვით, რომ ადამიანის შესაძლებლობები უსაზღვრო არ არის. თუ ბავშვის რესურსების მნიშვნელოვანი ნაწილი ემოციურ სირთულეებთან გამკლავებას ხმარდება, რა თქმა უნდა, მას აღარ დარჩება საკმარისი რესურსი აკადემიურ გამომწვევებთან გამკლავებლად. ზემოთ ითქვა, რომ ინტელექტუალური დარღვევის მქონე ბავშვსაც შეუძლია აკადემიური უნარების ათვისება სათანადო მოტივაციის არსებობის შემთხვევაში. ემოციური სირთულეებისას კი სწორედ მოტივაციის ნაკლებობა შეიძლება გადაიქცეს აკადემიური სირთულეების მიზეზად.

ჩვენ უკვე განვიხილეთ DSM-5-ის მიერ შემოთავაზებული შეფასების ოთხი კრიტერიუმი. ოთხივე კრიტერიუმში მოცემული ინფორმაცია უნდა იყოს თანხვედრაში; ობიექტური შეფასების შედეგები, სასკოლო გარემოში ბავშვის ფუნქციონირების მახასიათებლები, ფსიქოსოციალური გარემოებები უნდა ქმნიდეს კლინიკურ სინთეზს, რომელიც დასნავლის უნარის დიაგნოზის დასმის შესაძლებლობას მისცემს სპეციალისტებს.

შეფასების 4 ძირითადი კრიტერიუმის გარდა, სახელმძღვანელოში მოცემულია მინიშნებები, რომლებიც უნდა დაეხმაროს სპეციალისტს დიაგნოზის დაკონკრეტებაში (APA,2013).

როგორც ვიცით, დიაგნოზის დასასმელად ერთი ნიშნის დროში სტაბილურად გამოვლენაც საკმარისია, მიუხედავად ამისა, შეფასებისას სპეციალისტმა უნდა აღნიშნოს ყველა ის სფერო, რომელშიც ბავშვი სირთულეებს ავლენს. სფეროების დაკონკრეტების მიზნით, DSM-5 რამდენიმე სპეციფიკურ განმსაზღვრელს გვთავაზობს (APA,2013):

<p>სპეციფიკური დასნავლის უნარის დარღვევა მიმდინარე კითხვის სირთულეებით:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ სიზუსტე სიტყვების წაკითხვისას; ▪ კითხვის ტემპი და მოქნილობა; ▪ წაკითხულის გააზრება . <p>DSM-5 დისლექსიას იყენებს როგორც ალტერნატიულ ტერმინს სიტყვების ცნობის, გართულებული დეკოდირებისა და მართლწერის პროცესების აღსანიშნავად.</p>
<p>სპეციფიკური დასნავლის უნარის დარღვევა მიმდინარე წერიტი ექსპრესიის სირთულეებით:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ სიზუსტე მართლწერისას; ▪ გრამატიკისა და პუნქტუაციის სიზუსტე; ▪ წერილობითი გადმოცემის სიციხადე ან ორგანიზება. <p>აღსანიშნავია, რომ DSM-5-ში ტერმინი დისგრაფია წერის სირთულეების იდენტიფიცირებისთვის არ არის გამოყენებული.</p>
<p>სპეციფიკური დასნავლის უნარის დარღვევა მიმდინარე მათემატიკური სირთულეებით:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ რიცხვის შეგრძნება; ▪ არითმეტიკული ფაქტების დამახსოვრება; ▪ ზუსტი ან სრულყოფილი ანგარიში; ▪ ზუსტი მათემატიკური მსჯელობა.
<p>DSM-5 აღიარებს დისკალკულიას, როგორც ალტერნატიულ ტერმინს რაოდენობრივი ინფორმაციის გადამუშავების, არითმეტიკული ფაქტების დასნავლის, ზუსტი და მოქნილი ანგარიშის სირთულეებისთვის. სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოში ტერმინის „დისკალკულია“ გამოყენების შემთხვევაში აღნიშნულია იმ სირთულეების დაზუსტების აუცილებლობა, რომლებსაც არ ფარავს ტერმინი დისკალკულია (მაგ., მათემატიკული მსჯელობის ან სიტყვის ამოცნობის სირთულეები).</p>

DSM-5 „დასწავლის უნარის დარღვევის“ დიაგნოზის დაზუსტების შესაძლებლობას მდგომარეობის სიმძიმის მიხედვითაც გვაძლევს (APA,2013):

- მსუბუქად გამოხატული:* გარკვეული სირთულეები აქვს სწავლისას ერთ ან ორ აკადემიურ სფეროში. მაგრამ სირთულეები იმდენად მსუბუქად არის გამოხატული, რომ ინდივიდს შეუძლია სირთულეების დამოუკიდებლად კომპენსაცია ან სირთულეების დაძლევა პერიოდულად საჭირო აკომოდაციის /მხარდაჭერის უზრუნველყოფის შემთხვევაში.
- ზომიერად გამოხატული:* გამოხატული სირთულეები აქვს ერთ ან მეტ აკადემიურ სფეროში, რომელთა დაძლევაც ინდივიდს სათანადო ინტენსიური სპეციალიზებული სწავლების გარეშე არ შეუძლია. აქტივობების ზუსტად და ეფექტურად შესასრულებლად საჭიროა დამხმარე სტრატეგიების ყოველდღიური გამოყენება სკოლაში, სახლსა და სამსახურში;
- ძლიერად გამოხატული:* მნიშვნელოვნად გამოხატული სირთულეები აქვს რამდენიმე აკადემიურ სფეროში, შესაბამისად, ინდივიდი ვერ ძლევს სასწავლო პროგრამას ინტენსიური, ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული, სპეციალიზებული სწავლების გარეშე. მიუხედავად საჭირო მხარდაჭერისა სახლში, სკოლასა და სამსახურში, ინდივიდი ეფექტურად ვერ უმკლავდება ასაკით განსაზღვრულ მოთხოვნებს.

ინფორმაცია – სუპერძალა

ამ თავის დასაწყისში აღვნიშნეთ, რომ, დაგაინტერესებდათ, რატომ სჭირდება პედაგოგს სადიაგნოსტიკო კატეგორიების თუ დასწავლის უნარის დარღვევის შეფასების კრიტერიუმების შესახებ ინფორმაციის ცოდნა. რთული და დეტალურად გაჯერებული მასალის წაკითხვის შემდეგ, ალბათ, კიდევ უფრო მეტად დაეჭვდით ამ ინფორმაციის საჭიროებაში – რას შეგმატებთ ეს ინფორმაცია პედაგოგიური საქმიანობისას, პედაგოგები ხომ დიაგნოზებს არ სვამენ.

წარმოვიდგინოთ სიტუაცია – თქვენ კლასში არის მოსწავლე, რომელსაც უჭირს აკადემიური უნარების ათვისება. ბავშვს შესანიშნავი ინტელექტუალური შესაძლებლობები აქვს, ამიტომ ზრდასრულები ფიქრობენ: ის უბრალოდ ზარმაცია.

თქვენ გაცანით ინფორმაციას დასწავლის უნარის დარღვევის კლასიფიკაციისა და ტიპების შესახებ და უკვე იცით, რა დეტალებს უნდა მიაქციოთ ყურადღება. შენიშნეთ, რომ მოსწავლეს სიტყვების მოქნილად წაკითხვა უჭირს, ამოცანის პირობასაც რთულად იგებს, თუ სხვამ არ წაუკითხა. თქვენ არ სვამთ დიაგნოზს, მაგრამ ამჩნევთ დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნებს.

ეჭვი არ გეპარებათ მის ინტელექტუალურ შესაძლებლობებში, ამიტომ სწავლის სირთულეების საფუძვლად ინტელექტუალურ დარღვევას არ განიხილავთ (DSM-5 კრიტერიუმი D).

იცით, რომ ბავშვის დასწავლის სირთულეებს შესაძლებელია არასწორად შერჩეული სასწავლო სტრატეგიები და მასალები განაპირობებდეს (DSM-5 კრიტერიუმები A და D), ამიტომ ინდივიდუალურად განიხილავთ მისი სწავლების სტრატეგიებს, ურჩევთ მასალებს შესაძლებლობებისა და ინტერესების მიხედვით.

იცით, რომ შესაძლებელია ოჯახურ გარემოში იყოს აკადემიური სირთულეების დამამძიმებელი ფაქტორები, მშობელს ურჩევთ განმავითარებელ აქტივობებს და არიგებთ, როგორი უნდა იყოს სამეცადინო გარემო (DSM-5 კრიტერიუმი D).

თუ მიუხედავად თქვენი მცდელობის, მშობლის ჩართულობისა და მავნე გარემოფაქტორების გამორიცხვის, ნიშნები მაინც ვლინდება, ხვდებით დიაგნოზის დაზუსტების აუცილებლობას (DSM-5, კრიტერიუმი A).

ნეიროფსიქოლოგისა თუ ფსიქიატრის მთავარ დამხმარედ გადაიქცევით შეფასების პროცესში, რადგან აწვდით მათ სრულ ინფორმაციას მნიშვნელოვან დეტალებზე, რომლებიც შეიძლება არ ვლინდებოდეს ტესტირებისას, მაგრამ აღინიშნებოდეს სასკოლო გარემოში (ICD - სხვადასხვა გარემოში სიმპტომების იდენტიფიცირების მნიშვნელობა დიაგნოზის დაზუსტებისთვის). შესაბამისად უზრუნველყოფთ შეფასების ხარისხის ამაღლებასა და დიაგნოსტიკის სიზუსტის ზრდას თქვენი მოსწავლისთვის.

წარმოიდგინეთ ათეული ფურცლის გულდასმით წაკითხვა მნიშვნელოვნად შეცვლის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების ფუნქციონირებას აკადემიურ სფეროში. ასე გადაგაქცევთ ინფორმაცია სუპერგმირად ერთი ან მრავალი მოსწავლისთვის, რომელთა სირთულეებს სხვები ინფორმაციის ნაკლებობის გამო ვერ ამჩნევდნენ ან გარეშე მიზეზებით ხსნიდნენ.

ახლა წარმოიდგინეთ, რომ თქვენთან კლასში ახალი მოსწავლე გადმოდის. გაქვთ ინფორმაცია, რომ ბავშვს დასწავლის უნარის დარღვევა აქვს.

დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ინფორმაციის დეფიციტის პირობებში პედაგოგები მრავალ შეცდომას უშვებენ.

ადამიანებს, რომლებსაც არ აქვთ საკმარისი ინფორმაცია, დიაგნოზები აშინებთ, შესაბამისად, ისინი მიკერძოებულად, განსხვავებულად ეპყრობიან მოსწავლეს. შედეგად, ბავშვი შეიძლება პედაგოგის მხრიდან პოზიტიური, ზოგიერთ შემთხვევაში კი ნეგატიური დისკრიმინაციის მსხვერპლი გახდეს.

სმირად პედაგოგი არ ფლობს საკმარის ინფორმაციას და აუფასურებს დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზს. ბავშვის გონიერებამ და მაღალმა ინტელექტუალურმა შესაძლებლობებმა შეიძლება დიაგნოზის სიზუსტე და სპეციალისტის კომპეტენციაც კი ეჭვქვეშ დააყენოს. ფრაზები „ძალიან გონიერია, აუცილებლად ისწავლის“, „ცოტა ზარმაცობს, თორემ შეუძლია“ უკეთესობისკენ არ/ვერც ცვლის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებას და ვერც მისი ცხოვრების ხარისხზე აისახება დადებითად.

ერთ დღეს პედაგოგიც დარწმუნდება, რომ ბავშვს უჭირს ახალი აკადემიური უნარების ათვისება; საჭირო ინტერვენციებისა და ინდივიდუალურად მორგებული სასწავლო სტრატეგიების გარეშე დაკარგულ დროს კი ბავშვს ვერავინ აუნაზღაურებს.

ეს რაც შეეხება ინფორმაციის ნაკლებობას, ახლა კი თქვენ სუპერძალასა და კლასში მოსულ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ახალ მოსწავლეს მივუბრუნდეთ. როდესაც დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზით მოდის ახალი მოსწავლე, თქვენ იცით, რომ მისი ინტელექტუალური შესაძლებლობები ნორმის ფარგლებშია, წინააღმდეგ შემთხვევაში ეს დიაგნოზი ვერ ექნებოდა (DSM-5, კრიტერიუმი D). თქვენ იცით, რომ მას შეიძლება ჰქონდეს დასწავლის შერეული

ტიპის სირთულეები (ICD-10) ან დასნავლის პრობლემები სამიდან ერთ-ერთ სპეციფიკურ სფეროში (წერა, კითხვა, ანგარიში) ვლინდებოდა (DSM-5).

იცით, რომ მისი სირთულეები უკვე 6 თვეზე მეტია ვლინდება და შეიძლება დაინტერესდეთ სწავლების რა სტრატეგიებს მიმართავდნენ ძველ სკოლაში, რა ტიპის ინტერვენციით იყო ბავშვი უზრუნველყოფილი (DSM-5, კრიტერიუმი A). ეს ინფორმაცია ახალი სტრატეგიების შერჩევაში და ძველი ეფექტური მიდგომების ბავშვისთვის ახალ გარემოში გადმოტანაში დაგეხმარებათ.

დასნავლის უნარის დარღვევასთან დაკავშირებული ტერმინოლოგიის ცოდნა საშუალებას გაძლევთ მეტი ინფორმაცია მოიძიოთ საჭირო ასპექტების შესახებ. მაგალითად, ბავშვს ანგარიში უჭირს. თქვენ იცით, რომ ამ მდგომარეობას დისკალკულიას უწოდებენ, შესაბამისად, მოიძიებთ მეტ ინფორმაციას დისკალკულიის შესახებ. შესაძლებლობა გექნებათ გაითვალისწინოთ საერთაშორისო გამოცდილება და გაამდიდროთ ყოველდღიური რუტინა დასნავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეზე მორგებული აქტივობებით.

ინფორმაცია სუპერძალაა, რომელიც სწორი შეკითხვების დასმის, საჭირო ინფორმაციის მოძიებისა და დასნავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის დამთრგუნველი აკადემიური სივრცის მხარდამჭერ გარემოდ გადაქცევის შესაძლებლობას გაძლევთ.

შეჯამება

- კლასიფიკაცია გვეხმარება დიდი რაოდენობით ინფორმაციის კატეგორიზაციასა და შედარებით ერთგვაროვან/ჰომოგენურ ჯგუფებად დაყოფაში, შესაბამისად, შესაძლებელს ხდის დასნავლის უნარის დარღვევების გარჩევას და დასნავლის უნარის დარღვევის შესახებ არსებული ინფორმაციის ორგანიზებას;
- მეცნიერები ერთმანეთისგან განსხვავებულ კრიტერიუმებს იყენებენ დასნავლის უნარის დარღვევების ტიპებად დასაყოფად (მაგ., ყოფენ განსხვავებული ეტიოლოგიის, გართულებული კოგნიტური პროცესებისა თუ ძირითადი აკადემიური სფეროების მიხედვით);
- ყველაზე ხშირად დასნავლის უნარის დარღვევის ტიპებს ძირითადი აკადემიური უნარების (კითხვა, წერა, მათემატიკა) მიხედვით გამოყოფენ, შესაბამისად, დასნავლის უნარის დარღვევის 3 ძირითადი ტიპი: დისლექსია, დისგრაფია და დისკალკულია იკვეთება;
- დაავადებათა საერთაშორისო კლასიფიკაციისა (ICD) და ფსიქიკური დარღვევების დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელოს (DSM) მიერ შემოთავაზებული შეფასების კრიტერიუმები ყველაზე ხშირად გამოიყენება დიაგნოზების დასმისას;
- DSM-5-ში გამოყენებულია ტერმინი „სპეციფიკური დასნავლის უნარის დარღვევა“. DSM-ის თანამედროვე ვერსია კითხვის, წერისა და მათემატიკური უნარების დარღვევას დამოუკიდებელ დიაგნოზებად არ განიხილავს, მაგრამ გვაძლევს შესაძლებლობას, სპეციფიკური დასნავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასმისას დავაზუსტოთ, რომელ აკადემიურ სფეროში ვლინდება დასნავლის სირთულეები;

- ICD-10-ში ტერმინი „სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევა“ „სპეციფიკური აკადემიური უნარების განვითარების დარღვევით“ იყო ჩანაცვლებული და გამოკვეთილი იყო დამოუკიდებელი დიაგნოზები აკადემიური სფეროების მიხედვით. ICD-11 კი იზიარებს DSM-5-ის მიერ დანერგილ კლასიფიკაციისა და შეფასების პრინციპებს;
- დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასმისას გარდა, ამ მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ნიშნებისა, გასათვალისწინებელია ნიშნების მდგრადობა დროში, გარემოპირობების მავნე გავლენა, სხვა ფსიქიკური თუ ნევროლოგიური დარღვევებით დასწავლის სირთულეების ახსნის შესაძლებლობა.

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. რატომ არის მნიშვნელოვანი განვითარების დარღვევების კლასიფიკაცია?
2. როგორ ფიქრობთ, რა სირთულეები შეიძლება გამოიწვიოს დასწავლის უნარის დარღვევის მრავალი კლასიფიკაციის არსებობამ?
3. რომელი საკლასიფიკაციო სისტემები იზიარებს დასწავლის უნარის დარღვევის შეფასების მსგავს პრინციპებს?
4. ვესტვუდის თანახმად, რა კატეგორიებად შეიძლება დავყოთ სწავლაზე მოქმედი ფაქტორები?
5. დისლექსია, დისგრაფია, დისკალკულია რომელი არ არის ნახსენები DSM-5-ში?
6. DSM-5-ის მიხედვით, რით განსხვავდება ერთმანეთისგან სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევის მსუბუქად, ზომიერად და ძლიერად გამოხატული ფორმები?
7. ჩამოთვალეთ სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევის გამორიცხვის კრიტერიუმები.
8. რა ასაკამდეა შესაძლებელი დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასმა?

სავარჯიშო

ნინი მესამე კლასის მოსწავლეა. უკვე ორი წელია ამჩნევენ სირთულეებს აკადემიური უნარების ათვისებისას. ის ვერ ახერხებს მოქნილად კითხვას და წაკითხულის გააზრებას. ნინის პედაგოგმა სხვადასხვა სტრატეგიების გამოყენებით სცადა ბავშვის მხარდაჭერა, მაგრამ ნინიმ სირთულეების გადალახვა ვერ შეძლო. გოგონას კარგი ინტელექტუალური შესაძლებლობები აქვს, მაგრამ ვერ უმკლავდება ასაკით განსაზღვრულ აკადემიურ დავალებებს. ნინის მშობლები მოწესრიგებულ, წიგნიერების ამაღლებაზე ორიენტირებულ ოჯახურ გარემოს აღწერენ. გოგონას არ აქვს ნევროლოგიური პრობლემები, არ ავლენს ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ნიშნებს. აქვს სურვილი, რომ კარგად ისწავლოს, მაგრამ ავლენს დემოტივაციის ნიშნებს წარუმატებლობისას.

ფრაგმენტში მოცემული ინფორმაცია გადაანალიზეთ DSM-5-ში მოცემული შეფასების ოთხი კრიტერიუმის მიხედვით:

კრიტერიუმი A
კრიტერიუმი B
კრიტერიუმი C
კრიტერიუმი D

გამოყენებული ლიტერატურა:

American Psychiatric Association, D. S., & American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (Vol. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Pennington, B. F., McGrath, L. M., & Peterson, R. L. (2019). Diagnosing learning disorders: From science to practice. Guilford Publications.

Swanson, H. L. (Ed), Harris, K.R.(Ed), Graham, S. (Ed), (2013). The Handboock of Learning Disabilities. (2nd ed.). The Guilford Press;

Westwood, P,. (2004). Learning and Learning Difficulties A handbook for teachers. Camberwell, Victoria: ACER Press Australian Council for Educational Research Ltd

Wong, B. (Ed.). (2011). Learning about learning disabilities. Elsevier.

World Health Organisation. (1992). International statistical classification of diseases and related health problems, 10th revision (ICD-10). Geneva: WHO;

გამოყენებული ბმულები:
<https://www.apa.org> - ამერიკის ფსიქიატრთა ასოციაცია
<https://icd.who.int> - ჯანდაცვის საერთაშორისო ორგანიზაცია, ICD-11-ის საინფორმაციო გვერდი
<https://ldaamerica.org> - ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია
<https://www.who.int/> - ჯანდაცვის საერთაშორისო ორგანიზაცია

მარეხი ნიკოლაძე

აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 3

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე
მოსწავლეთა ძირითადი მახასიათებლები
და დამხმარე სტრატეგიები

(ყურადღება, მესხიერება და ვერბალური უნარები)

შესავალი.....	48
ენობრივი განვითარება და ენის სირთულებით გაშუალებული დასწავლის უნარის დარღვევები.....	50
ფონოლოგია.....	51
სემანტიკა.....	52
მორფოსინტაქსი.....	53
სინტაქსი/პრაგმატიკა.....	54
რეფერალი.....	55
სტრატეგიები ენის სირთულების დასაძლევად.....	55
ორალური ექსპრესიის, ლექსიკური მარაგისა და ვერბალური მოქნილობის გაუმჯობესებისთვის.....	56
მეხსიერება დასწავლის უნარის დარღვევებისას.....	57
რეფერალი.....	59
ბარათები სენსორული მანიშნებლებით.....	61
ყურადღება.....	62
სტრატეგიები ყურადღების კონცენტრაციისთვის.....	64
შეჯამება.....	68
შეკითხვები რეფლექსიისთვის.....	69
გამოყენებული ლიტერატურა.....	70

შესავალი

ჩვენ შეიძლება ვისაუბროთ დასწავლის უნაჩის დახლვევის ისტოიიუდ პეისპექტივებზე, დიანოსტიკუი კიტიეიუმებსა თუ ტიპებზე, მაგამ ამ ჯგუფის ჰეტიეოგენუობაზე წაიმოდენას მხოლოდ ბაზისუი ფსიქიკუი ფუნქციების მიხედვით დასწავლის უნაჩის დახლვევის მქონე ბავშვების მასასიათებების განხილვა გვიქმნის. სწოხედ ამ გზით ვაცნობიეხებთ, ჰომ ეთი დიანოზის – „დასწავლის უნაჩის დახლვევა“ – მქონე ბავშვები სხუდიად განსხვავებდიან ეთმანეთისგან.

ამ საკითხის წამოწევა და განხილვა განსაკუთხებით მნიშვნელოვანია პედაგოგებისა და საგანმანათებლო საქმიანობაში ჩაითუი სხვა პიხებისთვის, ჰადგან ეს აჩის შესაძლებლობა, სხუდიად დაინახონ ზემოხსენებული დიანოზის მიღმა დამადი სითუდეების სპექტიი. თუ ვაცნობიეხებთ, ჰომ გაჩკვეუი მდგომაეობა აი განისაზღვხება ეთი მიზებით, აი ვდინდება ეთ დეფიციტუი სფეიოში, აი აჩის მოცემუი კონკეტიუი ფოიუმდით, მეტად ვუღიშავებთ მიზებებს, ვეძებთ განსხვავებებს, შესაბამისად, უკეთ ვახეხებთ სითუდეების გადაწყვეტის გზების მოძიებასა და აი კონკეტიუი დიანოზით ნაკაჩნახევი, აიამედ კონკეტიუი ბავშვის საჭიოებებზე მოხგებუი ინდივიდუალუი სტიატიეიების შეჩრევას.

დასწავლის პროცესის, განსაკუთრებით კი, მისი დარღვევების შესწავლისას ყოველთვის დიდი ინტერესით განიხილავდნენ ინტელექტის კოეფიციენტის მნიშვნელობას. მარტივად თუ ავხსნით, ინტელექტის კოეფიციენტი ბავშვის ზოგადი ფუნქციონირების მაჩვენებელია.

თანამედროვე ლიტერატურაზე დაყრდნობით, უკვე შეიძლება ითქვას, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა არ არის პირდაპირ დაკავშირებული ინტელექტის კოეფიციენტთან და შეიძლება თავი იჩინოს როგორც განვითარების შეფერხებისას, ასევე მაღალი ინტელექტუალური შესაძლებლობების მქონე ჯგუფებშიც (Swanson et al., 2013). მნიშვნელოვანი კრიტერიუმი ამ შემთხვევაში ბავშვის ზოგად პოტენციალსა და დასწავლის უნარს შორის სხვაობაა.

ბავშვის ზოგად პოტენციალსა და დასწავლის უნარს შორის სხვაობა გვიბიძგებს სპეციფიკური კოგნიტური ფუნქციების განხილვისკენ, რომლებიც შესაძლებელია არ ახდენდნენ მნიშვნელოვან გავლენას ინტელექტის კოეფიციენტზე, როგორც მრავალი უნარის შეფასების შედეგად მიღებულ კომპოზიტურ ქულაზე, მაგრამ აისახებოდა დასწავლაზე. შესაბამისად, ჩვენ აღარ გავამახვილებთ ყურადღებას ზოგად ინტელექტუალურ შესაძლებლობებზე. ჩვენი ფოკუსი დასწავლის ძირეული, ცალკეული კოგნიტური ფუნქციები იქნება.

დასწავლის (უპირატესად, ვერბალური დასწავლის) სირთულეების შესახებ ლიტერატურა ძირეულ კოგნიტურ პროცესებში ხშირად მოიაზრებს ფონოლოგიას, სინტაქსს, სემანტიკას, მორფოლოგიას, ორთოგრაფიასა და მუშამეხსიერებას (Wong, 2011). როგორც ხედავთ, ამ პროცესების დიდი ნაწილი ენის ათვისებას უკავშირდება და, შესაბამისად, ჩვენს ფოკუსში აუცილებლად მოექცევა ლინგვისტური ერთეულების ათვისების სპეციფიკა და სირთულეები ენობრივი განვითარებისას.

ამ თავში ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემებსაც განვიხილავთ და აუცილებლად ჩავუღრმავდებით მუშამეხსიერების ცნებას. ყურადღება და მეხსიერება რა არის – ამას უმრავლესობა გასცემს პასუხს, მაგრამ რა არის მუშამეხსიერება – საზოგადოების დიდი ნაწილისთვის შეიძლება გაურკვეველი იყოს. უმრავლესობამ შეიძლება მართლაც არაფერი იცოდეს ამ ტერმინის შესახებ, მაგრამ აუცილებელია, რომ მუშამეხსიერების ცნებას და მის როლს დასწავლის პროცესში იცნობდეს პედაგოგი.

ენობრივი განვითარება და ენის სირთულეებით გაშუალებული დასწავლის უნარის დარღვევები

ენა და ენის მეშვეობით კომუნიკაცია მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ადამიანის ცხოვრების ხარისხს, მათ შორის, აკადემიურ მოსწრებასაც. უახლესი კვლევების შედეგების ანალიზი არცთუ დამაიმედებელ პროგნოზებს იძლევა. საგანმანათლებლო სფეროში ენა მითითებების გაგების, საკლასო დისკუსიებში ჩართვის, თანატოლებსა და პედაგოგებთან ურთიერთობის, ინფორმაციის ათვისებისა და გავრცელების ძირითადი ინსტრუმენტია. სამწუხაროდ, ენობრივი განვითარება არ არის მარტივი პროცესი და ბევრი ბავშვისთვის დაუძლეველ სირთულედ გადაიქცევა ხოლმე. გვიანი ენობრივი განვითარების მქონე 15 ბავშვიდან ერთს ენობრივ სირთულეებთან გამკლავება სასკოლო ასაკშიც უწევს. აღსანიშნავია, რომ ეს სირთულეები შეიძლება ზოგადი ვერბალური უნარების შეფასებაზე მიმართული სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებმა ვერ ასახოს, მაგრამ აუცილებლად იჩენს თავს რთულ ვერბალურ დავალებებში (მაგ., თხრობისას) (Swanson et al., 2013).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს, მიუხედავად ტიპური კოგნიტური (აზროვნების პროცესების) განვითარებისა, აქვს ენის სირთულეები. აღნიშნული პრობლემები ენის განვითარებაში ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში არის შესამჩნევი და დროული ინტერვენცია მათი დაძლევის შესაძლებლობას რეალობად გადააქცევს. შესაბამისად, ენის სირთულეების დროული იდენტიფიცირება მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს ბავშვის ფუნქციონირებას აკადემიურ სფეროშიც და აძლევს პედაგოგს შესაძლებლობას, სწორად შეარჩიოს სწავლების სტრატეგიები აკადემიური უნარების ათვისების პროცესის გასამართლებლად (Wong, 2011).

ბავშვების ნაწილს უკვე სკოლამდელ ასაკში აქვს დასმული სპეციფიკურად ენის განვითარების დარღვევის დიაგნოზი და ეს, გარკვეულწილად, ამარტივებს სკოლისა და პედაგოგების მზაობას ბავშვის სასწავლო პროცესში სრულფასოვნად ჩასართავად. მაგრამ, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ძალიან ბევრ ბავშვს ენის პრობლემებით არ აქვს დასმული სპეციფიკური დიაგნოზი, მათი განვითარება სკოლამდელ ასაკში არ შეფასებულა სპეციალისტების მიერ, რადგან მათი სირთულეები ენის განვითარებაში არ იყო თვალსაჩინოდ გამოხატული ან შემანუხებელი გარემომცემებისთვის. მოლოდინი ამ ბავშვებისადმი მაღალია, ბავშვის უნარებზე მორგებული სასწავლო გარემოსა თუ სწავლების სტრატეგიების გამოსაყენებლად ზრდასრულების მზაობა კი – მინიმალური (Swanson et al., 2013).

თუ სკოლამდელ ასაკში ენის სირთულეები უფრო თვალსაჩინოა, სასკოლო ასაკში მათი შემჩნევა არცთუ ისე მარტივია. ბავშვი მეტყველებს გაბმულად, აყალიბებს სრულ წინადადებებს, იყენებს ენას, კომუნიკაციის ბაზისური მოთხოვნებისა და მოთხოვნილებების შესაბამისად, პასუხობს შეკითხვებს. მხოლოდ მოთხოვნების ზრდისა და ლიტერატურული ენის გამოყენების საჭიროებისას იჩენს თავს ლინგვისტური სირთულეები (Swanson et al., 2013).

სკოლისთვის მზაობის თვალსაზრისით, ენის განვითარების შეფასებისას, მნიშვნელოვანია, მშობლებისა და პედაგოგების მიერ ფორმალური და ყოველდღიური ენის გამოყენება. ყოველდღიურობაში გამოყენებული სიტყვები ჩვენთვის ძალიან ნაცნობია, გარემო – არაფორმალური, მოთხოვნები – მინიმალური, ამიტომ მარტივი დიალოგის წარმოება თუ ამბის გადმოცემა სირთულეს არ

წარმოადგენს; მაგრამ სულ სხვა გამოწვევაა აკადემიური ტექსტების დამუშავება და თანატოლების აუდიტორიის წინაშე წაკითხულის თანმიმდევრულად ჩამოყალიბება. ყოველდღიურ გარემოში საუბრის გაგებასა თუ წარმოებაში გვეხმარება კონტექსტი, ხოლო სახელმძღვანელოში განხილული ტექსტის შესახებ მინიშნებებს სიტუაციურად ვერ ვიღებთ.

ენის სირთულები სხვადასხვა ხარისხით ვლინდება სასკოლო ასაკის ბავშვებთანაც. ბავშვების ერთი ჯგუფის ბრძოლა დასწავლის სირთულებთან პირველივე წლიდან თვალსაჩინოა. ზოგიერთ ბავშვს კარგად განვითარებული ორალური ექსპრესიით შესაძლოა, სკოლაში სწავლის პირველ წლებში ვერ ამჩნევდნენ დეფიციტს აკადემიური უნარების განვითარებაში.

ალსანიშნავია, რომ სწავლების დაწყებით საფეხურზე კომპენსაციის მეტი შესაძლებლობაა (მაგ., პედაგოგი ქმნის კონტექსტს თემების უკეთ შესაცნობად, მეტად არის გამოყენებული ვიზუალური საყრდენები სურათების სახით). ყოველ ახალ საფეხურზე ბავშვი მეტ სირთულეს აწყდება, რადგან იმატებს მოთხოვნები და იკლებს დამხმარე საშუალებები. ბავშვს სულ უფრო დიდი მოცულობის რთული სინტაქსური სტრუქტურის მქონე ტექსტებთან, აკადემიურ ლექსიკონთან უწევს გამკლავება. წერისას მეტყველების მანერა მნიშვნელოვნად განსხვავდება ყოველდღიური საუბრებისგან. წაკითხულ ტექსტს არ ახლავს სიუჟეტის ამსახველი სურათები, რაც კიდევ უფრო ართულებს მის გაგებას. ორალურ-მოტორული უნარიდან წერილობითზე ან საყოფაცხოვრებო მეტყველებიდან ლიტერატურულ ენაზე გადართვა ააპკარავებს ენის განვითარების ყველა სირთულეს და ამძიმებს დასწავლის პროცესს.

ენის სირთულები შეიძლება სხვადასხვა ლინგვისტურ პროცესში ვლინდებოდეს. ამ მხრივ შეიძლება ოთხი ძირითადი ჯგუფი გამოვყოთ, ესენია: სემანტიკა, მორფოსინტაქსი, ფონოლოგია და პრაგმატიკა (Swanson et al., 2013). ამ უკანასკნელთა ადრეული ჩანასახები სკოლამდელ ასაკში ჩანს და კიდევ უფრო თვალსაჩინოდ ვლინდება აკადემიურ სფეროში. აღნიშნული პრობლემების ცოდნა პედაგოგს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების დროულად იდენტიფიცირებისა და დახმარების საშუალებას აძლევს. პედაგოგმა არა მხოლოდ სასკოლო ასაკში გამოვლენილი სირთულებით შეიძლება მიიტანოს ეჭვი დასწავლის პრობლემაზე, არამედ შეიძლება დამატებითი ინფორმაცია მიიღოს ბავშვის ადრეული განვითარების შესახებ დეტალების დაზუსტებითაც.

ფონოლოგია

ფონოლოგია ენის ბგერათა სისტემას წარმოადგენს. ბავშვი დაბადებიდან იწყებს „აღამიანური“ ბგერების ათვისებას. სამეტყველო ბგერების მიმართ განსაკუთრებული მგრძობელობა საფუძვლად ედება ამ პროცესს. სპეციფიკური ლინგვისტური ერთობლიობის სამეტყველო ბგერები ფონემების სახელით არის ცნობილი. ფონემების მიმართ ბავშვის სენსიტიურობა გადამწყვეტია ლექსიკური მარაგის გამდიდრებისას (სიტყვების ლექსიკონში შესანახად, დასამახსოვრებლად (Swanson et al., 2013).

სკოლამდელ ასაკში ფონოლოგიური სირთულები ენის განვითარებაში ბგერის გამოთქმის პრობლემებით, მეტყველების უცნაური ჟღერადობით, ტემპის დარღვევით შეიძლება იჩენდეს თავს (Swanson et al., 2013).

ადრეულ ასაკში ბავშვს ყოფნის რესურსი, რომ ცალკეული სიტყვები თუ ფრაზები მთლიან ერთეულებად დაიმახსოვროს, მას არ სჭირდება იმდენი სიტყვის ცოდნა და გააზრება, რომ ცალკეული ბგერებისა და ბგერათშეთანხმებების განალიზება გახდეს საჭირო (მაგალითად, „წყალი მინდა“ – შეიძლება დაიმახსოვროს „ნტაიმინა“ და ამ ერთეულს იყენებდეს ყოველთვის, როცა წყურვილი შეაწუხებს, მაგრამ ვერ იაზრებდეს, რომ ეს ფრაზა ორი სიტყვისგან შედგება. ამ ორი სიტყვის დამოუკიდებლად სხვა კონტექსტში გამოყენებაც შეიძლება, ხოლო ამ სიტყვათაგან თითოეული ფონემების ერთობლიობას წარმოადგენს და, თავის მხრივ, ეს ფონემები უამრავ ახალ სიტყვას ქმნის). მოგვიანებით, ლექსიკური მარაგის გამდიდრების საჭიროებასთან ერთად, აუცილებელი ხდება სიტყვების გარჩევა, ფონემების „გააზრება“ და მათი მეშვეობით ახალი სიტყვების წარმოება. შესაბამისად, ბავშვი, რომელიც ერთნაირად გამოთქვამდა ფონემებს „რ“ და „ლ“, აწყდება სირთულეს, როცა ითვისებს სიტყვებს „ბალი“ (ხილი) და „ბარი“ (სამუშაო იარაღი), მისთვის ორივე „ბალია“. ამავე დროს ბავშვი, რომლისთვის ფრაზა ერთ მთლიანობად ჟღერდა, ვერ იყენებს ფრაზაში შემავალ ცალკეულ სიტყვებს სხვადასხვა კონტექსტში (Wong, 2011).

სასკოლო ასაკში არტიკულაციური შეცდომები შესაძლებელია ნაკლებად შესამჩნევი იყოს, მაგრამ ბავშვს უჭირდეს რთული სიტყვებისა და ფრაზების ჟღერადობის აღქმა, ვერ ახერხებდეს კითხვისთვის აუცილებელი ფონოლოგიური ინფორმაციის კატეგორიზებასა და აღდგენას. მსუბუქად გამოხატული ფონოლოგიური პრობლემები სერიოზულ სირთულეებს ქმნის წერა-კითხვისას – ბგერის ასოდ დეკოდირების პროცესი ირღვევა. ბავშვი ვერ აკავშირებს ბგერას ასოსთან, მისთვის ბგერათშეთანხმებები ერთ მთლიანობას ქმნის, რომლიდანაც ცალკეული ფონემების გარჩევა და მათი ასობად გარდაქმნა დაუძლეველ წინააღმდეგობად გადაიქცევა ხოლმე (Swanson et al, 2013).

ფონოლოგიური სირთულეები ადრეულ ასაკში ართულებს კითხვის ათვისებას. მაშინაც კი, როცა ბავშვი ახერხებს სიტყვაში ბგერების გარჩევას ან სიტყვის დეკოდირებას ბგერებად, ეს იმდენ ძალისხმევას მოითხოვს მისგან, რომ აისახება წერა-კითხვის ტემპზე. შესაბამისად, ირღვევა ნაკითხულის მთლიანობა ან ირღვევა წერისას აზრთა სვლა, რაც ართულებს ნააზრევის თანმიმდევრულად, წერილობით გადმოცემას ან ნაკითხულის გააზრებას (Swanson et al, 2013).

სამანტიკა

სემანტიკური სირთულეები ენის განვითარებაში, ძირითადად, დარბობს ლექსიკური მარაგით იჩენს თავს სკოლამდელ ასაკში. ბავშვი გვიან იწყებს პირველი სიტყვების თქმას. მეტყველებისას მეტად იყენებს არსებით სახელებს, ვიდრე ზმნებს. ძნელად ითვისებს ახალ სიტყვებს. სასკოლო ასაკში ბავშვი, უმეტესწილად, მარტივი სიტყვებით მეტყველებს და ხშირად იბნევა ყოველდღიურ საუბრებში იშვიათად გამოყენებული სიტყვების გამო.

კავშირი კითხვასა და ენის სემანტიკური მხარის განვითარებას შორის რეციპროკულია. ბავშვი თავს არიდებს კითხვას და შეიძლება არც სხვისი ნაკითხულის მოსმენა მოსწონდეს, რაც კიდევ უფრო ართულებს ახალი სიტყვების ათვისებას (Swanson et al, 2013).

ბავშვს უჭირს ლექსიკური რეპრეზენტაციების ჩამოყალიბება და ეს სირთულე რამდენიმე ფაქტორთან არის დაკავშირებული: უჭირს შინაარსობრივად დაკავშირებული სიტყვების გარჩევა, მაგალითად, ანტონიმების (ზემოთ-ქვემოთ) და სინონიმების (ლამაზი-მშვენიერი); უჭირს ერთი ფუძიდან ნაწარმოები სიტყვების შინაარსობრივად ერთმანეთთან დაკავშირება (სიხარული, სასიხარულო, გახარებული). მისთვის რთულია ფონეტიკურად მსგავსი ჟღერადობის მქონე სიტყვების (მაგ., „ბარი“ – სამუშაო იარაღი, „ბარი“ – გეოგრაფიული ერთეული) შინაარსის ერთმანეთისგან გარჩევა ან ერთი ფონემის ჩანაცვლებით წარმოებული სიტყვების (მაგ., ზარი-სარი) შინაარსთან დაკავშირება. აღსანიშნავია, რომ ეს სირთულებები ქართულ ენაზე მეტად თვალსაჩინო სხვა ენებშია; მაგალითად, მწვავედ იჩენს თავს ლათინურ ენებში, რომლებშიც მსგავსი ჟღერადობის სიტყვები (მაგ., horse, hoarse), სრულიად განსხვავებულად იწერება ან რამდენიმე ასოს ერთობლიობა სრულიად ახალ ბგერას ქმნის, ერთი და იგივე ასო სხვადასხვა სიტყვაში განსხვავებულად ჟღერს. ფონეტიკურ და სემანტიკურ დონეებზე შეცდომების დაშვების შედეგად, ვეღარ ხერხდება სიტყვების შენახვა და ლექსიკური მარაგის გამდიდრება (მაგ., ეშლება სიტყვების „ზუსტი“ და „სუსტი“ მნიშვნელობა). შესაძლებელია დროთა განმავლობაში ბავშვმა შეძლოს ამ სიტყვების დამახსოვრება, მაგრამ კვლავ მეტი დრო სჭირდება, აკადემიური თუ სოციალური მიზნის შესაბამისად, ამ სიტყვების გასახსენებლად/აღსადგენად.

მორფოსინტაქსი

ბოლო წლების კვლევების ფოკუსში მოექცა მორფოლოგიური ცნობიერება, ბავშვის მიერ მორფოლოგიური წესების შემეცნების სირთულებები და თანმდევი შეცდომები ზეპირ თუ წერიტ მეტყველებაში. ყველა სიტყვა მორფემებისგან შედგება. ბავშვები 2 წლის ასაკიდან იწყებენ მორფემების ათვისებას ლექსიკონში სიტყვების დახარისხებისთვის, მაგრამ მორფემებით ენის გამდიდრება განსაკუთრებით თვალსაჩინო სკოლამდელ ასაკშია. პირველი სირთულებები, რომლებსაც ბავშვი მორფემების დაუფლებისას აწყდება, ჩვეულებრივ, ზმნის სწორი ფორმის წარმოებას უკავშირდება. გარდა ამისა, სკოლამდელ ასაკში ბავშვს უჭირს დროსა და რიცხვში წინადადებების წევრების შეთანხმება. მცდარად იყენებს ნაცვალსახელებს. კომუნიკაციისას ცდილობს ცალკეული სიტყვებითა თუ მარტივი ფრაზებით შემოიფარგლოს. იშვიათად იყენებს წინადადების დამხმარე წევრებს (Swanson et al,2013; Wong,2011).

სასკოლო ასაკში მორფოლოგიური შეცდომები მეტყველებისას შეიძლება ნაკლებად თვალსაჩინო იყოს, მაგრამ აუცილებლად იჩენს თავს შეცდომები წერისას. პრეფიქსებისა და სუფიქსების სწორად წარმოება, ბოლოსართების განსაზღვრა ბავშვისთვის გადაულახავ სირთულედ გადაიქცევა ხოლმე. მორფოლოგიური სირთულებები, თავის მხრივ, შინაარსის გაგების პრობლემებსაც ქმნის. ბავშვს უჭირს რთული ტექსტების გაგება. თავის ნააზრევს კი დიდწილად მარტივი წინადადებებით გადმოცემს, იშვიათად იყენებს წინადადებების დამხმარე წევრებს ან რთულ ქვენყობილ წინადადებებს (Wong, 2011).

სინტაქსი/პრაგმატიკა

ლექსიკური სირთულეები განაპირობებს სოციალური კომუნიკაციისა და ენის გაგების პრობლემებს. თუმცა მდიდარი ლექსიკური მარაგი აკადემიურ და სოციალურ კონტექსტში ეფექტური კომუნიკაციის გარანტი ყოველთვის არ არის. აკადემიური და სოციალური კომპეტენცია სიტყვების რთულ სინტაქსურ სტრუქტურებად ინტეგრაციისა და ამ უკანასკნელთა, კონტექსტის შესაბამისად, სხვადასხვა მნიშვნელობით გამოყენების შესახებ ინფორმაციის ფლობასაც მოითხოვს. ბავშვს შეიძლება უჭირდეს ისეთი რთული ლინგვისტური ერთეულების გამოყენება, როგორებიცაა: მეტაფორა და იდიომა. ასეთი რთული ფორმების ინტერპრეტაცია მხოლოდ სოციალური და კულტურული კონტექსტის შესაბამისად არის შესაძლებელი. მაგ., „თავი ქუდში გაქვს“ სიტყვების კომბინაცია შეიძლება გავიგოთ პირდაპირი მნიშვნელობით, მაგრამ ადამიანების უმრავლესობა, კონტექსტიდან გამომდინარე, ამ ფრაზას სხვა მნიშვნელობით იყენებს; ან ანდაზა „ყვავი თვითონ ყარდა და ბუდე იცვლიდაო“. ბავშვს ხშირად უწევს სიტყვების პირდაპირი მნიშვნელობების დათრგუნვა და სოციალური კონტექსტის გათვალისწინებით მათი გადატანითი მნიშვნელობის გააზრება. ეს კიდევ ერთი მიზეზია იმისა, თუ როგორ შეიძლება ენის განვითარებამ გავლენა იქონიოს აკადემიურ სფეროში ბავშვის ფუნქციონირებაზე მაშინაც კი, როცა ენის ბაზისური პროცესები ჩამოყალიბებულია (Wong, 2011).

დასწავლის სირთულეები იმდენად ენის დარღვევას კი არა, რამდენადაც ენის ათვისებისას წარმოქმნილ სირთულეებს ასახავს ანუ შეიძლება ენით გაშუალებულ დასწავლის სირთულეებს შევეჯახოთ მაშინაც კი, როცა ძირითადი ლინგვისტური ერთეულები ათვისებულია. დასწავლისთვის და დასწავლის პროცესში უფრო მნიშვნელოვანი ენის ათვისების სპეციფიკაა.

ენის პრაგმატული მხარის დარღვევისას (Wong, 2011):

- ბავშვს უჭირს ქვეტექსტის გაგება, ფორმალური ტექსტის არსის წვდომა;
- მას უჭირს ტექსტის დასათარება ან თემის შესაბამისად აზრის მკაფიოდ ჩამოყალიბება;
- საუბრისას პრაგმატული მხარის დარღვევა ზედმეტი სიტყვებით ან ბგერათშეთანხმებებით შეიძლება ვლინდებოდეს (მაგ., ბავშვი ხშირად ჩერდება და ამბობს: „მმმ“, ხშირად იყენებს სიტყვას – „და“, როცა აღნიშნული წინადადებაში კავშირის ფუნქციას არ ასრულებს);
- ბავშვი, თითქოს, გაურბის ვრცელ დიალოგებს, მას არ შეუძლია საუბრის თემის განვრცობა და შენარჩუნება;
- როცა კომუნიკაცია გარკვეულ ჩიხში ექცევა, მას უჭირს საჭირო შეკითხვისა თუ კომენტარის მოძიება უზუსტობის გასარკვევად;
- მის მიერ ჩამოყალიბებულ ტექსტში, მიუხედავად შინაარსის სწორი ასახვისა, არ არის გათვალისწინებული სოციალური კონტექსტი, სამიზნე აუდიტორია, მსმენელის განწყობა და ამბის გადმოცემით მისაღწევი მიზნები.

დროთა განმავლობაში ეს ლინგვისტური სირთულეები ბავშვს უფრო პასიურს ხდის სოციალურ კონტექსტში, რაც, თავისთავად, უარყოფითად აისახება არა

მხოლოდ აკადემიურ მოსწრებაზე, არამედ ბავშვის თვითშეფასებასა და თანატოლების ჯგუფში ინტეგრაციაზე.

რეზერალი

ენის განვითარების დარღვევის სპეციფიკიდან გამომდინარე, ბავშვს შეიძლება სხვადასხვა სპეციალისტის ჩარევა დასჭირდეს. საჭირო მომსახურების განსაზღვრის მიზნით, სჯობს ბავშვი ნეიროფსიქოლოგთან¹ გადავამისამართოთ, რათა ზოგადი ფსიქიკური ფუნქციონირების შეფასების საფუძველზე განისაზღვროს აბილიტაციისთვის საჭირო სერვისები. ფსიქიკური ფუნქციონირების სრული შეფასების შემდეგ ბავშვები ენის განვითარების სირთულეებით საჭიროებენ ვიზიტს მეტყველების თერაპევტთან².

სტრატეგიები ენის სირთულეების დასაძლევად

ფონეტიკური და ფონოლოგიური უნარების გასაუმჯობესებლად

ფონოლოგიურ უნარებზე მუშაობა რითმის აღქმითა და ლექსის მოსმენით იწყება. ენისთვის სპეციფიკური ბგერების აღქმამდე, ბავშვების ინტონაციურად აღიქვამენ რითმს.

სიტყვების დამარცვლა და იმის აღქმა, რომ სიტყვაში მარცვლების რაოდენობა და სიტყვის ბოლო მარცვალი ქმნის რითმს სხვა სიტყვებთან ერთად გაჟღერებისას მნიშვნელოვანია. ბავშვის მიერ მცირე ლექსების შეთხზვა ან, უბრალოდ, სიტყვების გარითმვა მნიშვნელოვანი აქტივობებია ფონოლოგიური ცნობიერების ჩამოსაყალიბებლად. მაგ., სიტყვების კარი-ხარი-ბარი-ფარი გარითმვა ეხმარება ბავშვს გაცნობიერებაში, რომ ერთი ბგერის ჩანაცვლებით შეიძლება სხვა შინაარსის, მაგრამ მსგავსი ჟღერადობის სიტყვა მიიღონ. ამავე დროს ეს ეხმარებათ იმპლიციტურად გააზრებაში, რომ სიტყვას ცალკეული ბგერების თანმიმდევრობა ქმნის. შედეგად გასაგებია, რომ ლექსების თქმა, მოგონება თუ სიტყვების გარითმვა აუცილებელი ეტაპია იმ ბავშვებისთვისაც კი, ვისაც შეიძლება არ აქვთ სირთულეები თხრობასა თუ ზეპირ მეტყველებაში.

კიდევ ერთი გამოწვევა ფონემების იზოლაციაა. სასურველია სიტყვებიდან ბგერების გამორჩევაზე მუშაობა. დავალებები დაალაგეთ სირთულის მიხედვით. ჯერ სთხოვეთ პირველი ბგერის ამოცნობა. როცა ბავშვი ამას შეძლებს, განაგრძეთ ვარჯიში ბოლო ბგერის დასახელებაზე, შემდეგ კი სხვა ბგერების იდენტიფიკაცია უნდა გახდეს თქვენი სამიზნე.

ფონემების იზოლაციის საპირისპიროდ, ფონოლოგიური სინთეზი მოითხოვს ბავშვისგან დასახელებული ბგერების ერთ მთლიანობად, სიტყვად შეკვრას. თავდაპირველად ბგერები წამღერებით თქვით, არ ჩამოთვალთ ერთმანეთისგან

¹ ნეიროფსიქოლოგი – ფსიქოლოგი, თავის ტვინის ფუნქციურ აგებულებასა და ქცევას შორის ურთიერთკავშირის სპეციალისტი.

² მეტყველების თერაპევტი – განვითარების სპეციალისტი – ენისა და მეტყველების დარღვევების სპეციალისტი.

განცალკევებით. მხოლოდ ამ გზით სიტყვების წარმატებით ამოცნობის შემდეგ შეგიძლიათ ბგერების განცალკევებულად ჩამოთვლა.

ფონემების თანმიმდევრული დასახელება შემდეგი ნაბიჯია. ბავშვმა სათითაოდ, თანმიმდევრულად უნდა დაასახელოს სიტყვაში შემავალი ბგერები, დაითვალოს რამდენი ბგერისგან შედგება დასახელებული სიტყვა.

სიტყვაში შემავალი ბგერებისა და მათი თანმიმდევრობის მნიშვნელობის გაცნობიერების შემდეგ, ბავშვებს აქვთ მზაობა ბგერებით მანიპულაციისთვის. პედაგოგის მიზანია ბგერების ჩანაცვლებით, დამატებითა თუ გამოტოვებით ახალი სიტყვების წარმოება ასწავლოს.

ფონოლოგიური და ფონეტიკური უნარების ათვისებისას:

- დარწმუნდით, რომ ბავშვებთან მომუშავე თითოეული სპეციალისტი მკაფიოდ და გასაგებად გამოთქვამს ბგერებს;
- იმუშავეთ მცირე ჯგუფებში (თუ ბავშვს აქვს ენისა და აუდიტორული გადამუშავების სირთულეები, უმჯობესია 3 მოსწავლეზე მეტი არ იყოს ჯგუფში);
- გაამახვილეთ ყურადღება ფონოლოგიური ანალიზისა და სინთეზის უნარებზე;
- სიტყვების შერჩევისას გაითვალისწინეთ ბგერათშეთანხმების სირთულე ხო (ხმოვანი-თანხმოვანი), შემდეგ ეტაპზე თხთ, თთხთ, თხთთ.;
- მიეცით ბავშვს მეტი ვარჯიშის შესაძლებლობა.
- თუ ბავშვი 3 დღე ზედიზედ 3 დავალებაში სწორ პასუხს გაძლევთ, მიზანი მიღწეულია.;
- 1 ან 2 კვირის შემდეგ კვლავ გადაამოწმეთ შედეგი, რათა დარწმუნდეთ მიღწეულის დროში სტაბილურობაში.

ორალური ექსპრესიის, ლექსიკური მარაგისა და ვერბალური მოქნილობის გაუმჯობესებისთვის

ორალური ექსპრესიისა და ლექსიკური მარაგის გასაუმჯობესებლად ნუ დაიზარებთ ბავშვისთვის მიმდინარე მოვლენების გახმოვანებას, მეტი დრო დაუთმეთ მასთან საუბარს. დასვით შეკითხვები და გულმოდგინედ გაეცით პასუხები დასმულ შეკითხვებს.

დღეში ერთხელ მაინც დაუთმეთ დრო კითხვას. წაუკითხეთ ხმამაღლა საგულდაგულოდ შერჩეული ამბები. კარგი წიგნები ბავშვის ლექსიკურ მარაგს ამდიდრებს და განწყობას უქმნის კითხვის უნარის მართივად ასათვისებლად. კითხვისას ახსენით ბავშვისთვის ახალი სიტყვები. განსაზღვრეთ ისინი, გაამახვილეთ ყურადღება მათ ჟღერადობაზე, მოიფიქრეთ, რას გაგონებენ, ან რა სიტუაციაში გამოიყენებდით მათ.

განიხილეთ წაკითხული, დასვით შეკითხვები გმირებისა და მათი ქმედებების შესახებ, დაინტერესდით ბავშვის დამოკიდებულებით წიგნში განვითარებული მოვლენებისადმი.

გადააქციეთ ბავშვი „სიტყვების დეტექტივად“. ეძებეთ ახალი სიტყვები აბრებზე ქუჩაში, ზოოპარკსა თუ მუზეუმში, მენიუში თუ გამვლელთა მაისურებზე.

ბავშვს ელაპარაკეთ, როგორც ზრდასრულს. წაახალისეთ, რომ დასვას შეკითხვები. თუ ნახავთ რომ ბავშვი არ გეკითხებათ ახალი სიტყვის მნიშვნელობას. გააჟღერეთ უცხო სიტყვის ნაცნობი სინონიმი, უზრუნველყავით პერიფრაზი.

ორალური ექსპრესიისა და ლექსიკონის სტიმულირება აუმჯობესებს ვერბალურ მოქნილობასაც¹, მაგრამ სიტყვების სწრაფი აღდგენისა და მოქნილად გამოყენებისთვის თქვენ შეგიძლიათ გამოიყენოთ დამატებითი აქტივობები:

- სხვადასხვა როლის გათამაშება სხვადასხვა ხმით, ინტონაციითა და ლექსიკონით;
- სიტყვებით თამაში (მაგ., მოთამაშებმა უნდა დაასახელონ რაც შეიძლება მეტი ხილი ან მეტი „ბ“-ზე დაწყებული სიტყვა);
- წინადადებების გენერირებით (პირველი მოთამაშე ამბობს მარტივ წინადადებას, ყოველი შემდეგი მოთამაშე ამდიდრებს წინადადებას ახალი სიტყვით ისე, რომ წინადადების სტრუქტურა არ დაარღვიოს).

მეხსიერება დასწავლის უნარის დარღვევებისას

მეხსიერება ინფორმაციის კოდირების, გადამუშავებისა და აღდგენის პროცესს უზრუნველყოფს. როგორც უნარი – ის ინტელექტუალური ფუნქციონირებისა და დასწავლის განუყოფელი ნაწილია. ადამიანებს მეხსიერების სირთულეებით უჭირთ სხვადასხვა კოგნიტურ დავალებასთან გამკლავება და ახალი ინფორმაციის დასწავლა. მეხსიერების პრობლემების კავშირს დასწავლის ნელ ტემპთან მეოცე საუკუნის 60-70-იანი წლებიდან იკვლევენ და უკვე აღიარებული ფაქტია, რომ ბავშვებს, დასწავლის უნარის სირთულეებით, უჭირთ მეხსიერების შესაფასებელ ტესტებთან გამკლავება (Swanson et al., 2004).

მეხსიერების სირთულეების შესახებ ინფორმაციის ფლობა, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვთან ურთიერთობისას, განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია (Swanson et al., 2004), რადგან:

- როგორც ითქვა, მეხსიერება დასწავლის ყველა საფეხურზე მნიშვნელოვანი ფუნქციაა;
- ბავშვებს, მეხსიერების სირთულეებით, შეუძლიათ დასწავლის უკეთესი პოტენციალის გამოვლენა, თუ სწავლების პროცესში გათვალისწინებული იქნება მათი მეხსიერების თავისებურებები და შესაბამისად იქნება კონსტრუირებული მითითებები თუ დავალებები;
- დასწავლის უნარის დარღვევების ინტერვენციული მოდელები ხშირად სწორედ მეხსიერების შესახებ კვლევებს ეფუძნება (Swanson et al., 2004).

მშობლები და პედაგოგები ხშირად გამოთქვამენ უკმაყოფილებას მეხსიერების სირთულეების გამო. მათი თქმით, ბავშვს, თითქოს, „ერთ ყურში შესდის და მეორიდან გამოსდის ინფორმაცია“. ხშირია ჩივილი მეხსიერების არამდგრადობასთან დაკავშირებით. მაგალითად, მოსწავლემ ხუთშაბათს იცის გამრავლების ტაბულა, ხოლო პარასკევს ველარ აღიდგენს ინფორმაციას.

¹ მეტყველებისას სიტყვების სწრაფი გენერირების/გახსენების უნარი.

ზრდასრულების ნაწილი ფიქრობს, რომ ბავშვი, უბრალოდ, ზარმაცია, უყურადღებოა; მშობლებისა და პედაგოგების ნაწილს კი აგრავაციაზე მიაქვს ეჭვი (ისინი ფიქრობენ, რომ ბავშვი განზრახ ამძიმებს პრობლემებს). მათთვის ალოგიკურია, როგორ შეიძლება „ასეთი კარგი შესაძლებლობების მქონე“ სრულიად მართივ ინფორმაციას ვერ იმახსოვრებდეს. მშობლებისა და პედაგოგების მოლოდინისა და ეჭვების მიუხედავად, კვლევები ადასტურებს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს რეალურად აქვთ მეხსიერების დეფიციტი (Wong et al., 2011).

თუ მეხსიერების დეფიციტის სპეციფიკაზე გავამახვილებთ ყურადღებას, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ხანგრძლივი მეხსიერება შენარჩუნებულია. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ჯგუფში ხანგრძლივი მეხსიერების სირთულეები ისეთივე სიხშირით ვლინდება, როგორც ზოგად პოპულაციაში. მიუხედავად ამისა, მათ უჭირთ ინფორმაციის ხანმოკლე მეხსიერებაში გადატანა, მიწოდებული ინფორმაციის გამეორება, რამდენიმესაფეხურიანი მითითებების შესრულება, დავალებების სწორი თანმიმდევრობით შესრულება. როგორც ამ სირთულეებიდანაც ჩანს, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან, ძირითადად, ხანმოკლე და მუშა მეხსიერების დეფიციტი იჩენს თავს.

ხანმოკლე მეხსიერება ხანმოკლე პერიოდში (ინფორმაციის მიწოდებიდან 15-20 წუთში) ინფორმაციის აღდგენას უზრუნველყოფს. ხანმოკლე მეხსიერების მოცულობის შეფასება შესაძლებელია ბავშვისთვის ინფორმაციის რამდენჯერმე მიწოდებით და მასალის პრეზენტაციიდან რამდენიმე წუთში ამ ინფორმაციის აღდგენის მოთხოვნით. მუშამეხსიერება, სხვა კოგნიტური აქტივობის პარალელურად, მიწოდებული ინფორმაციის გათვალისწინებასა და შენარჩუნებას უზრუნველყოფს. ამოცანის წაკითხვისას ან მისი პირობის მოსმენისას, მოსწავლეს ერთდროულად რამდენიმე მნიშვნელოვანი პროცესის გააქტიურება უწევს. მან უნდა წაიკითხოს ან მოისმინოს ინფორმაცია (ვიზუალურად ან აუდიტორულად გადაამუშაოს ის), ამ უკანასკნელიდან გამოარჩიოს და დაიმახსოვროს ძირითადი ფაქტები, პარალელურად კი დაგეგმოს ამოცანის გადასაწყვეტად საჭირო ოპერაციები. ასეთ დროს მუშამეხსიერება უზრუნველყოფს, კოგნიტური აქტივობის პარალელურად, სამიზნე ინფორმაციის შენარჩუნებას (Wong et al., 2011).

ხანმოკლე და მუშა მეხსიერების დეფიციტი თვალსაჩინოა, თუ

- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს უჭირთ ახალი ინფორმაციის გამეორება;
- მათ სჭირდებათ ახალი ინფორმაციის უფრო ხშირი ექსპოზიცია ხანმოკლე მეხსიერებაში ამ ინფორმაციის გადასატანად;
- ინფორმაცია იკარგება, როგორც კი მათი ყურადღება სხვა სტიმულზე გადაერთვება.

აღსანიშნავია, რომ მეხსიერების ვიწრო მოცულობა ყოველთვის არ არის პრობლემების მიზეზი, უფრო ხშირად ბავშვები სირთულეებს ინფორმაციის შენახვისა თუ აღდგენისთვის საჭირო მეხსიერების სტრატეგიების შემუშავებისას აწყდებიან. რა თქმა უნდა, ამ სტრატეგიების ექსპლიციტურად მიწოდება და დასწავლა შესაძლებელია, მაგრამ ამ შემთხვევაშიც კი თვალსაჩინოა სხვაობა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებსა და მათ თანატოლებს შორის. მიუხედავად ათვისებული ცოდნისა, ამ ჯგუფის წარმომადგენლებს უჭირთ სტრა-

ტეგიების მოქნილად და ეფექტურად გამოყენება. დამამიმედებელია ის ფაქტი, რომ, მეხსიერების სტრატეგიებში დახელოვნების შემთხვევაში, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ისეთივე წარმატებით უმკლავდებიან მეხსიერების ტესტებსა და დასწავლისას მეხსიერების გამომწვევებს, როგორც მათი თანატოლები, აკადემიური სირთულეების გარეშე (Swanson et al., 2004).

რეზიუმე:

კოგნიტური სირთულეების სპეციფიკის განსასაზღვრად ბავშვის ზოგადი ფსიქიკური ფუნქციონირება ნეიროფსიქოლოგის მიერ უნდა შეფასდეს.

დასწავლის უნარის დახლევისას მეხსიერების სირთულეების დაძლევის სტრატეგიები

მუშა მეხსიერების ვიწრო მოცულობისას მოსწავლეს სჭირდება დამხმარე სტრატეგიები ეფექტური დასწავლისთვის. ეს სტრატეგიები შეიძლება 3 კატეგორიად დაჯგოთ:¹

- **კომპენსატორული სტრატეგიები** (მაგ., დიდი რაოდენობით ინფორმაციის გარკვეული კონტექსტის ან სიტუაციის ფარგლებში მიწოდება ისე, რომ ერთ მთლიანობას ქმნიდეს);
- **აღდგენის სტრატეგიები** (მაგ., ყურადღების გამახვილება დასწავლის ინფორმაციის სხვადასხვა ნაწილებზე, რაც შემდგომში აღდგენას გააძლიერებს);
- **გარეშე მანიშნებლები** (მაგ., მანიშნებელი სტიკერი, კედელზე გაკრული ცხრილი და სხვ).

ეფექტური დამახსოვრებისა და აღდგენისთვის ასწავლეთ ბავშვს:

- **ინფორმაციის დახარისხება.** დაეხმარეთ თავის ტვინს ინფორმაციის აღდგენაში დასწავლისას ინფორმაციის დახარისხებით. შეიძლება დააჯგუფოთ ინფორმაცია თარიღების, ადამიანების, ფორმულების ან სხვა ნიშნების მიხედვით;
- **ხშირი გამეორება.** ალბათ, გაგიგიათ, გამეორება ცოდნის დედააო. მეხსიერების სირთულეებისას ხშირია, როცა თითქოსდა დამახსოვრებული ინფორმაცია „ქრება“. დასწავლილის შესანარჩუნებლად მნიშვნელოვანია ახალი ინფორმაციის ხშირად გამეორება და ძველ ცოდნასთან დაკავშირება. ძველ ცოდნაზე „დაშენებული“ ახალი ინფორმაცია უფრო ხანგრძლივად გვამახსოვრდება და სიტუაციის შესაბამისად გააქტიურებასაც უფრო მარტივად ვახერხებთ;
- **„ემოციური სარჩული“.** თუ დააკვირდებით მოგონებებს, თქვენ არ გახსოვთ განვლილი წლების ყოველი დღე, მაგრამ გახსოვთ თქვენი პირველი

¹ წყარო <https://www.ldonline.org>

დაბადების დღე გასართობ ცენტრში ან გახსოვთ, რა გეცვათ, როცა მამამ პირველი ველოსიპედი გიყიდათ. ემოციები ამარტივებს დამახსოვრებას და განამტკიცებს დამახსოვრებულ ინფორმაციას, შესაბამისად, ახალი ინფორმაციის დასწავლისას შექმენით „ემოციური სარჩული“ – იხუმრეთ, დაუკავშირეთ ინფორმაცია ბავშვისთვის საინტერესო მოვლენებს, გაიხსენეთ ახალ ინფორმაციასთან დაკავშირებული სასაცილო ამბები თქვენი წარსულიდან და სხვ.;

- **სენსორული არხი ეფექტური დასწავლისთვის.**¹ ინფორმაციას გარემოდან შეგრძნებების გზით ვიღებთ. ადამიანებს განსხვავებული „სენსორული გზები“ აქვთ ინფორმაციის დასამახსოვრებლად. ზოგიერთს სმენით მიწოდებული ინფორმაციის დამახსოვრება უფრო უმარტივდება, სხვებს მხედველობითი ინფორმაცია სჭირდებათ ახალი ცოდნის ასათვისებლად. ზოგიერთისთვის სუნი არის მოგონებების მაპროვოცირებელი და არცთუ იშვიათად დასწავლის ეფექტური წყარო ტაქტილური შეგრძნებებია. მნიშვნელოვანია, რომ პედაგოგი დააკვირდეს, რომელი არხით მიწოდებულ ინფორმაციას იმახსოვრებს ბავშვი უკეთ და უზრუნველყოს ახალი ინფორმაციის ამ გზით მიწოდება. უნივერსალური გზა მულტისენსორული სწავლების გამოყენებაა, როცა ერთი ინფორმაცია ერთდროულად სხვადასხვა სენსორული არხით მიეწოდება, თავისთავად უკეთ გადამუშავდება და დაისწავლება;
- **ფერადი კოდი.** მასალის გაფერადებით, სტიკერებით მონიშნით თუ კომენტარების გაკეთებით ბავშვები ახარისხებენ ძირითად და მეორეხარისხოვან ინფორმაციას, რაც აძლევთ დასამახსოვრებელი ინფორმაციის მოცულობის შემცირების შესაძლებლობას და უმარტივებთ დასწავლას;
- **მხედველობითი მანიშნებლები.** დასასწავლი ვერბალური მასალის ვიზუალიზაცია, სურათების, გრაფიკული ნახაზებისა თუ ცხრილების სახით წარმოდგენა ამარტივებს ინფორმაციის დამახსოვრებას;²
- **ასწავლეთ ხმამაღლა.** დამახსოვრება მარტივდება, როცა ბავშვს აქვს შესაძლებლობა ხმადებლა წაკითხვის ნაცვლად, გაახმოვანოს წაკითხული.³
- **კეთებით სწავლება.** გახადეთ ცოდნა ხელშესახები, უზრუნველყავით ფიზიკური ჩართულობა დასწავლის პროცესში. ადამიანების ნაწილს მოტორული აქტივობა (მაგ., ბურთის სროლის პარალელურად სიტყვების გაჟღერება და ისე დამახსოვრება), მასალის გადანერა და ისე დამახსოვრება უმარტივებს დასწავლის პროცესს;
- **დისტრაქტორები.** დასწავლისას შეამცირეთ გარეშე გამღიზიანებლების რაოდენობა;

¹ მულტისენსორული სწავლების მნიშვნელოვნებას ჩვენ კიდევ არაერთხელ ვახსენებთ სხვადასხვა კონტექსტში, გარდა ამისა, მეხუთე თავში განვიხილავთ სენსორული ინტეგრაციის როლს დასწავლის პროცესში.

² მოსწავლეთა დიდ ნაწილს, განსაკუთრებით კი „მხედველობით“ მსწავლელებს ეს სტრატეგია ეხმარებათ, მაგრამ არიან ბავშვები, რომლებისთვის ცხრილებისა თუ გრაფიკული ნახაზების წარმოდგენამ შეიძლება დასწავლა გაართულოს (მეოთხე თავში ჩვენ განვიხილავთ ვიზუალურ-სივრცითი სირთულეების მქონე მოსწავლეების მახასიათებლებს), შესაბამისად, დასწავლის სტრატეგიების შერჩევა ყოველთვის დიდი სიფრთხილით არის საჭირო.

³ ეს სტრატეგია მეტად გამოსადეგი „სმენითი“ მსწავლელებისთვის არის.

- **მეხსიერების თამაშები.** გაზარდეთ მეხსიერების მოცულობა თამაშ-თამაშით. ქვემოთ მოცემულია თამაშების რამდენიმე ვარიანტი.

„ცნობისმოყვახე“

გაიყვანეთ ბავშვი ქუჩაში. სთხოვეთ დაიმახსოვრონ გამვლელების ტანსაცმელი, სახის გამომეტყველება, როგორი ამინდია, ტრანსპორტი როგორ მოძრაობს, როგორი სახლები დგას და ა.შ. შეეკითხეთ, მაგ., „რა ფერის ავტობუსი იდგა გაჩერებაზე?“, „რამდენი ბავშვი იდგა სკოლასთან?“, „რა ეცვა პატარა გოგონას, რომელიც ძაღლს ასეირნებდა?“, „რა უთხრა კონტროლიორმა მწვანემაისურიან მგზავრს?“

„გაქრობა“

თუ ბავშვს უჭირს სიტყვის დამახსოვრება და შემდეგ სწორად აღდენა, „გაქრობა“ რეკომენდებული ტექნიკაა. დასამახსოვრებელ სიტყვას (მაგ., თბილისი) ვწერთ ბარათზე, ვაჩვენებთ და ვთხოვთ სათითაოდ დაასახელოს ასოები. შემდეგ ბარათს ვიღებთ და ყოველი ახალი მიწოდებისას ვაკლებთ ასოებს თავდაპირველ სიტყვას, ყოველ ჯერზე ბავშვმა სრულად უნდა აღადგინოს ასოები, მათ შორის, დაასახელოს გამოტოვებული ასოც. ბოლო ეტაპზე ბავშვი დამოუკიდებლად აღადგენს სიტყვას.

თბილისი	თბი_ _ _ _
თბილის_	თბ_ _ _ _ _
თბილი_ _	თ_ _ _ _ _ _
თბილ_ _ _	_ _ _ _ _ _ _

„ხეციტიხება“

პედაგოგი (ან მენეჯერი, თუ მოსწავლეები წყვილში მუშაობენ) იწყებს ციტატას და წყვეტს შემთხვევითი პრინციპით, მოსწავლემ უნდა გააგრძელოს ციტატა, შემდეგ პედაგოგი აწყვეტინებს და თავად აგრძელებს, ისევ წყვეტს და მოსწავლემ უნდა განაგრძოს. ასე მონაცვლეობით ციტირებენ ტექსტს სრულად გადმოცემამდე.

ბარათები სანსორული მანიშნებლებით

მოსწავლეს შეიძლება უჭირდეს ინფორმაციის გახსენება, მაგრამ ზუსტად ახსოვდეს, სად ეწერა ეს ინფორმაცია (მაგ., „მახსოვს, რომ ზედა მარცხენა კუთხეში ეწერა“). ზოგიერთ ბავშვს უადვილდება ადგილის მიხედვით ინფორმაციის დასწავლა. მათთვის ეს არის ბმული ინფორმაციის სრულად აღსადგენად. კინესთეტიკურმა და აუდიტორულმა მანიშნებლებმა შეიძლება გააუმჯობესოს დამახსოვრებისა და აღდგენის პროცესები. ალბათ, ყველას დაგვიკარგავს გასაღები, ამ დროს ვცდილობთ აღვიდგინოთ მოქმედებების ჯაჭვი და განვსაზღვროთ, როდის გვეჭირა ბოლოს (კინესთეტიკური მანიშნებელი) ან გავიხსენოთ, როგორი ხმა გამოსცა ბოლოს ზედაპირზე შეხებისას (აუდიტორული მანიშნებელი).

ყურადღება

ყურადღება, როგორც უმაღლესი ფსიქიკური უნარი, მაკონტროლებელ როლს ასრულებს ადამიანის ფუნქციონირებაში. მხოლოდ ჩვენი ყურადღების ფოკუსში მოხვედრილი მოვლენები თუ დეტალები ქმნის რეალობის ამსახველ სუბიექტურ სურათს და გვაძლევს მიზნების მიღწევის შესაძლებლობას. ყურადღების დეფიციტის მქონე ბავშვები ხშირად „ეჯახებიან“ დასწავლის სირთულეებს, მიუხედავად იმისა, რომ აქვთ კარგად განვითარებული ბაზისური უნარები.

პედაგოგებისა და მშობლების ერთ-ერთ ყველაზე ჩვეულ ჩივილს უყურადღებობა წარმოადგენს. ბავშვს უჭირს დავალებებზე კონცენტრაცია, უშვებს შეცდომებს ტესტებისა თუ დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულებისას, არ ისმენს ინსტრუქციებს, უჭირს დავალებების ბოლომდე შესრულება, ვერ ახერხებს გეგმის შემუშავებასა და მიყოლას, კარგავს საშინაო დავალების შესასრულებლად აუცილებელ ნივთებს. რა თქმა უნდა, ასეთ ყოველდღიურობას ბავშვი აკადემიურ სირთულეებამდე მიყავს. დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების, სულ მცირე, 41% განიცდის ყურადღების დეფიციტის მავნე გავლენას (<https://ldaamerica.org/>).

ყურადღების პრობლემები ხშირად ყურადღების ვიწრო მოცულობით არის განპირობებული. ამ დროს ბავშვს უჭირს ყურადღების ხანგრძლივად კონცენტრაცია. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების უმრავლესობას:

- უჭირს აკადემიურ აქტივობაზე ხანგრძლივად ფოკუსირება;
- ახასიათებს დღის ძილიანობა;
- მარტივად ეფანტება ყურადღება (დისტრაქტორებისადმი მონყვლადია).

ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემები ხშირად კლინიკური მნიშვნელოვნებით ვლინდება, შესაბამისად, არცთუ იშვიათია, როცა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს კომორბიდულად ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომიც აქვთ.

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი არის მდგომარეობა, რომლის დროსაც ინდივიდს უჭირს მშვიდად ჯდომა, ქცევის კონტროლი და ყურადღების კონცენტრაცია. ეს სირთულეები, ჩვეულებრივ, 7 წლამდე იჩენს თავს, მაგრამ ზოგჯერ ნაკლებად შემანუხებელია 9-10 წლის ასაკამდე. მშობლებსა და პედაგოგებს არ შეუძლიათ ბავშვისთვის ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის არიდება, რადგან ეს თანდაყოლილი მდგომარეობაა; არასწორი აღზრდის სტილი ან სწავლების სტრატეგიები ვერ იქნება ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის გამოვლენის ძირითადი მიზეზი; მაგრამ მშობლებსა და პედაგოგებს შეუძლიათ ამ მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი ნიშნების დროული იდენტიფიცირება, მოქმედების სტრატეგიების სწორად შერჩევა, შესაბამისად, მეორეულად გამოვლენილი დასწავლის სირთულეების თავიდან არიდება ან შემსუბუქება (Wong et al, 2011).

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი სამი ძირითადი ნიშნით ხასიათდება (DSM-5, <https://www.cdc.gov/>):

- უყურადღებობით (უჭირს ყურადღების ხანგრძლივად კონცენტრაცია, დეტალებზე ფოკუსირება);

- ჰიპერაქტივობით (უჭირს ერთ ადგილას მშვიდად გაჩერება, აღენიშნება სიტუაციის შეუსაბამო ზედმეტი მოძრაობები);
- იმპულსურობით (უჭირს მოქმედებამდე გეგმის შემუშავება და შესრულება, იწყებს მოქმედებას პრობლემის გააზრებამდე).

ძირითადი ნიშნების გამოვლენის მიხედვით, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის სამი ტიპი გამოიყოფა:

- უპირატესად უყურადღებო ტიპი, როცა ბავშვს უჭირს მიზანმიმართულ აქტივობებზე ფოკუსირება, დეტალების შემჩნევა;
- უპირატესად ჰიპერაქტიური ტიპი. როცა ბავშვს უჭირს ერთ ადგილას გაჩერება და ხშირად მოქმედებას პრობლემის/სიტუაციის გააზრებამდე იწყებს;
- შერეული ტიპი, რომლის დროსაც ბავშვს აღენიშნება როგორც უყურადღებობის, ასევე ჰიპერაქტივობისა და იმპულსურობის ნიშნები (DSM-5, <https://www.cdc.gov>).

დასწავლასა და აკადემიურ უნარებზე ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის სხვადასხვა ტიპის მავნე გავლენის წარმოსაჩენად სიმპტომების ჩამოთვლაც საკმარისია.

უპირატესად უყურადღებო ტიპის დარღვევისას:

- ვერ ახერხებენ დეტალებზე ფოკუსირებას;
- უჭირთ რუტინულ აქტივობებზე (მათ შორის, სასკოლო სამუშაოსა თუ საშინაო დავალებებზე) ხანგრძლივად კონცენტრაცია;
- სირთულეებს აწყდებიან ინსტრუქციების გათვალისწინებისას;
- მარტივად გადაერთვებიან გარეშე გამღიზიანებლებზე;
- კარგავენ ნივთებს (მათ შორის, სასკოლო ნივთებს).

გასაგებია, რომ მათ მშობლებს აღარ აკვირვებთ სკოლაში დატოვებული სახელმძღვანელოები ან სახლში დარჩენილი საშინაო დავალება, ნახევრად დაწერილი ამოცანა, ტექსტში გამოტოვებული სიტყვები. აღნიშნული კი, რა თქმა უნდა, უარყოფითად აისახება ბავშვის დასწავლის უნარზე და გავლენას ახდენს აკადემიურ მოსწრებაზე.

უპირატესად გამობატული ჰიპერაქტივობა-იმპულსურობისას:

- ბავშვს აღენიშნება მოუსვენრობა და ზედმეტი მოძრაობები;
- მოქმედებს სიტუაციის გააზრებამდე;
- უჭირს მშვიდად, ხმაურის გარეშე მოქმედება;
- მუდმივად ლაპარაკობს;
- ვერ იცავს რიგს.

აღნიშნული სირთულეების გამო ბავშვს უჭირს საკუთარი პოტენციალის სრულად გამოვლენა, გაუაზრებელი შეცდომებისთვის თავის არიდება და მიზნისკენ თანმიმდევრულად სვლა წარმატების მისაღწევად, რაც, თავისთავად, დემოტივაციის წინაპირობა და დასწავლის გართულების ერთ-ერთი მიზეზია. გარდა ამისა, უნდა ითქვას, რომ ჰიპერაქტიური ბავშვი საკლასო ოთახში პედაგოგისთვის

ნამდვილ გამოცდად გადაიქცევა, რის გამოც ხშირად ინვევს გაღიზიანებას, რაც მუდმივი შენიშვნების მიზეზი ხდება, ეს კი, თავის მხრივ, სკოლისა და სწავლისადმი უარყოფით დამოკიდებულებას განამტკიცებს (<https://ldaamerica.org/>; <https://www.cdc.gov>).

თავისთავად გასაგებია, რომ ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის შერეული გამოვლინებისას ზემოთ ჩამოთვლილი ყველა სირთულე ერთდროულად იჩენს თავს და ბავშვის ყოველდღიურობა აკადემიურ სფეროში კიდევ უფრო მძიმდება.

ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომისას ხშირია მეტაკოგნიციის სირთულები. მეტაკოგნიცია არის ცოდნა დასწავლის სტრატეგიებისა და მათი განხორციელების გზების შესახებ.

მეტაკოგნიციას, სულ მცირე, სამი კომპონენტი აქვს:

- **დავლების მოთხოვნების ამოცნობა** – დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ დავლების სირთულის სწორად განსაზღვრა. მაგალითად, მათ ისეთივე მზაობით შეიძლება დაიწყონ რთული ტექნიკური ლიტერატურის კითხვა, როგორც მარტივი მხატვრული ლიტერატურის გაცნობა, რაც, რა თქმა უნდა, უარყოფითად აისახება რთული ტექსტის გადამუშავებაზე;
- **სწორი სტრატეგიების შერჩევა და დანერგვა** – დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ სირთულეებთან გასამკლავებელი ეფექტური სტრატეგიების შერჩევა და განხორციელება. მეხსიერებაზე საუბრისას აღვნიშნეთ, რომ ხშირად პრობლემას მეხსიერების მოცულობა კი არა, მასალის დამახსოვრებისას სწორი სტრატეგიების შერჩევა (მაგ., დასამახსოვრებელი ინფორმაციის დაჯგუფება) ქმნის;
- **მოქმედებების მორგება და მონიტორინგი** – ხშირად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი იწყებს პრობლემის გადაწყვეტას, მაგრამ ვერ ახერხებს პროცესის მონიტორინგს და მიმდინარე მოვლენების თანმიმდევრულ წვდომას, რაც აქვეითებს მის ეფექტურობას სხვადასხვა სასკოლო აქტივობისას (Wong et al., 2011).

მეტაკოგნიცია არის ჩვენ მიერ ჩვენივე შესაძლებლობების წვდომა, საკუთარი მოქმედებების გააზრების, დაკვირვებისა და მიზნის შესაბამისად შეცვლის უნარი. გასაგებია, რომ მეტაკოგნიტური სირთულები გავლენას ახდენს არა მხოლოდ დასწავლის უნარზე, არამედ სავალალოდ აისახება ბავშვის ზოგად ფსიქიკურ ფუნქციონირებაზე.

სტრატეგიები ყურადღების კონცენტრაციისთვის

ბავშვის ყურადღების შენარჩუნება, როდესაც მას არ სურს თქვენი მოსმენა ძალიან რთულია. მიუხედავად იმისა, აქვს თუ არა ბავშვს ყურადღების დეფიციტი, მას სჭირდება მოტივაცია ყურადღების კონცენტრაციისა და შენარჩუნებისთვის. უინტერესო ან ზედმეტად რთული მასალა პირდაპირი გზაა დემოტივაციისკენ და, შესაბამისად, ყურადღების პრობლემების გამოვლენისკენ, რაც თავისთავად აქვეითებს სწავლების ეფექტურობას, ზრდის კლასში გარეშე საუბრების რაოდენო-

ბასა და უბიძგებს ბავშვებს ზედმეტი მოძრაობისკენ მონყენილობის ჟამს თავის გასართობად.

აქედან გამომდინარე შეიძლება დავიმახსოვროთ პირველი პუნქტი ყურადღების გაუმჯობესებისთვის:

- მოარგეთ სასწავლო მასალა ბავშვის შესაძლებლობებს;
- გაითვალისწინეთ ბავშვის ინტერესები.

შეიძლება ჩვენ შევასრულოთ ეს ორი პუნქტი, მაგრამ აღმოვაჩინოთ, რომ ბავშვმა სულ რაღაც 40 წუთიც ვერ შეძლო ყურადღების შენარჩუნება ჩვენ მიერ გულდასმით შერჩეულ საინტერესო თემაზე. უნდა გავითვალისწინოთ, რომ დრო, რომელიც ჩვენ ხანმოკლე მონაკვეთად გვესახება ბავშვისთვის შეიძლება ხანგრძლივი იყოს.

ერთ-ერთი მოსაზრებით, აქტივობების ეფექტურ დროდ უნდა ივარაუდოთ 2-5 წუთი გამრავლებული ბავშვის ასაკზე. გამომდინარე იქიდან, რომ კლასში სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე ბავშვები არიან და მათ შორის არიან ბავშვებიც ყურადღების დეფიციტით ყოველთვის აიღეთ ორიენტირად ქვედა ზღვარი. მაგალითად, 6 წლის პირველკლასელები უფრო ეფექტურად შეძლებენ კონცენტრაციას 12-15 წუთის განმავლობაში (2X6=12).

ბავშვები უკეთესად ახერხებენ ფოკუსირებას კარგად ორგანიზებულ გარემოში. შესაბამისად, შეიმუშავეთ დღის განრიგი, გაკვეთილის დასაწყისში გააცანით ბავშვებს აქტივობების თანმიმდევრობა, ყოველი აქტივობის წინ განიხილეთ განსახორციელებელი ნაბიჯები. შეამცირეთ გარეშე გამღიზიანებლების რაოდენობა.

ყურადღების კონცენტრაციის უნარის გასაუმჯობესებლად სასწავლო გარემოსა და სწავლების პროცესის ორგანიზებისთვის შემდეგი პუნქტები შეიძლება გაითვალისწინოთ:¹

აწახმოეთ გლიუხი

მოამზადეთ მოსწავლეები გაკვეთილისთვის დაგეგმილი სხვადასხვა აქტივობის თანმიმდევრობის სწრაფად შეჯამებით. ახსენით, მაგალითად, რომ განვლილი მასალის განხილვას მოჰყვება ახალი ინფორმაცია და მოსწავლეებს მოუწევთ შეასრულონ როგორც ჯგუფური, ასევე დამოუკიდებელი სამუშაო.

გადახედეთ წინა გაკვეთილებს

ახალი ინფორმაციის მიწოდებამდე გაიხსენეთ წინა გაკვეთილებზე განვლილი მასალა, რომელიც საფუძველს ქმნის ახალი ცოდნის ასათვისებლად.

¹ ნყარო (Jackson, 2004; Schultz, 2011)

შექმენით სწავლის მოდოლინი

აღნიშნეთ, თუ რას ისწავლიან მოსწავლეები გაკვეთილის განმავლობაში. მაგალითად, დღეს ენის გაკვეთილზე წავიკითხავთ ილია ჭავჭავაძის მოთხრობას და ახალ სიტყვებს განვმარტავთ.

შექმენით ქცევითი მოდოლინი

აღწერეთ, როგორ უნდა მოიქცნენ მოსწავლეები გაკვეთილის განმავლობაში. მაგალითად, უთხარით ბავშვებს, რომ დავალების შესრულებისას წარმოქმნილ სირთულეებს შეიძლება ერთად გაუმკლავდეთ. მთავარია, საჭიროებისას მოგმართონ დახმარებისთვის.

დაასახეღეთ საჭირო მასაღები

ჩამოთვალეთ მასაღები, რომლებიც ბავშვებს დასჭირდებათ გაკვეთილის მსვლელობისას. მაგალითად, დააკონკრეტეთ, რომ ბავშვებს დასჭირდებათ ფურცლები და ფანქრები ჟურნალის შესაქმნელად ან ფანქრები, მაკრატლები და ფერადი ქაღალღები პროექტისთვის.

გამაღჩიღეთ ინსტრუქციები

რაც უფრო მარტივია ინსტრუქციები, მით უფრო დიდია ალბათობა, რომ ბავშვები სრულად მოისმენენ და შესაბამისად, სამუშაოსაც უკეთ შეასრულებენ. გადაამოწმეთ, რომ ბავშვმა ნამდვილად გაიგო ინსტრუქცია, საჭიროების შემთხვევაში გამოიყენეთ პერიფრაზი.

იყავით პიროვნობიღებაღი

სტრუქტურა და თანმიმდევრულობა ძალიან მნიშვნელოვანია ყურადღების დეფიციტის, ჰიპერაქტიულობის სინდრომისა და დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის; ბევრი კარგად ვერ უმკლავდება ცვლილებებს. მინიმალური წესები და არჩევანი საუკეთესოა გამოსავალია. მათ მკაფიოდ უნდა გაიგონ, რა არის მათგან მოსალოდნელი და რა შედეგი მოჰყვება მოლოდინის გაცრუებას.

მხაღი ღაუჭიღეთ კღასში მოსწავღის ჩაღთუღობას

პერიოდული მინიშნებები (მაგ., თვალღთ კონტაქტის დამყარება ბავშვთღან), პირაღად მიმართვა (მაგ., შეკღთხვის დასმა კონკრეტული მოსწავღისთვის) და ფიზიკური კონტაქტი (მაგ., მხარზე ხეღის დაღება, ახლოს მღსვლა) ეხმარება ბავშვებს ყურადღების კონცენტრაციის შენარჩუნებაში.

შეამოწმეთ მოსწავლეთა დავალებები

დავალებების შესრულებისას არა მხოლოდ შედეგია მნიშვნელოვანი, არამედ პროცესიც. ბავშვის დავალების შემოწმების გარდა, დაინტერესდით, როგორ შეასრულა დავალება, რა ნაბიჯები განახორციელა, რა სირთულეებს წააწყდა. ასწავლეთ ბავშვს საკუთარი ნამუშევრის გადახედვა და შეფასება.

დასვით მიმთითებელი შეკითხვები

ყურადღების დეფიციტისას ბავშვებს სჭირდებათ დრო კონცენტრაციისთვის, შესაბამისად, შეკითხვების დასმისას მიეცით მათ საჭირო დრო დასაფიქრებლად. საჭირო დეტალებზე ფოკუსირებისთვის დაეხმარეთ მათ დამატებითი შეკითხვებით.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს შეცდომების გამოსწოხებაში

აღწერეთ, თუ როგორ შეუძლიათ მოსწავლეებს საკუთარი შეცდომების ამოცნობა და გამოსწორება. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ყურადღების კონცენტრაციის სირთულეების მქონე ბავშვებს ხშირად ახასიათებთ იმპულსური ქცევებიც, შესაბამისად, ზოგჯერ დაუფიქრებლად მოქმედების გამო უშვებენ შეცდომებს. თქვენი მიზანია დაანახოთ, რომ შეცდომა არ არის დასასრული, ყოველთვის არის შესაძლებელი შეცდომის გამოსწორება და მიღებული გამოცდილებით შემდეგი დავალების უფრო დაკვირვებით შესრულება.

დაეხმარეთ მოსწავლეებს ფოკუსირებაში

შეახსენეთ მოსწავლეებს, გააგრძელონ მუშაობა და ყურადღება გაამახვილონ დაკისრებულ დავალებაზე. მაგალითად, შეგიძლიათ მისცეთ მათ დამატებითი მიმთითებელი ან გამოუყოთ სასწავლო პარტნიორები. ეს პრაქტიკა შეიძლება იყოს მიმართული ცალკეულ ბავშვზე ან მთელ კლასზე.

შეამციხეთ ხმაურის დონე

დააკვირდით კლასში ხმაურის დონეს და საჭიროებისამებრ იმოქმედეთ. იმ შემთხვევაში, თუ ხმაურის დონე აღემატება გაკვეთილის შესაბამის დონეს, შეახსენეთ ყველა მოსწავლეს (ან ცალკეულ მოსწავლეს) გაკვეთილის დასაწყისში მიმთითებული ქცევითი წესების შესახებ.

დაყავით სამუშაოები უფრო მცირე ეჩთეულებად

დავალებები დაყავით უფრო მცირე, ნაკლებად რთულ ერთეულებად.

მონიშნეთ ძირითადი საკითხები

სამუშაო ფურცლებზე მოცემულ ინსტრუქციებში, მონიშნეთ ძირითადი სიტყვები, რათა დაეხმაროთ ბავშვს ფოკუსირებაში. გაკვეთილის დაწყებამდე მოამზადეთ სამუშაო ფურცელი ან ხაზი გაუსვით საკვანძო სიტყვებს, როდესაც მოსწავლეებს წაიკითხავთ მითითებებს. მაგალითად: კითხვის დავალების დროს აჩვენეთ ბავშვებს, როგორ ამოიცნონ და გამოკვეთონ ძირითადი წინადადება ტექსტში.

შეამციხეთ ან საეხთოდ ამოიღეთ ხანგჩდივ ეხოზე გათვიდი ტესტები

ტესტის გახანგრძლივებისას მოსწავლემ შეიძლება გადაღლის გამო ვერ გამოავლინოს საკუთარი შესაძლებლობები. მიეცით საშუალება ცოდნის გამოვლენის არატესტურ გარემოში.

გამოიყენეთ თანამშრომლობითი სწავლის სტრატეგიები

დაავალეთ მოსწავლეებს მცირე ჯგუფებში ერთად იმუშაონ საკუთარი და ერთმანეთის სწავლების მაქსიმალურად გაზრდის მიზნით.

გამოიყენეთ დამხმარე ინფორმაციული ტექნოლოგიები

თანამედროვე ტექნოლოგიების (მაგ., პროექტორის) გამოყენება ეხმარება ბავშვებს ყურადღების შენარჩუნებაში.

შეჯამება

→ დასწავლის უნარის დარღვევებს ხშირად უდევს საფუძვლად ენის განვითარების პრობლემები. ენის სირთულეები შეიძლება სხვადასხვა ლინგვისტურ პროცესში ვლინდებოდეს. ენის ოთხი ძირითადი კომპონენტი გამოიყოფა: სემანტიკა, მორფოსინტაქსი, ფონოლოგია და პრაგმატიკა. ამ უკანასკნელთა ადრეული ჩანასახები სკოლამდელ ასაკში ჩანს და კიდევ უფრო თვალსაჩინოდ იკვეთება სასკოლო პერიოდში. ლინგვისტური პროცესებისა და მათი სტიმულირების შესაძლებლობების შესახებ ცოდნა პედაგოგს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების დროულად იდენტიფიცირებისა და დახმარების საშუალებას აძლევს;

→ დასწავლის პროცესი ყურადღების კონცენტრაციის გარეშე შეუძლებელია. რაც ჩვენი ყურადღების მიღმა რჩება არ გვამახსოვრდება, შესაბამისად იმის აღდგენასაც ვერ ვახერხებთ. შესაძლებელია დასწავლის პროცესი გართულდეს მაშინაც, როცა მოსწავლე კონცენტრირებულია, მაგრამ არ ჰყოფნის მუშა მეხსიერების მოცულობა მიწოდებული მასალის დასამახსოვრებლად. მუშა მეხსიერებისა და ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემები ხშირია დასწავლის უნარის დარღვევებისას. კარგად ორგანიზებული გარემოს უზრუნველყოფა, მულტიენსორული სწავლების, სხვადასხვა მა-

ნიშნებლების, კატეგორიზაციისა თუ ასოციაციური კავშირების გამოყენება აუცილებელი პრაქტიკაა მეხსიერებისა და ყურადღების სირთულეების დასაძლევად.

შეკითხვები რეფლექსიისთვის

1. დაასახელეთ და განსაზღვრეთ ენის 4 კომპონენტი.
2. რატომ არის მნიშვნელოვანი ფონეტიკური და ფონოლოგიური უნარების განვითარება კითხვისთვის?
3. ჩამოთვალეთ სტრატეგიები ორალური ექსპრესიისა და ლექსიკური მარაგის გასაუმჯობესებლად.
4. რა არის მუშამეხსიერება?
5. დასწავლის უნარის დარღვევის კომორბიდულად მიმდინარე რომელი მდგომარეობა ხასიათდება ყურადღების დეფიციტით? ჩამოთვალეთ ამ მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი ძირითადი ნიშნები.

სავარჯიშო

გიოს უჭირს ნააზრვეის გამოხატვა როგორც ზეპირი გამოკითხვისას, ასევე წერილსა. მას პრობლემები აქვს სამუშაოს შესრულების დროსაც, რადგან უფრო მეტად ყურადღებას ამახვილებს თანატოლებზე, ვიდრე დავალებაზე. ხშირად იხედება ფანჯარაში და ატყობინებს მთელ კლასს „უი, ჩიტი“, „ბიჭო, ნახე, ნახე, როგორი მანქანაა“. თხრობისას გიო ხშირად ეძებს საჭირო სიტყვებს, უჭირს დიალოგის წამოწყება და შენარჩუნება, იწყებს საუბარს მისთვის საინტერესო და მეტად ნაცნობ გარეშე თემებზე. კითხულობს ასო-ასო და უჭირს სიტყვების დასახელება, რის გამოც წაკითხულიდან აზრი ვერ გამოაქვს. გიოს შეუძლია ამოცანების გადაწყვეტა, თუ პირობას პედაგოგი უკითხავს და ნაწილ-ნაწილ აწვდის, ასევე არ უჭირს მაგალითების ამოხსნა.

1. თქვენი აზრით, რა ტიპის დასწავლის უნარის დარღვევა აქვს გიოს?
2. რა ინფორმაციას დააზუსტებდით? რეფერალი?
3. ენის/მეტყველების რა სირთულეები იკვეთება (ენის რა კომპონენტებია დარღვეული) მოცემულ ფრაგმენტში?
4. როგორ ფიქრობთ, გიოს აქვს ჩამოყალიბებული ფონოლოგიური სინთეზის უნარი?
5. როგორ შეცვლიდით საკლასო გარემოს ან რა გარემოფაქტორებს გაითვალისწინებდით გიოს დასახმარებლად?
6. რა ტიპის აქტივობებს შეთავაზებდით აკადემიური სირთულეების დასაძლევად?
7. რა ფაქტორებს გაითვალისწინებდით ტესტირების/გამოცდების ჩაბარებისას?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Jackson, S. (2004). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: instructional strategies and practices. DIANE Publishing.
- Schultz, J. J. (2011). Nowhere to hide: Why kids with ADHD and LD hate school and what we can do about it. John Wiley & Sons.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning Disabilities and Memory. In B. Y. L. Wong (Ed.), Learning about learning disabilities (pp. 41–92). Elsevier Academic Press.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). Handbook of learning disabilities. Guilford press.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). The ABCs of learning disabilities. Academic Press.
- Wong, B. (Ed.). (2011). Learning about learning disabilities. Elsevier.

გამოყენებული ბმულები:

- ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია <https://ldaamerica.org/>
- სპეციალური განათლების ნაციონალური ასოციაცია <https://www.naset.org/index.php?id=2521>
- დაავადებათა კონტროლისა და პრევენციის ცენტრი <https://www.cdc.gov>
- <https://www.ldonline.org>

ნატო ქობულაძე

აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარეხი ნიკოლაძე

აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 4

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა
ძირითადი მახასიათებლები და
დამხმარე სტრატეგიები

(მოტორული და მხედველობით-სივრცითი უნარები)

შესავალი.....	72
მოტორული ფუნქციონირება დასწავლის უნარის დარღვევებისას.....	72
მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა.....	73
რეფერალი.....	74
მოტორული უნარების გაუმჯობესების გზები.....	74
ფუნქციური ვიზუალური უნარები.....	76
რეფერალი.....	78
სტრატეგიები ფუნქციური ვიზუალური უნარების გასაუმჯობესებლად.....	78
მეტყველების დარღვევები.....	80
რეფერალი.....	81
სტრატეგიები მეტყველების გასაუმჯობესებლად.....	81
მხედველობით-სივრცითი უნარები.....	82
სტრატეგიები ვიზუალურ-სივრცითი უნარების გასაუმჯობესებლად.....	85
შეჯამება.....	86
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	87
გამოყენებული ლიტერატურა.....	88

შესავალი

ვაგრძელებთ იმ ბაზისურ ფსიქიკურ ფუნქციებზე საუბარს, რომლებიც გავლენას ახდენს დასწავლის უნარზე. ამჯერად ჩვენი სამიზნე მოტორული და ვიზუალურ-სივრცითი უნარებია. როდესაც ჩვენ ვსაუბრობთ დასწავლაზე, ყურადღების კოცენტრაციის, მეხსიერებისა თუ ენის განვითარების მნიშვნელობას არავინ აყენებს ეჭვქვეშ. მაგრამ რა როლს თამაშობს მოტორული უნარები? რისთვის გვჭირდება ვიზუალურ-სივრცითი შესაძლებლობები საზოგადოების დიდი ნაწილისთვის შეიძლება გაურკვეველი იყოს. ამ თავში შევეცდებით, პასუხი გავცეთ თქვენ შეკითხვებს მოტორულ და ვიზუალურ-სივრცით უნარებთან დაკავშირებით, ადგიწერით დარღვევის შესაძლო გამოვლინებებს. მათი კომპენსაციისა თუ გადალახვის საშუალებებს.

მოტორული ფუნქციონირება დასწავლის უნარის დარღვევებისას

მოტორული უნარები და მათი თავისებურებები მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს ზოგად ფსიქიკურ და აკადემიურ ფუნქციონირებაზე და არცთუ იშვითად დასწავლის უნარის დარღვევის მაპროვოცირებელი მიზეზი ან განმაპირობებელი ერთ-ერთ ფაქტორიცაა.

მოტორული უნარები როგორც მოტორული დასწავლის, ასევე სასკოლო უნარების ბაზისურ კომპონენტად არის მიჩნეული (Westendorp et al, 2011). ეს უნარები არამარტო დასწავლის იარაღია, არამედ წარმოადგენს საშუალებას ბავშვის მიერ ათვისებული ცოდნის სრულად ექსპრესიის. მოტორული განვითარება თანმიმდევრული პროცესია, რომელიც მარტივი მოუნესრიგებელი მოძრაობებით იწყება და საშუალებას გვაძლევს, გამოვიმუშაოთ რთული ორგანიზებული მოტორული ჩვევები. მოტორული განვითარება, ისევე როგორც ნებისმიერი სხვა უმაღლესი ფსიქიკური ფუნქციის განვითარება, კომპლექსური პროცესია.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან მოტორული სირთულეები ძალიან ხშირია. როგორც წესი, მოტორული სირთულე არ არის დასწავლის პრობლემების განმაპირობებელი ერთადერთი ფაქტორი; თუმცა, ხშირია, როცა სასკოლო ასაკში მოტორული სირთულეები სწავლისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებისას ტრიგერის როლს ასრულებს ან ამძიმებს დასწავლის უნარის დარღვევის ხარისხს. შესაბამისად, აუცილებელია სკოლამდელი და ადრეული სასკოლო ასაკიდანვე ბავშვის მოტორული განვითარების სტიმულირება აკადემიური უნარების ათვისებისთვის საჭირო ბაზის შესაქმნელად.

მოტორული კოორდინაციის განვითარების დარღვევა დასწავლის უნარის მქონე ბავშვების 35-50 %-ში გვხვდება, ზოგად პოპულაციაში კი ეს მაჩვენებელი 5-7 %-ით შემოიფარგლება (<https://ldaamerica.org/>). მოტორული კოორდინაციის დარღვევა შეიძლება გამოვლინდეს

- კოორდინაციის სირთულეებით,
- წონასწორობის დარღვევით,
- მოუქნელობით (Wong et al., 2011).

ზოგ შემთხვევაში ეს შეიძლება კიდევ უფრო თვალსაჩინო იყოს და მოტორული განვითარების ძირითადი საფეხურები დაირღვეს (მაგ., სიარული, ხოხვა, ჯდომა) ან სირთულეები ბაზისური მოტორული უნარების ათვისებაში იჩენდეს თავს (დაჭერა, სროლა, ფეხის დარტყმა, სირბილი, ხტომა, ქრა, გაფერადება, წერა). ეს პრობლემები უარყოფითად აისახება როგორც ყოველდღიურ აქტივობებზე, ასევე აკადემიურ მოსწრებაზე (Wong et al., 2011).

მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა

მოტორული განვითარების შეფასებისას, უპირატესად, ორი ძირითადი ფუნქცია ხვდება კვლევის ფოკუსში: მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა. მსხვილი მოტორული უნარები მთელი სხეულის მოძრაობაშია ჩართული და დიდი კუნთების მეშვეობით ხორციელდება. ნატიფი მოტორიკა კი თითების მეშვეობით განხორციელებულ ნატიფ მოძრაობებზე აგებს პასუხს. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან ხშირად ვხვდებით მსხვილ და ნატიფ მოტორულ სირთულეებს, რომლებიც

- ხელს უშლის დომინანტური ხელის გამოდიფერენცირებას;
- ანელებს საგნებით მანიპულირებას;
- მოუქნელს ხდის თითოეულ მოქმედებას;
- შეუძლებელს ხდის ხელის პოზის სწორ კოპირებასა თუ სხეულის სქემის აღქმას;

- განსაზღვრავს ბავშვის მიერ მაკრატლის გამოყენებას, ფანქრით მანიპულირებასა თუ სხვა ხელსაქმის შესრულებას.

მოტორულ უნარებსა და კოგნიტურ განვითარებას შორის კავშირი წლებია, ცნობილია. კვლევები აჩვენებს, რომ კარგად განვითარებული მსხვილი მოტორული უნარები ხელს უწყობს ბავშვის კოგნიტურ ფუნქციონირებას, განსაკუთრებით კი, აკადემიური უნარების განვითარებას (Piek et al., 2008).

კავშირი ნატიფ მოტორიკასა და აკადემიურ უნარებს, უპირატესად, წერას შორის უფრო თვალსაჩინოა. თუ ბავშვს უჭირს თითებით ნატიფი მოძრაობების განხორციელება, ვერ ახერხებს ფანქრისა თუ კალმის სწორად დაჭერას, შესაბამისად, ასობის გამოყვანა და წერაც სირთულედ გადაექცევა. აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ წერის ასათვისებლად ასე მნიშვნელოვანი თვალისა და ხელის კოორდინაცია არა მარტო ნატიფ, არამედ მსხვილ მოტორულ უნარებზე დამოკიდებული ფუნქციაც არის.

მოტორულ და აკადემიურ უნარებს ბევრი საერთო, ფუნდამენტური პროცესი აქვს: მაგ., დაგეგმვის ან თანმიმდევრობის დაცვის გარეშე შეუძლებელია როგორც მიზანმიმართული მოტორული აქტივობის, ასევე მარტივი აკადემიური დავალების შესრულება (Hartman et al, 2010; Roebbers & Kauer, 2009). შესაბამისად, თუ ირღვევა ძირეული უნარი, ბავშვი სირთულეებს აწყდება როგორც მარტივი მოტორული თამაშებისას (მაგ., „წრეში ბურთი“), ასევე აკადემიური აქტივობებისას (მაგ., მათემატიკური ამოცანის გადაწყვეტა).

რეფერალი

- მსხვილი მოტორიკის სირთულეებზე ექვსის მიტანის შემთხვევაში, მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვის მდგომარეობა შეფასდეს ბავშვთა ნევროლოგის,¹ ფიზიოთერაპევტისა² და ოკუპაციური თერაპევტის³ მიერ.
- ნატიფი მოტორიკის, ხელის და თვალის კოორდინაციის დარღვევის ნიშნების იდენტიფიცირებისას, გადაამისამართეთ ბავშვი ნეიროფსიქოლოგთან, შესაძლებელია საჭირო გახდეს ოკუპაციური თერაპევტის, ნევროლოგისა ან ოფთალმოლოგის⁴ ჩარევა.

მოტორული უნარების გაუმჯობესების გზები

მოსწავლეებს მოტორული უნარების გასაუმჯობესებლად შესაძლებელია არა

¹ ბავშვთა ნევროლოგი – ექიმი-პედიატრი, ნერვული სისტემის დაზიანებითა თუ დისფუნქციით განპირობებული მდგომარეობების სპეციალისტი.

² ფიზიოთერაპევტი – თერაპევტი, რომელიც სხვადასხვა სპეციალური მეთოდით (მაგ.: მასაჟი, მოტორული სავარჯიშოები) ეხმარება ინდივიდს მოტორული და ფუნქციური უნარების აღდგენა/განვითარებაში.

³ ოკუპაციური თერაპევტის ზოგად სამიზნედ შეიძლება ადამიანის ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესება განისაზღვროს, რადგან თერაპევტის ყურადღება მიმართულია ხელშემშლელი გარემოფაქტორების იდენტიფიკაციაზე, ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით ადაპტაციის საუკეთესო შესაძლებლობების მოძიებაზე, მოტორული ფუნქციების გაუმჯობესებაზე.

⁴ ოფთალმოლოგი – ექიმი, თვალისა და მხედველობის სიტემის პათოლოგიების სპეციალისტები.

მხოლოდ სპორტის გაკვეთილებზე შევთავაზოთ სპეციფიკური აქტივობები, არამედ აკადემიური საგნების ათვისებისას უზრუნველვყოთ დავალებებით, რომლებიც მოქმედებაში მოიყვანს ნატიფ და მსხვილ მოტორიკას, გააუმჯობესებს კოორდინაციას.

აქტივობები მოტორული უნარების გასაუმჯობესებლად⁵

1. **ხელნაკეთი სათამაშო – ცომის ბურთი.** მისი გამოყენება შესაძლებელია მრავალი გზით, მასში მასალების სხვა კომბინაციების დამატება ავტომატურად ამაგრებს პატარა ხელებს, როდესაც ისინი ახვევენ, კუმშავენ, ამრგვალებენ, აბრტყელებენ;
2. **მძივები.** მძივების აწყობა არის ფანტასტიკური აქტივობა წვრილი მოტორული უნარის განვითარების ხელშეწყობისთვის. ის მოითხოვს კონცენტრაციას, აზროვნების უნარს, ხელს უწყობს ცერა თითსა და საჩვენებელ თითს შორის სამაგრის გამოყენებას და ბუნებრივად აძლიერებს ხელის პატარა კუნთებს, რომლებიც გადამწყვეტია ფანქრის დასაჭერად წერის ათვისებისას;
3. **„სანრუპი“.** ბავშვებისთვის სახალისო აქტივობაა „სანრუპი“ ჩხირებით თამაში. ამისათვის მასწავლებელს დასჭირდება მუყაოს ყუთი, რომელშიც მოათავსებს ფერად „სანრუპებს“, ბოსტნეულის სახეხს, ხილის ჩანთას, სანურს მსხვილი ხვრელებით და პლასტმასის კონტეინერს, რომლის თავსახურიც იქნება დახვრეტილი. ბავშვები საკუთარი ფანტაზიით იწყებენ თამაშს იმ ნივთებით, რომლებიც ზოგადად მათთვის ხელმისაწვდომი არ არის. ეს აქტივობა ხელს უწყობს კოორდინაციის უნარის გაუმჯობესებას და ხელების და თითების მუშაობის გაუმჯობესებას;
4. **„მაკარონის მძივები“.** მოტორიკის ასევე წარმოსახვისა და შემოქმედებითი უნარის გასაუმჯობესებლად ეს აქტივობაც გამოგადგებათ. ბავშვები საკუთარი სურვილის მიხედვით აფერადებენ მრგვალი მოყვანილობის მაკარონს, შემდეგ კი ფანტაზიის მიხედვით აწყობენ ყელსაბამებს, სამაჯურებს ან საყურეებს;
5. **„ცომის მონსტრი“** – როგორც უკვე ვახსენეთ, ცომის მოზელა და მისი აბრტყელება ან დამრგვალება კარგი აქტივობაა ნატიფი მოტორიკის გაუმჯობესებისათვის, ბავშვის სააზროვნო უნარების გაუმჯობესებისათვის მათ უნდა უბიძგოთ ირგვლივ არსებული მასალები გამოიყენონ ისე, რომ ცომის გუნდა გადააქციონ მონსტრად;
6. **„მხატვარი თითები“.** თითებით მხატვრობა ან წერა კიდევ ერთი საინტერესო აქტივობაა დაწყებითი კლასების მოსწავლეებისათვის;
7. **გეომეტრიული ფიგურები.** დაწყებით კლასებში მოტორულ უნარებთან ერთად ყურადღების კონცენტრაციას და მათემატიკურ უნარებს ავითარებს ხის ჩხირებითა და პლასტელინით გეომეტრიული ფიგურების აგება. თავდაპირველად ბავშვი იწყებს ორგანზომილებიანი ფიგურებით შემდეგ გადადის სამგანზომილებიან ობიექტებზე;
8. **„სარეხის სარჭები“.** სხვადასხვა საყოფაცხოვრებო ნივთების გამოყენება ანგარიშისას თუ სხვა აკადემიური აქტივობებისას ახალისებს და ამარტივებს დასწავლის პროცესს. მაგ., სარჭების გამოყენებამ დათვლის, რაოდენობის განსაზღვრის უნარების გარდა, ბავშვს შეიძლება ნატიფი მოტორული უნარებიც განუვითაროს;
9. **„განძის რუკა“.** მსხვილი მოტორული უნარების განვითარება სპორტის გაკვეთილების გარდა, კლასგარეშე მოტორული თამაშებითაც არის შე-

⁵ <https://theimaginationtree.com/40-fine-motor-skills-activities-for-kids/>

საძლებელი. „განძის რუკა“ იხაზება იატაკზე ან ეზოში სწორ ზედაპირზე, თქვენ ისრებით ხაზავთ გზას. ბავშვებმა თქვენი ვერბალური ინსტრუქციების გათვალისწინებით უნდა გაიარონ გზა განძამდე. მაგ., მარჯვნივ ცალ ფეხზე ხტომით, წინ სწორ ხაზზე, მარცხნივ ტყუპი ფეხებით ხტუნვით;

10. **ცხოველების თეატრი.** გამოჭერით ბავშვთან ერთად ცხოველების სილუეტები მუყაოსგან. შესაძლებელია სახლში არსებული რაიმე ძველი ყუთის დაჭრა და გამოყენება, გამოჭრისას ყურადღება მიაქციეთ, რომ ამა თუ იმ ცხოველისთვის დამახასიათებელი გარეგნული ნიშნები გამოკვეთოთ: ყურები, კუდი, ცხვირი, რქები, მაგალითად, კურდღლის ყურები და მელიას ყურები სხვადასხვა ფორმის იქნება. სთხოვეთ ბავშვს, გააფერადოს სურვილის მიხედვით, აალაპარაკეთ ცხოველები, დადგით პატარა თოჯინების თეატრი.

მოტორული უნარების გაუმჯობესებაზე მიმართული აქტივობების ჩამოთვლა დაუსრულებლად არის შესაძლებელი, ამიტომ ჩვენ ამ მცირე ჩამონათვლით შემოვიფარგლებით.

აქტივობების შერჩევა და მოფიქრება პედაგოგის შემოქმედებითი უნარებითა და მოსწავლის სურვილების გათვალისწინებით განისაზღვრება. ბავშვები ხშირად თავს არიდებენ აქტივობებს, რომლებიც არ გამოსდით, ამიტომ მნიშვნელოვანია აქტივობის ისე შერჩევა და დაგეგმვა, რომ ის არა მარტო სუსტი მოტორული მხარის განვითარებას ისახავდეს მიზნად, არამედ ბავშვის ინტერესის სფეროსაც ითვალისწინებდეს. მაგალითად, შეიძლება მოსწავლეს არ მოწონდეს გაფერადება, მაგრამ ძალიან იყოს დაინტერესებული დინოზავრებით, შესაბამისად, თუ სასურველსა და საჭიროს ერთმანეთს შეუთავსებთ, ბავშვი მეტი მონდობებით ჩაერთვება აქტივობაში და შედეგიც უფრო მარტივად მიიღწევა.

გასაგებია, რომ, ზოგიერთი აქტივობა სპეციფიკიდან გამომდინარე, შეიძლება ვერ ეხმიანებოდეს ბავშვის ინტერესს. ასეთ შემთხვევებში ჯილდო და „კარგი ქცევის“ განმამტკიცებლები დაგეხმარებათ. მაგალითად, დინოზავრების მოყვარულ მოსწავლეს არ მოწონს ცალ ფეხზე ხტუნვა და, შესაბამისად, ის ვერ ივითარება ამ უნარს. თქვენ შეიძლება მისი მცდელობა დინოზავრის გასაფერადებით დააჯილდოვოთ.

ფუნქციური ვიზუალური უნარები

დასწავლის უნარის დარღვევებისას, ძირითადად, მსხვილი და ნატიფი მოტორიკის სირთულეებია ხაზგასმული, თუმცა ასევე არ უნდა გამოგვრჩეს ფუნქციური ვიზუალური უნარებიც. სკოლაში შესვლისას ბავშვების უმრავლესობა გადის რუტინულ შემონშებას ოფთალმოლოგთან. უნდა აღინიშნოს, რომ ხშირ შემთხვევაში ეს გამოკვლევა, უბრალოდ, თვალის სიჭანსაღესა და მხედველობის ხარისხს აფასებს და არ უღრმავდება ფუნქციურ უნარებს. ფუნქციური მხედველობითი პრობლემები ხშირად თვალის საკადური მოძრაობების დარღვევით არის განპირობებული, ამ დროს კუნთს არ შეუძლია მიზანმიმართული მოძრაობების გეგმის შესაბამისად რეალიზება. ბავშვების ნაწილი უჩივის თვალის დაბინდვას, გადღაბნილ ან გაორებულ მხედველობას, ზოგიერთს თავის ტკივილი აწუხებს, მხედველობით სტიმულებზე ფოკუსირებისას; ბავშვების მეორე ნაწილი შეგუებულია პრობლემას და, შესაბამისად, ვერც ამ ნიშნების შესახებ აცნობებს მშო-

ბელსა თუ პედაგოგს. მოტორულ ფუნქციებთან დაკავშირებული მხედველობის პრობლემები შესაძლებელია შევნიშნოთ კითხვისას ან სხვა მხედველობითი დავალებების შესრულებისას.

მხედველობითი სირთულეების მანიშნებლები შეიძლება იყოს:

- სიელმე/სტრაბიზმი,
- მოძრავ საგანზე (მაგ., თითის მოძრაობაზე) თვალის მიდევნების სირთულე,
- ჩამოშვებული ქუთუთოები,
- თვალების წვა, ქავილი, სინითლე, ცრემლდენა.

შეიძლება ბავშვი ხშირად

- იფარებდეს ხელს თვალებზე ან ისრესდეს თვალებს;
- თავს არიდებდეს აქტივობებს, რომელთა შემთხვევაშიც მხედველობითი ყურადღების კონცენტრაციაა საჭირო;
- მას უჭირდეს კითხვა (მიუხედავად კარგად განვითარებული ენობრივი ფუნქციებისა);
- კითხვისას ან სხვა მხედველობითი აქტივობებისას, მას აწუხებდეს დღის ძილიანობა;
- უცნაურად ამოძრავებდეს/ხრიდეს თავს ვიზუალური აქტივობებისას ან იფარავდეს ხელით ერთ თვალს კითხვისას;
- მას ეჭიროს საკითხავი მასალა „უცნაურად“;
- ტოვებდეს ხაზებსა და სიტყვებს კითხვისას;
- წერდეს მოუქნელად და უჭირდეს ხაზების დაცვა.

ასეთ დროს, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ბავშვი შეიძლება უჩიოდეს:

- თავის ტკივილს,
- თვალების წვას,
- გაორებულ და ბუნდოვან მხედველობას,
- გულისრევას და თავბრუსხვევას კითხვის შემდეგ (ამბობენ, რომ ასოები „დახტიან“ ან ქრებიან კითხვისას),
- სწრაფ დაღლას სასკოლო აქტივობებისას.

რეფერალი:

ზემოთ ჩამოთვლილი ერთი ან რამდენიმე ნიშნის გამოვლენა, აკადემიური მოსწრების სირთულეებთან ერთად, უკვე საფუძველია ოპტომეტრისტი¹ ჩასართავად,

სტრატეგიები ფუნქციური ვიზუალური უნარების გასაუმჯობესებლად

„გაყოფილი ტვალი“²

ბშირია, როცა ტვალის საკადური მოძრაობების დარღვევისა თუ შენელების გამო მოსწავლეები ვერ ახერხებენ ვიზუალური ინფორმაციის სწრაფად და თანმიმდევრულად გადამუშავებას. ასეთ შემთხვევაზე შეიძლება რამდენიმე სტრატეგია შევთავაზოთ

- **„ჯადოსნური თითი“.** კითხვისას ტექსტის თითით მიყოლა ამარტივებს ტვალის მიზანმიმართულ მოძრაობას და დაახლოებით 25%-ით ზრდის ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების სისწრაფეს;
- **თანამედროვე ტექნოლოგიები.** Beeline Reader არის აპლიკაცია, რომელიც კითხვისას თანმიმდევრულად აფერადებს სიტყვებს და, შესაბამისად, ამარტივებს ვიზუალური ინფორმაციის სწრაფ მიყოლას. Voice Dream Reader გიკითხავთ ტექსტს და თან აფერადებს გაჟღერებულ სიტყვებს;
- **პერიფერიული ხედვის გავრჯიშება.** არსებობს მრავალი ვიდეოაქტივობა ვიზუალური თრეინინგისა და პერიფერიული ხედვის გასაუმჯობესებლად, ამ აქტივობების ნაწილი მისაწვდომია youtube არხზე. მსგავსი სავარჯიშოთი აქტიური შესვენება შეიძლება განმუხტვისა და გახალისების სასარგებლო საშუალება იყოს სკოლის გარემოში;
- **პინგ-პონგის** თამაში მოტორული უნარების, ტვალისა და ხელის კოორდინაციისა და ფუნქციური ვიზუალური უნარების გაუმჯობესების სახალისო საშუალებაა. თუ ბავშვს მოტორული მოუქნელობისა ან დაღლილობის გამო ეზარება თამაში, ნუ მოიწყენთ, რადგან თამაშზე დაკვირვება უკეთესად ავარჯიშებს საკადურ მოძრაობებს;
- **„სწარფი კითხვა“** აიღეთ წიგნი, მაგრამ ყოველ ხაზში მხოლოდ პირველი და ბოლო სიტყვა წაიკითხეთ. დანიშნეთ დრო და შეეცადეთ, შემდეგი გვერდის „წაკითხვისას“ გააუმჯობესოთ შედეგი;
- **მეტრონომი.** დადგით მეტრონომი 30-50 სანტიმეტრის მოშორებით, დააფიქსირეთ თავი ერთი მიმართულებით და მიაყოლეთ მზერა მეტრონომის მოძრაობას;

¹ ოპტომეტრისტი - სპეციალისტი, რომელიც აფასებს ტვალის სიჭანსაღეს მხედველობის ტესტებისა და სპეციალური ხელსაწყოების გამოყენებით.

² წყარო <https://goodsensorylearning.com>

- **ითამაშეთ ლაზერი.** ერთი მოთამაშე ამოძრავებს ლაზერს ყველა შესაძლო მომართულებით მეორე კი იუმჯობესებს ფუნქციურ ვიზუალურ უნარებს მოციმციმე წერტილის კვალდაკვალ თვალის მოძრაობით;
- **ტექსტის სკანირება.** აირჩიეთ ასო ან სიტყვა და ხაზების თანმიმდევრულად მიყოლით იპოვეთ;
- **წაკითხეთ ხმამაღლა.** ხმამაღლა კითხვა ხელს უწყობს თვალისა და ტვინის სინქრონულ მუშაობას. თუ ბავშვისთვის ეს რთული ამოცანაა, გამოიყენეთ ექო-კითხვა, როდესაც ჯერ თქვენ უკითხავთ ტექსტს და ბავშვი აყოლებს თვალს წაკითხულს, შემდეგ ის გიკითხავთ ტექსტს.



1.

- სურათზე (1) მოცემულია ფერადი საფარი, რომელიც შეიძლება დაადოთ ტექსტს და ამოძრაოთ კითხვის კვალდაკვალ ხაზის მიყოლის გასამარტივებლად.
- ვიზუალური უნარების გავარჯიშება შეიძლება ეგრეთ წოდებული კოდირების სავარჯიშოებითა (3) და ლაბირინთებით (2).



2.

Ի	Ј	С	+	Λ	/	Շ	=	>
1	2	3	4	5	6	7	8	9

>	=	С	Շ	Ի	Λ	+	Ј	/

3.

რა თქმა უნდა, უნარების გავარჯიშება საჭიროა, მაგრამ ეს ხანგრძლივი პროცესია. მანამ ვარჯიში შედეგს გამოიღებს მნიშვნელოვანი გარემოს მორგება ბავშვის საჭიროებებზე.³

1. **ადგილი.** დასვით ბავშვი პირველ მერხთან, დაფასთან ახლოს. მაშინაც კი, თუ მას არ აქვს დაქვეითებული მხედველობა, მაგრამ აქვს ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების სირთულე, მის წინ მჭდომი მოსწავლეები ან დიდ მანძილზე ნაწერის მიყოლა შეიძლება დამამძიმებელი ფაქტორები აღმოჩნდეს;
2. **განათება.** გაიარეთ კონსულტაცია სპეციალისტთან საჭირო განათების შერჩევის მიზნით. მნიშვნელოვანია ბუნებრივი განათება. პირ-

³ წყარო <https://eyecanlearn.com>

დაპირი მზის სხივები და დაჩრდილულ ადგილას მუშაობა აქვეითებს მხედველობის პრობლემების მქონე ბავშვების ეფექტურობას ვიზუალური დავალებების გადაწყვეტისას;

3. **მულტისენსორული სწავლება.** მასალის ვიზუალურ პრეზენტაციას დაურთეთ ვერბალური აღწერა, გაახმოვანეთ სათქმელი. ბავშვს უნდა ჰქონდეს ინფორმაციის ალტერნატიული გზით მიღების შესაძლებლობა;
4. **კონტრასტის ეფექტი და „საჭირო“ ფონი.** შავ დაფაზე თეთრი ნაწერი უკეთ აღიქმება და თეთრზე შავი, ვიდრე ვთქვათ სხვა ფერები (მაგ., სტაფილოსფერი). ამავე დროს გასათვალისწინებელია, რომ ზოგიერთი ბავშვისთვის თეთრი ფერი განსაკუთრებული გამღიზიანებელია და სხვა ფერის ქალაქდზე დაწერილ ინფორმაციას უფრო მარტივად ამუშავებენ.

მეტყველების დარღვევები

კავშირი მეტყველებასა და აკადემიურ მოსწრებას შორის თვალსაჩინოა. მეტყველება არა მხოლოდ კომუნიკაციისა და საკუთარი აზრის სხვა ადამიანებამდე მიტანის საშუალებაა, არამედ ათვისებული ცოდნის წარმოჩენის ერთ-ერთი ძირითადი იარაღიც. შესაბამისად, მეტყველების სირთულეების განხილვა მოტორული განვითარების ქრილში მნიშვნელოვანია აკადემიური სირთულეების ფუნდამენტური პროცესების გასააზრებლად და დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების მახასიათებლების წარმოსაჩენად.

მეტყველება ისეთ რთულ მოძრაობებს მოითხოვს, რომელთა განსახორციელებლად ენის, ყბების, ტუჩებისა და ორალურ-მოტორული სტრუქტურების ჩართულობაა აუცილებელი. შესაბამისად, გასაკვირი არ არის, რომ ბევრ ბავშვს, კოორდინაციის სირთულეებით, მსხვილი და ნატიფი მოტორიკის პრობლემებით, ასევე ექმნება სირთულეები მეტყველებისას. თავისთავად მეტყველების პრობლემები ართულებს ბავშვის ჩართულობას სწავლების პროცესში, რაც დროთა განმავლობაში აკადემიურ მოსწრებაზეც აისახება (Okuda et al, 2014).

ორალურ-მოტორულმა სირთულეებმა შეიძლება იჩინოს თავი შემდეგი ნიშნებით:

- არტიკულაციის სირთულეები (სიტყვებში ბგერების ხშირი დამახინჯება, არამკაფიო მეტყველება),
- ლექსის პრობლემები კვებისას,
- ღია პირი, ნერწყვდენა,
- სახალისო თამაშებში ორალური პოზების კოპირების სირთულე (Okuda & Pinheiro, 2015).

ბავშვი მეტყველების სირთულეებით შეიძლება შესანიშნავად კითხულობდეს, მაგრამ ვერ შეძლოს მასალის ხმამაღლა წაკითხვა; შესაძლებელია, მან კარგად იცოდეს მოთხრობა, მაგრამ მსმენელმა ვერ გაიგოს მისი მონათხრობი; შესაძლებელია მას ძალიან უნდოდეს თანატოლებთან ურთიერთობა, მაგრამ

რცხვენოდეს საკუთარი მეტყველების, ეშინოდეს თანატოლების მხრიდან დაცინვის. შედეგად ყალიბდება უარყოფითი დამოკიდებულება სწავლისადმი, ბავშვი აღარ იჩენს ინიციატივას საკლასო გარემოში. დროთა განმავლობაში პასიურობასა და გამოცდილების ნაკლებობას აკადემიური უნარების დარღვევამდე მივყავართ. გასაგებია, რომ პედაგოგის მხრიდან ამ ტიპის სირთულეების დროულმა აღმოჩენამ და ბავშვის მხარდაჭერამ შესაძლებელია შემდგომი გართულებები აგვარიდოს თავიდან და მოსწავლემ შეძლოს სასწავლო გარემოსთან სრულფასოვნად ინტეგრაცია, სასწავლო პროცესში აქტიურად ჩართვა.

რეზერალი

მეტყველების სირთულეებისას მიზანშეწონილი იქნება ოტორინოლარინგოლოგის¹ კონსულტაცია, ორთოდონტთან² ვიზიტი და ბავშვის მდგომარეობის შეფასება მეტყველების თერაპევტის³ მიერ. ოტორინოლარინგოლოგთან ვიზიტით თქვენ დარწმუნდებით, რომ ბავშვის შეცდომები არტიკულაციისას არ არის განპირობებული სმენის პრობლემებით. ორთოდონტი გეტყვით ხომ არ არის თანკბილვის დარღვევა მიზეზი ბავშვის მიერ ბგერების არამკაფიო გამოთქმის. მეტყველების თერაპევტი ფუნქციურად შეაფასებს მეტყველებას და ბავშვის საჭიროებებზე მორგებულ ინდივიდუალურ სტრატეგიებს შემოგთავაზებთ მეტყველების სირთულეების დასაძლევად.

სტრატეგიები მეტყველების გასაუმჯობესებლად⁴

ენის განვითარებაზე საუბრისას მესამე თავში ჩვენ უკვე აღვწერეთ სტრატეგიები ფონემატური სმენისა და ფონოლოგიური ცნობიერების. ზოგიერთ შემთხვევაში არამკაფიო არტიკულაცია სწორედ ბგერის აღქმის სირთულეებით არის განპირობებული (ბავშვი მეტყველებს ისე, როგორც ესმის). ასეთ შემთხვევაში ბავშვი აკრიტიკულია შეცდომისადმი და ვერ ხვდება, რას ითხოვთ მისგან, როცა ჯიუტად იმეორებთ მის ნათქვამს (მაგ., ამბობს „სასვი“ „შაშვის“ მაგივრად, თქვენ ეკითხებით „სასვი?“ და ბავშვი გასასუხობთ „ვი, სასვი“). თუ ბგერების მცდარი გამოთქმა მობრუნული პრობლემით არის განპირობებული ბავშვი კრიტიკულია შეცდომების მიმართ (ამბობს „სასვი“, თქვენ ეკითხებით „სასვი?“ და ბავშვი გასასუხობთ „არა, სასვი-სასვი“). ასეთ შემთხვევაში შეგიძლიათ დაახმაროთ ბავშვს ორალური პრაქსისის სავარჯიშოები ან, მარტივად რომ ვთქვათ, პირის მოძრაობების გასაუმჯობესებელი სავარჯიშოები.

აქტივობები ოხადუხი პიქსისის გასაუმჯობესებლად

1. პირის აპარატის შესაძლებლობების გაცნობიერება ბავშვს აძლევს შესაძლებლობას მოძრაობების უკეთ განხორციელებისათვის. მაგალითად, თვა-

¹ ოტორინოლარინგოლოგი – ყურისა და ზედა სასუნთქი გზების დაავადებების სპეციალისტი.

² ორთოდონტი – ექიმი-სტომატოლოგი, ყბა-სახისა და კბილთა სისტემის ანომალიების სპეციალისტი.

³ მეტყველების თერაპევტი – განვითარების, ენისა და მეტყველების დარღვევების სპეციალისტი.

⁴ წყარო <https://www.asha.org>

ლსაჩინოდ წარმოადგინეთ, როგორ იქერს კბილები ჰაერს, როგორს შეუძლია ენას გარეთ გამოსვლა, სასაზე მიკრობა ან მოძრაობისას უცნაური ხმების „გამოცემა“. გაბერეთ ლოყები, აჩვენეთ რამდენი პოზის მიღება შეუძლიათ ტუჩებს და სხვ.;

2. ორალურ-მოტორული თამაშები. ყველაზე პატარებსაც კი ძალიან მოსწონთ სარკეში ჩახედვა და სასაცილო გამომეტყველების მიღება, ითამაშეთ სარკით. გარდა იმისა, რომ სახალისო სარკეში მოძრაობების გამოვრება. ამ დროს ბავშვს შესაძლებლობა აქვს მიიღოს უკუკავშირი – საკუთარი მოძრაობები შეადაროს მოდელის მოძრაობებს. თუ კლასში სარკით ბავშვების უზრუნველყოფა გიჭირთ შეიძლება ითამაშოთ „დედამ თქვა...“¹ ერთი მოთამაშე „დედა“ და იძლევა მითითებებს შესასრულებელი მოძრაობების შესახებ. დანარჩენი მოთამაშეები კი ცდილობენ მითითებების გათვალისწინებით შეასრულონ მოქმედებები (მაგ., გაბერონ ლოყები, გამოყონ ენა).
3. ვარჯიშები სულის შებერვით. კლასში სენსორული აქტივობებს განსაკუთრებული დატვირთვა აქვს (მეხუთე თავში სენსორულ ინტეგრაციაზე საუბრისას უფრო დეტალურად განვიხილავთ ამ საკითხს). ისეთი სასტვენები, ჩასაბერი მუსიკალური ინსტრუმენტები, საპნის ბუშტები, ბამბის ბურთულები თუ პინგ-პონგის ბურთი შეიძლება დამხმარედ გვექცეს მოსწავლეების ორალურ-მოტორული უნარების გაუმჯობესების პროცესში.

გასათვალისწინებელია, რომ მეტყველების უნარებზე ინდივიდუალური მუშაობა მეტყველების თერაპევტის კომპეტენციაა და პედაგოგი ვერ შეძლებს მეტყველების თერაპევტის ჩანაცვლებას. რაც მას შეუძლია და რაც მოეთხოვება, ეს ბავშვის სწორად მხარდაჭერაა:

- მიეცით დრო სათქმელის ჩამოსაყალიბებლად (მაგ., ენის ბორძიკისას ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ არ აჩქარებდნენ ბავშვს და მის მაგივრად არ ასრულებდნენ სათქმელს);
- არტიკულაციური სიძნელებისას პედაგოგმა შეიძლება უზრუნველყოს სწორი ექო, რათა ბავშვის ნათქვამი გასაგები იყოს კლასისთვის და თანაკლასელების მხრიდან ნათქვამის დასაზუსტებლად შეკითხვებმა არ იმოქმედოს ბავშვის თვითშეფასებაზე;
- წაახალისეთ ვერბალურ აქტივობებში ჩართულობისკენ, აგრძნობინეთ, რომ გესმით მისი და მზად ხართ, საჭიროების შემთხვევაში ინფორმაციის გადმოცემის ალტერნატიული გზები შესთავაზოთ.

მხედველობით-სივრცითი უნარები

თუ ვერაფრით დაასწავლეთ მოსწავლეს, რომ სამკუთხედი და ოთხკუთხედი ერთმანეთისგან განსხვავდება, თუ ის მუდმივად „ეჯახება“ საგნებს, ვერ ახერხებს რიცხვებში ციფრების ან სიტყვებში ასოების თანმიმდევრობის განსაზღვრას – ყველა ეს ნიშანი ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების დარღვევაზე შეიძლება მიგანიშნებდეთ.

¹ ორიგინალში “Simon says...”

ამ თავის დასაწყისში, მოტორული სირთულეების განხილვისას, უკვე ვისაუბრეთ ფუნქციური ვიზუალური უნარების დარღვევაზე, რაც ხშირად მოტორული პრობლემით, კონკრეტულად კი, თვალის საკადური მოძრაობების მოშლით არის განპირობებული. ფუნქციური ვიზუალური უნარების გართულება, თავის მხრივ, მხედველობითი ინფორმაციის გადამუშავების პროცესის დარღვევის ერთ-ერთ მიზეზად შეიძლება მოგვევლინოს. მაგრამ ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების პრობლემა, ძირითადად, მხედველობითი ინფორმაციის მცდარი ინტერპრეტაციით ვლინდება. ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების დარღვევა მხედველობითი და სივრცითი უნარების დეფიციტით ხასიათდება. ეს მდგომარეობა დასწავლის უნარის დარღვევად არ განიხილება, მაგრამ ხშირად დასწავლის სირთულეების მაპროვოცირებელ მიზეზად გვევლინება (Wong et al., 2011).

ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების დარღვევა შეიძლება სხვადასხვა სირთულეებით ვლინდებოდეს:

- **სივრცითი მიმართებები** – საგნის ადგილმდებარეობის ან სივრცეში საგნების ურთიერთმიმართების ზუსტი აღქმა, წერა-კითხვისა და მათემატიკის უნარების ათვისებისას, მნიშვნელოვან როლს თამაშობს. როგორც წერა-კითხვისას, ასევე მათემატიკური უნარების დაუფლებისას, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სიმბოლოებს (ასოები, ციფრები, სასვენი ნიშნები, მათემატიკური სიმბოლოები). სივრცითი მიმართებების აღქმის უნარი აუცილებელია მსგავსი ვიზუალური სიმბოლოების (მაგ., ლ-დ, d-ბ, 9-6) ერთმანეთისგან გასარჩევად. ობიექტებს შორის სივრცითი მიმართებების აღქმა მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტის მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. გეომეტრიის დაუფლებისას სივრცის მნიშვნელობა ისედაც თვალსაჩინოა, მაგრამ ალგებრა-გეომეტრიისა თუ რთული ალგორითმების დაუფლებამდეც, ჯერ კიდევ ციფრების ათვისების დონეზე, სივრცითი მიმართებები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს. მაგ., წარმატებისთვის ინდივიდმა უნდა გააცნობიეროს, რომ ერთად დაწერილი ციფრები რიცხვებს ქმნის და რიცხვების ჩანერისას ციფრების თანმიმდევრობა გადამწყვეტია;
- **ვიზუალური დისკრიმინაცია** ობიექტების ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით მათი დისკრიმინაციის უნარია. მხედველობითი დისკრიმინაცია უზრუნველყოფს ფერების, ფორმების, ფიგურების, ზომისა და პოზიციის მიხედვით საგნების განსხვავებას. მხედველობითი დისკრიმინაცია გარემოსა და სხვა საგნებისგან სამიზნე ობიექტის გამოჩვენებაში გვეხმარება. აკადემიური უნარების ათვისებისას, ვიზუალური დისკრიმინაციის სირთულეები აისახება სურათების, ცხრილების, გრაფიკებისა თუ სხვა ვიზუალურად აღბეჭდილი ინფორმაციის გადამუშავების უნარზე. სხვაობისა და ჯამის განმსაზღვრელ ნიშნებს („-“, „+“) მხოლოდ ერთი ხაზი განასხვავებს, სიტყვები „ლომი“ და „ლომი“ მხოლოდ ერთი რკალით გამოირჩევა ერთმანეთისგან. ბავშვების უმრავლესობისთვის ეს განსხვავებები შესამჩნევია, მაგრამ დიფერენციაცია სრულიად გაურკვეველია ბავშვებისთვის, ვიზუალური დისკრიმინაციის პრობლემებით;
- **ვიზუალური გეშტალტი/მთლიანობა** – ამ ფუნქციას ხშირად მხედველობითი დისკრიმინაციის ნაწილად განიხილავენ. ეს უნარი გვაძლევს შესაძ-

ლებლობას, მთლიანი ვიზუალური ხატი წარმოვიდგინოთ, როცა მხოლოდ ნაწილს ვხედავთ, ამოვიცნოთ სამიზნე სტიმული, მიუხედავად დამახინჯებისა. ხშირია, როცა ბავშვი დაისწავლის ნაბეჭდ ასოებს, მაგრამ ვერ ახერხებს ასოს ამოცნობას, როცა ხატი ხელწერის მიხედვით იცვლება;

- **საგნების ცნობა** – არცთუ იშვიათია, როცა ბავშვს უჭირს ნაცნობი საგნების ცნობა მხედველობით (იმავე საგნებს შეხებით, ყნოსვით ან ხმით ამოიცნობს). ერთ-ერთი ვარაუდით, ამ დროს ბავშვს უჭირს მხედველობითი სტიმულების მთლიანობად ინტეგრირება ან სინთეზირება. კიდევ ერთი ჰიპოთეზის თანახმად, საგნების ამოცნობას მხედველობითი მეხსიერების პრობლემა განაპირობებს, ინდივიდი ვერ ახერხებს ნაწილი საგნის მენტალური რეპრეზენტაციის გააქტიურებას. შედეგად ბავშვს უჭირს ასოების, ციფრების, სიმბოლოების, სიტყვებისა თუ სურათების სტაბილურად ამოცნობა. სტრესულია, როცა ინფორმაცია, რომელსაც დღეს ფლობ, ხვალ შეიძლება მიუწვდომელი იყოს;
- **მთელისა და ნაწილის ურთიერთმიმართება** – ზოგიერთ ბავშვს მთლიანი საგნის ნაწილებად დაშლა უჭირს, ზოგიერთი კი ნაწილებს აღიქვამს და ვერ ახერხებს ერთ მთლიანობად მათ ინტეგრირებას. თვალსაჩინო ანალოგია შეიძლება იყოს, როცა ტყეს ვხედავთ და არ შეგვიძლია ცალკეული ხის გამოდიფერენცირება ან ვაკვირდებით ცალკე ხეს და ვეღარ აღვიქვამთ ტყეს. სასკოლო აქტივობები ბავშვისგან მთელიდან ნაწილზე გადართვას და ნაწილების ერთ მთლიანობად ჩამოყალიბებას მოითხოვს. მთლიანობრივი აღქმისას, ბავშვი თავისუფლად კითხულობს რთულ სიტყვებს, მაგრამ ვერ არჩევს ამ სიტყვაში შემავალ ბგერებს. დეტალიზებული აღქმისას ბავშვი ასახელებს ასოებს, მაგრამ ვერ ახერხებს მათ ერთ მთლიანობად ინტეგრირებას (Wong et al, 2011).
- ბავშვებს ვიზუალური აღქმისა და სივრცითი უნარების დეფიციტით აქვთ პრობლემები (Smith, 2010):
- სივრცით ცნობიერებაში

მოსწავლეებს უჭირთ ფიგურების, ზომების, მანძილის და სხვა ფიზიკური მოცემულობების აღქმა, ობიექტებს შორის ურთიერთმიმართებების გაგება. რუკის, გრაფიკული ნახაზებისა თუ დამხმარე ცხრილების ინტერპრეტაცია მათთვის დაუძლეველ სირთულედ გადაიქცევა. უჭირთ მარჯვენა-მარცხენას გარჩევა. ვერ საზღვრავენ სივრცეს სოციალური ურთიერთობებისას (შეიძლება ძალიან ახლოს მოვიდეს და ისე დაინყოს საუბარი ან, პირიქით, შორი დისტანციის გათვალისწინებით ვერ შეძლოს ხმის რეგულირება). ეს ბავშვები ხშირად რჩებიან სათამაშო მოედნებს მიღმა, რადგან სივრცის გათვალისწინება სჭირდებათ, როგორც დაჭრობანას წარმატებული თამაშისთვის, ასევე ბურთის ადრესატისთვის გასაგორებლად;

- დროის აღქმაში

დროს მეოთხე განზომილებასაც უწოდებენ. გასაკვირია არ არის, რომ სამგანზომილებიანი სივრცის გარდა, სირთულეები ექმნებათ დროის აღქმაშიც, რის გამოც მუდმივად იგვიანებენ, უჭირთ დროის გადანაწილება დავალებების შესრულებისას;

- დაგეგმვასა და ორგანიზებაში

ნაწილისა და მთელის ან ნაწილებს შორის ურთიერთმიმართებების აღქმა იმდენად უჭირთ, რომ ვერ ახერხებენ კომპლექსური დავალებების მარტივ მოქმედებებად დანაწევრებას ან/და მოქმედებების თანმიმდევრულ დაგეგმვას და განხორციელებას;

- ძირითადი და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციის განსხვავებაში

ხშირად უჭირთ დეტალების ერთ მთლიანობად შეკვრა და ეს არამხოლოდ მარტივი ფაზლის აწყობისას იჩენს თავს, არამედ ტექსტის ცალკეული ნაწილების გამაერთიანებელი იდეის დანახვასაც ართულებს;

- სოციალურ აღქმაში

მათ უჭირთ ვიზუალურად მოცემული სოციალური მანიშნებლების სწრაფად აღქმა. ტუჩების კუთხეები ზემოთ იყო ანეული თუ ქვემოთ დაწეული მათთვის კიდევ ერთი დამაბნეველი სივრცითი დეტალია. შესაბამისად, მათ უჭირთ სხვების ემოციების აღქმა. მათ უჭირთ თანატოლების გარემოცვაში ინტეგრაცია, რადგან ბოლოები ამჩნევენ ისეთ ცვლილებებს, როგორიცაა მოდაში ზოლების კოპლებით ჩანაცვლება. ხშირად ხდებიან დაცინვის მსხვერპლნი უკულმა ჩაცმული ტანსაცმელისა თუ ფეხსაცმელის გამო.

სტრატეგიები ვიზუალურ-სივრცითი უნარების გასაუმჯობესებლად

დახმარების სტრატეგიები განსხვავდება სირთულეების გამოვლენის ხარისხის მიხედვით. სივრცითი სირთულეების მქონე ერთ ბავშვს შეიძლება ასისტენტი დაჭირდეს სასკოლო სივრცეში გადასადგილებლად, მეორეს მხარდასაჭერად კი სასწავლო გეგმის მცირე მოდიფიკაცია იყოს საკმარისი. სივრცითი სირთულეების მქონე მოსწავლეების უმრავლესობას სჭირდება:

- აკადემიური უნარების აუდიტორული გზებით ათვისების შესაძლებლობები;
- ვიზუალური მასალის დამახსოვრების აუცილებლობის შემცირება (მაგ., დაზეპირების/დასწავლის ნაცვლად, მუდმივი წვდომა გამრავლების ცხრილზე);
- ყველაზე მეტად კი მათ დამატებითი დრო სჭირდებათ ვიზუალური დავალებების გადანყვეტისას.

სივრცითი ცნობიერების ასამაღლებლად სცაღეთ

- გაახმოვანოთ ადგილმდებარეობა. მაგ., თუ კალამი დევს მაგიდის ქვეშ პატარა ყუთში და თქვენ გსურთ, რომ ბავშვმა მოიტანოს კალამი, მიუხედავად იმისა, იცის თუ არა მან, რომ კალამი მაგიდის ქვეშ პატარა ყუთში დევს, თქვენ მაინც გაუჭლერეთ ვერბალურად საგნის ლოკაცია;
- ხშირად განიხილოთ დისტანცია. განიხილეთ რამდენად შორს ან ახლოს არის... მაგალითად, ბავშვს ეუბნებით „ნინი შენთან უფრო ახლოს ზის, ვი-

დრე ნიკა“, „ფინიშამდე სულ 10 ნაბიჯი დაგრჩა“, „აქედან სპორტდარბაზამდე დაახლოებით 100 მეტრია“.

- ყურადღება გაამახვილოთ ფორმასა და ზომაზე. მაგალითად, „უი, შენი თეფში ოთკუთხედაა, ნიკას კი მრგვალი თეფში აქვს“, „ქართული ენის სახელმძღვანელო უფრო დიდია, ვიდრე მათემატიკის“.
- იკვლიეთ მიმართულებები. „დამიქნია მარცხენა ხელი“, „გადადგი 7 ნაბიჯი წინ და 6 მარჯვნივ“.
- დაუთმეთ დრო სივრცით თამაშებს. ითამაშეთ კუბებით, ააწყეთ ფაზლები, წაახალისეთ ფიგურების კოპირება.

ალსანიშნავია, რომ მოტორული აქტივობების წარმატებით შესრულება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული სივრცის აღქმაზეც. შესაბამისად, მოტორული დეფიციტისას მოსწავლეების მხარდასაჭერად განხილული აქტივობები და რეკომენდაციები (მაგალითად, ლაბირინთების გავლა ან პოზის კოპირება) სივრცითი უნარების გასაძლიერებლად გამოგადგებათ. ხოლო მოტორული აქტივობების წახალისება სივრცითი უნარების სტიმულირებასაც უზრუნველყოფს (მაგ., დაჭერობანას თამაში მოტორული მოქნილობის გარდა სივრცეში ორიენტაციასაც მოითხოვს).

შეჯამება

მოტორული უნარების დარღვევა თუ მხედველობით-სივრცითი ფუნქციების დეფიციტი ხშირად არის აკადემიური უნარების ათვისებისას სირთულეების მაპროვოცირებელი. ეს ორი სფერო მჭიდროდ ურთიერთდაკავშირებულია. შესაბამისად, ხშირ შემთხვევაში ერთის სტიმულირება, მეორეს განვითარებასაც უწყობს ხელს.

მოტორული უნარების განხილვისას ჩვენ სამი ძირითადი სფერო დავასახელებთ და აღვწერეთ, ესენია: მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა, ფუნქციური ვიზუალური უნარები და მეტყველება.

ვიზუალურ-სივრცითი უნარების დეფიციტი ვიზუალური ინფორმაციის აღქმისას გამოვლენილი სხვადასხვა ტიპის სირთულეებით შეიძლება განისაზღვროს. საგნის ცნობის პრობლემები, მთელისა და ნაწილის ურთიერთმიმართებისა თუ სივრცითი მიმართებების აღქმის სირთულეები, ვიზუალური დისკრიმინაციისა და მთლიანობის განსაზღვრის შესაძლებლობები გავლენას ახდენს არამხოლოდ აკადემიური უნარების ათვისებაზე, არამედ ნეგატიურად აისახება ბავშვის ყოველდღიურ ფუნქციონირებასა და სოციალურ გარემოში ინტეგრაციაზე.

მსხვილი და ნატიფი მოტორიკის პრობლემები ძირითადად წერის პროცესს აფერხებს, ფუნქციური ვიზუალური უნარების დარღვევა კითხვის სირთულეებს განაპირობებს, ხოლო სივრცითი ცნობიერების დაქვეითება ნეგატიური ნიშნებით ვლინდება როგორც წერა-კითხვის, ასევე მათემატიკური უნარების ათვისებისას.

მოტორული ან/და ვიზუალურ-სივრცითი სირთულეების იდენტიფიცირებისას მნიშვნელოვანია, რომ სკოლაში უზრუნველყოს სწორი რეფერალი და სპეციალისტების შეფასებამდე შეძლოს ბავშვის საჭიროებებზე მორგებული გარემოსა და სწავლების დიზაინის უზრუნველყოფა, სუსტი მხარეების დაძლევის პროცესში მხარდაჭერი და განვითარების მასტიმულირებელი აქტივობების შერჩევა.

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. განმარტეთ მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა. დაასახელეთ მსხვილი და ნატიფი მოტორული აქტივობები.

თამაშის დასახელება	
საჭირო მასალები	
პროცედურა	
რატომ ფიქრობთ, რომ ეს თამაში მოტორული და სივრცითი უნარების განვითარებას შეუწყობდა ხელს?	

2. როგორ უშლის ხელს ფუნქციური ვიზუალური უნარების დარღვევა მოქნილ კითხვას?
3. რა გავლენას ახდენს მეტყველების დარღვევა ბავშვის ფუნქციონირებაზე აკადემიურ გარემოში?
4. რა სირთულებით ვლინდება ვიზუალური ინფორმაციის გადამუშავების დარღვევა?
5. როგორ აისახება სივრცითი უნარები სოციალურ აღქმაზე?
6. რა შემთხვევაში გააგზავნით ბავშვს ოფთალმოლოგთან?
7. რატომ არის მნიშვნელოვანი მეტყველების დარღვევისას ბავშვის ოტო-რინოლარინგოლოგთან გადამისამართება?

სავარჯიშო #1

გაიხსენეთ და აღწერეთ თამაში თქვენი ბავშვობიდან, რომელიც დაგეხმარებოდათ მოსწავლეების მოტორული და მხედველობით-სივრცითი უნარების სტიმულირებაში.

სავარჯიშო # 2

ლილე 8 წლის არის. მას აქვს აკადემიური სირთულებები – ხშირად კარგავს ხაზს ტექსტის კითხვისას, კითხულობს ნელა და მოუქნელად, უშვებს შეცდომების სარკისებური ასოების წერისას, მისი ხელნაწერი რთულად იკითხება.

ლილე განსაკუთრებულად არ განიცდის პრობლემებს აკადემიურ უნარებში, მაგრამ მისთვის ძალიან დამთრგუნველია წარუმატებლობა სხვადასხვა თამაშში. მოუქნელი სირბილისა და საგნებთან ხშირი შეჯახების გამო ბავშვები დასცილნიან.

ლილე ცდილობს მასწავლებლის დამხმარედ წარმოაჩინოს თავი, პედაგოგი მხარს უჭერს მის ამ სურვილს და ხშირად აძლევს მცირე დავალებებს, მაგ.,

სთხოვს სახელმძღვანელოს მიტანას. პედაგოგმა შენიშნა, რომ ლილეს უჭირს ნივთების მოძებნა, სიტყვიერი ინსტრუქციის მიცემისას კი ბავშვი ვერ ითვალისწინებს მარჯვენა-მარცხენას.

სფეროების მიხედვით გაანალიზეთ აღწერილი სირთულეები და შეარჩიეთ სტრატეგიები ლილეს დასახმარებლად.

მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა	ფუნქციური ვიზუალური უნარები	სივრცითი უნარები

გამოყენებული ლიტერატურა

Nonis, K., & Tan, T. (2014). The gross motor skills of children with mild learning disabilities. *International Journal Of Special Education*, 29(2), 92-97.

Okuda, P. M. M., Ramos, F. G., Santos, L. C. A. D., Padula, N. A. D. M. R., Kirby, A., & Capellini, S. A. (2014). Motor profile of students with dyslexia. *Psychology Research*, 31.

Okuda, P. M. M., & Pinheiro, F. H. (2015). Motor performance of students with learning difficulties. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1330-1338.

Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27, 668-681.

Roebers, C. M., & Kauer, M. (2009). Motor and cognitive control in a normative sample of 7-year-olds. *Developmental Science*, 12, 175-181

Smith, C., & Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Simon and Schuster.

Stonefelt, Laurie L., and Franklin Stein. "Sensory integrative techniques applied to children with learning disabilities: An outcome study." *Occupational Therapy International* 5, no. 4 (1998): 252-272.

Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2773-2779.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.

გამოყენებული ბმულები:

ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია <https://ldaamerica.org/>

სპეციალური განათლების ნაციონალური ასოციაცია <https://www.naset.org/index.php?id=2521>

დაავადებათა კონტროლისა და პრევენციის ცენტრი <https://www.cdc.gov>

ამერიკის მეტყველების, ენისა და სმენის ასოციაცია www.asha.org

მულტისენსორული საგანმანათლებლო მასალები დისლექსიის მქონე ბავშვების დასახმარებლად <https://goodsensorylearning.com>

თვალის სავარჯიშოები ჯანმრთელი მხედველობისა და სასკოლო წარმატებისთვის <https://eyecanlearn.com/>

მარეხი ნიკოლაძე
აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 5

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა
ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე
სტრატეგიები

(სენსორული ინტეგრაცია და ემოციურ-ქცევითი სფერო)

შესავალი.....	90
სენსორული ინტეგრაციის მნიშვნელობა დასწავლის პროცესში.....	90
რეფერალი.....	93
ზოგადი სტრატეგიები სენსორული ინტეგრაციის სირთულეების კომპენსაციისთვის	94
პიროვნულ-სოციალური სფერო დასწავლის უნარის დარღვევებისას.....	95
რეფერალი.....	97
დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერის სტრატეგიები ემოციურ-ქცევითი პრობლემების დროს.....	97
შეჯამება.....	105
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	106
გამოყენებული ლიტერატურა.....	107

შესავალი

ვაგრძელებთ საუბარს დასწავლის უნარის დარღვევის მახასიათებლების შესახებ. ამ თავში ორ სფეროს შევხებით, რომელთა მნიშვნელობაც წარმატებული ადაპტაციის და ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესების პროცესში უმნიშვნელოვანესია. ვისაუბრებთ სენსორულ ინტეგრაციაზე, როგორც ფსიქიკური ფუნქციონირების ბაზისზე, განვიხილავთ სენსორული ინფორმაციის გადამუშავების სირთულეებით გამოწვეული დისკომფორტის შემცირების ზოგად სტრატეგიებს, მოკლედ მიმოვიხილავთ შესაძლო სირთულეებს ემოციურ-ქცევით სფეროში და გაგაცნობთ კლასში მოსწავლეთა ქცევის მართვისა და ემოციური მხარდაჭერის შესაძლებლობებს.

სენსორული ინტეგრაციის მნიშვნელობა დასწავლის პროცესში

სენსორული გადამუშავება შეგრძნების გზით გარემოდან ნერვული სისტემისთვის შეტყობინებების მიწოდებისა და ამ შეტყობინებების შესაბამისად, მოტორული და სხვა ქცევითი პასუხების განხორციელებაა. აქედან გამომდინარე, სენსორული გადამუშავების დარღვევა სენსორული სტიმულების შემჩნევისა და შესაბამის პასუხებად ორგანიზმების სირთულეებს გულისხმობს. ამ დროს ჩვენი ორგანიზმი ვერ იღებს საჭირო უკუკავშირს გარემოდან, რაც ართულებს ფუნქციონირებას, სწორი ემოციურ-ქცევითი პასუხების გაცემასა თუ აკადემიურ სფეროში დავალებების გადაწყვეტას.

მშობლებისა და პედაგოგების მნიშვნელოვანი ნაწილი ბავშვის უცნაურ ქცევებს (მაგ., არასდროს არ იჩერებს შარვალში მონესრიგებულად ჩაფენილ პერანგს, მუდმივად გამოსცემს უცნაურ ხმებს) დაუმორჩილებლობად, სიცელქედ განიხილავს. ყოველდღიურად იმატებს ჩივილები: ბავშვი ვერ ჩერდება გაკვეთილზე და უშლის ხელს სხვა მოსწავლეებს; არ არის კონცენტრირებული და არ უსმენს პედაგოგს; ეჯახება ბავშვებს დასვენებისას ან რიგში დგომისას; ვერ ახერხებს ერთი აქტივობიდან მეორეზე სწრაფად გადართვას. მსგავსი ქცევები ჯერ კიდევ ჩვილობიდან იყო შესამჩნევი, მაგრამ ახლა უფრო მეტად იქცევს ყურადღებას, რადგან ბავშვის დასწავლასა და აკადემიურ მოსწრებაზე აისახება (Stonefelt et al,1998; Smith,2019).

ბავშვების ნაწილს უჭირს შეგრძნებების მეშვეობით მიღებულ ინფორმაციასთან გამკლავება. ისინი სირთულეებს განიცდიან სმენით, მხედველობით, შეხებით, გემოსა თუ ყნოსვის მეშვეობით მიღებული ინფორმაციის გადამუშავებისას. ბავშვები, სენსორული გადამუშავების პრობლემებით, შეიძლება ზედმეტად მგრძნობიარენი იყვნენ გამღიზიანებლებისადმი ან ჰქონდეთ დაქვეითებული მგრძნობელობა, ზოგიერთ შემთხვევაში კი სტიმულებზე ურთიერთგამომრიცხავი რეაქციები შეიძლება იჩენდეს თავს. ხშირად აკადემიურ სფეროში ქცევის დარღვევისა თუ სხვა პრობლემების პირველწყაროდ ორი ნაკლებად ცნობილი შეგრძნების არხი (პროპრიოცეპტული და ვესტიბულური) გვევლინება: ერთი სხეულის შეცნობას უზრუნველყოფს, მეორე კი მოძრაობაზე, ბალანსსა და კოორდინაციაზე აისახება (იხ სურ.1).

სურ.1 სენსორული არხები



სენსორული გადამუშავების სირთულეები არ არის ოფიციალური დიაგნოზი და არ გულისხმობს აუცილებლად დასწავლის უნარის დარღვევას, მაგრამ ეს პრობლემები ბავშვს ხელს უშლის სკოლასთან ადაპტაციასა და აკადემიურ წარმატებაში. რა თქმა უნდა, ეს არ ნიშნავს, რომ ყველა ბავშვს, დასწავლის უნარის დარღვევით, უნდა ჰქონდეს სენსორული გადამუშავების პრობლემა ან ყველა ბავშვი, სენსორული გადამუშავების სირთულეებით, დიაგნოსტირებული იქნება სპეციფიკურად დასწავლის უნარის დარღვევით. შესაძლებელია, რომ ბავშვს, აკადემიური სირთულეებით, არ ჰქონდეს სენსორული ინტეგრაციის პრობლემები და საპირისპიროდ, სენსორული დეზინტეგრაციისას არ ვლინდებოდეს დასწავლის უნარის დარღვევა.

ბავშვებს, შერჩეუბების დაბალი ზღურბლითა¹ და სენსორული გადამუშავების სირთულეებით:

- უჭირთ კაშკაშა სინათლესთან, მოულოდნელ ხმებთან გამკლავება;
- ისინი უარს ამბობენ სამოსის ჩაცმაზე მაშინაც კი, როცა ყველა იარლიყი მოჭრილია;
- ანუხებთ გარეშე ხმები, რომლებიც სხვების ყურადღებას ნაკლებად იპყრობს;
- ეშინიათ უეცარი შეხების, გაურბიან ჩახუტებასა და ღიტიხს;
- ისინი ვერ საზღვრავენ სხვადასხვა აქტივობის განსახორციელებლად საჭირო ძალას (მაგ., ნაწერის წაშლისას, შეიძლება, ზედმეტად დააწვინენ საშლელს და გახიონ ფურცელი);
- ისინი გაურბიან გარემოდან მომავალ სხვადასხვა სტიმულებს, რადგან ეს მათთვის სტრესის წყაროა.

თუ წარმოვიდგინოთ ასეთ ბავშვს სკოლაში, თვალსაჩინოდ დავინახავთ სირთულეებსა და გამოწვევებს, რომელთაც სენსორული გადამუშავების სირთულეების მქონე მოსწავლე სასწავლო გარემოში აწყდება. თანაკლასელმა რაღაც გადაუჩურჩულა მეორეს, დერეფანში ვიღაცამ დაახველა, გარეთ ჩიტები ჭიჭიკებენ – ბავშვის ნერვული სისტემა ვერ უძლებს ასეთ დატვირთვას, ის გაღიზიანებულია, სწრაფად იღლება, ვერ ახერხებს სამიზნე სტიმულებზე (მაგ., პედაგოგის საუბარზე) კონცენტრაციას.

რა თქმა უნდა, პედაგოგის რესურსებს სცდება სენსორული ინტეგრაციის სირთულეების მოწესრიგება, მაგრამ პედაგოგის მიერ ბავშვის მახასიათებლების ამ ქრილში (სენსორული ინტეგრაციის დარღვევისა) დანახვა საკლასო გარემოში გამოვლენილი ქცევითი სირთულეების გადაჭრის შესაბამისი გზების ძიების საწინდარია. მაგალითად, სირთულეების რეალური მიზეზების წვდომა გვაძლევს შესაძლებლობას, რომ ბავშვის „გაფანტულობის“ გამო მშობელი კი არ დავიბაროთ, არამედ შევამციროთ გამღიზიანებლები, რომლებიც ყურადღებას უფანტავს მოსწავლეს (მაგ., გადმოვსვით წინა მერხზე).

ცალკე ჯგუფად შეიძლება გამოვყოთ ბავშვები, შერჩეუბების მაღალი ზღურბლებით, ისინი

- ეძებენ გამღიზიანებლებს;
- ისინი ეხებიან საგნებსა თუ ადამიანებს მაშინაც კი, როცა ეს სოციალურად მიუღებელია;
- მათ არ აქვთ პერსონალური სივრცის განცდა;
- ძალიან მაღალი ტოლერანტობა აქვთ ტკივილის მიმართ;
- არ აქვთ საკუთარი ძალის შეგრძნება;

¹ შერჩეუბების ორგანოები ყველა ინტენსივობის გამღიზიანებელს ვერ აღიქვამენ, შერჩეუბების თითოეულ არხს თავისი ზღურბლი გააჩნია. შერჩეუბების ზღურბლით განისაზღვრება გამღიზიანებლის ის ინტენსივობა, რომელსაც შევიგრძნობთ. რაც უფრო დაბალია შერჩეუბების ზღურბლი მით უფრო მცირე ინტენსივობის გამღიზიანებელი ინვესტს ჩვენში შერჩეუბებას. რაც უფრო მაღალია ზღურბლი, მით უფრო ძლიერი ინტენსივობის გამღიზიანებელი გვჭირდება შერჩეუბებისთვის.

- უჭირთ ერთ ადგილას მშვიდად ჯდომა;
- უყვართ ხტომა, სირბილი და ჭიდაობა;
- მოსწონთ ძლიერი ჩახუტება;
- აქვთ სწრაფი და ქაოტური მოძრაობები;
- მოსწონთ ჰაერში ყოფნა, ავეჯზე აძრომა და ტრამპლინებიდან ხტომა.

ბავშვები, შერგძნების მაღალი ზღურბლებით, ხშირად განიხილებიან ჰიპერაქტიურად, მაგრამ უნდა გავაცნობიეროთ, რომ მათი აქტიურობა ნერვული სისტემისთვის საჭირო გამღიზიანებლების ძიებას ემსახურება. ძიებისა და სენსორული შიმშილის დაკმაყოფილების პროცესში ისინი ველარ ახერხებენ მიზანმიმართული აქტივობების განხორციელებას. ზედმეტად ხმამაღლა ლაპარაკობენ, ეჭახებიან თანაკლასელებს, შემანუხებლად ეხუტებიან და ეხებიან მათ, ტოვებენ ადგილს და ხელს უშლიან სხვებს კონცენტრირებაში. რა თქმა უნდა, ასეთი ქცევა აისახება დასწავლის უნარზე და უარყოფით გავლენას ახდენს ბავშვის ინტეგრაციაზე აკადემიურ გარემოში.

აღსანიშნავია, რომ ჩვენ არ შეგვიძლია მზა ფორმულების ჩამოყალიბება და ყველა იმ ქცევის ჩამოთვლა, რომელიც დაბალი ან მაღალი ზღურბლების მქონე ბავშვებს შეიძლება ახასიათებდეთ. უნდა ითქვას ისიც, რომ არცთუ იშვიათია შემთხვევები (განსაკუთრებით, განვითარების სხვადასხვა დარღვევისას, მაგ., აუტიზმის სპექტრისას), როცა ბავშვს ურთიერთგამომრიცხავი რეაქციები აქვს გამღიზიანებლებზე (მაგ., ყურებზე ხელს იფარებს, როცა კლასელი ლაპარაკობს, მაგრამ თავად გამოსცემს უცნაურ, თვითმასტიმულირებელ ხმებს). რა თქმა უნდა, ამ ტიპის პრობლემების შეფასება სცდება პედაგოგის კომპეტენციას, მაგრამ სწორი რეფერალისა და უფლებამოსილ სპეციალისტებთან ერთად პრობლემის გადაჭრის გზების მოძიება/განხორციელებისას პედაგოგი ერთ-ერთი მთავარი აქტორია (Smith,2019).

რეფერალი

სენსორული ინტეგრაციის დარღვევაზე ეჭვის მიტანის შემთხვევაში, მნიშვნელოვანია, ბავშვის სენსორული პროფილის შეფასება ოკუპაციური თერაპევტის² მიერ.

² ოკუპაციური თერაპევტის ზოგად სამიზნედ შეიძლება ადამიანის ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესება განისაზღვროს, რადგან თერაპევტის ყურადღება მიმართულია ხელშემშლელი გარემოფაქტორების იდენტიფიკაციაზე, ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით ადაპტაციის საუკეთესო შესაძლებლობების მოძიებაზე. „სენსორული თერაპია“ ოკუპაციური თერაპიის ნაწილია, რომელიც ეხმარება ადამიანებს სენსორული ინფორმაციის გადამუშავების სირთულეების დაძლევაში, გარემოს ინდივიდის საჭიროებებზე მორგებაში.

ზოგადი სტრატეგიები სენსორული ინტეგრაციის სირთულეების კომპენსაციისთვის¹

2009 წლის მონაცემებით, ყოველი 6 ბავშვიდან ერთს უჭირს სენსორული ინფორმაციის გადამუშავება იმდენად, რომ ეს ხელს უშლის მას სასკოლო ფუნქციონირებასა და დასწავლაში. სენსორული გადამუშავების სირთულეების დროული იდენტიფიცირების შემთხვევაში კი პედაგოგებს შეუძლიათ მარტივი სტრატეგიების შემუშავებით და სათანადო გარემოს უზრუნველყოფით აარიდონ ბავშვს დასწავლაში პრობლემები. მაგ., დარწმუნდნენ, რომ ის კომფორტულად ზის საკუთარ სკამზე, აქვს მოძრაობის საშუალება, შეიძლება პედაგოგთან ახლოს ჯდომას ეხმარებოდეს ბავშვს დამატებითი გამლიზიანებლების გაფილტრვაში ან მოტორულად აქტიური შესვენებებით მას გადაღლას თავიდან ვარიდებდეთ.

გთავაზობთ ზოგად ჩამონათვალს სტრატეგიებისა საწყის ეტაპზე (ოკუპაციური თერაპევტის ჩარევამდე) ბავშვისთვის დისკომფორტის არიდებისთვის:

- მიეცით თვითმასტიმულირებელი საშუალებების გამოყენების საშუალება (ეს შეიძლება იყოს სათამაშო სპეციალური ნაჭრისგან, მძიმე ბურთულები, საღეჭი საშუალებები, ტყლარნი ან პლასტელინის ნაგლეჯი, რბილის პუფები, ფიტნესბურთი, ბოთლი საღეჭი თავით, სპეციალური საღეჭი ყელსაბამი და სხვ.);
- უზრუნველყავით სიჩუმე. საჭიროების შემთხვევაში შეამცირეთ ბავშვის დისკომფორტი სპეციალური ხმის ჩამხშობი ყურსასმენების გამოყენებით;
- შეარჩიეთ ბავშვისთვის კომფორტული განათება (მაგ., ძლიერად განათებული ან პირიქით ჩაბნელებული გარემო, ფერადი განათება შეიძლება სტრესული აღმოჩნდეს ზოგიერთი მოსწავლისთვის);
- გამოიყენეთ სპეციალური ფერადი ფენა ქალაქის „სითეთრის ჩასახშობად“;
- კლასში უპირატესობა მინიმალისტურ დეკორაციებს მიანიჭეთ;
- უზრუნველყავით ხშირი მოტორული შესვენებები. ვარჯიშისთვის აირჩიეთ ხტუნვა ან ხტომა. აქტივობები, რომელთა განხორციელებაშიც მთელი სხეულია ჩართული;
- გამოიყენეთ ვიზუალური საყრდენი სმენითი ინფორმაციის მიწოდებისას და აუდიალური მხარდაჭერა ვიზუალური მასალის პრეზენტაციისას;
- უზრუნველყავით მაქსიმალურად პროგნოზირებადი გარემო;
- წინასწარ მოამზადეთ მოსწავლეები მოსალოდნელი ცვლილებებისთვის.

¹ ქვეთავი ეფუძნება (Smith,2019)

პიროვნულ-სოციალური სფერო დასწავლის უნარის დარღვევებისას

სენსორული ინფორმაციის გადამუშავების სირთულეებისა თუ აკადემიურ სივრცეში განცდილი წარუმატებლობის გამო ბავშვები, დასწავლის უნარის დარღვევებით, უფრო ხშირად ავლენენ სოციალურ, ემოციურ თუ ქცევით სირთულეებს, ვიდრე მათი თანატოლები, აკადემიური სირთულეების გარეშე. სოციალური მანიშნებლებისა და ემოციების აღქმის სირთულეები დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე მოსწავლეების სოციალური ადაპტაციის პრობლემების ძირითად მიზეზად განიხილება. კვლევების ნაწილი მიუთითებს ინფორმაციის გადამუშავების ტემპის მნიშვნელობაზე როგორც აკადემიური, ასევე სოციალური მახასიათებლების ჩამოყალიბებისას. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ყველა ბავშვს არ აქვს სოციალური უნარების დეფიციტი. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მნიშვნელოვანი ნაწილი ახერხებს ინტეგრაციას თანატოლთა გარემოში და არ განიცდის გამოხატულ სოციალურ სირთულეებს (Swanson et al., 2013).

პრობლემის გადაწყვეტის უნარები სოციალური კომპეტენციის მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენს. ბავშვებს, დასწავლის უნარის დარღვევებით, ხშირად პრობლემის გადაწყვეტის განსხვავებული უნარები აქვთ. მათ, თანატოლებთან შედარებით, უჭირთ სოციალური პრობლემების იდენტიფიცირება, ჰიპოთეტური პრობლემური სოციალური სიტუაციების გადასაწყვეტად ალტერნატიული გზების მოძიება და სოციალური გამოსავლის წინასწარ განსაზღვრა (Wong & Donahue, 2002). აქვე აღსანიშნავია ისიც, რომ სოციალური სირთულეები მეტად დამახასიათებელია არავერბალური, ვიდრე ვერბალური დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის (Swanson et al., 2013).

სოციალური კოგნიციის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი როლის გაზიარებაა. სოციალური კოგნიციის ეს ასპექტი სხვა ადამიანების გრძნობებისა თუ ფიქრების წვდომის საშუალებას გვაძლევს, რადგან ჩვენ ვცდილობთ სხვის ადგილას წარმოვიდგინოთ თავი და ისე გავიაზროთ სიტუაცია. კვლევები ადასტურებს, რომ ბავშვებს, დასწავლის უნარის დარღვევებით, უფრო ხშირად აქვთ სირთულეები სხვების პოზიციის გააზრებისა და ემოციების გაზიარებისას (Swanson et al., 2013).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ძირითად სირთულეებს სოციალურ-კოგნიტური პროცესების 3 ასპექტში ავლენენ:

- სოციალური და ემოციური აღქმა;
- სოციალური მანიშნებლების ინტერპრეტაცია;
- სოციალური პრობლემების გადაწყვეტა, როლის გაზიარების უნარები (Swanson et al., 2013).

აღმოჩნდა, რომ ბავშვებს უჭირთ ემოციების სახელდება, სოციალური მანიშნებლების კოდირება, სოციალური სიტუაციების ინტერპრეტაცია და გადაწყვეტის გზების მოძიება, სხვების განცდებისა თუ ფიქრების გაგება. ბავშვებს, დასწავლის უნარის დარღვევებით, მეტად უჭირდათ სოციალური ინფორმაციის კოდირება

(ნაკლებ ინფორმაციას აღიდგენდნენ), გადაწყვეტილების მიღება (ნაკლებად კომპეტენტურ გადაწყვეტის გზებს ირჩევდნენ), ეძნელებათ დასახულ მიზნებსა და გადაწყვეტილებებს შორის მკაფიო კავშირის მოძებნა. მაშინაც კი, როცა სოციალური ცოდნა მათთვის ისევე მისაწვდომი იყო, როგორც სხვა მათი თანატოლებისთვის, ემოციური რეგულაციის სირთულეებისას, ისინი სოციალურად მისაღებ დაგეგმილ პასუხებს ჩაანაცვლებდნენ ხოლმე იმპულსური ქცევებით (Swanson et al., 2013).

მეცნიერთა ნაწილი დასწავლის უნარის დარღვევების „თანმდევი“ სოციალურ-კოგნიტურ სირთულეებს კომორბიდულად მიმდინარე ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომს უკავშირებს (ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ხშირია დასწავლის უნარის დარღვევისა და ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის ერთდროული მიმდინარეობა). ამ პოზიციის თანახმად, ყურადღების დეფიციტი განაპირობებს აკადემიური უნარების ათვისების სირთულეებს და ბავშვისთვის ნაკლებ შესამჩნევს ხდის სოციალურ მანიშნებლებს, რაც, თავისთავად, აუარესებს ბავშვის სოციალურ ფუნქციონირებას (Barber & Mueller, 2011).

ემოციურ რეგულაციასა და დასწავლის უნარის დარღვევებს შორის კავშირის ახსნას მიჯაჭვულობის შესწავლითაც ცდილობენ. შედეგები აჩვენებს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს იშვიათად აქვთ უსაფრთხო მიჯაჭვულობა მშობლებთან, გარდა ამისა, ისინი გარემოსგან უფრო ხშირად იღებენ ნეგატიურ, ვიდრე პოზიტიურ უკუკავშირს (Alesi et al., 2014, Wodrich & Shmitt, 2006). მაშასადამე, ბავშვებს, დასწავლის უნარის დარღვევებით, (უპირატესად კი, არა-ვერბალური დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს) ხშირად

- უჭირთ სოციალური მანიშნებლების ნაკითხვა;
- ისინი სხვების განცდების მცდარი ინტერპრეტაციით ხელმძღვანელობენ;
- ისინი ვერ ხვდებიან, როდის ანუხებენ გარშემომყოფებს;
- უჭირთ განსაზღვრა, თუ რა გავლენას იქონიებს მათი ქმედებები სხვა ადამიანებზე;
- უჭირთ სხვისი პერსპექტივიდან მოვლენების დანახვა.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების სოციალური უნარების ანალიზი ააშკარავებს, რომ ამ ჯგუფის წარმომადგენლებს თანატოლებზე უფრო ხშირად უჭირთ

- მეგობრების შეძენა;
- დამოუკიდებლობის მოპოვება;
- ლიდერობა;
- კონფლიქტების გადაწყვეტა;
- ფრუსტრაციასთან გამკლავება;
- საუბრის ან თამაშის ინიცირება;
- მოსმენა;

- ემპათიის გამოვლენა;
- ურთიერთობების შენარჩუნება;
- ჯგუფში მუშაობა (Wong et al., 2011).

რეფერალი

მნიშვნელოვნად გამოხატული ემოციურ-ქცევითი სირთულეებისას სასურველია ბავშვის ვიზიტი ფსიქიატრთან¹. ფსიქიატრი არკვევს ემოციურ-ქცევითი პრობლემების შესაძლო მიზეზს. ბავშვი შეიძლება გადაამისამართოს ნეიროფსიქოლოგთან კოგნიტური სირთულეებისა ან/და ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის გამორიცხვის მიზნით. შემდგომი თერაპიის დაგეგმვის მიზნით შეიძლება ბავშვს დასჭირდეს ქცევითი თერაპევტის² ან ფსიქოთერაპევტის³ ჩარევა.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერის სტრატეგიები ემოციურ-ქცევითი პრობლემების დროს⁴

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სოციალური კომპეტენცია და ემოციური გამონვევები ხშირად გავლენას ახდენს აკადემიურ სწავლებაზე. როდესაც მოსწავლეებს ემოციური გამონვევები აწუხებთ ან მათ არ ყოფნით სოციალური კომპეტენცია სოციალურ გარემოში ინტეგრაციისთვის, მათთვის რთულია ყურადღება გაამახვილონ აკადემიურ დავალებებზე. მოსწავლეები შეიძლება გაერთონ სხვა პრობლემებით, რაც მათ ხელს უშლის აკადემიური დავალებების წარმატებით შესრულებაში.

ერთ-ერთი პირველი რის უზრუნველყოფაც პედაგოგს შეუძლია სასწავლო გარემოსა და სწავლების ინსტრუქციების ბავშვის/ების საჭიროებებზე მორგებაა. ჩვენც სოციალურ-ემოციურ სირთულეებთან და არასასურველ ქცევებთან გამკლავების სტრატეგიები ამ პუნქტით დავიწყოთ.

ეფექტური სწავლების მახასიათებლები

ზოგი პედაგოგი ჯადოქარია, რადგან, ძალდაუტანებლად, თითქოსდა უნებლიედ ახერხებს სწავლების ეფექტურად წარმართვას. პედაგოგების მეორე ნაწილისთვის ეფექტური სწავლების მახასიათებლების ექსპლიციტურად მიწოდება

¹ ბავშვთა ფსიქიატრი არის სპეციალისტი, რომელსაც კლინიკური ინსტრუმენტების გამოყენებით შეუძლია ბავშვისთვის დიაგნოზის დასმა და მედიკამენტური მკურნალობის განსაზღვრა. ფსიქიატრები მეორე თავში აღწერილ სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოებს იყენებენ დიაგნოზის დასმის პროცესში. დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზსაც ფსიქიატრი სვამს, რა თქმა უნდა, მულტიდისციპლინური მუშაობის შედეგად მიღებული ინფორმაციის გათვალისწინებით.

² ქცევითი თერაპევტის სამიზნე ბავშვის ქცევის მართვა, ხელშემშლელი ქცევების მიზანშეწონილი ქცევებით ჩანაცვლება განმამტკიცებლების გამოყენებით.

³ ბავშვთა ფსიქოთერაპევტი არის სპეციალისტი, რომელიც მუშაობს ბავშვთან სპეციფიკურად ემოციური სირთულეების დაძლევის მიზნით.

⁴ წყარო (Lerner, 2014)

დებაა საჭირო და შესაძლებელია მათაც შეძლონ პატარა სასწავლის მოხდენა მოსწავლეების ცხოვრებაში. ქვემოთ მოცემულია სწავლების რამდენიმე მახასიათებელი, რომელიც გათვალისწინებული უნდა იყოს დასწავლის პროცესის ეფექტურობისთვის:

1. პროგრესის მონიტორინგი (სასწავლო გეგმის ეფექტურობის და საჭირო ცვლილებების განსაზღვრის შესაძლებლობის გარდა, პროგრესის თვალსაჩინოდ დანახვა მოსწავლის მხარდაჭერისა და მოტივირების საშუალებაა);
2. სწავლების დიზაინი (ბავშვის შესაძლებლობებზე მორგებული სასწავლო მიზნების განსაზღვრა, მათი მიღწევის გზებისა და მხარდაჭერის სტრატეგიების სტრუქტურირება);
3. ინსტრუქციების მიწოდების სტილი (მარტივიდან რთულისკენ მცირე ნაბიჯებით განერილი ინსტრუქციები და შეცდომაზე უკუკავშირის მიღების შესაძლებლობა მოსწავლისთვის უმტკივნეულოდ, მინიმალური სტრესით მიზნების მიღწევის საშუალებაა).

სწავლების ამ პუნქტების გათვალისწინება სარგებელს მოუტანს ყველა მოსწავლეს, მაგრამ ისინი განსაკუთრებით გამოსადეგია დასწავლისა და ემოციუ-რ-ქცევითი პრობლემების მქონე მოსწავლეებისთვის.

კლასის მენეჯმენტი და პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა პირობიციური ქცევის ხელშეწყობად

როდესაც ვინმე ახსენებს კლასის მენეჯმენტს, მასწავლებელთა უმეტესობა ფიქრობს დისციპლინისა და კლასის მართვის წესებზე. სინამდვილეში, სპეციალური მასწავლებლების უმრავლესობას ეშინია თავისი სამუშაოს იმ ნაწილის, რომელიც მოსწავლეების ქცევებს ეხება, უმეტესწილად იმიტომ, რომ მასწავლებლები ფიქრობენ - კლასის მართვა საჭიროა იქ, სადაც ქცევითი სირთულეები ვლინდება. რეალურად, კლასის მენეჯმენტის როლი პრობლემების დაძლევაზე მეტად სირთულეების პრევენციას უნდა ემსახურობდეს:

- როგორ უნდა უზრუნველყოთ სკოლასა და კლასში პოზიტიური კლიმატი, რაც ხელს შეუწყობს სასურველ ქცევას და შეამცირებს რთული ქცევების გამოვლენის ალბათობას?

პრევენციისთვის საჭიროა წესებისა და პროცედურების სწავლის დაწყებამდე შემუშავება და მოსწავლეებისთვის სასწავლო წლის დასაწყისში გაცნობა. ჩვენ არ ვცვლით წესებს პრობლემებს კვალდაკვალ, აკრძალვების ნაცვლად მიზანშეწონილი ქცევების განხორციელების შესაძლებლობებს ვაცნობთ მოსწავლეებს. ეს წარმატებული საკლასო მენეჯმენტის პირველი ნაბიჯია.

კლასის წესების შესახებ მოსწავლეების ინფორმირების ერთ-ერთი გზა მათთან წესების განხილვა და შესაძლო შედეგებზე საუბარია. რაც უფრო კონკრეტულად განსაზღვრავს პედაგოგი საკუთარ მოლოდინებს მოსწავლეთა ქცევასთან დაკავშირებით, მით უფრო მეტი ალბათობაა, რომ მოსწავლეებმა გაითავისონ ეს ქცევები.

მასწავლებლები ეფექტური მენეჯმენტისთვის ძირითადად ფოკუსირდებიან შემდეგ საკითხებზე:

- როდის არის მისაღები თანატოლებთან საუბარი და როდის არა;
- როდის არის მისაღები საკლასო ოთახში გადაადგილება და როდის არა;
- როგორ უნდა გადავიდნენ მოსწავლეები კლასიდან სკოლის სხვა გარემოში;
- მოსალოდნელი ქცევა კლასიკური რიტუალების დროს, როგორიცაა ჯგუფური მუშაობა, მთელი კლასის დავალება და ინდივიდუალური სწავლის დრო;
- როდის და როგორ უნდა იყოს წარმოდგენილი დავალებები;
- რა უნდა გააკეთონ მოსწავლეებმა, როდესაც სხვა მოსწავლეებთან აქვთ კონფლიქტი.

აღსანიშნავია, რომ მენეჯმენტის სტრატეგიები განსაკუთრებით გამოსადგეგია მოსწავლეებისთვის სოციალური უნარების დეფიციტით, რადგან ახალი სიტუაციები მათთვის დამაბნეველია, მათ უჭირთ სპონტანურად სწორი გადაწყვეტილებების მიღება და შედეგად შეიძლება არასასურველი ქცევა გამოავლინონ. ქცევის წესებისა და სცენარის წინასწარ განსაზღვრა, ეხმარებათ მათ სოციალურ სიტუაციებში მიზანშეწონილი ქცევების გამოვლენაში.

კლასის წესები, რომელსაც მასწავლებელი ადგენს, დამოკიდებულია სკოლისა და კლასის სოციალურ კონტექსტზე და სწავლა-სწავლების პროცესზე. ქვემოთ მოცემულია საკლასო წესებისა და მენეჯმენტის სისტემების შემუშავებასა და დანერგვაში გასათვალისწინებელი ძირითადი პრინციპები:

- მიეცით მოსწავლეებს ნება, ჩაერთონ წესების შემუშავებაში.
- სასურველია, რომ პედაგოგს წინასწარ ჰქონდეს გარკვეული მონახაზი და მოსწავლეებს უბიძგოს დისკუსიისკენ, რომელიც მათ ყველა საჭირო წესების შერჩევაში დაეხმარებათ.
- შეზღუდეთ წესების რაოდენობა.

წესების დაუსრულებლად შემუშავება შესაძლებელია, თუმცა ასეთ შემთხვევაში მათი შესრულება აზრს დაკარგავს. წესების რაოდენობა არ უნდა აღემატებოდეს 7-8-ს.

- გააცანით დირექტორს ან შესაბამის ადმინისტრაციულ პერსონალს, რათა დადგინდეს, არის თუ არა წესები სკოლის შინაგანაწესთან შესაბამისობაში და ისე შეარჩიეთ აღსასრულებელი წესები.
- შეარჩიეთ გონივრული წესები.

ბავშვებისგან იმის მოლოდინი, რასაც იცით, რომ ვერ შეასრულებენ ფუჭია. მაგ., თუ თქვენ ეტყვიან ჰიპერაქტიულ მოსწავლეს, რომ ის სასკოლო აქტივობებისას მუდმივად უნდა უჯდეს სკამზე, თქვენ მიერ შემუშავებული წესი არაგონივრული იქნება. რადგან წინასწარ გასაგებია, რომ ბავშვი ვერ შეძლებს მის შესრულებას ან თუ შეძლებს, ეს ნეგატიურად აისახება მის ემოციურ მდგომარეობაზე და სწავლის პროცესში ჩართულობაზე.

- განსაზღვრეთ თანმიმდევრული შედეგები წესების დარღვევებზე.
- რა თქმა უნდა, თქვენ შეიძლება დაანესოთ გარკვეული „საფასური“ წესების დარღვევისთვის (მაგ., დაფის განმენდა). მაგრამ ყოველთვის უმჯობესია, რომ ფოკუსირებული იყოს წესების შესრულების წახალისებაზე და შესაბამისი ჯილდოს დაწესებით გააძლიეროთ ბავშვის მოტივაცია.
- დაავალოთ მოსწავლეებს შეაფასონ თავიანთი ქცევა წესებთან მიმართებაში.
- მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეები არ იყვნენ დამოკიდებული მხოლოდ თქვენ უკუკავშირზე, არამედ თავადაც შეძლონ წესების შესრულების მონიტორინგი. ხშირად ჩაატარეთ ჯგუფური შეხვედრები, სადაც მოსწავლეები შეაფასებენ საკუთარ ქცევას წესებთან მიმართებაში.
- შეცვალეთ წესები მხოლოდ საჭიროების შემთხვევაში.
- წესების გზადაგზა და ხშირ-ხშირად ცვლა მიზანშეწონილი არ არის, მაგრამ თქვენ კლასის მონიტორინგის საფუძველზე შეიძლება დაინახოთ ახალი წესის შემოღების ან ძველი წესის ჩანაცვლების საჭიროება.

ნაბიჯები სოციალური ჩახურებისთვის

საკუთარი იდეებისა და გრძნობების გამოხატვა და სხვების იდეებისა და გრძნობების გაგება სოციალიზაციის განუყოფელი ნაწილებია. მოზრდილებსა და ბავშვებს, რომლებსაც აქვთ კარგი სოციალური უნარები, შეუძლიათ ეფექტურად დაუკავშირდნენ სხვებს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები ხშირად განიცდიან სირთულეებს სოციალური მანიშნებლების იდენტიფიკაციისა თუ სოციალური გარემოში ინტეგრაციის პროცესში. სოციალურ გარემოში მოსწავლეთა თანაბარი ჩართულობის უზრუნველსაყოფად:

- შესაძლებლობა მიეცით მოსწავლეებს, მცირე ჯგუფებში იმუშაონ, რაც ხელს შეუწყობს ყველა მოსწავლის მონაწილეობას;
- დაანახეთ მოსწავლეებს, რომ თითოეულ მათგანს, მიუხედავად შესაძლებლობებისა, შეუძლია უნიკალური როლის შესრულება კლასის ცხოვრებაში და წვლილის შეტანა წარმატებაში;
- გაკვეთილებს შორის დაუთმეთ დრო მოსწავლეებს და აგრძნობინეთ, რომ ღელავთ მათზე, ინტერესდებით მათი სირთულეებით აკადემიური მოსწრების მიღმა;
- საშუალება მიეცით მოსწავლეებს მონაწილეობა მიიღონ გადაწყვეტილების მიღებაში კლასის წესებისა და მენეჯმენტის შესახებ;
- დააბალანსეთ აქტიური და პასიური მოსწავლეების ქმედებები როლების სწორად განაწილებით;
- წახალისეთ მოსწავლეები, მონაწილეობა მიიღონ სკოლასთან დაკავშირებულ კლასგარეშე ღონისძიებებში;
- გაითვალისწინეთ მოსწავლეების სურვილები, ვისთან უნდათ მეგობრობა და ხელი შეუწყეთ მათ ამ ურთიერთობის განმტკიცებაში;

- უყურადღებოდ არ დატოვოთ მოსწავლეებს შორის კონფლიქტები. ხელი შეუწყეთ დაპირისპირებული მხარეების დაახლოებას, საერთო ინტერესების მოძებნასა და საერთო წარმატებისთვის ბრძოლით თანამშრომლობის განმტკიცებას;
- წაახალისეთ მოსწავლეები ერთად თამაშისკენ.

სოციალური პრობლემებთან ეფექტუალად გამკლავება

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ხშირად აქვთ ემოციური სირთულეები, რომელთა მიზეზის იდენტიფიცირებაც უჭირთ. რაშია პრობლემა? რატომ ვარ ცუდად? რა მჭირდება კარგად ყოფნისთვის? რა უნდა გავაკეთო პრობლემის გადასაწყვეტად?

ასწავლეთ მოსწავლეებს პრობლემის გადაჭრის შემდეგი გზები:

1. განსაზღვრეთ პრობლემა;
2. აღნიშნეთ, როგორ გრძნობთ თავს ამ პრობლემის გამო;
3. განსაზღვრეთ მიზანი;
4. მიეცით საკუთარ თავს დრო, დაფიქრდით, სანამ გადაწყვეტთ რა უნდა გააკეთოთ;
5. მოიფიქრეთ პრობლემის გადაწყვეტის ალტერნატიული გზები;
6. იფიქრეთ იმაზე, თუ რა მოხდება თითოეული „გზის“ არჩევის შემთხვევაში;
7. აარჩიეთ თქვენთვის ყველაზე მისაღები, ეფექტური „გზა“ და დაიწყეთ სვლა.
8. მნიშვნელოვანია თითოეული ეტაპის გავარჯიშება და სხვადასხვა სიტუაციებში მათი გამოყენების შესაძლებლობის მოდელირება.

სპეციფიკური ტექნიკები ემოციურ-ქცევით სიხთუდეებთან გასამკლავებლად

გთავაზობთ რამდენიმე სტრატეგიას დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერისათვის ემოციურ-ქცევითი სირთულეების დროს:

Fast (Freeze and think! Alternatives? Solution evaluation. Try it!)

FAST არის სტრატეგია, რომელსაც ასწავლიან მეორე, მესამე და მეოთხე კლასის მოსწავლეებს სოციალური სირთულეებით. FAST-ის მიზანია, ასწავლოს მოსწავლეებს ყურადღებით განიხილონ პრობლემები მათზე პასუხის გაცემამდე და განიხილონ ალტერნატივები და მათი შედეგები.

ნაბიჯი 1: გაყინე და იფიქრე, მოსწავლეებს ასწავლის პრობლემის იდენტიფიცირებას.

ნაბიჯი 2: ალტერნატივები, მოსწავლეებს ასწავლის პრობლემის გადაჭრის შესაძლო გზების განხილვას.

ნაბიჯი 3: მოსწავლეებს სთხოვენ მოიფიქრონ გამოსავალი ან სამოქმედო გეგმა პრობლემის გადასაჭრელად. იდეა არის ის, რომ მოსწავლეებმა განიხი-

ლონ გზები, რომლებიც ეფექტური იქნება გრძელვადიან პერსპექტივაში.

ნაბიჯი 4: სცადე. მოსწავლე უნდა განახორციელოს დასახული გეგმა. თუ გეგმა არაეფექტური აღმოჩნდება, კვლავ მიუბრუნდეს ალტერნატივებს არსებული გამოცდილების გათვალისწინებით უკეთესი გამოსავლის ძიებისთვის.

მოულოდნელი პრობლემები, დასწავლილი უმწეობის განცდა¹ თუ იმპულსურობა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს არ აძლევს პრობლემურ სიტუაციებთან „გონივრულად“ გამკლავების შესაძლებლობას. ეს სტრატეგია ეხმარება მათ იმპულსის კონტროლში და წარუმატებლობის გამოსავლის გააზრებულად ძიებაში.

ASSET: სოციალური უნარების პროგრამა მოზარდებისთვის (ASSET: A Social Skills Program for Adolescents)

ASSET-ის მიზანი არის მოზარდებს ასწავლოს სოციალური უნარები, რომლებიც მათ სჭირდებათ თანატოლებთან და მოზრდილებთან წარმატებული ურთიერთობისთვის. ქვემოთ მოცემული რვა სოციალური უნარი ფუნდამენტურად ითვლება წარმატებული ურთიერთობებისთვის:

1. პოზიტიური უკუკავშირის მიცემა. ეს უნარი ასწავლის მოსწავლეებს, როგორ უნდა გადაუხადონ მადლობა ვინმეს და როგორ უნდა უთხრან კომპლიმენტი;
2. უარყოფითი უკუკავშირის მიცემა. ასწავლის მოსწავლეებს კერძო მიზნების და ჯანსაღ კრიტიკას;
3. უარყოფითი უკუკავშირის მიღება. ასწავლის მოსწავლეებს, მიიღონ უარყოფითი გამოხმაურება, მტრული დამოკიდებულების ან სხვა შეუსაბამო ემოციური რეაქციების გარეშე;
4. მავნე გავლენასთან გამკლავება. ეს უნარი ასწავლის მოსწავლეებს უარი თქვან შესაძლო მეგობრობასა ან სხვა ურთიერთობაზე, თუ ეს ურთიერთობა მათ საფრთხეს უქმნის ან უბიძგებს არასასურველი ქცევისკენ;
5. პრობლემის გადაჭრა. ეს უნარი ასწავლის მოსწავლეებს საკუთარი ინტერპერსონალური სირთულეების გადაჭრის პროცესს (ამ ნაწილზე ზემოთაც გავამახვილეთ ყურადღება);
6. მოლაპარაკება. ეს უნარი ასწავლის მოსწავლეებს გამოიყენონ პრობლემის გადაჭრის უნარები სხვა ადამიანების დასახმარებლად და მიიღონ გადაწყვეტილება ერთობლივად;
7. მიყვით ინსტრუქციას. ეს უნარი ასწავლის მოსწავლეებს მოსმენისა და ინსტრუქციებზე რეაგირების შესახებ;
8. დიალოგი. ეს უნარი ასწავლის მოსწავლეებს დიალოგის წარმოებას კონსტრუქციული ურთიერთობების გასამყარებლად.

ემოციების იდენტიფიკაცია

ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს არცთუ იშვიათად აქვთ სირთულეები ემოციების სწორად იდენტიფიკაციაში, ემოციუ-

¹ ხშირი წარუმატებლობის შედეგად ბავშვი დაისწავლის, რომ ის სხვა სიტუაციებშიც წარუმატებელი იქნება, ამიტომ კარგავს მოტივაციას.

რი მანიშნებლების შემჩნევაში. შესაბამისად, სურათებზე მოცემული ემოციური მდგომარეობების იდენტიფიკაცია და კონტექსტის მიხედვით გააზრება ეხმარება ბათ ყოველდღიური ფუნქციონირებისას საჭირო მანიშნებლების შემჩნევაში.

საფეხური: დაწყებითი და საშუალო

მასალები: ბარათები, სადაც გამოსახული არიან ადამიანები სხვადასხვა სოციალურ სიტუაციებში სხვადასხვა ემოციებით;

შეარჩიეთ სურათები, რომლებიც ასახავს სიტყვებს, როგორცაა ბედნიერი, გაბრაზებული, ეჭვიანი, გულნატკენი, მოწყენილი და სხვ. აჩვენეთ მოსწავლეებს ნახატები და სთხოვეთ, ამოიცნონ, რას გრძნობენ სურათებზე გამოსახული ადამიანები. დაასახელეთ მათი ემოციური მდგომარეობის განმსაზღვრელი მიზეზები. სთხოვეთ მოსწავლეებს გაგიზიარონ საკუთარი გამოცდილება - სიტუაცია, სადაც იგივე ემოცია განიცადეს.

„სოციალური ისტორია“

განსაზღვრეთ ძირითადი სიტუაციები, სადაც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი სირთულეებს აწყდება და შეთავაზეთ „სოციალური ისტორია“ ან „სოციალური სცენარი“, თუ როგორ უნდა მოიქცეს ასეთ სიტუაციაში. პრობლემური სიტუაციის გადანყვების გზების განხილვა, სოციალური „ნაბიჯების“ ექსპლიციტურად გავლა ეხმარება ბავშვს ამ უნარების ყოველდღიურობაზე განზოგადებაში.

თქვენ შეგიძლიათ სოციალური ისტორია ნარატივის სახით წარმოადგინოთ, თუმცა უმჯობესია, თუ ნარატივი სიუჟეტური სურათების სერით იქნება წარმოდგენილი.

ხოდვით თამაში

ბავშვებს სოციალური კოგნიციის სირთულეებით ხშირად უჭირთ სხვისი პერსპექტივიდან მოვლენების დანახვა. მათ ასევე უჭირთ საკუთარი თავის წარმოდგენა ჰიპოთეტურ სოციალურ სიტუაციებში ან სპონტანურად წარმოქმნილ ახალ სოციალურ სიტუაციაში მიზანშეწონილი სოციალური რეაქციების გამოვლენა.

გარკვეული პრობლემური სოციალური სიტუაციის წარმოდგენით, როლებიც განაწილებით, სიტუაციის გათამაშებით და როლების გაცვლით, თქვენ შეიძლება გაუმარტივოთ ბავშვს მოსალოდნელ სოციალურ გამონვევებთან უფრო ეფექტურად გამკლავება, მისცეთ სხვისი პერსპექტივიდან მოვლენების დანახვის შესაძლებლობა.

პიობდემის ყუთი

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ საკუთარი პრობლემების გაჭურება. ეს სტრატეგია მათ აძლევთ შესაძლებლობას დაინახონ, რომ თითოეული მოსწავლის პრობლემა მნიშვნელოვანია. გარდა ამისა, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის პრობლემები შეიძლება თა-

ნაკლასელების მიერ უკეთ იყოს იდენტიფიცირებული და სწორედ ისინი გახდნენ პედაგოგისთვის ინფორმაციის წყარო პრობლემის მოსაგვარებლად.

მიზანი: მისცეს მოსწავლეებს შესაძლებლობა ამოიცნონ სხვებთან დაკავშირებული პრობლემები და იგრძნონ, რომ მათი პრობლემებიც მნიშვნელოვანია, მათ მოუსმენენ და მხარს დაუჭერენ.

საფეხური: ყველა კლასისათვის.

მასალები: ყუთი გაფორმებული და წარწერით „პრობლემის ყუთი“.

სწავლების პროცედურები: აჩვენეთ მოსწავლეებს ყუთი, რომელიც გაფორმებულია და იდენტიფიცირებულია, როგორც პრობლემების ყუთი. მოათავსეთ ყუთი საკლასო ოთახში თვალსაჩინო ადგილას. უთხარით მოსწავლეებს, როდესაც მათ პრობლემები აქვთ სხვა მოსწავლეებთან, მასწავლებლებთან ან სახლშიც კი, მათ შეუძლიათ დაწერონ პრობლემები და განათავსონ ისინი ყუთში. ყოველი დღის ბოლოს, თქვენ და მოსწავლეები დაუთმობთ განსაზღვრულ დროს (მაგალითად, 15 წუთს) პრობლემების კითხვასა და მათი გადაჭრის სტრატეგიების განხილვას. დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს უთხარით, რომ მათ არ სჭირდებათ საკუთარი თავის ან სხვების ჩანაწერების ამოცნობა. დანიშნულ დროს გახსენით „პრობლემის ყუთი“ და წაიკითხეთ შერჩეული წერილი. მიმართეთ კლასს ჩანაწერის წაკითხვისას. მოსწავლეების ყურადღება მიმართეთ პრობლემის იდენტიფიცირებაზე, გადაწყვეტის გზების გენერირებაზე, შედეგების შეფასებაზე.

„სასუხვედი მეგობარი“

მოსწავლეებმა უნდა დაადგინონ თანატოლების მახასიათებლები, რომლებიც წარმატებული არიან მეგობრების შექმნაში და შენარჩუნებაში და ამ მახასიათებლების დადგენის შემდეგ თავად უნდა შეაფასონ რამდენად კარგად ასრულებენ ისინი ამ მოვალეობას.

საფეხური: დანყებითი და საშუალო

სთხოვეთ მოსწავლეებს გაიხსენონ ნაცნობი ბავშვები, რომლებსაც კარგად შეუძლიათ მეგობრების შექმნა და შენარჩუნება. იფიქრეთ იმაზე, რასაც ეს ბავშვები აკეთებენ, რაც მათ წარმატებას განაპირობებს მეგობრების შექმნასა და შენარჩუნებაში. ბარათებზე ან დაფაზე დაწერეთ მოსწავლეების მხრიდან წამოსული პასუხები ბავშვების მახასიათებლების შესახებ, რომლებსაც შეუძლიათ მეგობრების შექმნა. შემდეგ შეარჩიეთ ყველაზე ხშირად გაჟღერებული მახასიათებლები და დაწერეთ ისინი ფურცელზე ღიმილიანი, ნეიტრალური და წარბშეკრული ემოციებით, რომ მოსწავლეებს შეეძლოთ შემოხაზონ ის ემოცია, რომელსაც ისინი შეუსაბამებდნენ ამ მახასიათებელს. მოწონებული მახასიათებლები კი „მოირგონ“ ყოველდღიურ სიტუაციებში (შეეცადონ იმავე ქცევის გამოვლენას).

მეგობრობის წრე

მეგობრობის წრეებს ძირითადად უძღვება სკოლის ფსიქოლოგი, მასში მონაწილეობს კლასის მასწავლებელიც. ხშირად სწორედ მასწავლებელი მიმართავს დახმარებისთვის ფსიქოლოგს. მეგობრობის წრე არის კარგი საშუალება კლასიდან გარიყული მოსწავლის სოციალური ინტეგრაციისთვის. პედაგოგი და ფსიქოლოგი არჩევენ რამდენიმე მოსწავლეს კლასიდან, რომლებიც შექმნიან გარიყუ-

ლი მოსწავლის „მეგობრობის წრეს“. მოსწავლე, რომლის დახმარებასაც ცდილობენ (პირობითად N.) შეხვედრებს არ ესწრება.

1. პირველი შეხვედრის დროს, ლიდერი უხსნის ჯგუფს, თუ რატომ არ იმყოფება N. შეხვედრაზე, ითხოვს თანატოლების თანამშრომლობასა და მხარდაჭერას. პირველ რიგში, მოსწავლეებს, რომლებიც მონაწილეობენ, სთხოვენ დაასახელონ სამიზნე მოსწავლის მხოლოდ ძლიერი და დადებითი მხარეები.
2. N.-ის პოზიტიური ქცევის ხაზგასმის შემდეგ, ლიდერი სთხოვს მოსწავლეებს გამოავლინონ რთული ქცევა, რომელიც ახასიათებს N.-ს. ლიდერი ერთმანეთთან აკავშირებს N.-ის რთულ ქცევასა და სხვა მოსწავლეების რეაგირების ტიპებსა თუ მხარდაჭერის სტრატეგიებს. შემდეგ ლიდერი ითხოვს, რომ 6-8 მოსწავლე მოხალისედ დარჩეს როგორც „მეგობართა წრე“. დანარჩენ მოსწავლეებს ათავისუფლებენ.
3. „მეგობართა წრე“ დაახლოებით რვაჯერ ხვდება ლიდერს. ამ შეხვედრების დროს მოსწავლეებს შევახსენებთ, რომ დაიცვან კონფიდენციალურობის ძირითადი წესები.
4. ლიდერი და მოსწავლეები განსაზღვრავენ მიზნობრივ ქცევას და როლებს, რომლებსაც თითოეული მათგანი შეასრულებს სასკოლო გარემოში, რათა უზრუნველყონ N.-ის ინტეგრაცია სოციალურ გუნდში, ხელი შეუწყონ N.-ის მიერ მიზანშეწონილი ქცევების გამოვლენას.

შეჯამება

სენსორული გადამუშავება შეგრძნების გზით გარემოდან ნერვული სისტემისთვის შეტყობინებების მიწოდებისა და ამ შეტყობინებების შესაბამისად, მოტორული და სხვა ქცევითი პასუხების განხორციელებაა. ბავშვების ნაწილს უჭირს შეგრძნებების მეშვეობით მიღებულ ინფორმაციასთან გამკლავება. ხშირად სენსორული ინტეგრაციის სირთულეები ედება საფუძვლად ან ამძიმებს დასწავლის პრობლემებს, რადგან ბავშვები სენსორული ინტეგრაციის დარღვევის ნიშნებით სირთულეებს განიცდიან სმენით, მხედველობით, შეხებით, გემოსა თუ ყნოსვის მეშვეობით მიღებული ინფორმაციის გადამუშავებისას.

2009 წლის მონაცემებით, ყოველი 6 ბავშვიდან ერთს უჭირს სენსორული ინფორმაციის გადამუშავება იმდენად, რომ ეს ხელს უშლის მას სასკოლო ფუნქციონირებასა და დასწავლაში. სენსორული გადამუშავების სირთულეების დროული იდენტიფიცირების შემთხვევაში კი პედაგოგებს შეუძლიათ მარტივი სტრატეგიების შემუშავებით და სათანადო გარემოს უზრუნველყოფით აარიდონ ბავშვს დასწავლაში პრობლემები. რა თქმა უნდა, პედაგოგის რესურსებს სცდება სენსორული ინტეგრაციის სირთულეების მოწესრიგება, მაგრამ სწორად განხორციელებული რეფერალი და პედაგოგის მიერ ბავშვის მახასიათებლების ამ ქრილში (სენსორული ინტეგრაციის დარღვევის ქრილში) დანახვა საკლასო გარემოში გამოვლენილი ქცევითი სირთულეების გადაჭრის შესაბამისი გზების ძიების საწინდარია.

სოციალური მანიშნებლებისა და ემოციების აღქმის სირთულეები დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე მოსწავლეების სოციალური ადაპტაციის პრობლემების ძირითად მიზეზად განიხილება. ბავშვებს, დასწავლის უნარის დარღვევებით, ხშირად არ აქვთ პრობლემის კონსტრუქციულად გადაწყვეტისთვის

საჭირო უნარები. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ძირითად სირთულეებს სოციალურ-კოგნიტური პროცესების 3 ასპექტში ავლენენ: სოციალური და ემოციური აღქმა, სოციალური მანიშნებლების ინტერპრეტაცია, სოციალური პრობლემების გადაწყვეტა, როლის გაზიარების უნარები. პედაგოგებს შეუძლიათ სოციალური და ემოციურ-ქცევითი სირთულეების მქონე მოსწავლეების დახმარება როგორც სოციალური კოგნიციის შესაბამისი არეების (მაგ., ემოციების აღქმის უნარის) გაძლიერებით, ასევე ეფექტური სწავლების პრინციპების გათვალისწინებითა და კლასის სწორი მენეჯმენტით.

კითხვები რაფლექსიისთვის

1. რა არის სენსორული ინტეგრაცია?
2. როგორ აისახება სენსორული ინფორმაციის გადამუშავება დასწავლის უნარზე?
3. რა ქცევით სირთულეებს ავლენენ კლასში ბავშვები შეგრძნების მაღალი ზღურბლით?
4. როგორ ფიქრობთ, რატომ არის სოციალური იზოლაციის ერთ-ერთი განმაპირობებელი შეგრძნების დაბალი ზღურბლი?
5. რა სოციალური სირთულეებს ავლენენ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები?
6. როგორ არის შესაძლებელი მოსწავლეების გარიყვის, ბულინგისა თუ სხვა არასასურველი ქცევების პრევენცია?
7. დაასახელეთ ეფექტური სწავლების ძირითადი მახასიათებლები.
8. მოსწავლეთა სოციალური ჩართულობის გასაუმჯობესებლად რა უნდა გაითვალისწინოს პედაგოგმა?

სავარჯიშო # 1

პედაგოგები ხშირად ეძებენ საჭირო ინფორმაციას წიგნებსა და ინტერნეტწყაროებში. ხშირად უპირობოდ ენდობიან ავტორებს და იწყებენ რჩევების საკლასო გარემოში აქტიურად დანერგვას. სამწუხაროდ, ნაბეჭდი ფორმით წარმოდგენილი ყველა რჩევა სანდო არ არის და არც ტექნიკები იმდენად უნივერსალური, რომ ყველა სიტუაციას მოერგოს, შესაბამისად, პედაგოგს სჭირდება მოწოდებული ინფორმაციის კრიტიკულად გააზრება; შემოთავაზებული ცვლილებების როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი მხარეების განხილვა.

ამ თავში განვიხილეთ ტექნიკა „მეგობრობის წრე“.

- გაიხსენეთ, რას გულისხმობს ეს ტექნიკა?
- რა შემთხვევაში გამოიყენებდით?
- თქვენი აზრით, რა საფრთხეებს შეიცავს ამ ტექნიკის გამოყენება?

სავარჯიშო #2

ალეს უჭირს ერთ ადგილას ჯდომა. პედაგოგმა შეამჩნია, რომ გაკვეთილის ახსნისას ის ხშირად ღეჭავს ზედატანის სახელოს ან ქაოტურად ამოძრავებს ფეხებს მერხის ქვეშ. თუ მშვიდად ჯდომას სთხოვენ, ალე დაბნეული იყურება და

ველარ ახერხებს პედაგოგის მოსმენას. რამდენჯერმე ითხოვს ტუალეტში გასვლას და უკან დიდხანს არ ბრუნდება. შესვენებაზე ალუ ბევრს დარბის და ხშირად ეჭახება ბავშვებს, რის გამოც მათ უკმაყოფილებას იწვევს და ხშირად მოსდის კონფლიქტი.

- რა სტრატეგიებს გამოიყენებდით ალეს დასახმარებლად?
- ფიქრობთ თუ არა, რომ საჭიროა ბავშვის სპეციალისტთან გადამისამართება? ვის მიმართოს მშობელმა?

სავარჯიშო #3

შემოთავაზებული სპეციფიკური ტექნიკებიდან აარჩიეთ ერთი და სცადეთ მისი გამოყენება თქვენთვის ნაცნობი ბავშვების გარემოცვაში. აღწერეთ შედეგები.

რატომ ავარჩიე ეს ტექნიკა	რა სირთულეებს წავაწყდი განხორციელებისას	რა შემთხვევაში გამოვიყენება

გამოყენებული ლიტერატურა

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of psychological abnormalities*, 1-8.

Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120.

Lerner, J. W., & Johns, B. (2014). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Cengage Learning.

Smith, M. C. (2019). *Sensory integration: Theory and practice*. FA Davis.

Stonefelt, Laurie L., and Franklin Stein. "Sensory integrative techniques applied to children with learning disabilities: An outcome study." *Occupational Therapy International* 5, no. 4 (1998): 252-272.

Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). *Learning Disabilities and Memory*. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 41-92). Elsevier Academic Press.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). *Handbook of learning disabilities*. Guilford press.

Wodrich, D. L., & Schmitt, A. J. (2006). *Patterns of learning disorders: Working systematically from assessment to intervention*. Guilford Press.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.

გამოყენებული ბმულები:

ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია <https://ldaamerica.org/>
 სპეციალური განათლების ნაციონალური ასოციაცია <https://www.naset.org/index.php?id=2521>
 დაავადებათა კონტროლისა და პრევენციის ცენტრი <https://www.cdc.gov>

მარეხი ნიკოლაძე

აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 6

დასწავლის უნარის დარღვევის შემთხვევაში მოსწავლეთა
ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე
სტრატეგიები

(წერა-კითხვა)

შესავალი.....	110
კითხვის სირთულები.....	110
კითხვის თავისებურებების განმსაზღვრელი ფაქტორები.....	111
კითხვის სირთულები დისლექსიის ტიპის მიხედვით.....	112
შეცდომების ტიპები.....	113
სტრატეგიები კითხვის უნარის განვითარებისთვის.....	115
სასარგებლო რჩევები.....	120
წერის სირთულები.....	121
გრაფომოტორული დარღვევა.....	123
მართლწერა.....	124
წერითი ექსპრესია.....	125
სტრატეგიები წერის უნარის გასაუმჯობესებლად.....	126
სასარგებლო რჩევები.....	130
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	130
გამოყენებული ლიტერატურა.....	132

შესავალი

ალბათ, გახსოვთ მეორე თავში ნახსენები დასწავლის უნარის დარღვევის ყველაზე გავრცელებული ტიპები, მათ შორის კი „დისლექსია“ და „დისგრაფია“. ვფიქრობ, ისიც გემახსოვრებათ, რომ დისლექსია კითხვის უნარის ათვისების სირთულებით, ხოლო დისგრაფია წერის უნარის ძნელად ჩამოყალიბებით ვლინდება. მეორე თავში ჩვენ მხოლოდ მოკლედ განვსაზღვრეთ ტიპები, მაგრამ ამ თავში თქვენ გექნებათ შესაძლებლობა მეტად ჩაუღრმავდეთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან გამოვლენილ წერა-კითხვის სირთულებებსა და მათი დაძლევის სტრატეგიებს.

კითხვის სირთულები

დასწავლის უნარის დარღვევის შესწავლისას განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა კითხვის უნარს. ეს არც არის გასაკვირი, რადგან დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის მქონე ბავშვების დიდ ნაწილთან ძირითად ჩივილად სწორედ კითხვის პრობლემები გვევლინება (<https://www.ed.gov> აშშ-ის განათლების დეპარტამენტის მონაცემებით, კითხვის სირთულები დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა 80%-ს აქვს).

კითხვის სირთულეების უკეთესად გააზრებისა და წვდომისთვის მნიშვნელოვანია ძირეული კოგნიტური სირთულეების იდენტიფიცირება. ერთ-ერთი ჰიპოთეზის თანახმად, კითხვის დარღვევა 3 ძირითადი მიზეზით შეიძლება იყოს განპირობებული: ფონოლოგიური ცნობიერების დეფიციტით, მხედველობითი ყურადღების დეფიციტით ან მრავლობითი კოგნიტური დარღვევებით, რომელთა შემთხვევაშიც როგორც ფონოლოგიური ცნობიერება, ასევე მხედველობითი აღქმა წარმოადგენს პრობლემას (Flanagan & Alfonso, 2011).

კითხვის თავისებურებების განმსაზღვრელი ფაქტორები

ფონოლოგიური ცნობიერება – ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე ჩვენ ერთხელ უკვე ვისაუბრეთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან ენობრივი განვითარების თავისებურებების განხილვისას. კითხვის სირთულეების ფუნდამენტური პროცესების გაგება კიდევ ერთხელ მოითხოვს ჩვენი ყურადღების ამ საკითხზე გამახვილებას. გარდა ამისა, ფონოლოგიური ცნობიერების თავისებურებებს კვლავ მივუბრუნდებით წერის სირთულეების განხილვისას.

ფონოლოგიური ცნობიერება არის მეტაკოგნიტური გაგება ფაქტისა, რომ სიტყვებს ბგერების სახით აქვს თანაზიარი შიდასტრუქტურა. მეტყველებითი ბგერები ან ფონემები ის უმცირესი ნაწილაკებია, რომლებიც სიტყვის მნიშვნელობას ცვლის. ისინი განსხვავდება ფონეტიკური მახასიათებლების მიხედვით; არტიკულაციის მანერისა და აკუსტიკური თვისებების მიხედვით. სწორედ ფონეტიკური მახასიათებლების მრავალფეროვნების გამო, ენებს შორის განსხვავებები მნიშვნელოვნად აისახება კითხვის სირთულეებსა და მათ გამოვლინებებზე (Fletcher et al, 2018). შეიძლება ითქვას, რომ კითხვის დარღვევა ქართულ ენაში ინგლისური ენისგან განსხვავებულად იჩენს თავს.

ინგლისურ ენაში (ეს მხოლოდ ერთ-ერთი მაგალითია, იგივე სირთულეები სხვა ენებშიც იჩენს თავს, მაგ., ფრანგულში) ფონოლოგიური ცნობიერების ჩამოყალიბების ერთ-ერთი ურთულესი ეტაპია თანაარტიკულაცია, როცა რამდენიმე ასო ერთ ბგერას ქმნის. ბავშვს უჭირს იმის გაგება, რომ ანბანში „c“- „სი“, სხვადასხვა სიტყვაში განსხვავებულად იკითხება, ხოლო ზოგიერთ ბგერასთან კომბინაციაში საერთოდ „იკარგება“ და სრულიად ახალ ბგერას ქმნის (მაგ., „ch“ – „ჩ“).

მსგავს სირთულეებს ქართულ ენაში, რომელშიც ასოსა და ბგერის შესაბამისობა პირდაპირია, არ ვაწყდებით. ამავე დროს, ქართულ ენაში არის მსგავსი ჟღერადობის ბგერები, რომელთა ფონოლოგიურ დონეზე დიფერენცირება შესაძლებელია გადაულახავ პრობლემად გადაიქცეს ბავშვისთვის (მაგ., „ბ-პ-ფ“ ან „შ-ს-ზ“). ბავშვი ამბობს „სასვი“, გულისხმობს „შაშვს“, თქვენ უსწორებთ შეცდომას, მაგრამ ის აკრიტიკულია, რადგან უჭირს ს-სა და შ-ს ერთმანეთისაგან განსხვავება. აწყდება პრობლემებს კითხვის დროსაც. მისთვის სიტყვები „საშვი“, „შაშვი“ ერთნაირად ჟღერს, შესაბამისად, ვერ ხვდება, რატომ იწერება განსხვავებულად.

ამ სირთულეებისთვის თავის ასარიდებლად, უპირველეს ყოვლისა, ბავშვმა უნდა გააცნობიეროს, რომ მეტყველების დანაწევრება შესაძლებელია ფონემებად, ხოლო ამ უკანასკნელთა წარმოდგენა – ასოების მეშვეობით. ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს უჭირს ამ ფაქტის გაცნობიერება (Fletcher et al., 2018).

ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე საუბრისას, უნდა ითქვას ისიც, რომ მეტყველების უნარი ბუნებრივი, თანდაყოლილი და ევოლუციურად განმტკიცებულია, რასაც ვერ ვიტყვით კითხვაზე. ბავშვის თავის ტვინმა უნდა შექმნას ახალი ნეირონული კავშირები, რათა აითვისოს ეს უნარი. რაც უფრო იმატებს ბავშვის ასაკი, მით უფრო რთულია თავის ტვინში ცვლილებების განხორციელება (მისი პლასტიკურობა იკლებს), შედეგად კი კითხვის ათვისება თუ კითხვისას სირთულეების დაძლევა სულ უფრო გადაულახავ პრობლემად გადაიქცევა ხოლმე. შეიძლება ვიმედოვნოთ, რომ ასაკის მატებასთან ერთად, კითხვა ავტომატიზირდება და ადამიანი შეძლებს მოქნილად კითხვას. მაგრამ გამოცდილება აჩვენებს, რომ ასაკის მატებასთან ერთად კითხვა სულ უფრო მაფრუსტრირებელ გამოცდილებად გარდაიქმნება და მოუქნელობის დაძლევა გარდაუვალ წინააღმდეგობად გვევლინება (Fletcher et al, 2018).

სწრაფი ავტომატიზირებული დასახელება – ეს არის ასოების, ციფრებისა თუ სხვა არაანბნური სტიმულების სწრაფად დასახელების უნარი. ფონოლოგიურ ცნობიერებასა და სწრაფ დასახელებას შორის კორელაციური კავშირი დადასტურებულია, თუმცა სწრაფი დასახელება შეიძლება დაირღვეს მაშინაც, როცა ფონოლოგიური ცნობიერება ჩამოყალიბებულია, შესაბამისად, ვერ ვიტყვით რომ ეს ორი ერთსა და იმავე უნარს ასახავს. ამავე დროს, ორივე უნარი კითხვის დარღვევების წინასწარმეტყველებისა და პრევენციის საშუალებას გვაძლევს (Fletcher et al, 2018).

ფონოლოგიური (მუშა) მეხსიერება – ზოგადად მეხსიერების, უპირატესად კი მუშამეხსიერების მნიშვნელობაზე მესამე თავში ვისაუბრეთ, ამიტომ ამ საკითხს ალარ განვაგრცობთ. კიდევ ერთხელ უნდა აღვნიშნოთ, რომ მუშამეხსიერების ვიწრო მოცულობა უფრო ტექსტის დონეზე გაგების სირთულეებს განაპირობებს, თუმცა მწვავე დეფიციტი შეიძლება სიტყვების (განსაკუთრებით გრძელი, რთული სიტყვების) წაკითხვაზეც აისახოს (Fletcher et al, 2018). სწორედ მუშამეხსიერების დეფიციტის გამო ბავშვი ვერ ახერხებს პარალელურად ორი ოპერაციის განხორციელებას, მაგ., კითხვასა და შინაარსის მიყოლას, შედეგად კი ვერ იაზრებს ტექსტს. მწვავე დეფიციტისას ბავშვი იწყებს სიტყვის „ო-რ-თ-ქ-მ-ა-ვ-ა-ლ-ი“ კითხვას, ასოების ამოცნობის პარალელურად, მან წაკითხული ასოების თანმიმდევრულად შეკავებაც უნდა შეძლოს, მაგრამ ამ ორი პროცესის ერთდროულად განხორციელებას ვერ ახერხებს. აქედან გამომდინარე, როდესაც კითხულობს ბოლო ასოს, არ ახსოვს, რომელი ასოები იყო მოცემული სიტყვის დასაწყისში, შესაბამისად, ვერ ახერხებს სიტყვის ამოცნობასა და წაკითხვას.

კითხვის სირთულეები დისლექსიის ტიპის მიხედვით

სხვადასხვა ნეიროკოგნიტური ჰიპოთეზის გათვალისწინებით, 2007 წელს ფეიფერი და დელა ტოფალო შეთანხმდნენ კითხვის დარღვევის 4 ძირითად ტიპზე (Flanagan & Alfonso, 2011):

- დისფონეტიკური დისლექსია;
- ზედაპირული, დისეიდეტური (surface) დისლექსია;
- შერეული დისლექსია;
- გაგების დეფიციტი.

დისფორმეტიკური დისლექსია – ასეთი დარღვევისას ფონოლოგიური ინფორმაციის ასოებად და ბგერებად გარდაქმნაა გართულებული. ბავშვი ეძებს მხედველობით მანიშნებლებს სიტყვების ამოსაცნობად. ასეთ დროს იგი ცდილობს სიტყვის საწყისით გამოიცნოს მისი დაბოლოება, შედეგად კი მიხვედრით კითხვის გამო უშვებს შეცდომებს. მაგ., „მამას“ მაგივრად კითხულობს „მამალს“, „ციყვის“ მაგივრად შეიძლება წაიკითხოს „ცირკი“. კარგი მხედველობითი მეხსიერებისას ასეთი მკითხველები სიტყვების მთლიანი ხატების დამახსოვრებას ცდილობენ. მაგრამ მოთხოვნებისა და წასაკითხი სიტყვების რაოდენობის ზრდასთან ერთად მარცხს განიცდიან, ვეღარ ახერხებენ აღწერილი სტრატეგიის ეფექტურად გამოყენებას (Flanagan & Alfonso, 2011).

დისიდეტური დისლექსია – კითხვის სირთულები ამ ტიპის დისლექსიისას დისფორმეტიკური დისლექსიის საპირისპიროა. ამ შემთხვევაში ბავშვს შეუძლია სიტყვის ბგერებად დაშლა ან ბგერების სიტყვად გაერთიანება, მაგრამ ვერ ახერხებს ნაბეჭდი ინფორმაციის სწორად აღქმასა და გადამუშავებას. უფრო მსუბუქი გამოვლინებისას ვერ ახერხებს აღნიშნული პროცესის ავტომატიზირებას. ასო-ასო კითხულობს სიტყვებს და მისთვის მიუწვდომელია ხატის მთლიანობრივი გადამუშავება. ძალიან უჭირს მსგავსი ორთოგრაფიული ხატის მქონე სიტყვების განსხვავება (მაგ., ხარი/კარი). კითხვის ტემპი ძლიერად შენელებულია (Flanagan & Alfonso, 2011).

შერეული დისლექსია – ამ ტიპის დისლექსიისას კითხვის პრობლემები ყველაზე რთული აღმოსაფხვრელია, რადგან ბავშვს აქვს ენობრივ განვითარებასთან დაკავშირებული სიძნელები. ამ დროს გართულებულ ფონოლოგიურ გადამუშავებასთან ერთად შენელებულია სიტყვების ავტომატური ამოცნობა, ხშირად წაკითხულის გააზრებისასაც შეცდომები იჩენს თავს (Flanagan & Alfonso, 2011).

გაგების დეფიციტი – მოსწავლეების ნაწილი მარტივად უმკლავდება დეკოდირების ეტაპს,¹ მაგრამ ვერ ახერხებს წაკითხულის გააზრებას. მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება უშეცდომოდ კითხულობდეს და კითხვის ტემპიც შესაშური ჰქონდეს, ასეთი ბავშვი ვერ ახერხებს წაკითხულის შინაარსის გაგებას. ასეთ დროს ბავშვისთვის მიუწვდომელია მიღებული ინფორმაციის სწორად ორგანიზება ან მისი მეხსიერების მოცულობა არ იძლევა ინფორმაციის სრულად შენახვის შესაძლებლობას, რაც მეორეულად განაპირობებს სირთულებებს კითხვისას (Flanagan & Alfonso, 2011).

შეცდომების ტიპები

როგორც უკვე ვთქვით, ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს უჭირს მოქნილად კითხვა. მოქნილობა კითხვისას, ძირითადად, ერთი ნუთის განმავლობაში სწორად წაკითხული სიტყვების რაოდენობით განისაზღვრება. ხშირია, როცა კითხვის სირთულები ხმამაღლა კითხვისას ინტონაციისა თუ რიტმის დარღვევით ვლინდება. გარდა ამისა, თავს იჩენს შემდეგი შეცდომები (Flanagan & Alfonso, 2011):

- გამოტოვება – კითხვისას ბავშვი ტოვებს ასოებს, სიტყვას ან სიტყვების მთელ ჯგუფს. მაგალითად, წერია „ტყემალი“, კითხულობს „ყემალი“; წერია „ყოველ ღამე ერთსა და იმავე დროს ეღვიძებოდა“, კითხულობს „ყოველ ღამე ეღვიძებოდა“;

¹ ასოს ბგერად გარდაქმნის პროცესი.

- დამატება – კითხულობს ასოს ან სიტყვას, რომელიც არ არის ტექსტში მოცემული. მაგ., „წვიმა დაიწყო“, კითხულობს „წვიმამ დაიწყო“;
- ჩანაცვლება – ჩანაცვლებს სიტყვას სხვა სიტყვით ან სიტყვებით. მაგ., წერია „მტრედი“, კითხულობს „მტერი“;
- მცდარი წარმოთქმა – გამოთქვამს სიტყვას ისე, რომ შეუძლებელია სარწმუნოდ თქმა, ნაიკითხა თუ არა ტექსტში მოცემული სიტყვა. „მტრედებმა“ ამბობს „მტრებმა“, შეუძლებელია თქმა, ნაიკითხა თუ არა სიტყვა „მტრედებმა“;
- მერყეობა – მოსწავლე ყოვნდება, მანამ ხმამაღლა წარმოთქვამს სიტყვას. წინადადება „დედამ გიო დაარიგა“, კითხულობს „... (პაუზა) დედამ ... (პაუზა)გიო...(პაუზა) დაარიგა“;
- ინვერსია – მოსწავლე გადაანაცვლებს (არათანმიმდევრულად კითხულობს) ასოებს სიტყვაში ან სიტყვებს წინადადებაში. „წიგნი“, კითხულობს „წინგი“; „დედამ გიო დაარიგა“, კითხულობს „გიომ დედა დაარიგა“;
- სასვენი ნიშნების უგულებელყოფა – არ ითვალისწინებს პუნქტუაციის წესებს, მაგ., არ ჩერდება, როცა წინადადება მთავრდება, არ გამოხატავს კითხვის ნიშანს შესაბამისი ინტონაციით. მაგ., „დღეს ხუთშაბათია?“ კითხულობს „დღეს ხუთშაბათია“.

ეს შეცდომები განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს, თუ ცვლის წაკითხულის შინაარსს და მოსწავლე აკრიტიკულია შეცდომისადმი. ამ შემთხვევაში წაკითხულის გააზრებაც რთულდება. წაკითხულის გააზრებისას გამოვლენილი სირთულეები შეიძლება 3 ნაწილად დავყოთ (Flanagan & Alfonso, 2011):

- ბაზისური ფაქტების აღდგენის სირთულე (მაგ., ბავშვს არ ახსოვს, რა ერქვა მთავარ გმირს);
- თანმიმდევრობის აღდგენის პრობლემა (ახსოვს ბაზისური ფაქტები, მაგრამ უჭირს ამბის თანმიმდევრულად გადმოცემა ან დასახელებული მოვლენების თანმიმდევრობის განსაზღვრა, მაგ., არ ახსოვს ტექსტში ბიჭმა ჯერ საჩუქრები გახსნა და შემდეგ ჩააქრო სანთლები ტორტზე თუ პირიქით);
- ძირითადი და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციის გამოდიფერენცირებას პრობლემა (ვერ ასახელებს ძირითად თემას, შესაბამისად, უჭირს მოკლე შინაარსის გამოტანა, დასათაურება).

კითხვის სირთულეების მქონე ბავშვი შეიძლება ამოვიცნოთ შემდეგი მახასიათებლებითაც (Flanagan & Alfonso, 2011):

- კითხვისას მოუსვენრად გრძნობს თავს, აღენიშნება ზედმეტი მოძრაობები;
- უჭირს ხმისა და ტონის კონტროლი;
- ცდილობს სხვა თემაზე გადაიტანოს პედაგოგის ყურადღება, ტირის, უარს ამბობს წაკითხვაზე;
- უცნაურად ამოძრავებს თავს კითხვისას;
- საკითხავი მასალა ძალიან ახლოს მიაქვს თვალებთან.

სტრატეგიები კითხვის უნარის განვითარებისთვის¹

მესამე და მეოთხე თავებში ჩვენ ვისაუბრეთ იმ ბაზისური ფსიქიკური ფუნქციების მხარდამჭერ სტრატეგიებზე, რომელთა დეფიციტიც ხშირად საფუძვლად ედება კითხვის სირთულეებს. შესაბამისად, ბაზისური ფსიქიკური ფუნქციების (ძლიერი და სუსტი მხარეების) გათვალისწინებით, კითხვის უნარის ათვისების პროცესის გასამარტივებლად შეიძლება გამოვიყენოთ წინა თავებში მოცემული სტრატეგიები.

მაგალითად:

- თუ ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვს უჭირს ფონემების აღქმა და ბგერათა შორის მიმრთებების გაცნობიერება, ენის განვითარების თავში აღწერილ ფონოლოგიური ცნობიერების სტრატეგიებს გამოვიყენებთ;
- იქნებ სარკისებური ასოების ცნობა და დამახსოვრება უჭირს და ვიზუალურ-სივრცითი სტრატეგიები დავახმაროთ;
- შეიძლება ლექსიკური მარაგის გაუმჯობესებამ გაამარტივოს ტექსტის გააზრება;
- არ აკვირდება ტექსტს და ამიტომ უშვებს შეცდომებს, უყურადღებოდ კითხულობს და შესაბამისად, უჭირს წაკითხულის გააზრება, მაშინ „ყურადღების სტრატეგიები“ მოიმარაგეთ;
- მუშაუმხსიერების მოცულობა არ ყოფნის გრძელი სიტყვების წასაკითხად ან ტექსტის სრულად გასააზრებლად, მაშინ უკვე იცით სამიზნე აქტივობები.

შესაბამისად, ამ თავში ჩვენ აღარ განვიხილავთ სპეციფიკურ სტრატეგიებს კითხვის ათვისებისთვის, მაგრამ ყურადღებას გავამახვილებთ ზოგად სტრატეგიებზე კითხვის პროცესის გასამარტივებლად (Richards, 2018).

მულტისენსორული მიდგომა

მოსწავლეები უფრო მეტ სარგებელს იღებენ იმ საქმიანობიდან, რომელშიც აქტიურად მონაწილეობენ. აქტიური სწავლება აძლიერებს დასწავლის ეფექტურობას, მოსწავლე უფრო სიღრმისეულად იგებს და მარტივად ითავისებს ახალ ცნებებს. მულტისენსორული ტექნიკა ზრდის აქტიურ ცნობიერებას.

მულტისენსორული ინსტრუქცია არის ვიზუალური, აუდიომეტრული და კინესთეტიკურ-ტაქტილური მოდალობების კავშირი. მოსწავლეები ერთდროულად უკავშირდებიან ვიზუალურ სიმბოლოს (რასაც ხედავენ) მის შესაბამის ბგერას (რასაც ისმენენ) და კინესთეტიკურ-ტაქტილურ მახასიათებელს (რასაც შეხებით შეიგრძნობენ), საბოლოოდ ისინი უფრო მარტივად იგებენ დაწერილს და ასახელებენ შესაბამის ბგერა(ებ)ს.

- *Chunking* (დანაწევრება)

¹ თავი ეფუძნება Richards, R. G. (2018). Helping Children with Learning Disabilities Understand What They Read.

ეს არის კომპიუტერული ტერმინი, რაც სიტყვა-სიტყვით „ინფორმაციის პაკეტს“ ნიშნავს. ეს მიდგომა ითვალისწინებს ინფორმაციის ან/და ამოცანის დანაწევრებას მცირე ზომის ნაწილებად. დავალების შესრულებისას ამ სტრატეგიის გამოყენების მრავალი გზა არსებობს.

დავუშვათ, მოსწავლე ტექსტის მიმართ ავლენს სხვადასხვა დამოკიდებულებას და ამბობს: „ეს თავი ძალიან გრძელია. არ ღირს ამ ყველაფრის წაკითხვა“. პირველ რიგში, გაითვალისწინეთ მათი დამოკიდებულება შემდეგი პასუხის გაცემით, „თქვენ მართალი ხართ. ეს გრძელი თავია. შეიძლება დაგჭირდეთ ბევრი ენერჯია, მაგრამ იფიქრეთ იმაზე, თუ რამდენად იამაყებთ საკუთარი თავით დავალების შესრულების შემდეგ. როგორ დაგეხმარებათ მიიღოთ უკეთესი შეფასება დისკუსიაში ან ტესტის გაგებაში“.

შემდეგ გააგრძელეთ დახმარება, რომ მოსწავლემ დაანანილოს აქტივობა მართვად ნაწილებად. მაგალითად, დაადგინეთ რამდენი დღის განმავლობაში უნდა დაასრულოს დავალება და დაშალოს ის მრავალ ნაწილად ადეკვატურად. თუ ნაწილები ჯერ კიდევ ძალიან დიდია, გაყავით თითოეული მათგანი უფრო მცირე ერთეულებად. მოსწავლეს დაეხმარეთ, წაიკითხოს მხოლოდ ერთი ნაწილი და შემდეგ გამოიყენოს კონკრეტული სტრატეგია, რათა შეაჯამოს წაკითხული, შემდეგ წააკითხეთ კიდევ ერთი თავი დამოუკიდებლად და შეაჯამეთ წაკითხული ნაწილები. ყველა ნაწილის წაკითხვის შემდეგ მოსწავლე გაამახვილებს ყურადღებას თითოეული ნაწილის შინაარსზე და გამოიყენებს მას ტექსტის შესაჯამებლად.

მოსწავლეზე დაკვირვებით ცხადი გახდება, რომ: მცირე ზომის ნაწილებიდან ინფორმაციის შენახვა და ორგანიზება უფრო მარტივად და მეტად ეფექტურად არის შესაძლებელი. ყველაფერი იწყება ერთი პატარა ნაბიჯით. ეს არის პატარა ნაბიჯები, რომლებიც უფრო დიდი წარმატებისკენაა მიმართული.

- წყვილში კითხვა

აღნიშნული ტექნიკა ეხმარება ბავშვს კითხვის უნარის გაუმჯობესებაში. მნიშვნელოვანია, რომ აკონტროლოთ თქვენი ტემპი იმისათვის, რომ ბავშვი პასიურად არ იმეორებდეს თქვენს ნათქვამს. შეეცადეთ, რომ წყვილში კითხვის დროს თქვენ და ბავშვი ერთდროულად კითხულობდეთ. თუ კითხვის პროცესში ბავშვი დაუშვებს შეცდომას, შეჩერდით და მიანიშნეთ შეცდომაზე. სასურველია, თავად შეასწოროს.

წყვილში კითხვის მეორე ვარიანტია, რომ ჯერ მასწავლებელი კითხულობს წინადადებას ან სიტყვას, შემდეგ კი ბავშვი იმავე წინადადებას ან სიტყვას. ტექსტის მარკირება – ეხმარება ბავშვს, მარტივად გაარჩიოს ერთმანეთისაგან წინადადებები. თუ ბავშვს უჭირს სასვენი ნიშნებთან პაუზის დაცვა, შესაძლებელია, რომ წინადადებებს შორის დავსვით მკვეთრი ხაზები. ასევე შესაძლებელია, სხვადასხვა ფერით გავაფერადოთ ცალკეული სიტყვები ან წინადადებები. ვიზუალური მიმანიშნებლების გამოყენება საწყის ეტაპზე ეფექტურია, თუმცა, მნიშვნელოვანია, გავითვალისწინოთ, რომ კარგ მკითხველს უნდა შეეძლოს მხოლოდ წერილობითი ინფორმაციის საფუძველზე შინაარსის გაგება. ამიტომ თუ პირველ ჯერზე ბავშვს მიანვდით ტექსტს ილუსტრაციებით, შემდეგში სასურველია იმავე ტექსტის წაკითხვა სცადოთ მათ გარეშე. წაკითხულის შინაარსის გააზრება – დაუსვით მარტივი შეკითხვები თუ ბავშვი ვერ პასუხობს, მიუთითეთ ტექსტის შესაბამის ეპიზოდზე და დაეხმარეთ, რომ თავად იპოვოს პასუხი.

განმეორებითი კითხვა

ეს ტექნიკა ერთი და იმავე ტექსტის წაკითხვის რამდენიმე ეტაპიან პროცესს მოიაზრებს:

1. შეარჩიეთ 50-იდან 100 სიტყვამდე ტექსტი, რომელიც ოდნავ აღემატება მოსწავლის კითხვის დამოუკიდებელ დონეს;¹
2. მოსწავლე კითხულობს პასაჟს, ხოლო მასწავლებელი უსმენს კითხვას და ითვლის სწორად წარმოთქმული სიტყვების რაოდენობას. ჩანერეთ კითხვის დრო და სწორად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა. შეადგინეთ შედეგების დიაგრამა;
3. გააფრთხილეთ მოსწავლეები, რომ ტექსტს კიდევ წაკითხვით და მიუთითეთ, რომელი სიტყვების დამუშავებაზე/წაკითხვაზე უნდა ივარჯიშონ;
4. შემდეგ დაგეგმეთ ტექსტის განმეორებითი წაკითხვის პროცესი. თქვენ შესაძლებლობა გექნებათ, რაოდენობრივ მაჩვენებლებში გამოსახოთ პროგრესი, რაც, ჩვეულებრივ, ზრდის მოსწავლეთა მოტივაციას.

ვიზუალიზაცია

ვიზუალიზაცია არის ტექნიკა, როდესაც მოსწავლეები გონებაში ქმნიან ტექსტის შესაბამის ვიზუალურ ხატებს. ვიზუალიზაციის პროცესის სახალისოდ წარმართვისას მოსწავლეს უთხარით, დახუჭოს თვალები და წარმოიდგინოს ჩვეულებრივი საყოფაცხოვრებო ობიექტი. შემდეგ სიტყვიერად აღწეროს, რაც წარმოიდგინა. მას შემდეგ, რაც გაერკვევა პროცესში, შეიძლება გადახვიდეთ შემდეგ ეტაპზე. თქვენ წაიკითხეთ წინადადება და მიუთითებთ მას, რომ შეიმუშაოს ვიზუალური სურათი, დეტალური კითხვების დასმით. მაგალითად, შესაძლო კითხვები წინადადებისთვის, „გოგონა ქუჩაში გარბოდა“ მოიცავს: როგორია ქუჩა? როგორ ფიქრობთ, რატომ მიდის გოგონა ქუჩაში? რა ზომისაა გოგო? რა აცვია? რა ფერის არის მისი ტანსაცმელი? რას ფიქრობ, რატომ გარბოდა გოგონა? დღისით არის თუ ღამით? წარმოდგენილი სურათიდან რამ მიგიყვანათ ამ დასკვნამდე?

განუმარტეთ, რომ არ არსებობს სწორი ან არასწორი პასუხები და თითოეული ადამიანი ქმნის განსხვავებულ ვიზუალურ სურათს. მნიშვნელოვანი ასპექტია იმის ახსნა, თუ რატომ წარმოიდგინეს გოგონა თავიანთ სურათში ასე (მაგალითად, თუ გოგონა პატარაა). რა ნიშნები გამოიყენეს? მოსწავლის მიერ „გონების თვალის“ გამოყენება აძლიერებს ტექსტის გააზრებას.

ინფორმაციის ვიზუალურად წარმოსადგენად კიდევ ერთი გზაა თქვენს მოსწავლეს სთხოვოთ სურათის დახატვა, რომელიც გვიჩვენებს, რა წაიკითხა. სურათის სახით წაკითხულის წარმოდგენა ხელს უწყობს ტექსტის გაგებას და დამახსოვრებას.

¹ შესრულების დამოუკიდებელი დონე განისაზღვრება იმ ტექსტის სირთულით, რომელსაც მოსწავლე დამატებითი დახმარების გარეშე უმკლავდება (მაგ., თუ მოსწავლე მესამე საფეხურისთვის განკუთვნილ 50-სიტყვიან ტექსტს კითხულობს დამოუკიდებლად, შეიძლება გავზარდოთ ტექსტის მოცულობა ან შედარებით გავართულოთ ტექსტი ისე, რომ მოსწავლემ მინიმალური მხარდაჭერით შეძლოს ტექსტის წაკითხვა).

არსებობს ვიზუალური ორგანიზატორის გამოყენების მრავალი მეთოდი:

1. კითხვის დაწყებამდე – დაწყებამდე, შექმენით დაწყებითი განყოფილებების ორგანიზატორი. შემდეგ კითხვის დროს, დაამატეთ დამატებითი დეტალები.
2. კითხვის დროს – შექმენით ორგანიზატორი ინფორმაციის გამოყენებით.
3. წაკითხვის შემდეგ – შექმენით ორგანიზატორი, რომ შეაჯამოთ რა ინფორმაციას იძლევა ტექსტი.

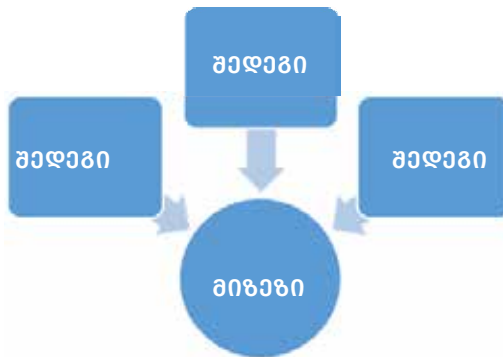
ქვემოთ მოცემულია ვიზუალური ორგანიზატორების საერთო ტიპების მაგალითები.

ძიხითადი ორგანიზატორის ფორმატი:



გამოსახულება 1 მიზუშედეგობრივი ორგანიზატორი

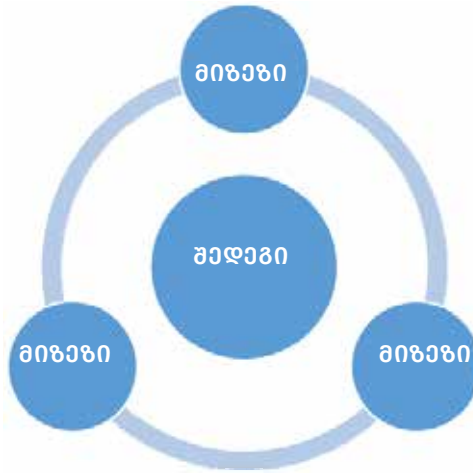
ამ მაგალითში მრავალი მიზუბი იწვევს შედეგს.



გამოსახულება 2

ამ მაგალითში ერთი მიზუბი ბევრ შედეგს იწვევს.

გამოსახულება 3



ვიზუალიზაციის მოდელის მსგავსად პრაქტიკაში აქტიურად გამოიყენება მოსმენის მოდელი. მასწავლებელი მოსწავლის გვერდით დგება და ხმამაღლა და სათანადო ინტონაციის დაცვით კითხულობს ტექსტს. მოსწავლე თვალს ადევნებს წაკითხულ ტექსტს. თუ ტექსტში სიტყვები „მოძრაობს“, აჩვენეთ მოსწავლეს როგორ გამოიყენოს ინდექს-ბარათი კითხვისას და როგორ განათავსოს მასზე სპეციალიზებული ლექსიკური ერთეულები; ასევე, ხდება ხმის ჩაწერა და მოსწავლე ჩანაწერთან ერთად კითხულობს ტექსტს. მოსწავლეებს შეუძლიათ ისარგებლონ სხვადასხვა ფერის „ჭაილაითერებით“: ერთი ძირითადი იდეებისთვის, ერთი ძირითადი დეტალებისა და ერთი განმარტებებისთვის.

წაახალისეთ მოსწავლე გახდეს აქტიური მკითხველი. მოსწავლემ უნდა ისწავლოს საკუთარ თავთან საუბარი და დაუსვას კითხვები, როგორცაა:¹

კითხვის დანყებამდე	კითხვის პროცესში	კითხვის დასრულებისას
<ul style="list-style-type: none"> რას შეეხება ეს ტექსტი? წინასწარმეტყველება წიგნის გარეკანის, სათაურის, კონტექსტის, ავტორის შესახებ წინასწარი ინფორმაციის და ა.შ. მიხედვით; ინფორმაციის რა ნაწილი იქნება ტექსტში ნაცნობი? ინფორმაციის რა ნაწილი ვიცის? რა არის გაურკვეველი? რა ტიპის ტექსტია ეს? 	<ul style="list-style-type: none"> რა არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ინფორმაცია ტექსტში? ინფორმაციის ადგილი ჩემს გრაფიკულ ორგანიზატორში? რის თქმას აპირებს შემდეგ ავტორი? რას ვიზამ, თუ უცნობ სიტყვას წავაწყდი, ან თუ მივხვდი, რომ არ მესმის წაკითხული? 	<ul style="list-style-type: none"> შემიძლია მოვყვე ამბავი ან საკუთარი სიტყვებით გადმოვცე ძირითადი მოსაზრებები? შეაჯამეთ მოთხრობა და დაუსვით საკუთარ თავს კითხვები. რა კავშირი აქვს ამ ტექსტს ჩემს ცხოვრებასთან? რისი გარკვევა მჭირდება დამატებით?

¹ წყარო (Bernice &Wong, 2008)

<p>გამოტოვებ ნებისმიერი სიტყვა, რომელიც შეიძლება რთული იყოს.</p> <p>კარგად გაითვალისწინეთ ტექსტის სტრუქტურა, რომ გაერკვიოთ ტექსტის მიზანში და ივარაუდეთ, რას უნდა ელოდოთ მისგან.</p> <p>რა ტიპის გრაფიკული ორგანიზატორია შესაბამისი ამ ტექსტისთვის? კონცეფციის რუკა, მატრიცა, მიზეზშედეგობრივი დიაგრამა, დანომრილი ნაბიჯები და ა.შ.</p>	<p>დააკავშირეთ ინფორმაცია ძველ ცოდნასთან.</p> <p>გააფერადეთ მნიშვნელოვანი ნაწილები, რომ გახსოვდეთ, თუ სად არის მნიშვნელოვანი ინფორმაცია.</p> <p>გამოიყენეთ „ფიქსაციის“ სტრატეგიები:</p> <p>გაისმა სიტყვა – ადრე მსმენია?</p> <p>წინასწარ წაიკითხეთ ტექსტი გააზრების პროცესამდე.</p> <p>სთხოვეთ ვინმეს დახმარება.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ როგორ მახსოვს ინფორმაცია კონკრეტული მონაკვეთებდან? <p>დააკავშირეთ შინაარსი წინარე ცოდნასთან.</p> <p>გამოიყენეთ ისეთი სტრატეგია, როგორც არის 3H სტრატეგია. პასუხები ან აქ არის (Here), დამალულია (Hidden), ან ჩემს თავშია (In my Head).</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

სასარგებლო რჩევები¹

1. დაინწყეთ ყველაზე მარტივით და გაართულეთ ნელა. თუ წააწყდებით შეუსაბამობას გარკვეულ უნარსა და ასაკობრივ ნორმას შორის, შეეცადეთ გადაძლიეროთ სამიზნე უნარი; თუ აღმოაჩინეთ გამოტოვებული ცოდნა (მაგ., გადახვედით ახალ მასალაზე და ხედავთ, რომ ბავშვს ძველი არ ახსოვს), დაუბრუნდით გამოტოვებულს;
2. ნებისმიერ ასაკში მნიშვნელოვანია ფონოლოგიური ცნობიერების ამაღლება. დაუთმეთ დრო ფონემატური სმენისა და ფონოლოგიური ანალიზისა თუ სინთეზის დავალებებს. ხშირად გაუმეორეთ მოსწავლეებს, რომ სიტყვები თქვან ნელა „რობოტივით“ და ეს დაეხმარებათ სიტყვაში ბგერათა შემადგენლობის სრულად აღქმაში. უმეორეთ ეს მოსწავლეებს, მანამ ჩვევად არ გადაექცევათ;
3. გამოიყენეთ რეალური (მაგ., სახლი) და გამოგონილი/არარსებული (მაგ., გირაბუკუ) სიტყვები დეკოდირების უნარების ჩამოსაყალიბებლად;
4. როდესაც ბავშვს ტექსტის ხმამაღლა წაკითხვას სთხოვთ, დარწმუნებული უნდა იყოთ, რომ მასალა შეესაბამება მის ფუნქციურ დონეს;
5. არ მოსთხოვთ კითხვის სირთულის მქონე ბავშვს კლასის წინაშე ტექსტის წაკითხვა, გამონახეთ დრო ერთი-ერთზე მის მოსასმენად;
6. ბავშვს დამოუკიდებელი კითხვისთვის მიეცით მარტივი ტექსტები, რათა მან შეძლოს კითხვისგან სიამოვნების მიღება;
7. ასწავლეთ ბავშვს წიგნის სანიშნების გამოყენება. ეს დაეხმარებათ ამ ტექსტის მიყოლაში;
8. მიაწოდეთ დიდი ზომის შრიფტით ნაბეჭდი მასალა. ეს გაამარტივებს კითხვის პროცესს და ამავე დროს შექმნის დადებით განწყობას, რადგან მოსწავლეს ექნება განცდა, რომ მან ბევრი წაიკითხა.
9. თუ მოსწავლე უშვებს შეცდომას, სწორად გაიმეორეთ მცდარად წაკითხული და მიეცით საშუალება გააგრძელოს კითხვა;

¹ წყარო (Harwell, 2008).

10. გაუმახვილეთ მოსწავლეებს ყურადღება მონიტორინგის მნიშვნელობაზე. ჩვევად გადააქციეთ, რომ გაჩერდნენ და თავიდან წაიკითხონ ტექსტი, თუ წაკითხულიდან აზრი ვერ გამოიტანეს;
11. მოსწავლის დემოტივაციის შემთხვევაში გამოიყენეთ სხვადასხვა განმამტკიცებლები კითხვის წასახალისებლად;
12. მრავალჯერადი კითხვა ზრდის კითხვის მოქნილობასა და წაკითხულის გააზრებას. წაუკითხეთ ბავშვებს ტექსტი, წაიკითხეთ ერთად ტექსტი (პედაგოგი კითხულობს, ბავშვები ერთხმად იმეორებენ), წაუკითხონ ერთმანეთს წყვილებს, წაიკითხონ ტექსტი ინდივიდუალურად... შეაჯამონ წაკითხული და მონიშნონ სიტყვები, რომელთა მნიშვნელობაც ვერ გაიგეს;
13. არ მისცეთ მოსწავლეებს ერთმანეთისთვის სახალხოდ შენიშვნის მიცემის უფლება. ხმამაღლა კითხვისას მათ უნდა იცოდნენ, რომ მითითებებს მხოლოდ პედაგოგი იძლევა. თანაკლასელებისგან მიღებულმა შენიშვნებმა და შეცდომებზე მითითებამ, შეიძლება დაამძიმოს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის ემოციური მდგომარეობა და საფუძვლად დაედოს ნეგატიურ დამოკიდებულებას კითხვისადმი;
14. გაამდიდრეთ ბავშვის ლექსიკონი;
15. შექმენით გარემო კითხვისთვის - კუთხე კითხვისთვის, წიგნების თარო მნიშვნელოვანია ბავშვების წასახალისებლად და დასაინტერესებლად (Harwell, 2008)..

წერის სირთულეები

წერა სხვადასხვა დონეზე ინტეგრირებული კოგნიტური და ლინგვისტური ფაქტორების ნაზავია. სიტყვამდელ ეტაპზე ის მოითხოვს ფონოლოგიის, ორთოგრაფიისა და მორფოლოგიის გაერთიანებას; სიტყვის დონეზე – ლექსიკონისა და მართლწერის გათვალისწინებას; წინადადების დონეზე – სინტაქსს; ტექსტის დონეზე – სტრუქტურის გათვალისწინებასა და მთლიანობის უზრუნველყოფას. ეს ფაქტორები, თავის მხრივ, შემდეგ ეტაპზე უქმნის „მწერალს“ შესაძლებლობებს, დაგვემოს, დაწეროს და დაარედაქტიროს ტექსტი. ტექსტის გენერაცია და გადამოწმება წერის ყველაზე კომპლექსური დონეა, რომელიც არაერთ კოგნიტურ პროცესსა და ლინგვისტურ უნარს საჭიროებს (მაგ., იდეების გენერაციას, მსჯელობას, ვერბალურ მოქნილობას, სინტაქსის ცოდნას). ბოლო 30 წლის განმავლობაში ბერნინგერმა და მისმა კოლეგებმა შეაფასეს ხელწერის, მართლწერისა და ტექსტის შექმნის პრედიქტორები. ხელწერის ყველაზე კარგი პრედიქტორი ორთოგრაფიული კოდირება აღმოჩნდა; ასევე მნიშვნელოვანი იყო დაწერილი სიტყვების მენტალური რეპრეზენტაციების ჩამოყალიბების უნარი და თითების თანმიმდევრული მოძრაობების გრაფომოტორული დაგეგმვა. მართლწერაში ბავშვის წარმატებისა თუ სირთულეების წინასწარმეტყველება შესაძლებელია ფონოლოგიური და ორთოგრაფიული კოდირებითა და ლექსიკური მარაგით. ტექსტის გენერირებისას მოქნილობის საუკეთესო განმსაზღვრელი შეზღუდულ დროში ჩაწერილი სიტყვების რაოდენობა იყო, ხოლო ტექსტის ხარისხს ორთოგრაფიული კოდირება, ხელწერის ავტომატიზაცია და მუშამეხსიერება არკვევდა. მართლწერის მნიშვნელობა ტექსტის გენერირებისას მხოლოდ დაწყებით კლასებში იყო თვალსაჩინო, მაშინ როცა ხელწერის ავტომატიზაცია მეექვსე კლასამდე აისახებოდა ტექსტის წერილობით ჩამოყალიბებაზე (Flanagan & Alfonso, 2011).

წინა თავებში ჩვენ ვისაუბრეთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან ბაზისური ფსიქიკური ფუნქციების განვითარებაზე. უნდა ვახსენოთ, რომ წერიტი ექსპრესია ეფუძნება აუდიალურ გადამუშავებას, გადამუშავების სისწრაფეს, ხანგრძლივი მეხსიერებიდან ლინგვისტური ცოდნის აღდგენის უნარს, კრისტალიზებულ ინტელექტს, ხანმოკლე მეხსიერებასა და ფლუიდურ მსჯელობას.

- სმენითი გადამუშავება სპეციფიკური უნარია, რომელიც ფონეტიკურ კოდირებას უზრუნველყოფს და მართლწერისას ბგერების გამორჩევაში გვეხმარება;
- ასოციაციური მეხსიერება და პერცეპტული სისწრაფე ბგერებს შესაბამის ასოებად აწყობს;
- კრისტალიზებული¹ ინტელექტი შექმნილი ცოდნის ანუ ამ შემთხვევაში ორთოგრაფიული, მორფოლოგიური და ლექსიკური ცოდნის საცავია;
- ხანმოკლე მეხსიერება ტექსტის მთლიანობის უზრუნველსაყოფად უმნიშვნელოვანესია. ფლუიდური² მსჯელობა ლოგიკური აზროვნების გარანტი და ათვისებული ცოდნის ახალ სიტუაციებზე განზოგადების წინაპირობაა – ეს ორი კი ძალიან მნიშვნელოვანია წერიტი ექსპრესიისას.

გარდა ამისა, წერილობით საკუთარი აზრის გადმოსაცემად ჩვენ გვჭირდება ისეთი უნარების გააქტიურება, როგორებიცაა: ყურადღება, დაგეგმვა და თვითკონტროლი. აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტს წერის ნებისმიერ კომპონენტის დარღვევა შეუძლია (Flanagan & Alfonso, 2011).

ზემოთ უკვე ითქვა, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების უმრავლესობას აქვს კითხვის სირთულეები. საყურადღებოა, რომ კითხვის სირთულეებს თითქმის ყოველთვის ახლავს თან წერის პრობლემები. მიუხედავად ამისა, ხშირად აბილიტაციის ფოკუსში კითხვის უნარი ხვდება და წერის სირთულეებს ნაკლები ყურადღება ექცევა. არის შემთხვევები, როცა კითხვის უნარი არ არის დარღვეული, მიუხედავად ამისა, ბავშვს აქვს სირთულეები წერისას. აღნიშნული განპირობებულია ნეიროკოგნიტური დეფიციტის ტიპით (Flanagan & Alfonso, 2011). თუ წერის პრობლემას მხოლოდ მოტორული სირთულეები უდევს საფუძვლად, შესაძლებელია, ის კითხვის სირთულეებისგან დამოუკიდებლად იჩენდეს თავს. სხვა შემთხვევებში შეიძლება, დეკოდირების პროცესი წარმოადგენდეს სუსტ რგოლს ან ენობრივი განვითარება ქმნიდეს პრობლემებს ნააზრვის წერილობით გადმოცემისას.

მრავალი პრაქტიკოსი წერის თავისებურებების დარღვევებს ორ ტიპად ყოფს: ბაზისური წერიტი უნარების დარღვევად და წერილობითი გადმოცემის სირთულედ. ბაზისური უნარების დარღვევა ხელწერის პრობლემებსა და მართლწერის შეცდომებს აერთიანებს. წერილობითი ექსპრესიის სირთულეები კი, ძირითადად, ენის განვითარების დარღვევიდან ან აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტიდან მომდინარეობს. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს არ აქვს ხელწე-

¹ ინტელექტის კომპონენტი – შედის პიროვნების მიერ შექმნილი ცოდნა და ამ ცოდნის გაზრდა-გამოყენების უნარი.

² ფლუიდური ინტელექტი – ინტელექტის კომპონენტი, რომელიც მოიცავს რთული მიმართებების დანახვისა და პრობლემის გადაჭრის თანდაყოლი პოტენციალს.

რის პრობლემა და სიტყვების სწორად ჩაწერაც შეუძლია, იგი ვერ ახერხებს ნააზრვეის წერილობით ჩამოყალიბებას. რიგ შემთხვევაში დაგეგმვის სირთულის გამო შესაძლებელია კარნახით წერაც გართულებული იყოს.

გრაფომოტორული დარღვევა

ხშირია, როცა მშობელი ჩივის, რომ ბავშვი ლამაზად ვერ წერს ან პედაგოგი მონდომებით ცდილობს მოსწავლის ხელწერის გამოსწორებას. მოტორული სისუსტე და სპეციფიკური მოტორული მოქმედებების აღსრულების სირთულე შეუძლებელს ხდის გრაფიკული ხატების მკაფიოდ გამოყვანას. მათი ნაწერი გაურკვეველია და მკითხველმა შეიძლება წერილობითი ექსპრესიის დარღვევაზეც მიიტანოს ეჭვი. ბეჭდვისას ნათელი ხდება, რომ ბავშვს შეუძლია ნააზრვეის წერილობით გადმოცემა და მისთვის მთავარ სირთულეს ასოების/გრაფიკული ხატების ხელით გამოყვანა წარმოადგენს. ასეთ შემთხვევებში წერის ტემპი შენელებულია, რადგან ბავშვი დიდ დროს ანდომებს თითოეული ასოს გამოყვანას. არცთუ იშვიათია შემთხვევები, როცა ხელწერის გართულებას თან ახლავს ორთოგრაფიული კოდირების პრობლემები. წერის ამ ტიპის დარღვევა არ არის დაკავშირებული ინტელექტისა თუ ენის სირთულებთან; ასევე ამას არ აქვს საერთო კითხვისა და მათემატიკური უნარების დარღვევასთან (მხოლოდ ციფრების ჩაწერა უჭირთ) (Flanagan & Alfonso, 2011).

წერის სირთულებების ნაადრევი მანიშნებლები ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკშია შესამჩნევი (მაგალითად, ბავშვს არასწორად უჭირავს ფანქარი ან თავს არიდებს ხატვას, მარტივი ფიგურების კოპირებას). სკოლაში შესვლასთან ერთად ეს სირთულებები უფრო თვალსაჩინო ხდება. ბავშვს უჭირს ასოების გამოყვანა, წერისას ახმოვანებს სიტყვებს, თავს არიდებს წერიითი დავალებების შესრულებას ან სწრაფად იღლება წერისას. ყველა ეს ნიშანი შესაძლებელია გრაფომოტორულ დარღვევაზე მიგვითითებდეს (Flanagan & Alfonso, 2011).

ლევინმა ჯერ კიდევ 1987 წელს შემოგვთავაზა ხელწერის განვითარების ძირითადი ეტაპები:

1. პირველი იმიტაციის ფაზაა, როცა საბავშვო ბაღში ან სკოლისთვის მოსამზადებელ ჯგუფში ბავშვი აკოპირებს ნიმუშებს;
2. მეორე ფაზა პირველ-მეორე კლასებს მოიცავს. ამ დროს ბავშვი ასოების გამოყვანას, ხაზის მიყოლას და საზღვრების დაცვას სწავლობს;
3. მეორე-მეოთხე კლასში მესამე ფაზაა, როცა ბავშვი სრულად ეუფლება წერას და ნაკლები ძალისხმევით შეუძლია ასოებისა თუ სხვა გრაფიკული გამოსახულებების გამოყვანა;
4. მეოთხედან მეშვიდე კლასამდე წერის უნარი სრულად ყალიბდება და იმდენად ავტომატიზირდება, რომ მოსწავლეს სწრაფად, ძალისხმევის გარეშე შეუძლია ნებისმიერი ჩანაწერის გაკეთება.

მოსწავლეებს, ხელწერის სირთულებით, ხშირად უჭირთ ასოების მოხაზვა/დაწერა, ხოლო როდესაც ამ ეტაპს გადალახავენ, წერის ავტომატიზირება მიუღწეველ მიზნად გადაიქცევა. უნდა აღინიშნოს, რომ მოსწავლის წერის ტემპი ნელი

რჩება, მიუხედავად დასწავლის უნარის დარღვევის ტიპისა (Flanagan & Alfonso, 2011).

მართლწერა

კითხვის სირთულეების მქონე ადამიანების მნიშვნელოვან ნაწილს აქვს პრობლემები წერისას. დეკოდირებისა და კოდირების პროცესების გართულება უარყოფითად აისახება როგორც კითხვის, ასევე წერის უნარებზე. დეკოდირება და კოდირების პროცესების წარმატებით განხორციელებისთვის საჭიროა ბგერისა და სიმბოლოს შესაბამისობის შესახებ ცოდნის ფლობა. ბავშვს უჭირს ფონოლოგიური და ორთოგრაფიული ინფორმაციის გადამუშავება (რაც წერა-კითხვისას შეცდომებით ვლინდება), რადგან არ შეუძლია ბგერა-სიმბოლოს შესაბამისობა, მიუხედავად იმისა, რომ არ აქვს ინტელექტუალური პრობლემები და არც ენობრივი სირთულეები.

ბავშვების უმრავლესობა ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში ან პირველ სასწავლო წელს თავისთავად, ზედმეტი ჩარევის გარეშე, ეუფლება ცოდნას ფონემა-გრაფემის შესაბამისობის შესახებ. შემდეგ ამას მოსდევს ასობის მოხაზულობისა და ჟღერადობის შესწავლა, რაც მომავალში სიტყვების ბგერებად დანაწევრებასა და ბგერების სიტყვად ჩამოყალიბებაში ეხმარება. ჯერ კიდევ სკოლამდელ ასაკში ახერხებენ ბავშვები სიტყვების დამარცვლასა თუ სიტყვიდან პირველი ბგერის გამოდიფერენცირებას, სასკოლო ასაკში კი მთლიანი სიტყვის ცალკეულ ბგერებად დაშლა ან ბგერების სიტყვად შეკვრაც აღარ წარმოადგენს პრობლემას. ამ დროს ორთოგრაფია, მორფოლოგია და სინტაქსი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს. რთულ ენებში, როგორც, მაგალითად, ინგლისურია, მოსწავლემ ყურადღება უნდა მიაქციოს ასოთა შეთანხმებებს, რომლებიც განსხვავებულ ბგერებს იძლევა (ქართულ ენაში აღნიშნული ნაკლებად ქმნის წერის სირთულეებს, მაგრამ, გარკვეულწილად, ეს ნიღბავს წერის პრობლემას ადრეულ ასაკში, მოგვიანებით კი ეს ბავშვები სირთულეებს აწყდებიან უცხო ენების ათვისებისას).

მართლწერის შეცდომები შეიძლება ორ ნაწილად დავყოთ ძირეული დეფიციტის მიხედვით. შესაძლებელია პრობლემები პირველადად სმენითი ან მხედველობითი არხებიდან მომდინარეობდეს.

სმენითი ინფორმაციის გადამუშავების დეფიციტით პროვოცირებული შეცდომები:

- აუდიალური დისკრიმინაციის სირთულე. ბავშვი ჩანაცვლებს მსგავსი ჟღერადობის ასოებს. მაგალითად, „შ-ს“-ს, „პ-ფ“-ს;
- აუდიალური სიმახვილის პრობლემა. ბავშვს უჭირს სიტყვაში ყველა ბგერის გამოდიფერენცირება და შესაბამისად, ტოვებს ბგერებს წერისას. ქართულ ენაში ეს განსაკუთრებით თვალსაჩინოა ისეთი სიტყვების დაწერისას, რომლებშიც რამდენიმე თანხმოვანია თანმიმდევრულად მოცემული. მაგალითად, სიტყვას „თვითმფრინავი“, ბავშვი წერს „თვითფრინავი“;
- სმენით-მხედველობითი ასოციაციის პრობლემა. ბავშვს ესმის წინადადება „შინ დაბრუნდა“, წერისას კი სიტყვას „შინ“ ჩანაცვლებს უფრო ნაცნობი სიტყვით „სახლი“;

- სმენით-მხედველობითი მეხსიერების დარღვევისას კი ბავშვმა ნაკარნახევი სიტყვა შეიძლება სრულიად სხვა ჟღერადობისა თუ მნიშვნელობის მქონე სიტყვით ჩაანაცვლოს (მაგ., ძაღლის მაგივრად შეიძლება დაწერიოს სახლი).
- ვიზუალურ-აუდიალური ასოაციაციისა და ვიზუალურ-აუდიალური მეხსიერების შეცდომები წერაში მხედველობითი არხის დეფიციტის დროსაც შეიძლება იჩენდეს თავს. გარდა ამისა, მხედველობითი არხის დეფიციტისას გვხვდება შემდეგი შეცდომები:
- მხედველობითი მეხსიერების პრობლემები. ბავშვი წარმოიდგენს სიტყვის დასაწყისს ან ბოლოს, მაგრამ ტოვებს შუა ნაწილს, მაგ., სიტყვის „ბედნიერი“ ნაცვლად წერს „ბედერი“;
- მხედველობითი მეხსიერების ჯაჭვი/თანმიმდევრობა. ბავშვი წერს სიტყვაში შემავალ ყველა ასოს, მაგრამ გადაანაცვლებს მათ, მაგალითად, წერს „მთა“ – „თმა“ ან „წიგნი“ – „წინგი“;
- მხედველობითი დისკრიმინაციის პრობლემა. ბავშვი მცდარად წერს მსგავსი მოხაზულობის მქონე ასოებს. ინგლისურ ენაში ეს შეიძლება იყოს ასოები „u-n“ ან „m-w“. ქართულ ენაში ვიზუალური დისკრიმინაციის სირთულეების გამო უფრო ხშირად ეშლებათ სარკისებური მოხაზულობის მქონე „შ-წ“, „ძ-ხ“;
- მხედველობითი მეხსიერება. ბავშვი ისე წერს სიტყვას, როგორც ესმის. ინგლისურ ენაში ეს შეიძლება იყოს სიტყვის „tough“ სიტყვით „tuff“ ჩანაცვლება. ქართულ ენაში, რომელშიც ბგერისა და ასოს შესაბამისობა პირდაპირია, ამ ტიპის შეცდომები ნაკლებად იჩენს თავს.

წერიტი ექსპრესია

ექსპრესიული ენის დარღვევები ხშირად განაპირობებს სირთულეებს წერისას. ბავშვს უჭირს წერილობით ექსპრესიას, რადგან არ ფლობს საფუძვლიან ლექსიკურ, მორფოლოგიურ, ორთოგრაფიულ და სინტაქსურ ცოდნას ნააზრვის ვერბალურად ან წერილობითად გამოხატვას. არის შემთხვევები, როდესაც წერილობითი ექსპრესია ირღვევა დაგეგმვის სირთულეების გამო. ასეთ დროს ბავშვს არ აქვს ენის განვითარების სირთულეები, მაგრამ დაგეგმვის პრობლემის გამო მას უჭირს ნააზრვის თანმიმდევრულად ჩამოყალიბება (Wong et al., 2011).

წერიტი ექსპრესია პირდაპირ გამომდინარეობს ბავშვის ლექსიკური მარაგიდან თუ ენობრივი განვითარების სხვა მახასიათებლებიდან, თუმცა ამ პროცესზე, გარდა ვერბალური უნარებისა, მოტორული ასპექტებიც აისახება (მაგ., თუ ბავშვი ძალიან ნელა წერს ხელწერის პრობლემის გამო, მაშინ მან წერის პროცესში შეიძლება დაკარგოს იდეა, რომლის გადმოცემასაც წერილობით გეგმავდა) (Wong, 2011).

შეიძლება ითქვას, რომ წერიტი ექსპრესიის პირველი ეტაპი სხვადასხვა ნიმუშის გამოყვანით იწყება, შემდეგ ასოების მოხაზვით, სიტყვებისა და ფრაზების ჩაწერით გრძელდება, ბოლოს კი ბავშვი აღწევს განვითარების იმ ეტაპს, როცა სრული წინადადებების ჩაწერა და ტექსტის წერილობით ჩამოყალიბება შეუძ-

ლია. დროთა განმავლობაში მარტივი წინადადებები უფრო რთულ სახეს იღებს, სინტაქსის კომპლექსურობა იმატებს. თუ დამწყები „მწერალი“ მხოლოდ მარტივ წინადადებებს იყენებს, ხელ-ნელა წინადადებების სტრუქტურა რთულდება და იხვეწება. დახელოვნებული „მწერალი“ კი უკვე თემის სპეციფიკისა თუ მკითხველის ინტერესის გათვალისწინებით აყალიბებს წინადადებებს და სათქმელს უცვლის ფორმას. ამ ეტაპების გათვალისწინებით, უნდა ითქვას, რომ ხშირად წერილობითი ექსპრესიის სირთულეები მხოლოდ მოთხოვნების ზრდასთან ერთად ვლინდება, შესაბამისად, მესამე-მეოთხე კლასამდე სრულიად შეუმჩნეველია (Flanagan & Alfonso, 2011).

ყოველდღიურ, აკადემიურ გარემოში წერის სირთულეები განსხვავებულად იჩენს თავს, თუმცა ხშირად რთულია ამ პროცესების ერთმანეთისგან გარჩევა, რადგან ისინი მჭიდროდ არის ურთიერთდაკავშირებული და ერთმანეთზე აისახება. ხელწერას, მართლწერასა და წერილობით ექსპრესიას განვითარების განსხვავებული მიმდინარეობა ახასიათებს. მიუხედავად ამისა, მოსწავლეს, ცუდი ხელწერით, ხშირად უჭირს სიტყვების სწორად დაწერა, რადგან ორთოგრაფიული წესების სრულად გათვალისწინება ბევრ ვარჯიშს მოითხოვს, ხოლო ხელწერის სირთულეებისას ბავშვი თავს არიდებს წერას და შესაბამისად, ორთოგრაფიული წესების მიყოლა და გათვალისწინებაც მეტად უჭირს გამოცდილების ნაკლებობის გამო. მოსწავლე, რომელმაც არ იცის ორთოგრაფიული წესები, ცდილობს მხოლოდ იმ სიტყვების გამოყენებას, რომელთა ხატებიც კარგად ახსოვს, შესაბამისად, ეს უარყოფითად აისახება, როგორც წერის ტემპზე, ასევე ნააზრვეის წერილობით ექსპრესიაზე. მოსწავლეს, აღმასრულებელი ფუნქციებისა ან მეტყველების დეფიციტით, უჭირს ნააზრვეის წერილობით ჩამოყალიბება, რაც, თავისთავად, ანელებს წერის ტემპს და ვლინდება განმეორებადი ფრაზებით, ეს კი არ აძლევს მას ორთოგრაფიულ წესებში დახელოვნების საშუალებას (Flanagan & Alfonso, 2011).

სტრატეგიები წერის უნარის გასაუმჯობესებლად¹

წინა ქვეთავში განვიხილეთ წერისა და მართლწერის სირთულეები დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან. ხელწერის პრობლემებს, რომლებიც წერისას გამოვლენილ მოტორულ სირთულეებს მოიაზრებს „დისგრაფიას“ უწოდებენ, ხოლო ამ ტიპის პრობლემების მართლწერისა და წერილი ექსპრესიის სირთულეებისგან გასამიჯნად ტერმინს „დისორთოგრაფია“ იყენებენ.

„ხელწერას“, „მართლწერას“ და „წერილი ექსპრესიას“ ხშირად ურთიერთჩამაცვლებლად იყენებენ, მაგრამ წერის ათვისების პროცესში მათ შორის განსხვავების დანახვა მნიშვნელოვანია. მართლწერა და წერილი ექსპრესია ძირითადად კითხვის უნარის კვალდაკვალ ვითარდება და ხშირ შემთხვევაში მათზე სამუშაო სტრატეგიებიც მსგავსია. ისევე, როგორც კითხვის უნარის განვითარება, მართლწერისა და წერილობითი ექსპრესიის შესაძლებლობებიც მნიშვნელოვნად გამომდინარეობს ენის განვითარებიდან, შესაბამისად, ფონემატური სმენის, ფონოლოგიური უნარების, ლექსიკური მარაგისა თუ მორფოსინტაქსის გაუმჯობესების სტრატეგიები შეიძლება აქტიურად გამოვიყენოთ წერის უნარის ათვისების გასამარტივებლად. მაგრამ უნდა აღვნიშნოთ, რომ წერის ათვისების პროცესის პირველი ეტაპი მაინც მოტორული მზაობის შექმნაა (Harwell, 2008).

¹ წყარო (Harwell, 2008).

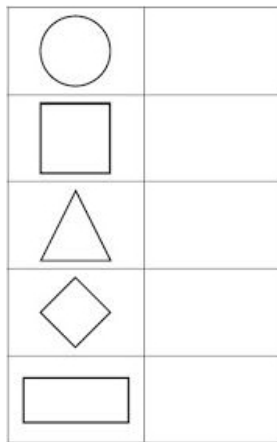
პირველ კლასში ძირითადი ფოკუსი ასოების ათვისებაზე და მათი ჩანერის შესაძლებლობაზეა, ამ პროცესში კი განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობს ბავშვისა და საწერი მოწყობილობის (კალმის ან ფანქრის²) მეგობრობა. ხელწერაში სირთულეები პირველი ნიშანია შესაძლო დისგრაფიის.

ხელწერის ათვისების პროცესი რამდენიმე ეტაპად შეიძლება დავყოთ (Harwell, 2008):

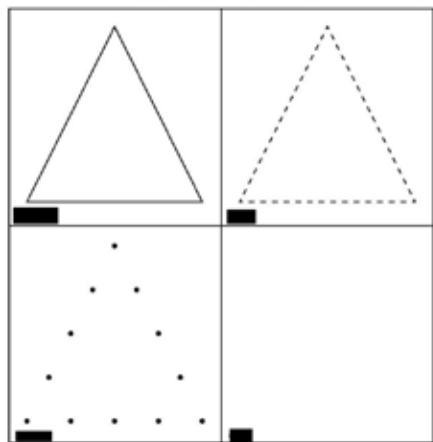
- მარტივი „შემოხაზე“ სავარჯიშოებით იწყება;
- შემდეგი ეტაპი მარტივი ფიგურების კოპირებაა;
- მარტივი ფიგურების გამოყენებით ასოების გამოყვანაა (მაგ., თუ ბავშვს უკვე შეუძლია ხაზისა და წრის დახაზვა, მან შეიძლება ამ ორის გაერთიანებით „ძ“ და „ხ“ ასოების ჩანერა ისწავლოს);
- ასოების დასწავლაც რუტინულად ჯერ წერტილების გაერთიანებით, შემდეგ ასოს კოპირებითა და ბოლო დამოუკიდებლად აღდგენით/ჩანერით მიიღწევა;
- ასოების სწავლების (მოტორული ასპექტის გავარჯიშების) პარალელურად, რა თქმა უნდა, საჭიროა ბგერის ასოდ გარდაქმნის, სიტყვაში ასოების განსხვავებისა და ასოების სიტყვად ჩანერის უნარებზე მუშაობა. ინგლისურ ენაში ბგერის ასოდ კოდირების პროცესი უფრო რთულია, ვიდრე ქართულ ენაში. ქართულ ენაში თითოეულ ბგერას თითო ასო შეესაბამება, მიუხედავად ამისა, ბავშვებს ხშირად უჭირთ ცალკეული ბგერების გამოყოფა



სურ. 1



სურ. 2



სურ. 3¹

სიტყვებიდან, განსაკუთრებით თუ რამდენიმე თანხმოვანი არის ერთმანე-

² პირველ კლასში ფანქრით წერას ენიჭება უპირატესობა, რადგან ეს შესაძლებლობას იძლევა სკოლამდელი ხატვის პროცესიდან წერაზე ბუნებრივი, უმტკივნეულო გადასვლის. ბავშვი ნაცნობ ინსტრუმენტს იყენებს ახალ პროცესში. გაცილებით რთულია, როცა ინსტრუმენტიც (კალამს ნაკლებად იყენებენ სკოლამდელ ასაკში ხატვისას) და პროცესიც (წერა ხატვის ნაცვლად) სიახლეა.

თის მიყოლებით (მაგ., „თვითმფრინავი“ შეიძლება ჩაწერონ „თვითფრინავი“). ასევე უჭირთ მსგავსი ჟღერადობის ბგერების („ბ-პ-ფ“, „დ-ტ-თ“, „გ-კ-ქ“, „ღ-ყ-ხ“, „შ-ს-ზ“, „ჭ-ჩ-ც“) სწორად იდენტიფიცირება („ფრთხილი“ შეიძლება ჩაწეროს „ბრთხილი“).²

წერის უნარის გაუმჯობესებისათვის მნიშვნელოვანია, რომ

- ყოველდღიურად 10-15 წუთი დაეთმოს წერას/ვარჯიშს;
- ბავშვს ჯერ მიეწოდოს მარტივი, შემდეგ კი რთული დავალებები;
- ფოკუსირებული ვიყოთ ბავშვის ძლიერ მხარეებზე (რა გამოსდის კარგად). მაგალითად, გამოწერილ ხაზში შეცდომების ძიების ნაცვლად მოვნიშნოთ ის ასოები, რომლებიც ლამაზად დაწერა;
- დავალებების შინაარსი სასურველია შეესაბამებოდეს ბავშვის ცხოვრებაში მიმდინარე მოვლენებს, მაგალითად, ვთხოვთ დაწეროს „რა მოხდა სკოლაში“ ან „როგორ ჩაიარა დღემ“;
- ვასწავლოთ ისეთ კითხვით სიტყვებზე პასუხის გაცემა, როგორებიცაა: „ვინ?“, „სად?“, „როდის?“, „რატომ?“;
- ვასწავლოთ მშობლიური ენისათვის შესაბამისი წინადადების წყობა. ამისათვის შესაძლებელია მივანოდოთ წინადადების ორი ვარიანტი და მან უნდა შეარჩიოს სწორად ჩამოყალიბებული წინადადება. მაგალითად: „ბურთით თამაშობს ბიჭი“ თუ „ბიჭი ბურთით თამაშობს“;
- თუ წერის დროს უშვებს შეცდომებს, უმჯობესია, მივანიშნოთ იმ სიტყვაზე, სადაც შეცდომაა და თავად შეასწოროს;
- საჭიროების შემთხვევაში, შესაძლებელია ბავშვს ვასწავლოთ წერის ალტერნატიული გზები, მაგალითად, ბეჭდვა.

უფროს კლასებში გადასვლისას დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები სტრატეგიული მიდგომის ცვლილებას საჭიროებენ. განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს ნააზრევის წერილობით გადმოცემისა და დასაბუთების პროცესი. ამ დროისთვის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს უკვე შეუძლია თავისუფლად თხრობა, თქვენ შეიძლება შეთავაზოთ ბავშვს „ამბის მოყოლა წერილობით“:

- მოყევი ამბავი ხმამაღლა;
- ნაწილ-ნაწილ გააჟღერე მონაყოლი და ჩაწერე თითოეული ნაწილი;
- შეამონმე ნაწერი.

რა თქმა უნდა, წერილობითი ექსპრესია უფრო ფორმალურია, ვიდრე ორალური და შესაბამისად, მოსწავლემ ბევრი შეცდომა შეიძლება დაუშვას ორალურად გადმოცემულის ნაწერად კონვერტირებისას, მაგრამ პირველ ეტაპზე ასეთი მიდგომა ნაახალისებს და კარგად ავარჯიშებს წერილობითი ექსპრესიის უნარს.

¹ ახალი ფიგურის ათვისების პროცესი „გააფერადე, შემოხაზე, გადახატე, დახატე“.

² ფონოლოგიური ცნობიერების გაუმჯობესების სტრატეგიებისთვის იხ. თავი 3.

უფრო მეტად სტრუქტურირებულ მიდგომას დაფუძნებულს 5 შეკითხვაზე გვთავაზობს ქვით შორტი. შორტისა და მისი კოლეგების აზრით, ამბის წერილობით გადმოსაცემად ბავშვმა უნდა გასცეს პასუხი შეკითხვებს:

1. ვინ არის მთავარი გმირი?
2. სად და როდის მოხდა ამბავი?
3. რა გააკეთა მთავარმა პერსონაჟმა?
4. როგორ დასრულდა მოთხრობა?
5. რას გრძნობდა მთავარი გმირი?

კიდევ ერთი ტექნიკა დანოფს, ჰარისსა და გრეჰემს (1993) ეკუთვნით:

1. დაწვრილებით გაიხსენეთ ამბავი, რომელიც გსურთ სხვებს გაუზიაროთ;
2. გაათავისუფლეთ გონება სხვა ფიქრებისგან;
3. ჩაინიშნეთ მოთხრობის ნაწილების შემახსენებლები (ძირითად მოვლენებზე მიმანიშნებელი საკვანძო სიტყვები);
4. დაწერეთ მოთხრობის იდეები თითოეული ნაწილისთვის;
5. ჩამოაყალიბეთ ამბავი.

ამბის შემომწმებისას დააკვირდით, რამდენად მკაფიოდ შეძელით პასუხის გაცემა შემდეგ შეკითხვებზე:

- ვინ არის მთავარი გმირი?
- ვინ არიან მოთხრობის სხვა აქტორები?
- როდის მოხდა?
- სად მოხდა?
- რისი გაკეთება სურს მთავარ გმირს?
- რა ხდება, როდესაც მთავარი გმირი ამის გაკეთებას ცდილობს?
- როგორ მთავრდება ამბავი?
- როგორ გრძნობს თავს მთავარი გმირი?

როგორც ხელწერის, ასევე მართლწერისა და თანმიმდევრული წერილობითი ექსპრესიის უნარების გამომუშავებას ინტენსიური ვარჯიში სჭირდება. სამწუხაროდ, წარუმატებლობით მოტივდაკარგულ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს არ ჰყოფნით ნებისყოფა „საძულველი“ აქტივობების რუტინულად შესასრულებლად. ხელწერის პრობლემების მქონე მოსწავლე იშვიათად აღწევს მოქნილი და აკურატული წერის დონეს. მას შეუძლია მკაფიოდ ან სწრაფად წერა, ორივე ერთად მიუღწეველ მიზნად ესახება. მან შეიძლება თანმიმდევრულად ჩამოაყალიბოს ამბავი, მაგრამ გაუჭირდეს მართლწერის პრინციპების დაცვით ნააზრვეის ჩაწერა. საბედნიეროდ, თანამედროვე ტექნოლოგიები იძლევა იმის

საშუალებას, რომ დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების შესაძლებლობები ფუჭად არ დაიკარგოს წელი წერისა თუ ორთოგრაფიული შეცდომების გამო. წერა შეიძლება კლავიატურაზე ბეჭდვამ ჩაანაცვლოს, ხოლო წერილობითი ნააზრევი სპეციალური აპლიკაციების მეშვეობით ჩასწორდეს.

სასარგებლო რჩევები¹

- შეამცირეთ საწერი დავალებების რაოდენობა და გაამახვილეთ ყურადღება დავალებების ჩაბარებისა თუ მასალის დაძლევის ალტერნატიულ გზებზე;
- თუ მოსწავლეებმა ჩანაწერების მიხედვით უნდა მოამზადონ საშინაო დავალება, უზრუნველყავით ჩანაწერების ნაბეჭდი ასლი;
- ხელით შესავსებ დავალებებში დატოვეთ მეტი სივრცე ჩანაწერებისთვის;
- წერილობითი ექსპრესიისას ნაწერის ორგანიზებისთვის დაეხმარეთ მიმთითებელი შეკითხვებით;
- მიეცით შესაძლებლობა ბეჭდური ფორმით ჩაგაბარონ დიდი მასალა;
- ბავშვის შესაძლებლობების გათვალისწინებით განიხილეთ დავალებების წერილობითი ფორმით ჩაბარების ნაცვლად აუდიოჩანაწერების მომზადება;
- წერითი გამოცდები ჩაუნაცვლეთ ზეპირით ან მიეცით დამატებითი დრო წერილობითი დავალებების შესასრულებლად (Hudson, 2016).

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. როგორ აისახება ფონოლოგიური ცნობიერების დარღვევა წერა-კითხვის უნარებზე?
2. შეიძლება თუ არა ფონოლოგიური ცნობიერება, სწრაფი დასახელება და ფონოლოგიური მუშამეხსიერება ერთ პროცესად განვიხილოთ? დაასაბუთეთ თქვენი შეხედულება.
3. რატომ უჭირთ ბავშვებს, მუშამეხსიერების დეფიციტით, წაკითხული ტექსტის გააზრება?
4. თქვენი აზრით, „სტრატეგიები კითხვის უნარის განვითარებისთვის“ ქვეთავიდან რომელი სტრატეგიები შეიძლება გამოიყენოთ წარმატებით წერის სირთულეების დასაძლევად? დაასაბუთეთ პასუხი.
5. როგორ აისახება აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტი წერით ექსპრესიაზე?
6. როგორ აისახება ხელწერისა და მართლწერის დარღვევა წერით ექსპრესიაზე?
7. ახსენით, რატომ აქვთ ბავშვებს, ხელწერის დარღვევით, სირთულეები მართლწერაში.
8. დაასახელეთ “სასარგებლო რჩევები”-დან რომელი პუნქტი/პუნქტები იყო თქვენთვის ყველაზე დასამახსოვრებელი. რატომ?

¹ წყარო (Hudson, 2016).

9. რა ინფორმაციას შემატებდით ამ თავს? მოიძიეთ ან მოიფიქრეთ ორი სტრატეგია წერა-კითხვის უნარების გასაუმჯობესებლად.

სავარჯიშო #1

ნინი პირველ კლასშია. იგი ხშირად აპროტესტებს სკოლაში წასვლას, რადგან ეზარება კითხვა. ნინი ძალიან კარგად ანგარიშობს, ლამაზად ხატავს და უყვარს წიგნში მოცემული წინადადებების თავის საყვარელ რვეულში გადატანა. მას შეუძლია დასახელებული ასოების ჩანერა, მაგრამ სიტყვების კარნახით წერას აპროტესტებს. ბავშვი ტირილს იწყებს მაშინაც კი, როცა რამდენიმე სიტყვის წაკითხვას სთხოვენ, ზრდასრულების დაჟინებული თხოვნით კითხულობს ასოებს, მაგრამ ვერ ასახელებს წაკითხულ სიტყვებს. ნინის უჭირს ლექსების დამახსოვრება.

- რა ინფორმაცია მიიღეთ ქვემოთ ჩამოთვლილი სფეროების შესახებ:

მათემატიკა	
მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა	
ვიზუალური ფუნქციური უნარები	
ფონოლოგიური ცნობიერება	
მეხსიერება	

- რა მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი ნიშნები იკვეთება მოცემულ ჩანაწერში?
- თქვენი აზრით, რომელი სპეციალისტის დახმარება იქნებოდა მიზანშეწონილი?
- სირთულეების დაძლევის რა სტრატეგიებს გამოიყენებდით სპეციალისტთან ვიზიტამდე?

სავარჯიშო #2

ლ. მეხუთე კლასშია. დაწყებით კლასებში მას ძალიან გაუჭირდა ასოების წერა. მიუხედავად იმისა, რომ ამჟამად ლ.-ს შეუძლია წერა, ის ნელა წერს და სწრაფად იღლება წერილობითი დავალებების მომზადებისას. ზოგჯერ ნააზრვეის წერილობით გადმოცემისას ან ამბის ჩამოყალიბებისას იმდენად იღლება, რომ რამდენჯერმე სჭირდება შესვენება, ასეთ შემთხვევებში კარგავს საწყის აზრს, შედეგად ნაწერი ფრაგმენტული და მკითხველისთვის გაუგებარი გამოდის.

1. გამოყავით პრობლემის ორი კომპონენტი.
2. რა სტრატეგიებს შესთავაზებდით ლ.-ს?

სავარჯიშო #3

კ. არის მეორე კლასის მოსწავლე, რომელსაც ესაჭიროება კითხვის სწავლები-სას მხარდაჭერა. მისი კითხვის უნარები დაწყებით დონეზეა და ცნობს მხოლოდ ოცდაათამდე სიტყვას და ხანდახან ცდილობს წარმოთქვას ისინი. მაგრამ აქვს მსგავსი ჟღერადობის ბგერების გარჩევის პრობლემა. ეს ნიშნავს, რომ როდესაც ის ასოს ხედავს ავტომატურად ვერ ხვდება, რა ბგერას აღნიშნავს ეს ასო.

- რა უნარებზე მუშაობა სჭირდება კ.-ს კითხვის ასათვისებლად?
- მოცემული ინფორმაციის გათვალისწინებით, რა სტრატეგიებს შეარჩე-ვდით მის დასახმარებლად?
- გჭირდებათ დამატებითი ინფორმაცია კ.-ს მხარდასაჭერი სტრატეგიების შესარჩევად? თუ კი, რა ინფორმაციას დააზუსტებდით?

გამოყენებული ლიტერატურა

ქურციკიძე, ლ., ტყეშელაშვილი, შ. (2018). დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლე-თა ხელშეწყობა. თბილისი: საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო.

Bernice, Y. L., Wong, L. G. (2008). The ABC of Learning Disabilities. Elsevier Academic Press publications.

Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2011). Essentials of specific learning disability identification. John Wiley & Sons Inc.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford Publications.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. John Wiley & Sons.

Hudson, D. (2016). Specific Learning Difficulties-What Teachers Need to Know. Jessica Kingsley Publishers.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). The ABCs of learning disabilities. Academic Press.

Wong, B. (Ed.). (2011). Learning about learning disabilities. Elsevier.

Richards, R. G. (2018). Helping Children with Learning Disabilities Understand What They Read.

გამოყენებული ბმულები:

ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია <https://ldaamerica.org/>

აშშ-ს განათლების დეპარტამენტი <https://www.ed.gov>

სპეციალური განათლების ნაციონალური ასოციაცია <https://www.naset.org/index.php?id=2521>

მარეხი ნიკოლაძე
აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 7

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა
ძირითადი მახასიათებლები და დამხმარე
სტრატეგიები

(მათემატიკური უნარები)

შესავალი.....	134
სირთულეები მათემატიკური უნარების ათვისებისას.....	134
ციფრის შეგრძნება.....	135
თვლა.....	136
არითმეტიკა.....	137
სემანტიკური მეხსიერება.....	138
პროცედურული კომპეტენცია.....	139
შეცდომების ტიპები.....	139
სტრატეგიები მათემატიკის სწავლებისათვის.....	140
20-ამდე დათვლა.....	141
მეტი თუ ნაკლები.....	143
მიმატება.....	143
რიცხვების 0-100 დათვლა და გაგება.....	145
დრო.....	145
გამოკლება.....	146
გამრავლება.....	147
გაყოფა.....	148
ნარატივი.....	149
მეხსიერება და პროცედურული კომპეტენცია.....	149
შეჯამება.....	150
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	151
გამოყენებული ლიტერატურა.....	152

შესავალი

მეშვიდე თავით ჩვენ დავასრულებთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ძირითად მახასიათებლებზე საუბარს. ამ თავში ვაგრძელებთ დაწყებულ დისკუსიას აკადემიურ უნარების ათვისებისას გამოვლენილი სირთულეებისა და მათი გადაჭრის გზების შესახებ. ამჯერად ჩვენ ფოკუსში მათემატიკური უნარების განვითარების დარღვევა მოექცევა ან შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ამ თავში დისკალკულიაზე ვისაუბრებთ.

სირთულეები მათემატიკური უნარების ათვისებისას

მათემატიკა ერთ-ერთი ძირითადი აკადემიური კომპეტენციაა. ძირითადი მათემატიკური უნარების დაუფლება საზოგადოებაში წარმატებული ინტეგრაციის

ერთ-ერთი წინაპირობაა. ჩვენ ყოველდღიური ფუნქციონირებისას ვაწყდებით პრობლემებს, რომლებიც მათემატიკურ გადაწყვეტას საჭიროებს. ეს შეიძლება იყოს „მაქვს თუ არა საკმარისი თანხა სასურველი სამი ნივთის შესაძენად“, „შეხვედრაზე 30 წუთში უნდა ვიყო, შეხვედრის ადგილამდე კი 30 კილომეტრი მაქვს გასავლელი, რა სიჩქარით უნდა ვატარო ავტომობილი, რომ არ დამაგვიანდეს?“ ამ პრობლემების გადასაჭრელად საჭირო უნარებისა და სტრატეგიების დაუფლება აუცილებელია საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ეფექტური ჩართულობისათვის.

სამწუხაროდ, მათემატიკური უნარების დაუფლების პროცესი ბავშვების უმრავლესობისთვის რთულია. ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ მათ მათემატიკური უნარების დარღვევა აქვთ; უბრალოდ, მათემატიკა რთული საგანია და ადამიანების უმრავლესობისგან ძალისხმევას მოითხოვს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვების იმ ნაწილის მხარდაჭერა, რომლებიც, მიუხედავად სათანადო ძალისხმევისა, ვერ ითვისებენ ასაკით გათვალისწინებულ მათემატიკურ ცოდნას.

ბავშვები, რომელთაც აქვთ გამოხატული სირთულეები მათემატიკური უნარების ათვისებაში, შეიძლება ორ ჯგუფად დავყოთ:

- მოსწავლეების ნაწილს აქვს სირთულეები მათემატიკაში ბაზისური ფსიქიკური ფუნქციების დეფიციტის გამო;
- მეორე ნაწილი განიცდის სირთულეებს მათემატიკაში, მიუხედავად იმისა, რომ მათი ზოგადი შესაძლებლობები და ბაზისური უნარები ნორმის ფარგლებშია.

მათემატიკური უნარების დარღვევისას სირთულეებს ვაწყდებით სხვადასხვა სფეროში. ყველაზე ხშირი მათ შორის არის (Wong et al., 2011):

1. ციფრის შეგრძნება,
2. თვლა,
3. არითმეტიკა,
4. სემანტიკური მეხსიერება,
5. პროცედურული კომპეტენცია.

საყურადღებოა, რომ

- ბავშვს შეიძლება ჩამოთვლილთაგან ერთ ან რამდენიმე სფეროში ჰქონდეს დეფიციტი;
- მდგომარეობა განსხვავდება აღნიშნულ სფეროებში გამოხატული დეფიციტის ხარისხის მიხედვით;
- ბავშვები შეიძლება განსხვავდებოდნენ განვითარების დარღვევის მიმდინარეობის (კურსის) მიხედვით (Wong et al., 2011).

ციფრის შეგრძნება

ციფრის შეგრძნება პოტენციურად თანდაყოლილ უნარს წარმოადგენს, ეს არის ერთგვარი იმპლიციტური წარმოდგენა რაოდენობისა და მისი ამსახველი სიმბოლოების შესახებ. ეს იმპლიციტური ცოდნა აძლევს ბავშვს შესაძლებლობას (Wong et al., 2011):

1. დათვლის გარეშე დაასახელოს მცირე რაოდენობები (მაგ., შეხედოს 3 კუბს და თქვას, რომ კუბების საერთო რაოდენობა სამს უდრის);
2. გამოიყენოს არავერბალური პროცესები ან დათვლა ობიექტების ჯგუფებში რაოდენობების განსასაზღვრად (მაგ., ბავშვს შეუძლია 15 საგანი 3 თანაბარ ჯგუფად დაყოს, თითოეულ ჯგუფში 5 საგნის გადანაწილებით);
3. გამოიყენოს მარტივი არითმეტიკული ოპერაციები სხვადასხვა სიდიდის განსასაზღვრად (მაგ., მიუმატოს 2 კანფეტს 3 კანფეტი, რათა გაიგოს, რომ სულ 5 კანფეტი აქვს).

რაოდენობის მიმართ სენსიტიურობა ჯერ კიდევ ჩვილობისას იჩენს თავს და მნიშვნელოვნად ვითარდება წინასასკოლო ასაკში. ბავშვი თავდაპირველად ვერ განსაზღვრავს რაოდენობას, მაგრამ იცის, რომ ორი კანფეტი ურჩევნია ერთს. მოგვიანებით ის ითვისებს რაოდენობის ცნებას და მიზანმიმართულად განსაზღვრავს მეტნაკლებობას. თუ თავდაპირველად მას სჭირდება ფიზიკური საყრდენი რაოდენობის გასაგებად, მოგვიანებით ის ითვისებს ციფრებს და აღარაა მისთვის აუცილებელი ხაზად ორგანიზებული ნივთების გადათვლა რაოდენობის დასასახელებლად ან მეტნაკლებობის განსასაზღვრად (Wong et al,2011).

მათემატიკური უნარების დარღვევისას, რაოდენობის ცნების ათვისება სირთულეს წარმოადგენს. მიუხედავად იმისა, რომ თითქოს ითვისებენ მიწოდებულ ინფორმაციას და ახალ არითმეტიკულ ოპერაციებს, ბავშვებს, მათემატიკური უნარების დარღვევით, არ შეუძლიათ ციფრების ინტუიტიური თანდაყოლილი წვდომა, შესაბამისად, ნებისმიერი ოპერაციის ათვისება თუ გადაწყვეტა მათგან დამატებით დროსა და ძალისხმევას მოითხოვს.

თვლა

ბავშვების უმრავლესობას სასკოლო ასაკში შეუძლია დათვლა. ეს მათემატიკური უნარების განვითარების ცუდი ინდიკატორია. ამ მხრივ უფრო საინტერესოა, როდის იგებს ბავშვი დათვლის ძირითად პრინციპებს. რაოდენობისა და ციფრის შესაბამისობა (one-one correspondence), უცვლელი რიგი (stable order), „როგორ განვსაზღვრო რაოდენობა“, რიგის ირელევანტურობა, აბსტრაქცირება – ის ძირითადი პრინციპებია, რომელთა წვდომა ბავშვებს წინასასკოლო ან ადრეულ სასკოლო ასაკში შეუძლიათ (Wong et al,2011).

რაოდენობისა და ციფრის უცვლელი შესაბამისობის პრინციპის წვდომისას ბავშვი ხვდება, რომ კონკრეტულ რაოდენობას ყოველთვის ერთი და იგივე რიცხვი, ერთი და იგივე სიტყვა ასახავს, ნებისმიერ რაოდენობას განსასაზღვრად აქვს შესაბამისი უცვლელი სიტყვა (Wong et al,2011).

უცვლელი რიგის პრინციპი შემდეგია – რაოდენობის განმსაზღვრელი სიტყვები არ იცვლება რიგის ცვლილებასთან ერთად. ციფრების/სიტყვების თანმიმდევრობა უცვლელია (რაოდენობის განსაზღვრისას ერთის შემდეგ ყოველთვის ორი მოდის). ამის სარკისებურ ანარეკლს წარმოადგენს რიგის ირელევანტურობის პრინციპი. არ აქვს მნიშვნელობა, რომელი საგნიდან დავიწყებ გადათვლას, რიგში საგნების რაოდენობა მაინც უცვლელი იქნება. თუ ბავშვი ვერ ხვდება აღ-

ნიშნულ პრინციპს და თქვენ ცდილობთ დაუმტკიცოთ, რომ ერთი და იმავე რიგის დათვლისას შედეგი არ იცვლება, მიუხედავად იმისა, მარჯვნიდან ვიწყებთ დათვლას თუ მარცხნიდან, თქვენი მცდელობა უშედეგო იქნება (Wong et al., 2011).

„როგორ განვსაზღვრო რაოდენობა“ პრინციპში მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ დათვლისას ბოლო სიტყვა/ციფრი არის რაოდენობის აღმნიშვნელი.

აბსტრაგირების პრინციპის წვდომისას ბავშვი იაზრებს, რომ ციფრების საშუალებით მას შეუძლია საგნების დაჯგუფება, გადათვლა და რაოდენობის განსაზღვრა, მიუხედავად ამ საგნების მახასიათებლებისა, ერთი კატეგორიისადმი მიკუთვნებულობისა თუ განსხვავებულობისა. მაგ., ბავშვს აქვს 20 საგანი და ეს საგნები სხვადასხვა კატეგორიად იყოფა (რამდენიმე ცხოველი, მანქანა, წითელი ნივთი). აქამდე თუ ბავშვი მაგ., ცხოველებს ერთად ან ფერების მიხედვით აჯგუფებდა, ახლა შეუძლია, მიუხედავად კატეგორიისადმი მიკუთვნებულობისა, 4 თანაბარ ჯგუფად დაყოს რაოდენობის გამოყენებით (თქვას, 5 აქვ, 5 იქ).

ძირითადი პრინციპების გაცნობიერებასთან ერთად ბავშვი იაზრებს:

- მარცხნიდან მარჯვნივსაკენ საგნების გადათვლა არ არის აუცილებელი;
- რიგად დაწყობილი საგნების გადათვლა თანმიმდევრულად უფრო მარტივია, მაგრამ არ არის სავალდებულო;
- საგნებზე მითითება ამარტივებს დათვლას, მაგრამ არ არის აუცილებელი (ერთ საგანზე ბევრჯერ მითითება დაუშვებელია);
- გადათვლა უფრო მარტივია რიგის რომელიმე უკიდურესი წერტილიდან (თავიდან ან ბოლოდან), თუმცა შუა რიგიდან დაწყებით და საგნების სწორად გადათვლითაც იმავე რაოდენობას მივიღებთ.

ბავშვებს, მათემატიკური უნარების სირთულეებით, უჭირთ ბაზისური პრინციპების გაგება, მათ სჭირდებათ დრო, რათა დაეუფლონ ცოდნას, რომელიც მათ თანატოლებს თითქოს იმპლიციტურად თანდაყოლილად აქვთ. გარკვეული ძალისხმევით და სწორი ჩარევით შესაძლებელია მათ აითვისონ ეს პრინციპები, მაგრამ აქაც აწყდებიან პრობლემას, რადგან ვერ ახერხებენ სტანდარტული პროცედურების (მაგ., მარცხნიდან მარჯვნივ გადათვლა) უგულებელყოფას (Flanagan & Alfonso, 2011).

არითმეტიკა

არითმეტიკა მათემატიკის მნიშვნელოვანი ნაწილია და ციფრებს შეისწავლის. საბავშვო ბაღში ბავშვებს უყალიბდებათ ციფრის შეგრძნება და დათვლის უნარები, მათ უკვე აქვთ გარკვეული იმპლიციტური წარმოდგენა მიმატება-გამოკლებაზე. მოგვიანებით ისინი ამ ცოდნის გამოყენებასა და რიცხვების მეშვეობით პრობლემის გადაწყვეტას ცდილობენ. ყველაზე თვალსაჩინო წინსვლა სტრატეგიების ცვლილებაშია. თუ თავდაპირველად პრობლემის გადაწყვეტას ბავშვი დათვლით ცდილობს (მაგ., ერთ ხელში ორი კანფეტი აქვს, მეორეში -3, გადაითვლის ორივე ხელში კანფეტებს და გეტყვით, რომ სულ 5 აქვს), მოგვიანებით ის აღარ მოგთხოვთ კანფეტებს დასათვლელად და იმავე ფუნქციით წარმატებით გამოიყენებს თითებს. გადათვლით არითმეტიკული ოპერაციების შესრულება

დროთა განმავლობაში აყალიბებს რეპრეზენტაციებს ბაზისური ფაქტების შესახებ, შედეგად მოგვიანებით ბავშვს გადათვლის გარეშე შეუძლია გითხრათ, რომ $2+3=5$, რადგან ეს ინფორმაცია მის ხანგრძლივ მეხსიერებაში მზა ფორმით ინახება (Flanagan & Alfonso, 2011).

ბავშვები ყოველთვის მზა რეპრეზენტაციებს არ იყენებენ, მათ შესაძლებელია მიმართონ დეკომპოზიციას ანუ არსებული რეპრეზენტაციის გამოყენებით გადაწყვიტონ ახალი პრობლემა, რომლის შესაბამისი რეპრეზენტაციაც მათ ხანგრძლივ მეხსიერებაში არ ინახება. მაგ., მან არ იცის, რომ $7+6=13$ -ს, მაგრამ იყენებს უკვე არსებულ რეპრეზენტაციებს ახალი პრობლემის გადასაჭრელად. მან იცის, რომ $7+3=10$, $3+3=6$, $10+3=13$, შესაბამისად, ასკვნის, რომ $7+6=13$ -ს და ინახავს ამ რეპრეზენტაციას, რათა მომავალში დაზოგოს დრო და აღარ დასჭირდეს დეკომპოზიციის გამოყენება. მოქმედების პრინციპი რთული სტრატეგიების მართივი, უკვე არსებული ცოდნის აღდგენაზე დაფუძნებული, სტრატეგიებით ჩანაცვლებას გულისხმობს (Flanagan & Alfonso, 2011).

კვლევები ცხადყოფს, რომ ბავშვები, მათემატიკური უნარების დარღვევით, იმავე სტრატეგიებს იყენებენ, რომლებსაც მათი თანატოლები; მაგრამ ისინი ვერ ახერხებენ უფრო რთული სტრატეგიების ჩანაცვლებას დროის დამზოგველი, მეხსიერებიდან ინფორმაციის აღდგენაზე დაფუძნებული სტრატეგიებით, რადგან ვერ იყალიბებენ ბაზისური ფაქტების მენტალურ რეპრეზენტაციებს (Flanagan & Alfonso, 2011).

სემანტიკური მეხსიერება

4 ბაზისურ არითმეტიკულ ოპერაციას – მიმატება, გამოკლება, გამრავლება, გაყოფა ბავშვები სასკოლოს ცხოვრების პირველ წლებშივე ეცნობიან. მათემატიკური უნარების დარღვევებისას ბაზისური არითმეტიკული ოპერაციების დასწავლა ან დასწავლილი ცოდნის ხანგრძლივი სემანტიკური მეხსიერებიდან ამოტანა რთულდება. ეს სულაც არ ნიშნავს, რომ ისინი მუდმივად არასწორად პასუხობენ ამოცანებს. უფრო მოსალოდნელია, რომ მათ ვერ აჩვენონ სტაბილური შედეგები: წარმატებით აღდგენილ ბაზისურ ფაქტებს ხშირად ანაცვლებს მოულოდნელი მათემატიკური შეცდომები, რაც შესაბამისი რეპრეზენტაციების აღდგენის პრობლემით არის განპირობებული (Wong et al., 2011).

აღდგენის სირთულეებს ორი პოტენციური წყარო აქვს:

- ხანგრძლივ მეხსიერებაში ფონეტიკური/სემანტიკური ინფორმაციის რეპრეზენტაციის სირთულე;
- პრობლემის გადაჭრისას მუშა მეხსიერებაში ირელევანტური ასოციაციების შეკავების სირთულე.

დაკვირვებისა და ექსპერიმენტების შედეგებით ჩანს, რომ ბავშვებს, მათემატიკური სირთულეებით, უჭირთ დეფიციტის გადალახვა, მიუხედავად პრაქტიკისა. მაშინაც კი, როცა გარკვეული ძალისხმევით თუ ხანგრძლივი მეცადინეობით ბაზისური ფაქტების რეპრეზენტაციები ყალიბდება, ვერ ხერხდება ამ უკანასკნელთა მიზანმიმართულად, სწრაფად აღდგენა ირელევანტური ასოციაციების გაფილტვრის სირთულის გამო. ბაზისური პრობლემის გადასაჭრელად, აღსადგე-

ნი კონკრეტული ინფორმაციის ნაცვლად, ერთდროულად რამდენიმე რეპრეზენტაცია აქტიურდება, რაც შეცდომების რაოდენობის ზრდას იწვევს (Flanagan & Alfonso, 2011).

პროცედურული კომპეტენცია

პროცედურული კომპეტენციის პრობლემას ზემოთაც შევეხეთ, როცა რთული სტრატეგიების მარტივი, ცოდნასა და გამოცდილებაზე დაფუძნებული სტრატეგიებით ჩანაცვლებაზე ვსაუბრობდით. გარდა იმისა, რომ ბავშვები, მათემატიკური უნარების დარღვევებით, მეტ შეცდომას უშვებენ არითმეტიკული ოპერაციების გადანწყვეტისას, ვიდრე მათი თანატოლები, მათ უჭირთ მათემატიკასთან გამკლავების „ზრდასრულის“ სტრატეგიების გამოყენებაც (Fletcher et al, 2018). მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება გადათვალოს თითები ჯამის განსაზღვრისას. საყურადღებოა, რომ მარტივი არითმეტიკული ოპერაციების დეფიციტი თვალსაჩინო მხოლოდ რამდენიმესაფეხურიანი მათემატიკური პრობლემის გადაწყვეტისას ხდება. თუ საწყის ეტაპზე ჩვენ არ ვითხოვთ ბავშვისგან სწრაფ პასუხს, ნაკლებად ვაქცევთ ყურადღებას, თუ რა სტრატეგიას მიმართა მან სწორი პასუხის მისაღებად; მოგვიანებით, რამდენიმესაფეხურიანი პრობლემის გადაჭრისას, რაც მისგან სწრაფ და თანმიმდევრულ მოქმედებას მოითხოვს, აღმოვაჩინოთ, რომ მცირე სიძნელეები მარტივი ოპერაციების გადანწყვეტისას სერიოზულ პრობლემას ქმნის უფრო რთულ ამოცანებთან გამკლავების პროცესში (Flanagan & Alfonso, 2011).

შეცდომების ტიპები

მათემატიკური შეცდომების ანალიზისას ყველაზე ხშირად ანგარიშს იყენებენ. შეიძლება განვასხვავოთ სისტემური შეცდომები ანგარიშისას და შემთხვევითი შეცდომები. სისტემური შეცდომები უფრო სტაბილურად იჩენს თავს და მცდარი ფაქტების, ოპერაციებისა თუ ალგორითმების გამოყენებით ხასიათდება. სულ შეცდომების ოთხი ტიპი შეიძლება გამოვყოთ:

- მცდარი ოპერაცია – მოსწავლე ჩაანაცვლებს საჭირო ოპერაციას, მაგ., უნდა გამოთვალოს ჯამი და იყენებს გამრავლებას, შესაბამისად, $4+5$ -ის ნაცვლად ანგარიშობს $4*5$ და პასუხობს – 20;
- მცდარი ციფრი – მოსწავლე ჩაანაცვლებს ამოცანის/მაგალითის პირობით მოცემულ ციფრს, მაგ., $12+19$, ანგარიშობს $12+13$;
- მცდარი ალგორითმი – მოსწავლე უშვებს შეცდომას ამოცანის გადასაწყვეტად საჭირო ოპერაციების განხორციელებისას, შეიძლება, გამოტოვოს ერთ-ერთი საფეხური, ჩაანაცვლოს ან არასწორი თანმიმდევრობით განახორციელოს მოქმედებები. მაგალითად, გიოს ჰქონდა 5 კანფეტი, მან 3 კანფეტი ნინის მისცა, დედამ გადაწყვიტა, გიოს კარგი საქციელი ნახალისებინა და მისთვის კიდევ 2 კანფეტი მიეცა“. ბავშვი ანგარიშობს „ $5+3+2=10$ “, ანუ ნაცვლად გამოკლებისა, უმატებს ნინისთვის მიცემულ სამ ვაშლს. ამ ტიპის შეცდომებისას შეიძლება დაიანგარიშოს „ $5+2=7$ “, გამოტოვოს ის საფეხური, რომლის შემთხვევაშიც გიომ 3 კანფეტი გააჩუქა;

- შემთხვევითი შეცდომა – მოსწავლემ შეიძლება დაუშვას ნებისმიერი ზემოთ ჩამოთვლილი შეცდომებიდან. ამ დროს შეცდომების ტიპი ცვალებადობს, არ ატარებს სისტემურ ხასიათს.

გარდა ზემოთ ჩამოთვლილი შეცდომებისა, არცთუ იშვიათია, როცა ბავშვს არასწორად აქვს დამახსოვრებული ოპერაციის შესაბამისი სიმბოლო. მაგ., ყოველთვის, როცა ხედავს სიმბოლოს „-“, ანგარიშობს ჯამს. ასევე ხშირია ეგრეთ წოდებული მათემატიკური წაცდომები, რომელთა შემთხვევაშიც ბავშვს ათვისებული აქვს ოპერაცია, მაგრამ უშვებს შეცდომას. მაგ., 8 სხვადასხვა დავალების შესრულებისას სწორად წერს, რომ $20-17=3$, ხოლო მეცხრე დავალებაში წერს $20-17=4$.

ამ ქვეთავში მათემატიკური შეცდომების მხოლოდ მცირე ნაწილია ჩამოთვლილი და აღწერილი. მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ მათემატიკური უნარების დარღვევისას დახმარების სტრატეგიების შერჩევის მიზნით მხოლოდ შეცდომების ტიპების განსაზღვრა არ არის საკმარისი, მნიშვნელოვანია იმ კანონზომიერების დანახვა, რომლითაც ეს შეცდომები ვლინდება. მხოლოდ ასე შეიძლება ვთქვათ, შემთხვევითი იყო შეცდომა თუ სისტემური და რა იყო შეცდომის დაშვების ძირითადი მიზეზი.

სტრატეგიები მათემატიკის სწავლებისათვის

ქართული გზამკვლევის – „დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ხელშეწყობა“ – ავტორები მათემატიკური უნარების ათვისების პროცესის მხარდამჭერ რამდენიმე ზოგად პრინციპს გვთავაზობენ

- „დაუკავშირეთ მათემატიკური ამოცანები ბავშვისათვის ნაცნობ რეალურ კონტექსტს, მაგალითად, რაოდენობის სწავლის პროცესში დათვალეთ მისი სათამაშოები, ნივთები ან კანფეტები;
- ბავშვს ახალი მიზანი დაუსახეთ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც მის წინარე მასალას თუ ინფორმაციას სრულყოფილად აითვისებს.
- დაუნაწევრეთ შესასრულებელი დავალება ან აქტივობა, მიაწოდეთ მოკლე და კონკრეტული ინსტრუქციები;
- გამოიყენეთ ვიზუალური მასალა სწავლების პროცესში. მაგალითად, რაოდენობისა და ციფრის შესაბამისობისათვის შესაძლებელია გამოვიყენოთ რამდენიმე განსხვავებული აქტივობა.

თითოეული ამ ზოგადი პრინციპებიდან შეიძლება მრავალ სპეციფიკურ სტრატეგიად გარდაქმნათ ან სხვადასხვა სტრატეგიების შემუშავებისას რამდენიმე პრინციპი ერთდროულად გავითვალისწინოთ.

20-ამდე დათვლა¹

ბავშვების უმრავლესობა თვლას სკოლამდელ ასაკში სწავლობს და მცირე რაოდენობებსაც განსაზღვრავს, მაგრამ მოსწავლეთა შორის შეიძლება იყვნენ ისინიც, ვისაც ჯერ არც თვლა და არც რაოდენობის განსაზღვრა არ შეუძლია. ჩვენ შეგვიძლია სპეციფიკური აქტივობებით გავუმარტივოთ მათ ამ უნარების ათვისება ისე, რომ ეს აქტივობები მომაბეზრებელი არ იყოს დანარჩენი კლასისთვის.

- ასწავლეთ მათ სიმღერები, სადაც დათვლა ან თავად შეუსაბამეთ 10-ამდე თვლა რომელიმე მელოდიას და იმღერეთ ბავშვებთან ერთად. თითოეული ერთეულის დასახელებისას თითებით/ხესტებით აჩვენეთ შესაბამისი რაოდენობა;
- წაიკითხეთ მოთხრობებისა თუ ზღაპრების კითხვისას ხაზი გაუსვით რაოდენობრივ მაჩვენებლებს (მაგ., „3 გოჭი“ – გოჭების რაოდენობა ან „კომბლე“ – შეგიძლიათ რამდენჯერმე გადაათვლევინოთ ცხვრები, რომ დარწმუნდეს ყველა ცხვარი ადგილზეა);
- დაწერეთ ციფრები სათამაშო მოედანზე და ათამაშეთ ბავშვები – „ახტი და დაითვალე“ ან „კლასობანა“;

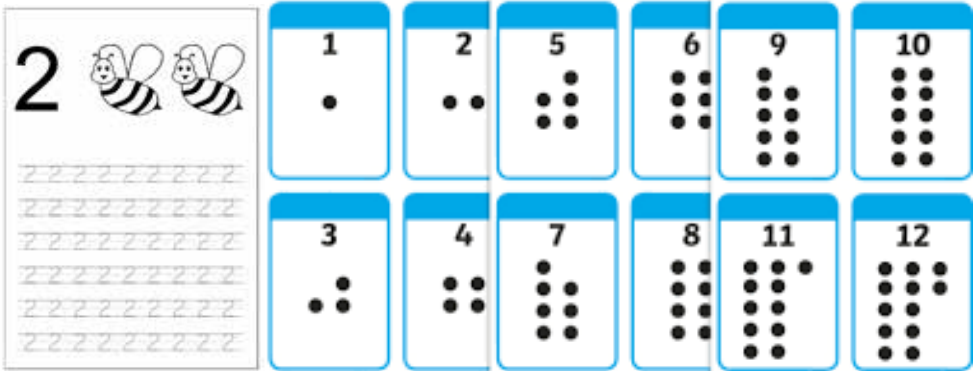


- ითამაშეთ მოტორული თამაშები, სადაც დათვლა საჭირო (მაგ., „დედა, დედა, შემოიძლია...?“, თამაში სადაც ბავშვები „დედას“ ეკითხებიან, შეუძლიათ თუ არა მისკენ გარკვეული რაოდენობის ნაბიჯის გადადგმა, დედა ეთანხმება ან უარყოფს მათ შეთავაზებას და თავაზობს სხვა რაოდენობის ნაბიჯების გადადგმას);
- თვლა გამოიყენეთ მანიშნებლად, როგორც ეს თამაშებშია (მაგ., 1,2, და როცა გეტყვი 3 გაიქეცი, ან შეიძლება შეუთანხმოთ, რომ 5-ამდე ითვლით და როცა იტყვი 5, კლასში სიჩუმე უნდა იყოს);
- როდესაც ყველა ბავშვი ისწავლის 1-იდან 5-ამდე დათვლას, მათ შესაბამისი სიმბოლოები გააცანით. შეგიძლიათ ეს პროცესი უფრო სახალისო

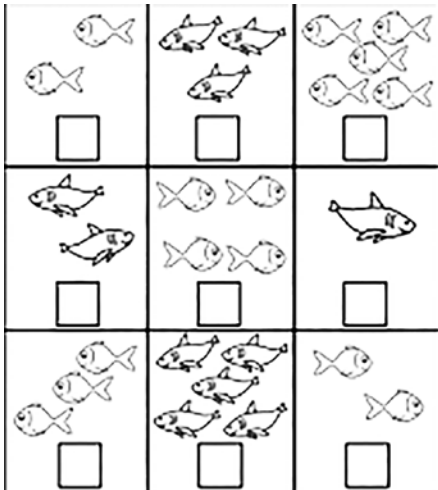
¹ წყარო (Harwell, 2008).

გახადოთ და გასაფერადებელი ან წერტილებით შესაერთებელი ციფრების ნიმუშები მისცეთ;

- გამოიყენეთ კუბები. თხოვეთ ბავშვს მოგცეთ 2 კუბი, დამალოს 4 კუბი უჯრაში, დადოს 3 კუბი წიგნის ქვეშ და სხვ.;
- გააკეთეთ ციფრების ბარათები, ბარათების მეორე ნაწილზე წერტილებით გამოსახეთ რაოდენობები და თხოვეთ ბავშვს ციფრები წერტილების შესაბამის რაოდენობასთან დააწყვილოს;



- როდესაც ბავშვი აითვისებს/გაიგებს 1-5 ციფრებს ყოველ მეორე დღეს დაუმატეთ თითო ციფრი 10-ამდე.
- გამოიყენეთ ფურცლისა და ფანქრის დავალებები დათვლისთვის.



- 20-ამდე რიცხვების დასწავლის შემდეგ, დაახატვინეთ რიცხვების რიგი და სთხოვეთ თანმიმდევრულად გაჩვენონ დასახელებული ციფრები. როდესაც მიაღწევთ ციფრების უშეცდომო დასახელებას, გადადის ვიზუალიზაციის ეტაპზე. თქვენ სთხოვთ ბავშვებს დაიმახსოვრონ რიგი, დახუჭონ თვალები და მიუთითონ, გამოიცნონ რომელ ციფრს უთითებენ ან დაუსახელეთ ციფრი და მიზანმიმართულად მიუთითონ მაგ., 6-ზე;

- დაუნერეთ ბავშვს ციფრი, გამოიყენეთ თითის საღებავები და სთხოვეთ ბავშვს, რომ თითოეულ ციფრთან დატოვოს შესაბამისი რაოდენობის თითის ანაბეჭდი;

• მიანოდეთ ბავშვს პატარა ზომის ყუთები, რომლებზეც გამოსახულია კონკრეტული ციფრები. სთხოვეთ ბავშვს, რომ თითოეულში ჩაყაროს შესაბამისი რაოდენობის კანფეტი.

მათი თუ ნაკლები¹

მეტ-ნაკლებობის ცნებების გაცნობამდე მიუტანეთ ბავშვებს კანფეტების დიდი და პატარა ყუთი. აჩვენეთ ორივე და ჰკითხეთ, რომელს აირჩევდნენ. ბავშვების უმრავლესობა დიდს აირჩევს და თუ თქვენ ჰკითხავთ, რატომ აირჩიეს დიდი, გეტყვიან, რომ დიდ ყუთში მეტი კანფეტია. დაუთმეთ დრო ცნებების მეტი და ნაკლები განხილვას.

ბავშვები ხშირად იბნევიან $>$ და $<$ სიმბოლოების ათვისებისას. შეგიძლიათ მიუთითოთ ნიანგის პირთან ნიშნის მსგავსებაზე და უთხრათ, რომ ნიანგს ბევრი საჭმელი უნდა, ამიტომ ის იმ ციფრის ჩაყლაპვას აპირებს რომელიც დიდია. შესაბამისად, ბავშვებს ეცოდინებათ, რომ „ნიანგის პირი“ დიდ ციფრს უყურებს.



შეგიძლიათ დაწეროთ ორი ციფრი და უთხრათ, დიდ ციფრთან დასვან 2 წერტილი, რადგან დიდი ციფრი მეტია. პატარა ციფრთან დასვან 1 წერტილი, რადგან ნაკლებია, შემდეგ ეს სამი წერტილი შეაერთონ.

მიმატება²

- დაიწყეთ 10-ამდე ანგარიშით. თავდაპირველად აქტიურად გამოიყენეთ მულტისენსორული სწავლების სისტემა (მაგ., შეიძლება ისარგებლოთ „touch math“ („შეეხე მათემატიკას“ სისტემით);
- გამოიყენეთ ობიექტები, მაგ., პატარა ზომის კუბები ან ჩხირები, რათა დაანახოთ ბავშვს ასოციაციური კავშირი ნივთებსა და ციფრებს შორის;
- პირველი ნაბიჯები არითმეტიკაში არის – პლიუს და მინუს ერთი. მიეცით მოსწავლეებს ფურცელი ან ჯოხი და ითამაშეთ „ხარბი და გულუხვი მეგობრები“. ხმამაღლა წარმოთქვით მათი შესრულებული მოქმედებები: „გაქვს ერთი ფურცელი, მეგობარმა მოგცა კიდევ ერთი ფურცელი – ახლა შენ გაქვს ორი ფურცელი“. შემდეგ კიდევ ერთი და ა.შ.;

¹ წყარო (Harwell, 2008)

² წყარო (Harwell, 2008)

- კიდევ ერთი, ყველაზე მარტივად გასაგები და ტრადიციული თამაში არის – სასახლე. მასში შეგიძლიათ შეასახლოთ ვინც გინდათ და რამდენიც გინდათ, მთავარია, მაცხოვრებლები დაუმატოთ სათითაოდ, გაიმეოროთ ბევრჯერ, მაგრამ მხოლოდ იმ მომენტამდე, სანამ ბავშვი მზადაა აღსაქმელად;
- გამოიყენეთ ბარათები, რომლის ერთ მხარესაც მაგალითს დაწერთ, მეორე მხარეს კი პასუხს. ეს მისცემთ ბავშვებს შესაძლებლობას, წყვილებში იმუშავონ მიმატებაზე და ერთმანეთის მასწავლებლის როლი შეასრულონ ვარჯიშის პროცესში;

- მიეცით ბავშვებს ობიექტების გარკვეული რაოდენობა (მაგ., 8 კუბი) და თხოვეთ დადონ 5 კუბი ცალკე, 3 ცალკე. თხოვეთ ერთი კუბი 5-ის ჯგუფიდან გადადონ 3-ის ჯგუფში და „ახლა რამდენი კუბი აქვთ სულ?“ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს ხშირად ექმნებათ სირთულეები მათემატიკის ამ ეტაპზე და გაგიკვირდებათ, მაგრამ მათ შეიძლება კუბების თავიდან გადათვლა დასჭირდეთ, რათა მიხვდნენ, რომ $4+4=8$. აჩვენეთ ჯგუფებში 8 კუბის გადანაწილების სხვა ნიმუშებიც (მაგ., $1+7$, $2+6$, $3+5$, $4+4$);
- ბავშვებმა უნდა დაინახონ, რომ მიმატება ციფრებს აერთიანებს;
- ბავშვები, რომლებსაც არ აქვთ კარგად გაცნობიერებული რაოდენობის ცნება, მიმატებისას იწყებენ ციფრების 1-იდან დათვლას (მაგ., $6+3$), იწყებენ თითებზე 1,2,3,4,5,6 +1, 2,3 და ისე გეუბნებიან პასუხს. შეგიძლიათ გამოიყენოთ ციფრების რიგი, რათა მათ შეძლონ პირდაპირ მითითება ციფრზე იქიდან გადათვლა პასუხის მისაღებად (მაგ., $6+3$ ციფრების რიგში მიუთითებს 6-იანზე და გადაითვლის იქიდან 3-ს).
- გამოთვლის პროცესი გაართულეთ მწყობრში და თანდათანობით დაწყობით. არ იჩქაროთ. მოიგონეთ სხვადასხვაგვარი თამაშები. თოჯინებს შეუძლიათ წყვილებად იარონ სტუმრად. ბიჭებს, ასევე, მოსწონთ უჩვეულო მასალებთან თამაში: შეიძლება დათვალოთ, ვინ გახეთქს უფრო მეტ საჭაერო ბუშტს, ან ჩაასხათ ჭიქებში განსხვავებული ფერის წყალი, ან გააკეთოთ სხვადასხვა ფერის ყინული იმისათვის, რომ შემდგომში დაალაგოთ იგი კუბებად და მათი დახმარებით შეუდგეთ მათემატიკის მეცადინეობას.

რიცხვების 0-100 დათვლა და გავება¹

- ციფრების ფარგლებში შეკრება-გამოკლების ათვისების შემდეგ გადადით ათეულებზე, ასეულებზე. აქ უკვე დაგჭირდებათ რიცხვები. უბრალოდ, აუხსენით ბავშვს, რომ ათეულები მოსდევნენ ციფრებს, ასეულები კი ათეულებს და მიუწერეთ ნოლები. ამ დროს არ გამოიყენოთ ზმნა „მიმატება“. ნოლები არ არის მიმატებული, არამედ ისინი გამოიყენება უშუალოდ აღნიშვნისათვის. ყველაფრის დათვლა შეიძლება: მანქანების, ხეების, ფანქრების, სათამაშოების, ჭიქების, თეფშების. მაგრამ თვითონ მნიშვნელობები (ციფრები და რიცხვები) ცოტა ხნით გვერდზე გადადეთ. შეკრება და გამოთვლა აქციეთ მხიარულ თამაშად;
- რიცხვების რიგი ამჯერად შეიძლება ათეულებით შეადგინოთ (10,20, 30...90) და ითამაშოთ დასახელებულ რიცხვებზე მითითებით ან თვალბდახუჭულმა გამოიცნოთ რიგში რიცხვის ადგილმდებარეობა;
- ციფრებისა და რიცხვების დამუშავებისას ყოველთვის განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია ამ ცოდნის ხელშესახებ ყოველდღიურ აქტივობებთან დაკავშირება. ერთი მხრივ, ფიზიკური მანიშნებლები ეხმარება ბავშვს აბსტრაქტული ცოდნის დაუფლებაში, მეორე მხრივ, ეს აძლევს საშუალებას, ყოველდღიურ აქტივობებში გამოიყენოს აბსტრაქტული მათემატიკური ცოდნა;
- გამოიყენეთ მონეტები 10-ეულების გასაგებად – 10, 20, 50-თეთრიანები. თვალსაჩინოდ დაანახვეთ ბავშვს, რომ 20-იანში 2 ათიანია, 50 თეთრი შეიძლება 5 10-თეთრიანში გადაცვალო. რადგან 30, 40 და ა.შ. ქართული მონეტები არ გვაქვს, შეიძლება 10-ეულების თანმიმდევრულად დემონსტრაციისათვის ქალაქის კუპურები გამოიყენოთ. თქვენ შეგიძლიათ გაამახვილოთ ყურადღება კუპურების ფიზიკურ მახასიათებლებზე და მათემატიკის მიღმა ბავშვს ფულის „ცნობა“ ასწავლოთ, რაც ასევე გამოადგება ყოველდღიურად;
- 10-ეულების დასწავლის შემდეგ შეიძლება 5-ეულებით გადათვლაც ასწავლოთ. სადემონსტრაციოდ საუკეთესო საშუალება საათია. აღსანიშნავია, რომ საათის ცნობის სირთულე დისკალკულიისას კიდევ ერთი ხშირი პრობლემაა. 5-ეულების სადემონსტრაციოდ საათის გამოყენებამ ბავშვებს საათის ცნობის პროცესიც უნდა გაუმარტივოს.

დრო²

- დარწმუნდით, რომ მოსწავლეებს ესმით „საათის ისრის მიმართულებით“ მნიშვნელობა. სადემონსტრაციოდ გააკეთეთ სახალისო ვარჯიშები ხელების საათის ისრის მიმართულებით მოძრაობით ან დახაზეთ წრე ცარიელად, ვითომ საათია და წრეზე იარეთ საათის ისრის მიმართულებით;

¹ წყარო (Harwell, 2008).

² წყარო (Harwell, 2008).

- საათის ისრები საათის ხელეზად წარმოადგინეთ. უთხარით ბავშვებს, რომ საათს სიგრძით განსხვავებული ხელები აქვს. მოკლე ხელი „საათის ხელია“¹. პირველ ეტაპზე ასწავლეთ, რომ ახლა ის საათია, რომელ ციფრსაც „საათი ხელი“ გასცდა (მაგ., თუ „საათის ხელმა“ 2-იანს ჩაუარა და 2-სა 3-ს შორის არის, მაშინ ჯერ 2 საათია);
- აუხსენით, რომ საათის ყველა ხელი „საათის ისრის მიმართულებით“ (როგორც ეს მათ თამაშებში იყო) მოძრაობს. წამების ხელი ძალიან სწრაფად მოძრაობს, წუთების ხელიც – სწრაფად, ხოლო საათის ხელი – ნელა;
- დაეხმარეთ იმ ფაქტის გაცნობიერებაში, რომ „საათის ხელი“ სულ უფრო უახლოვდება ციფრს, რომელიც მომავალ საათს აღნიშნავს;
- წუთების შესწავლამდე რამდენიმე კვირა დაუთმეთ საათების დონეზე დროის განსაზღვრას. ხშირად ჰკითხეთ – „რომელი საათია?“;
- წუთების ათვისებისას ასევე გაამახვილეთ ყურადღება სამიზნე ისარზე, 5 დანაყოფზე ციფრებს შორის, რომლებიც 5 წუთს აღნიშნავს;
- თქვენი მიზანია ფიზიკური მანიშნებლებით გაამარტივოთ აბსტრაქტული მოცემულობის ათვისება.
- უნდა დაასწავლოთ კიდევ რამდენიმე ფაქტი:



1. საათში 60 წუთია;
2. 24 საათია დღე-ღამეში;
3. 12 დღის და 12 ღამის საათი გვაქვს;
4. 7 დღე კვირაში;
5. დაახლოებით 30 დღე თვეში;
6. 12 თვე წელიწადში (365 ან 366 დღე წელიწადში).

გამოკლება²

გამოკლების სწავლებისას განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია რამდენიმე პუნქტის გათვალისწინება:







- ბავშვებს ასწავლეთ მოცემულობის ხმამაღლა გაჟღერება, ეს მათ ეხმარებათ ზუსტ ანგარიშში. თავდაპირველად შეიძლება გამოიყენოთ სხვადასხვა ობიექტები (მაგ., კუბები) ბავშვი ხმამაღლა ამბობს მაქვს 7 კუბი, თუ 4-ს შევინახავ, რამდენი დამრჩება?
- დარწმუნდით, რომ ბავშვს ესმის, რომ „+“ ნიშნავს „ნივთების ერთად დადებას“, ხოლო „-“ ნიშნავს ნივთის აღებას. სადემონსტრაციოდ შეიძლება

¹ აღსანიშნავია, რომ ინგლისურ ენაში “Clock” საათს, როგორც საგანს აღნიშნავს, ხოლო “hour” - საათი, როგორც დროის ერთეულია და ეს ამარტივებს აღქმას. “clock”-ს აქვს “hour” ხელი, ქართულ ენაში კი ორივე შემთხვევაში სიტყვას „საათი“ ვიყენებთ, რამაც შეიძლება დაბნეულობა გამოიწვიოს. ამიტომ „გრძელი“ და „მოკლე“ ხელის გამოყენება შეიძლება უფრო მარტივი იყოს დიფერენცირებისთვის.

² ნყარო (Harwell,2008)

ჩანთა გამოიყენოთ. შედით კლასში და დემონსტრაციულად დაიწყეთ ჩანთიდან ნივთების ამოღებები, ბავშვებს გაუკვირდებით და დაგაკვირდებოთ. ჰკითხეთ, თუ იციან რას აკეთებთ. პასუხის შემდეგ, დაიწყეთ ნივთების უკან ჩანთობა და დასვით იგივე შეკითხვა. ნივთების ერთად დადება და ჩანთიდან ამოღება მიმატება-გამოკლებისა და პლუს-მინუსი ნიშნების სადემონსტრაციოდ გამოიყენეთ.

- ასწავლეთ, რომ გამოკლებისას უფრო დიდი ციფრი, მეტი რაოდენობა ზემოთ წერია, ნაკლები – ქვემოთ, დიდს ვაკლებთ პატარას;
- ნელ-ნელა გაართულეთ მაგალითები (დაიწყეთ 1-ისა და 2-ის გამოკლებით).
- აჩვენეთ, რომ პატარას + პატარა = დიდს, ხოლო დიდს - პატარა = პატარას
- გამოიყენეთ ციფრების ოჯახები 3-ს შეუყვარდა 4, ისინი ერთად 7-ის ოჯახს ქმნიან (3+4=7), თუ 3 და 4 ადგილებს გაცვლიან, ისინი მაინც 7-ის ოჯახი იქნებიან (4+3=7), თუ 3 ოჯახიდან წავიდა მაშინ ოჯახში მხოლოდ 4 დარჩება (7-3=4), ხოლო თუ ოჯახიდან 4 წავიდა, ოჯახში 3 დარჩება (7-4=3).

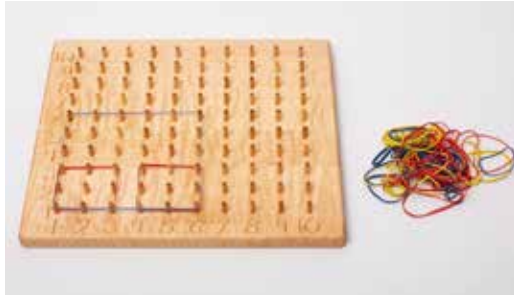
 $8 - 3 = \underline{\quad}$	 $9 - 6 = \underline{\quad}$
 $6 - 2 = \underline{\quad}$	 $7 - 1 = \underline{\quad}$
 $5 - 3 = \underline{\quad}$	 $8 - 7 = \underline{\quad}$

გამრავლება³

- მოსწავლემ უნდა გაიგოს, რომ მიმატების მსგავსად გამრავლებაც ობიექტების ერთად შეკრების საშუალებაა. მიმატებისგან განსხვავებით, გამრავლება „ერთად დალაგების“ უფრო სწრაფი გზაა. გამრავლების სწავლების საწყის ეტაპზე მოსწავლეებს ხშირად უჩნდებათ განცდა, რომ გამრავლება დროსი ფუჭი კარგვაა, რატომ უნდა ვისწავლოთ გამრავლება, როცა შეგვიძლია იგივე შედეგი მივიღოთ თანაბარი ნაწილების მიმატებით. დასაწყისში ბავშვები გამრავლების მაგალითების სწორედ მიმატების მეშვეობით გადაწყვეტას ცდილობენ, მაგრამ რიცხვების ზრდასთან ერთად გამრავლების საჭიროება თვალსაჩინო ხდება (თქვენ შეიძლება 6+6+6+6, რათა გაიგოთ, რამდენია ოთხჯერ ექვსი, მაგრამ იმავე გზით 757-ჯერ 45-ს ვერ გამოიანგარიშებთ;
- არ დაგავიწყდეთ, რომ გამრავლების სწავლებაც კონკრეტული, ფიზიკური მოცემულობით უნდა დაიწყოთ. გამოიყენეთ თმის რეზინი და რომელიმე მარცვლეული (მაგ., ლობიოს მარცვლები). სთხოვეთ მოსწავლეებს, ფურცელზე დაალაგონ ოთხი თმის სამაგრი და შემოხაზონ (დახატონ ფურცელზე), ახლა თითოში ორ-ორი მარცვალი ჩააწყონ და ისინიც შემოხაზონ. ჰკითხეთ რამდენი მარცვალი სულ და ასწავლეთ, როგორ ჩანერონ

³ წყარო (Harwell, 2008).

მათემატიკური პრობლემა $4 \times 2 = 8$. რას ნიშნავს ეს 4? (4 ჯგუფი). რას ნიშნავს 2 (2 მარცვალი თითოეულ ჯგუფში). „გამოდის, რომ თუ ორმარცვლიანი 4 ჯგუფი გაქვთ, მაშინ სულ 8 მარცვალი გქონიათ“. იმავე ნარატივით, მაგრამ სხვადასხვა რაოდენობებით მრავალჯერ გადანყვიტეთ პრობლემა;



- მიეცით ბავშვებს ბარათები მაგალითებით (ვთქვათ $2 \times 6 = 12$, $6 \times 2 = 12$), სთხოვეთ, ეს მაგალითები შესაბამისი პოსტერიტ წარმოადგინონ (მაგ., მათ შეიძლება ერთ პოსტერზე 2-ად დაჯგუფებული 6 კანფეტი დახატონ, მეორეზე იგივე რაოდენობის 12 კანფეტი გადანაწილებული 6 ჯგუფში);

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81

- შეგიძლიათ გამოიყენოთ გამრავლების ტაბულის ამსახველი ცხრილები და თანმიმდევრულად დააზვირებინოთ ბავშვს შედეგები 1-იდან 9-ამდე (ხშირად ასეთი მიდგომა ნაკლებად ეფექტურია ხოლმე).

გაყოფა¹

გამრავლების სწავლებისას გამოყენებული ტექნიკები შეგვიძლია შევთავაზოთ გაყოფის სწავლებისასაც. თუ გამრავლებისას ჯგუფებად დანაწევრებული ერთეულების

შეკრებას ვთხოვთ, გაყოფისას თხოვეთ საერთო რაოდენობის თანაბარ ჯგუფებად დანაწევრება.

სამწუხაროდ დისკალკულიის მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ რთული რიცხვების გაყოფასთან თუ წილადებთან გამკლავება, ამიტომ ჯერ კიდევ სწავლების პროცესში კალკულატორის შეთავაზება შეიძლება საუკეთესო ნაბიჯი იყოს ბავშვის დასახმარებლად. თხოვეთ დამოუკიდებლად სცადოს პრობლემის გადანყვიტა, შემდეგ კი შედეგი კალკულატორით გადაამოწმოს. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ასეთი დახმარება მაინც უფროს კლასებშია, სადაც ცალკეული ოპერაციების გადანყვიტაზე უფრო მნიშვნელოვანი მათემატიკური მსჯელობის უნარის განვითარებაა. კალკულატორი მისცემს მოზარდს შესაძლებლობას ლოგიკურად გადანყვიტოს ამოცანა და არ „ჩარჩეს“ ამოცანის გადანყვიტის საწყის ეტაპზე, მხოლოდ იმიტომ, რომ ანგარიში უჭირს.

¹ წყარო (Harwell, 2008).

ნარატივი²

ამბის გაგების სირთულე ხშირად არის შეჭიდული კითხვის სირთულეებთან. თავდაპირველად დაიწყეთ ამბებით, სადაც ციფრებისა და სიტყვების ერთობლიობა მარტივად გასაგებია. შესთავაზეთ მოსწავლეებს, წაიკითხონ პირველი ნაწილი და დახატონ წაკითხული. შემდეგ მეორე წინადადება და შესაბამისი ნახატი შექმენით. ხშირად მათემატიკური სირთულეები ვერბალური მასალის გაგების პრობლემებით არის პროვოცირებული, ამის თავიდან ასარიდებლად კი ძალიან მნიშვნელოვანია მოსწავლეს ზოგადი ნარატივიდან ძირითადი მათემატიკური ფაქტების გამორჩევის უნარი ჩამოუყალიბდეს.

პირველ ეტაპზე თქვენ შეგიძლიათ ერთსა და იმავე მარტივ (ერთსაფეხურიან)³ ნარატივში გამოტოვოთ ციფრების შესაბამისი სივრცეები და უცვლელი ნარატივით ცვალოთ ციფრები. ეს გაუმარტივებს მოსწავლეებს ტექსტში საჭირო ინფორმაციის იდენტიფიკაციას. შემდეგ გაამრავალფეროვნეთ ტექსტები. მოგვიანებით კი უკვე ორ- და სამსაფეხურიანი ინსტრუქცია შეთავაზეთ იგივე სქემით.

მეხსიერება და პროცედურული კომპეტენცია⁴

ჩვენ ვისაუბრეთ მეხსიერებისა და პროცედურული კომპეტენციის მნიშვნელობაზე მათემატიკური ფაქტებით მანიპულაციის პროცესში. ამ ნაწილში შემოგთავაზებთ რამდენიმე ტექნიკას პროცედურული კომპეტენციის ასამაღლებლად და მეხსიერების სირთულეების კომპენსირებისთვის.

RIDE – მართვა



ამ სტრატეგიის გამოყენებით მოსწავლეები სწავლობენ ამოცანის თანმიმდევრულად გადაჭრას.

R – Remember – დაიმახსოვრე ამოცანის პირობა;

I – Identify – გამოყავით შესაბამისი ინფორმაცია;

D – Determine – განსაზღვრეთ პასუხის მიღების ოპერაციები;

E – Enter – ჩასვით სწორი ციფრები, გამოიანგარიშეთ და შეამოწმეთ სწორი პასუხი.

FAST DRAW

RIDE-ის მსგავსად, FAST DRAW არის კიდევ ერთი სტრატეგია, რომელიც გამოიყენება ამოცანების გადასაჭრელად. ასწავლეთ თანმიმდევრობით თითოეული ნაბიჯი, რაც საკმარისი დროა სახელმძღვანელო პრაქტიკისთვის. სანამ მოსწავლეებს

² წყარო (Harwell, 2008).

³ ერთსაფეხურიანია ამოცანა, რომელიც მოსწავლისგან ერთი ოპერაციის გადანყვეტას მოითხოვს (მაგ., „დედას ჰქონდა 5 ვაშლი, 2 მისცა ნიკას, რამდენი ვაშლი დარჩა დედას?“). ორსაფეხურიანია ამოცანა, სადაც ორი ოპერაციის გადანყვეტაა საჭირო (მაგ., „დედას ჰქონდა 5 ვაშლი, 2 მისცა ნიკას, 2 მისცა ეკას, რამდენი ვაშლი დარჩა დედას?“)

⁴ წყარო (Hott, 2014).

სთხოვდეთ სტრატეგიის დამოუკიდებლად განხორციელებას, შექმნით ვიზუალური მაჩვენებლები და განათავსეთ კლასის ან მოსწავლის რვეულებში, რომ დაეხმაროთ მათ.



F-Find – იპოვე რა პრობლემის გადაჭრას ცდილობ (შეხედე შეკითხვას, გაუსვი ხაზი საკვანძო სიტყვებს);

A-Ask – შეეკითხე საკუთარ თავს, ინფორმაციის რა ნაწილია მნიშვნელოვანი. შემოხაზე რაოდენობის აღმნიშვნელი სიტყვები;

S-Set up – შემოხაზული ინფორმაცია გამოსახე ციფრებით;

T-Tie down – წაიკითხე ხაზგასმული ინფორმაცია დააკავშირე ციფრებთან, ხმამაღლა თქვი, რა ოპერაცია უნდა განახორციელო, გადაჭერი პრობლემა ან გამოიყენე ხატვის ტექნიკა (DRAW);

D-Discover – აღმოაჩინე ნიშნები (გადახედე ნაწერს და იპოვე ოპერაციების აღმნიშვნელი ნიშნები (მაგ., + ან :), შემოხაზე და დაასახელე ოპერაცია, განსაზღვრე რა ქმედებას მოითხოვს შენგან ეს ნიშანი);

R-Read – კვლავ წაიკითხე პრობლემა სრულად;

A-Answer – უპასუხე ან დახატე (მაგ., ჩხირები, რგოლები შესაბამისი რაოდენობების აღსანიშნად) და შეამოწმე;

W-Write – დაწერე პასუხი.

TINS

TINS სტრატეგია საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს, გამოიყენონ განსხვავებული ნაბიჯები ამოცანების ანალიზისა და გადაჭრისათვის.

T- Thought – დაფიქრდით რა უნდა გააკეთოთ ამ პრობლემის გადასაჭრელად და შემოხაზეთ ძირითადი სიტყვები’

I – Information – შემოხაზეთ და დაწერეთ ამ პრობლემის გადასაჭრელად საჭირო ინფორმაცია; დახატეთ; გადახაზეთ არასაჭირო ინფორმაცია;

N- Number Science – დაწერეთ რიცხვითი წინადადება პრობლემის გამოსახატავად;

S – Solution Sentence – დაწერეთ ამოხსნის წინადადება, რომელიც განმარტავს თქვენს პასუხს.

შეჯამება

მათემატიკური უნარების განვითარების დარღვევა დისკალკულიის სახელით არის ცნობილი. აღსანიშნავია, რომ მათემატიკური უნარების დარღვევისას ყველაზე ხშირად დეფიციტი ვლინდება ციფრის შეგრძნების, სემანტიკური მესსიერებისა და პროცედურული კომპეტენციის სფეროებში.

ბავშვებს, მათემატიკური უნარების დარღვევით, უჭირთ რაოდენობრივი ცნებების ინტუიციურად, იმპლიციტურად წვდომა. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი

ახერხებენ ბაზისური ცნებების ათვისებას, მაინც უჭირთ რთული დასწავლილი სტრატეგიების მეხსიერებაზე დაფუძნებული მარტივი სტრატეგიებით ჩანაცვლება, შესაბამისად, პროცედურული კომპეტენციით ისინი მნიშვნელოვნად ჩამორჩებიან თანატოლებს.

პედაგოგს შეუძლია რთული საკითხების მარტივი ფორმით მიწოდებით, შეცდომების ტიპების განსაზღვრითა და შესაბამისი მხარდამჭერი სტრატეგიების შერჩევით შეამსუბუქოს მათემატიკური უნარების ათვისების რთული პროცესი და უფრო მეტად გამოსადეგი გახადოს აბსტრაქტული მათემატიკური მოცემულობები პრაქტიკულ ყოველდღიურობაში.

ამ თავში ჩვენ განვიხილეთ ბაზისური მათემატიკური კონცეფციების მიწოდების გარკვეული სტრატეგიები. მაგრამ ეს არ არის ამომწურავი ინფორმაცია და მზა რეცეპტი „მარტივი“ მათემატიკისთვის. აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ, რომ დახმარების გზები მოსწავლეების შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე უნდა იყოს მორგებული, შესაბამისად, მათი გამრავალფეროვნება და მოძიება პედაგოგის პროფესიულ კომპეტენციასა და კრეატიულობაზე, მოსწავლეების ინდივიდუალური თავისებურებების ცოდნაზე დაფუძნებული.

კითხვები რაფლექსიისთვის

1. რას უწოდებენ ციფრის შეგრძნებას და რა გავლენას ახდენს ეს იმპლიციტური ცოდნა მათემატიკური უნარების ათვისებაზე?
2. ჩამოთვალეთ დათვლისა და რაოდენობის განსაზღვრის ძირითადი პრინციპები.
3. რა უშლის ხელს მათემატიკური უნარების დარღვევის მქონე ბავშვებს პროცედურული კომპეტენციის ჩამოყალიბებაში?
4. ჩამოთვალეთ ანგარიშისას დაშვებული შეცდომების ძირითადი კატეგორიები/ტიპები.
5. რა როლს თამაშობს სემანტიკური მეხსიერება მათემატიკური უნარების ათვისებისას?
6. რატომ არის მნიშვნელოვანი ტექსტის გააზრება მათემატიკის ათვისებისას?
7. კანფეტების ქაღალდების ჭრაჭუნი, საათის ნიკნიკი თუ მონეტების ჩხრილი დისტრაქტორებია სწავლების პროცესში, მაგრამ ამ ნივთების მიტანა საკლასო ოთახში ზოგჯერ აუცილებელია, რატომ?

სავარჯიშო #1

ნინიმ ძალიან სწრაფად ისწავლა დათვლა, მაგრამ მას უჭირს რაოდენობის განსაზღვრა. ყოველ ჯერზე, როცა ნინის ეკითხებიან „რამდენია?“, ის თავიდან იწყებს გადათვლას და არ აფიქსირებს რაოდენობის ამსახველ საბოლოო შედეგს.

- ტექსტში მოცემული სტრატეგიებიდან რომელს გამოიყენებდით ნინისთვის რაოდენობის ცნების ათვისების გასამარტივებლად;
- მოიფიქრეთ ან მოიძიეთ დამატებითი სტრატეგიები ნინის დასახმარებლად.

სავარჯიშო #2

მოიფიქრეთ მაგალითები შეცდომების ძირითადი ტიპების საილუსტრაციოდ.

მცდარი ოპერაცია	
მცდარი ციფრი	
მცდარი ალგორითმი	

გამოყენებული ლიტერატურა

ქურციკიძე, ლ., ტყეშელაშვილი, შ. (2018). დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა ხელშეწყობა. თბილისი: საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო.

Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2011). *Essentials of specific learning disability identification*. John Wiley & Sons Inc.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. John Wiley & Sons.

Hott, B. L. (2014). *Strategies and Interventions to Support Students with Mathematics Disabilities*. Council for Learning Disabilities.

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.

Wong, B. (Ed.). (2011). *Learning about learning disabilities*. Elsevier.

გამოყენებული ბმულები:

- ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაცია <https://ldaamerica.org/>
- აშშ-ს განათლების დეპარტამენტი <https://www.ed.gov>
- სპეციალური განათლების ნაციონალური ასოციაცია <https://www.naset.org/index.php?id=2521>

ნატო ქობულაძე

აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 8

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის
ილენტიფიცირება/სკრინინგი, შეფასება და
მონიტორინგი

შესავალი.....	154
„გონივრული“ ეჭვი.....	155
„კანონიერი“ შეფასება.....	156
სკრინინგი შეფასების წინააღმდეგ.....	157
ოჯახების ჩართვა სკრინინგისა და შეფასების პროცესში.....	159
დასწავლის უნარის დარღვევის სკრინინგის ელემენტები.....	160
შეფასების ძირითადი ელემენტები.....	162
სკრინინგისა და შეფასების მეთოდები.....	165
სკრინინგისა და შეფასების ინსტრუმენტები.....	167
მონიტორინგი.....	170
შეჯამება.....	171
დანართი 1.....	172
დანართი 2.....	173
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	174
გამოყენებული ლიტერატურა.....	175

შესავალი

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის შეფასება რთული და მრავალმხრივი პროცესია. სამწუხაროდ, მოსწავლეთა ინტერესების გაუთვალისწინებლად სკოლები და სამინისტროები ხშირად ცდილობენ, გაამარტივონ ეს პროცესი. სკრინინგი და შეფასება, რა თქმა უნდა, საჭიროა როგორც დასწავლის უნარის შესაფასებლად, ასევე თითოეული მოსწავლის სპეციალური საჭიროებების განსაზღვრად; მაგრამ ერთჯერადი შეფასება ვერ იქნება დადებითი შედეგის გარანტი. დასახული მიზნების მისაღწევად – სწავლების პროცესში თითოეული მოსწავლის პოტენციალის სრულად გამოსავლენად – საჭიროა მდგომარეობის პერიოდული მონიტორინგი და შედეგების გათვალისწინებით ინტერვენციის დაგეგმვა. მნიშვნელოვანია, რომ შეფასებისა და მონიტორინგის პროცესი საუკეთესო საერთაშორისო პრაქტიკისა და უახლესი კვლევების შედეგების გათვალისწინებით მიმდინარეობდეს. ფორმალურად ჩატარებული ზედპირული, არათანმიმდევრული შეფასებით გამოტანილი დასკვნები შეიძლება უფრო დამაზიანებელი აღმოჩნდეს მოსწავლისთვის.

ამ თავში თქვენ შესაძლებლობა გექნებათ გაიგოთ, რას გულისხმობს სკრინინგი და სრული დიაგნოსტიკა დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ეჭვის გაჩენისას. გაეცნობით საერთაშორისო გაიდლაინით გათვალისწინებულ შეფასების პრინციპებსა და სკრინინგის ინსტრუმენტებს. წარმოდგენას შეიქმნით პედაგოგის როლსა და შესაძლებლობებზე დიაგნოსტიკის პროცესში.

„გონივრული“ ეჭვი

დასწავლის უნარის დარღვევის იდენტიფიკაციის პროცესი, როგორც წესი, იწყება მაშინ, როდესაც ოჯახის წევრისა თუ პედაგოგის ყურადღებას ბავშვის აკადემიური სირთულეები მიიქცევს და, შესაბამისად, გამოითქმება „გონივრული ეჭვი“ განვითარების დარღვევაზე.

პირველ თავში ჩვენ ჩამოვთვალეთ დასწავლის უნარის დარღვევის ასაკობრივი მანიშნებლები, მეორე თავში განვიხილეთ ამ მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი ნიშნები და შეფასების კრიტერიუმები, შემდეგ თავებში კი თქვენ გქონდათ შესაძლებლობა სფეროების მიხედვით გაცნობოდით დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების შესაძლო მახასიათებლებს, ამიტომ, მიუხედავად იმისა, რომ თავი სკრინინგსა და შეფასებას ეხება, თავს აღარ შეგანწყენთ დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნების განხილვით. მხოლოდ შემოგთავაზებთ მოკლე ამონარიდს „ამერიკის დასწავლის უნარის დარღვევის ასოციაციის“ ჩანაწერიდან, სადაც ხაზგასმულია „გონივრული“ ეჭვის საფუძველი:

- ყურადღების დეფიციტი;
- მხსიერებასთან დაკავშირებული სირთულეები;
- ასობის, ბეგრების ან ციფრების გარჩევის სირთულე;
- კითხვის, წერისა და მათემატიკურ უნარებთან დაკავშირებული პრობლემები;
- თვალისა და ხელის კოორდინაციის დარღვევა;
- თანმიმდევრულობის დაცვის სირთულე;
- არაორგანიზებულობა და სხვა სენსორული პრობლემები.

ჩვენ არაერთხელ აღვნიშნეთ და კიდევ შეგახსენებთ, რომ ამ ნიშნების გამოვლენა არ ნიშნავს აუცილებლად დასწავლის უნარის დარღვევას. უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ეს მახასიათებლები განვითარების გარკვეულ პერიოდში შეიძლება გამოვლინდეთ ისეთ პირებსაც, რომლებსაც არა აქვთ დასწავლის უნარის დარღვევა. ეს ნიშნები შეიძლება გამოვლინდეს განვითარების სხვა დარღვევების დროსაც. მეორე მხრივ, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანს შეიძლება არ ჰქონდეს ყველა ჩამოთვლილი ნიშანი.

დასწავლის უნარის დარღვევის მახასიათებლები დამოკიდებულია მოსწავლის ასაკსა და განვითარებაზე. ისინი შეიძლება ოდნავ განსხვავდებოდეს კულტურული კონტექსტიდან გამომდინარე. გასათვალისწინებელია მოსწავლის მშობლიური ენაც, რადგან იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე არ სწავლობს საკუთარ ენაზე, პრობლემები სწავლასა და კომუნიკაციაში, უმეტესწილად, გამომწვეულია ენობრივი ბარიერით, არ უკავშირდება დასწავლის დარღვევას და არ უნდა ჩაითვალოს მის გამოვლინებად.

„გონივრული“ ეჭვიდან დიაგნოზამდე გზა შეიძლება ოთხ ეტაპად დავყოთ (Hayes et al, 2018):

- აკადემიური სირთულეების ან/და შესაძლო ნიშნების გამოვლენა;
- სკრინინგი;

- სრული შეფასება;
- ინტერვენციის დაგეგმვა.



„კანონიერი“ შეფასება

შეფასება მოიცავს, როგორც ფორმალურ, ასევე არაფორმალურ პროცედურებს. ნებისმიერი შეფასებისას სკოლას აკისრია კანონითა და ეთიკით გათვალისწინებული პასუხისმგებლობა. შეფასებისას ჩვენ ყოველთვის უნდა ვმოქმედებთ ეთიკური ნორმების გათვალისწინებით, მაგრამ უპირველეს ყოვლისა, უნდა ვასრულებდეთ კანონით დაკისრებულ ვალდებულებებს, მაშინაც კი, თუ ეს „უბრალოდ ფორმალობად“ მიგვაჩნია (Harwell & Jackson, 2008).

1. სკოლის ფსიქოლოგისა თუ სპეციალური განათლების სპეციალისტების ჩარევამდე (მათ მიერ შეფასების ინსტრუმენტების გამოყენებამდე) აუცილებელია მშობლის თანხმობა. თანხმობა წარმოდგენილი უნდა იყოს წერილობითი ფორმით.

სამწუხაროდ, ქართულ რეალობაში ნაკლები ყურადღება ექცევა ასეთ ფორმალობებს სკოლის შიდა დონეზე, სკოლები წერილობით მიმართვას მშობლისგან ითხოვენ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ შეფასების პროცესში მულტიდისციპლინური გუნდის ჩართვა გახდა აუცილებელი;

2. მშობლებს აქვთ უფლება – მათთვის გასაგებ ენაზე აუხსნან ყველა ეტაპი, რომელსაც მათი შვილი გაივლის შეფასებისა თუ ინტერვენციის პროცესში.

პრაქტიკიდან ჩანს, რომ საქართველოში განვითარების დარღვევებისა და თემში არსებული სერვისების შესახებ მშობლების მხოლოდ მცირე ნაწილი ფლობს ინფორმაციას. შეფასებისას ისინი „მინდობილი“ არიან სკოლას და ნაკლებად უღრმავდებიან შეფასების ეტაპებისა თუ ინტერვენციის ტიპების რაობას. მშობლების ნაწილისთვის დამატებითი შეკითხვების დასმა სკოლისადმი უნდობლობის გამოვლინებად აღიქმება და ისინი შვილის აკადემიური ცხოვრების პასიურ მაყურებლებად გადაიქცევიან. აღსანიშნავია, რომ მშობლის ინფორმირებულობა არა მხოლოდ მშობლის ინტერესი და უფლებაა, არამედ მდგომარეობის მართვაში მშობლის ჩართულობის მნიშვნელოვანი წინაპირობა და შესაბამისად, დასახული მიზნების მიღწევის კიდევ ერთი აუცილებელი პირობაა.

3. შემდეგი პუნქტი სწორედ მშობლის ჩართულობას შეეხება, მშობელი შეფასებისა და ინტერვენციის პროცესების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი აქტორია და მისი ჩართულობა პროცესში შესაძლებლობა კი არა, არამედ აუცილებლობაა.
4. მშობლებს აქვთ შეფასების შედეგების ასლის მოთხოვნისფუფ უფლება. მულტიდისციპლინური გუნდის ანგარიში ელექტრონული ფორმით ეგზავნება მშობელს, მაგრამ არის შემთხვევები, როცა სკოლისშიდა შეფასების შედეგები მშობლისთვის მიუწვდომელი რჩება სხვადასხვა არგუმენტით: მაგ., „ეს სკოლის დოკუმენტებია და ვერ გაგაცნობთ“ ან „ჯერ სრული შეფასება არ ჩატარებია, მხოლოდ სკრინინგი ჩავატარეთ“. უნდა გვახსოვდეს, რომ სკრინინგისა თუ შეფასების ნებისმიერ ეტაპზე მშობელს აქვს უფლება გამოითხოვოს ჩანაწერები მისი შვილის მდგომარეობის შესახებ;
5. მშობლებს აქვთ უფლება დამოუკიდებელ ექსპერტს შეაფასებინონ ბავშვის მდგომარეობა და ეს ანგარიშიც გათვალისწინებული უნდა იყოს ინტერვენციის საჭიროების განსაზღვრისას თუ დამხმარე სტრატეგიების შერჩევისას. სკოლების ნაწილი (უპირატესად, კერძო სექტორი) რეკომენდაციას უწევს კონკრეტულ სპეციალისტებს და ამ რეკომენდაციას უფრო ხშირად მოთხოვნის სახე აქვს (მაგ., „ჩვენ მხოლოდ ... შეფასებას ვითვალისწინებთ“). მშობელი იძულებულია შეაფასოს ბავშვი იქ, სადაც მიუთითეს. გასაგებია, რომ სკოლის მოტივი ხშირად სულაც არ არის მერკანტილური და ისინი ცდილობენ დასკვნის მიღებას პირისგან, რომლის კომპეტენციაშიც ეჭვი არ ეპარებათ. მიუხედავად ამისა, ჩვენ უნდა გვახსოვდეს, რომ მშობელს აქვს თავისუფალი არჩევნის უფლება, ჩვენ კი არ გვაქვს უფლება, მის მიერ წარმოდგენილი შეფასების შედეგები არ გავითვალისწინოთ. საჯარო სექტორში ეს პრობლემა ნაკლებად იჩენს თავს, რადგან სკოლები უპირატესად მულტიდისციპლინური გუნდის შეფასებას ეყრდნობიან. მაგრამ ამ შემთხვევაშიც სკოლას არ აქვს უფლება უგულებელყოს მშობლის მიერ წარმოდგენილი კერძო ექსპერტის დასკვნა;
6. მოსწავლე უნდა შეფასდეს მშობლიურ ენაზე. ხშირია, როცა ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენლების შეფასებისას სპეციალისტების დეფიციტისა თუ სათანადო ტესტების მიუწვდომლობის გამო ვერ ხერხდება მდგომარეობის ობიექტურად შეფასება მშობლიურ ენაზე. ქართულ ენაზე შეფასებისას მიღებული შედეგები შეიძლება იყოს ინფორმატიული სწავლების პროცესის წარმართვისას, მაგრამ ვერ იქნება ობიექტური საფუძველი დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასასმელად.

სკრინინგი შეფასების წინააღმდეგ

დასწავლის უნარის დარღვევის გამოვლენის პროცესი ზოგჯერ შეიძლება ზედმეტად რთული და დამაბნეველი აღმოჩნდეს. იდეალურ შემთხვევაში დასწავლის უნარის დარღვევის დადგენა ხდება ორსაფეხურიანი პროცესის საშუალებით: პირველ ეტაპზე ტარდება საწყისი სკრინინგი იმის დასადგენად, ესაჭიროება თუ არა ბავშვს დამატებითი საგანმანათლებლო დახმარება; მეორე ეტაპზე – გაღრმავებული შეფასება დასადგენად, აქვს თუ არა მოსწავლეს დასწავლის უნარის დარღვევა და სწავლის რომელ სფეროებზე ახდენს ეს უკანასკნელი გავლენას (Hayes et al, 2018).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს შემდეგი (Hayes et al,2018):

- სკრინინგის შედეგებით ვერ განისაზღვრება, აქვს თუ არა მოსწავლეს დამატებითი სასწავლო საჭიროებები;
- სკრინინგის ადმინისტრირება არ არის საკმარისი დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასასმელად.
- სკრინინგი არ იძლევა საკმარის ინფორმაციას დამატებითი მხარდაჭერი სერვისების სპეციფიკის შესახებ.

სწავლისა და განვითარების პოტენციური გამოწვევების სკრინინგი ძალზე განსხვავდება მრავალმხრივი (სრული) შეფასებისაგან, რომელიც გამოიყენება სპეციფიკური დასწავლის უნარის დარღვევის, სხვა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებისა და მასთან დაკავშირებული გამოწვევების დასადგენად. სამწუხაროდ, ბევრ ქვეყანაში არ ასხვავებენ ამ ორ მეთოდს და ხშირად იყენებენ სკრინინგის პროცედურებს, რათა შეაფასონ დასწავლის უნარის დარღვევა (Hayes et al,2018).

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ თითოეული მოსწავლე უნდა შეფასდეს ინდივიდუალურად, დადგინდეს მისი ძლიერი, სუსტი მხარეები და საჭიროებები, რათა განისაზღვროს შესაბამისი მხარდაჭერის სტრატეგიები და მომსახურება.

ცხრილში მოცემულია განსხვავება ორ პროცედურას შორის და საუკეთესო პრაქტიკა იმის შესახებ, თუ როგორ და როდის უნდა განხორციელდეს შესაბამისი მიდგომები.

კრიტერიუმი	სკრინინგი	შეფასება
ვის შეუძლია განახორციელოს?	სკრინინგის განხორციელება შეუძლიათ სპეციალისტებს (მათ შორის პედაგოგებს), რომლებსაც არ აქვთ გავლილი დასწავლის უნარის დარღვევის შეფასების სპეციალიზირებული ტრენინგ-კურსები .	ხორციელდება მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ, რომელშიც შედის, მინიმუმ, ერთი სპეციალისტი დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოსტიკისთვის რელევანტური პროფესიული სფეროდან.
როდის უნდა განხორციელდეს?	სკრინინგს საფუძველს „გონივრული“ ეჭვი უნდა წარმოადგენდეს აუცილებელია სკრინინგის ჩატარება მდე სმენისა და მხედველობის პრობლემების გამორიცხვა.	მოსწავლე უნდა შეფასდეს პირველადი სკრინინგის შედეგებით „გონივრული“ ეჭვის გაღრმავების შემთხვევაში.
რას ვგაძლევს შედეგები?	სკრინინგის შედეგები აწვდის ინფორმაციას მასწავლებელს, უნდა ჩაუტარდეს თუ არა მოსწავლეს დამატებითი შეფასება და არის თუ არა საკლასო ოთახში დამატებითი მხარდაჭერის სტრატეგიების გამოყენების საჭიროება.	შეფასების შედეგები დოკუმენტირებულია წერილობით ანგარიშში, სადაც აღწერილია თითოეულ სფეროში გამოვლენილი ძლიერი და სუსტი მხარეები, დასაბუთებულია საგანმანათლებლო სერვისების საჭიროება და ასახულია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისათვის საჭირო ინფორმაცია.

<p>რა საშუალებები გამოიყენება?</p>	<p>სკრინინგის სპეციფიკური საშუალებები, რომლებიც ადაპტირებულია ენისა და კულტურისთვის.</p>	<p>შეფასების სპეციფიკური ინსტრუმენტები (ტესტები, კითხვარები) ადაპტირებული მოსწავლის ენისა და კულტურის შესაბამისად.</p>
<p>როგორია მშობელთა ჩართულობის როლი?</p>	<p>როდესაც ხდება მოსწავლეთა მთელი კლასის შემონემა, მშობლების თანხმობა, როგორც წესი, არ არის საჭირო; თუმცა, ზოგ შემთხვევაში ადგილობრივი პოლიტიკა ითხოვს მშობელთა ინფორმირებულობასა და თანხმობას აღნიშნული პროცესის განხორციელებისათვის. მშობლების თანხმობა სასურველია ოჯახების სრული ინფორმირებულობისათვის.</p>	<p>მშობლის თანხმობა უნდა იყოს შეფასების ჩატარებამდე და სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურების მიღებამდე. რა თქმა უნდა, მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ადგილობრივი პოლიტიკა მშობლებისგან თანხმობის შესახებ.</p>

ოჯახების ჩართვა სკრინინგისა და შეფასების პროცესში

ოჯახის ჩართულობა მნიშვნელოვანია სკრინინგის, შეფასებისა და მომსახურების განევის პროცესში. ოჯახებს შეუძლიათ ეფექტური დახმარების განევა შეფასების სტრატეგიებისა და მიდგომების იდენტიფიცირებაში. ამასთან, იმისათვის, რომ ოჯახებმა ეფექტური ნვლილი შეიტანონ პროცესში, ისინი უნდა იყვნენ ინფორმირებულნი და ჩართულნი სკრინინგისა და შეფასების ყველა ეტაპზე. მას შემდეგ, რაც ქვეყნები იწყებენ სკოლებში სკრინინგისა და შეფასების ხელშეწყობის სისტემების შემუშავებას, სპეციალური სტანდარტით, ინსტრუმენტებით, სახელმძღვანელო დოკუმენტებით განისაზღვრება, თუ როდის და როგორ არის მიზანშეწონილი ოჯახის ჩართვა სკრინინგისა და შეფასების პროცესში. ოჯახებთან პარტნიორობა უმნიშვნელოვანესია განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ბავშვების მხარდასაჭერად, იმის უზრუნველყოფისათვის, რომ სკოლაში მიღებული მხარდასაჭერა და საგანმანათლებლო მიდგომები გაძლიერდეს ოჯახის დახმარებით. სტანდარტი შეიძლება შეიცავდეს დამხმარე ინსტრუმენტებს ოჯახიდან სკრინინგისა და შეფასებისათვის საჭირო ინფორმაციისა თუ მშობლებისაგან/მზრუნველებისაგან თანხმობის მიღების წესის შესახებ, ასევე ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის (IEP) შემუშავებაში ოჯახების ჩართვის თაობაზე (Aro & Ahonen, 2011).

იმ შემთხვევაში, თუ ბიოლოგიური მშობლები არ არიან ბავშვის აღზრდაში სრულად მონაწილე, მნიშვნელოვანია იმ ახლო პირების (ოჯახის სხვა წევრები და აღმზრდელები და სხვ.) ჩართვა, რომლებიც კარგად იცნობენ ბავშვს და მასთან დიდ დროს ატარებენ (Aro & Ahonen, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის, სკრინინგისა და შეფასების კონცეფციები შეიძლება სიახლე იყოს მრავალი მშობლისა და ოჯახისთვის, ამიტომ სკოლებმა უნდა გაარკვიონ ისინი ამ პროცესებში და განიხილონ მშობლების/ოჯახის პოტენციური როლი ყველა ეტაპზე (Aro & Ahonen, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის სკრინინგის ელემენტები

იდენტიფიკაციის სკრინინგი, რომელსაც ზოგჯერ სკრინინგულ შეფასებასაც უწოდებენ, იძლევა ზოგად ინფორმაციას იმ მოსწავლეების შესახებ, რომლებსაც შეიძლება დამატებითი დახმარება ან უფრო ღრმა შეფასება დასჭირდეთ. სკრინინგი დიდ დროს არ საჭიროებს. სკრინინგი შეიძლება ჩატარდეს ინდივიდუალურად. სკრინინგის საშუალებით შესაძლებელია სანყისი ინფორმაციის მოპოვება კონკრეტული მოსწავლის დასწავლის შესაძლო სირთულეებისა და ძლიერი მხარეების შესახებ. კიდევ ერთი სარგებელი ის არის, რომ სკრინინგის ჩატარება შეუძლიათ პირებს, რომლებსაც არ აქვთ გავლილი მაღალსპეციალიზირებული ტრენინგ-კურსები ან არ არიან მულტიგუნდის წევრები. ზოგიერთი სკრინინგი, განსაკუთრებით, სკოლის მასშტაბით ჩატარებული, ჩვეულებრივ, არ საჭიროებს მშობლების თანხმობას გარკვეულ ქვეყნებში (დასწავლის უნარის დარღვევის ეროვნული ცენტრი, 2006); თუმცა მშობლების თანხმობის პოლიტიკა შეიძლება განსხვავდებოდეს ქვეყნების მიხედვით და სკრინინგის პროცესი უნდა მიმდინარეობდეს ადგილობრივი კანონების დაცვით. მშობლების თანხმობა საუკეთესო პრაქტიკაა და მაქსიმალურად უნდა წახალისდეს (Hayes et al, 2018).

სკრინინგის ჩატარების რეკომენდაციები მოიცავს შემდეგს:

სკრინინგი უნდა ჩატარდეს, ხაც შეიძლება ადრე – დასწავლის სირთულეების განვითარების რისკი შეიძლება გამოჩნდეს 3 წლის ასაკში. ამიტომ სკრინინგი უნდა განხორციელდეს, რაც შეიძლება ადრე, რათა თავიდან ავიცილოთ აკადემიური სირთულეები სასკოლო პერიოდის დადგომისას. მასწავლებლებმა საჭიროებისამებრ უნდა ჩაატარონ სკრინინგი, მას შემდეგ, რაც ბავშვი შევა სკოლაში და შემდეგ კი 2-3 წელიწადში ერთხელ; მასწავლებლებლები უნდა დააკვირდნენ ბავშვს როგორც საკლასო ოთახში, ისე მის გარეთ (მაგ., შესვენებაზე) და გამოვლენილი პრობლემები შეატყობინონ ბავშვის მშობლებს ან მეურვეს (Hayes et al, 2018).

სკრინინგის შედეგად უნდა გამოიხიციხოს დასწავლის სირთულეების სხვა პოტენციური მიზეზები – სანამ მოსწავლე იდენტიფიცირდება, როგორც პოტენციურად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე, უნდა გამოიხიციხოს დასწავლასთან დაკავშირებული გამოწვევების სხვა პოტენციური მიზეზები. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, სმენისა და მხედველობის პრობლემების გამორიცხვა უფრო სრულყოფილი შეფასების ჩატარებამდე, რადგანაც სმენისა და მხედველობის პრობლემის მქონე მოსწავლეები შეიძლება ავლენდნენ დასწავლის უნარის დარღვევისთვის დამახასიათებელ ნიშნებს (Farrall et al, 2015):

- (1) დასჭირდეთ ხშირი შესვენება დადლილობის გამო;
- (2) გაუჭირდეთ ყურადღების შენარჩუნება;
- (3) ვერ შეძლონ ტესტების დროულად დაასრულება;
- (4) ვერ შეძლონ დიდხანს ჯდომა;
- (5) გაუჭირდეთ წონასწორობის დაცვა, პოზის შენარჩუნება და/ან ხელის გამოყენება;
- (6) უჭირდეთ კითხვებზე პასუხის გაცემა;
- (7) უჭირდეთ საჩვენებელი თითის მისათითებლად გამოყენება ან თვალით კონტაქტის დამყარება და ეფექტური კომუნიკაცია.

შესაბამისად, სკრინინგი უნდა შეიცავდეს მხედველობისა და სმენის ტესტებს შესაძლო ცვლილების მონიტორინგისთვის, ხოლო სკრინინგით გამოვლენილი მხედველობის ან სმენის პრობლემების რისკის მქონე ბავშვები უნდა გაიგზავნონ დამატებითი შეფასებისა და მომსახურების მისაღებად.

სკრინინგის შედეგად ასევე უნდა გამოირიცხოს სხვა ფაქტორები, როგორებიცაა: მოსწავლის საჭიროებებზე არაადაპტირებული გარემო ან არამშობლიური ენა, რამაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს მოსწავლის აკადემიურ წარმატებაზე. გარეფაქტორების გამოირიცხვა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ შემთხვევებში, როდესაც მოსწავლის სახლში არ საუბრობენ იმავე ენაზე, რომელზეც მიმდინარეობს სწავლება სკოლაში. ზოგიერთი ექსპერტი არ გასცემს რეკომენდაციას მოსწავლის დასწავლის უნარების შეფასებაზე, თუ მათი მშობლიური ენა განსხვავდება სასწავლო ენისაგან. მათი აზრით, დასწავლის უნარის დარღვევის სკრინინგი შეიძლება ჩატარდეს მხოლოდ მშობლიურ ენაზე ან ჩატარდეს სწავლების ძირითად ენაზე მას შემდეგ, რაც მოსწავლეს შეეძლება ზეპირი და წერილობითი კომუნიკაცია.

არო და აპონენი (2011) ასევე ასახელებენ რამდენიმე ფაქტორს, რომლებიც უნდა გავითვალისწინოთ სკრინინგის ჩატარებისას:

- სწავლება და სკოლასთან დაკავშირებული პრობლემები (მაგალითად, კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა, მასწავლებლის განათლება, სასწავლო მასალა და წიგნები);
- არასაკმარისი კვება ან ძილი;
- ჯანმრთელობის პრობლემები;
- პრობლემები მოსწავლის ემოციურ განვითარებასა და უსაფრთხოებაში; ოჯახის წევრის ემოციური პრობლემების (მაგალითად, შფოთვა ან დეპრესია) გავლენა მოსწავლეზე;
- ძალადობა ოჯახში;
- ოჯახის სოციალური/ეკონომიკური პრობლემები;
- დაუცველი სასწავლო გარემო საკლასო ოთახში ან სკოლაში;
- არასტრუქტურირებული/დაუდგენელი/გაურკვეველი ყოველდღიური რუტინა სახლში ან სკოლაში.

სკრინინგის დაწყებამდე აუცილებლად გასათვალისწინებელია ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა (Hayes et al, 2018):

კულტურული და ენობრივი შესაბამისობა – სკრინინგის საშუალებების გამოყენებამ, რომლებიც არ არის ადაპტირებული ადგილობრივ ენასთან ან კულტურასთან, შეიძლება არასწორი დასკვნა გავაკეთებინოს. **სკრინინგის ყველა საშუალება ადაპტირებული უნდა იყოს კულტურულ კონტექსტზე და ჩატარდეს მოსწავლის მშობლიურ ენაზე.** სკრინინგის ინსტრუმენტის ადაპტაცია საკმაოდ რთული პროცესია. არასაკმარისია, რომ ის მხოლოდ ითარგმნოს ადგილობრივ ენაზე. ამის ნაცვლად, ინსტრუმენტი უნდა შეიცვალოს ისე, რომ მან ასახოს ქვეყნის კულტურული კონტექსტი. მაგალითად, ადრეული ასაკის ბავშვებში სხვადასხვა სფეროს განვითარების მაჩვენებლები ხშირად განსხვავებულია სხვადასხვა ქვეყანაში, რადგან ისინი ასახავს ქვეყნის კულტურასა და რეალობას.

შეფასების დაწყების მკაფიო პირობები და სტანდარტები – სკრინინგი არ არის საშუალება დარღვევის აღმოსაჩენად. თუკი სკრინინგის შედეგებით „გონივრული“ ეჭვი სპეციალური სასწავლო საჭიროებების შესახებ გაღრმავდა, უპირველეს ყოვლისა, უნდა დაიგეგმოს სიღრმისეული შეფასება და შეფასების შედეგებამდე სკრინინგით მიღებული ინფორმაციის ფარგლებში ბავშვი უზრუნველყოფილი იყოს საჭირო მხარდაჭერით.

ინფორმაციის მოპოვების სხვადასხვა საშუალებისა და წყაროს გამოყენება – სკრინინგის პროცესში უნდა იყოს გამოყენებული ინფორმაციის რამდენიმე განსხვავებული საშუალება და წყარო (მაგ., ოჯახის წევრებისგან ან პედაგოგისგან მიღებული ინფორმაცია). ინფორმაციის სხვადასხვა საშუალებისა და წყაროს გამოყენება ხელს უწყობს შეფასების შედეგების სიზუსტის გაზრდასა და შემფასებელთა პოტენციურ მიუკერძოებულობას.

ახ გამოიყენოთ სკრინინგის მეთოდები დასწავლის უნარის დახვეწის დიაგნოზის დასასმელად – სკრინინგი უნდა იქნას გამოყენებული მხოლოდ სრული შეფასების დამატებითი საჭიროების გამოსავლენად და არა როგორც კონკრეტული დიაგნოზის დადგენის საშუალება. დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევის დადგენა გაცილებით უფრო რთულია და ამის გაკეთება მხოლოდ შესაბამისად მომზადებულ პრაქტიკოსებს შეუძლიათ.

შეფასების ძირითადი ელემენტები

შეფასება არის ყოვლისმომცველი კომპლექსური პროცედურა, რომელიც მიმართულია დასწავლის უნარის დარღვევის გამომწვევი მიზეზის, სიმძიმის და ინტერვენციის გზების გამოვლენაზე, მაგრამ, უპირველეს ყოვლისა, ნებისმიერი შეფასების მიზანი ბავშვის ძლიერი მხარეების უკეთ დანახვაა, რათა შესაძლებელი იყოს ამ უნარების გამოყენებით სუსტი მხარეების გაძლიერება და დასწავლის პროცესის გაუმჯობესება. სრულ შეფასებას სფეროს სპეციალისტები უძღვებიან, რომელთაც შესაბამისი სწავლება და ტრენინგები აქვთ გავლილი სადიაგნოსტიკო ინსტრუმენტების რაოდენობრივი და თვისებრივი ანალიზისთვის. აღსანიშნავია, რომ პედაგოგები მულტიდისციპლინური გუნდის ფარგლებში არიან ჩართული შეფასების პროცესში. ამ შეფასების შედეგად მიღებულ ინფორმაციას იყენებენ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის (IEP) შემუშავებასა და მოსწავლის საგანმანათლებლო პროგრესის სამიზნე ნიშნულების დასახვაში (Hayes et al, 2018)..

წინა ქვეთავში ჩვენ განვიხილეთ ფაქტორები, რომლებიც გასათვალისწინებელი სკრინინგის დაგეგმვისას, დაახლოებით იმავე ფაქტორების გათვალისწინებაა საჭირო შეფასების პროცესშიც, მეტი სიზუსტისთვის ზემოთ ჩამოთვლილი და კიდევ სხვა მნიშვნელოვანი ფაქტორები ამჯერად შეფასებისთვის მოსამზადებელი პროცედურის ჩრილში განვიხილოთ.

შეფასება უნდა ჩატარდეს საწყისი სკრინინგის დასრულების შემდეგ – როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ზოგადი სკრინინგი უნდა ჩატარდეს, ვიდრე მოხდებოდა მრავალმხრივი (სრული) შეფასება, რათა შედეგად გამოირიცხოს სხვა ფაქტორები, რომლებიც შეიძლება, აღრეული იყოს დასწავლის უნარის დარღვევის მახასიათებლებთან. შეფასება ჯგუფის ყოველი წევრისათვის შრომატევადი პროცესია. ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ არსებობდეს სერიოზული საფუძველი მისი დაწყებისათვის.

გამოიყენეთ შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტი და ინფორმაციის წყარო – ცალკე აღებული არცერთი ინსტრუმენტი არ არის საკმარისი იმის დასადგენად, აქვს თუ არა მოსწავლეს დასწავლის უნარის დარღვევა (NJCLD, 2011). შესაბამისად, შეფასების ჩასატარებლად უნდა იქნეს გამოყენებული სხვადასხვა ინსტრუმენტი და წყარო; დადგენილი არ არის, თუ რამდენი ინსტრუმენტი უნდა გამოიყენონ, თუმცა რეკომენდებულია შეფასებისას გამოყენებული იყოს, მინიმუმ, ორი ინსტრუმენტი. ინსტრუმენტების ზუსტი რაოდენობის განსაზღვრა წინასწარ არ ხდება, რადგან რაოდენობა და ინსტრუმენტების შერჩევის პროცესი მთლიანად მოსწავლის საჭიროებებით განისაზღვრება. როგორც ხედავთ, ამ თვალსაზრისით შეფასება მოქნილი პროცესია. მეორე მხრივ, შეფასება კარგად სტრუქტურირებული პროცესია. სპეციალისტმა წინასწარ იცის ის მინიმუმი, რაც ნებისმიერი ბავშვის შემთხვევაში უნდა იკვლიოს. ეფექტურმა შეფასებამ უნდა შეაფასოს მოსწავლის საეჭვო დარღვევასთან ასოცირებული ყველა სფერო, მათ შორის: „ჯანმრთელობა, მხედველობა და სმენა, სოციალური და ემოციური მდგომარეობა, ზოგადი ინტელექტი, აკადემიური მოსწრება, კომუნიკაციის შესაძლებლობები და მოტორიკა“. გარდა ამისა, ტიპური ინფორმაცია, რომელიც გამოიყენება მოსწავლის შესაფასებლად, შეიძლება მოიცავდეს: „ოჯახის წარსულსა და ისტორიას, ფორმალურ და არაფორმალურ ტესტირებას, დაკვირვებას საკლასო ოთახსა და სხვა გარემოში; დამატებით ინტერვიუს ოჯახთან, მასწავლებელ(ებ)თან და ბავშვთან; დამატებით ტესტირებას, რომელიც დამოკიდებულია არსებულ პრობლემაზე და ტესტის შედეგებზე“.

დაიცავით კუდგუხუდი და ენობივი შესაბამისობა – ყველა ინსტრუმენტი უნდა იყოს ადაპტირებული და სტანდარტიზებული, რათა გვანჯდის შესაბამის ნორმებს იმ კულტურისა და ენისთვის, რომლებსაც განეკუთვნება შესაფასებელი მოსწავლე. სამწუხაროდ, შეფასების ინსტრუმენტები, რომლებიც გამოიყენება დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოსტიკისთვის, ხშირად დასავლურ ნორმებს ეფუძნება. ეს პრაქტიკა წარმოშობს ეთიკურ პრობლემებს. კულტურული განსხვავებებისადმი მგრძობიანობის არარსებობამ შეიძლება გამოიწვიოს დიაგნოზის შეცდომით დასმა.

შეფასება გახდება გამოცდილი მუდგიდისციპლინური გუნდის მიერ – მნიშვნელოვანია, რომ ყველა შეფასებაში მონაწილეობდეს მულტიდისციპლინური გუნდი. ეს უზრუნველყოფს შესაფასებელი ბავშვის მდგომარეობის შესახებ მრავალფეროვანი, განსხვავებულ ასპექტში დანახული ინფორმაციის მოპოვებას. ამ გუნდის ძირითადი წევრები უნდა იყვნენ მოსწავლის მშობლები/ადმრდებლები, ზოგადი განათლებისა და სკოლის სპეციალური განათლების პედაგოგები. საჭიროების შემთხვევაში უნდა მონაწილეობდეს სკოლის ფსიქოლოგი ან სოციალური მუშაკიც. მულტიდისციპლინური გუნდის წევრებად შეიძლება მიიწვიონ სხვა ექსპერტებიც: ენისა და მეტყველების, ოკუპაციური და ფიზიკური თერაპევტები, კითხვის სპეციალისტები ან სხვები. გუნდის ერთი წევრი მაინც უნდა იყოს სპეციალურად გადამზადებული პირი იმისთვის, რომ მან შეძლოს მრავალმხრივი (სრული) შეფასების ჩატარება და პროცესის სწორად წარმართვა. გუნდის კიდევ ერთი განსაკუთრებული წევრი (თუ არსებობს ამის საჭიროება) არის განათლების ექსპერტი, რომელიც იცნობს მოსწავლის ეთნიკურ და ენობრივ კულტურას. ხშირ შემთხვევაში შეფასების პროცესში ასევე შესაძლოა მონაწილეობა მიიღოს სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენელმა. მულტიდისციპლინურმა გუნდმა შეიძლება ვარაუდი გამოთქვას, რომ მოსწავლეს აქვს კონკრეტული დასწავლის

უნარის დარღვევა, მაგრამ დიაგნოზის დასმა მხოლოდ შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე კლინიკურ, სკოლის, საგანმანათლებლო ფსიქოლოგს ან ნეიროფსიქოლოგს შეუძლია. თუ ასეთი კვალიფიციური პერსონალი ქვეყანაში არ არის, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეს არ უნდა დაესვას დიაგნოზი, მან დიაგნოზის გარეშე უნდა მიიღოს დამატებითი დახმარება. ამ შემთხვევაში მოსწავლე მიიღებს მინიმალურ საჭირო სასწავლო მხარდაჭერას და შემცირდება მისი არასწორად დიაგნოსტიკის ან სტიგმატიზაციის შანსი. ამავე დროს ქვეყნებმა უნდა იმუშაონ ქვეყნის შიგნით კვალიფიციური პერსონალის მოსამზადებლად, შესაბამისი ადამიანური რესურსის სწრაფად შესავსებად.

შეფასების პროცესი ხანგრძლივ პეიოლს მოითხოვს – გარდა მოსწავლეების შესახებ ინფორმაციის სხვადასხვა წყაროდან მიღებისა, მნიშვნელოვანია ინფორმაციის შეგროვება სხვადასხვა დროს, გონივრული შუალედებით – სასურველია პერიოდი 1-იდან 2 კვირამდე. სხვადასხვა დღეს და დღის სხვადასხვა მონაკვეთში მონაცემების შეგროვება გაზრდის დასკვნების სიზუსტეს და შესაძლებელს გახდის შეფასების შედეგებზე გარემოფაქტორების ეფექტის შემცირებას. მაგალითად, თუ მოსწავლე თავს კარგად ვერ გრძნობს გარკვეულ დღეს ან თუ ტესტირება ყოველთვის ტარდება ლანჩამდე, როდესაც მოსწავლე შეიძლება მშვიდი იყოს, ამ ფაქტორებმა შეიძლება, გავლენა იქონიოს მონაცემების სიზუსტეზე. ამასთან, შეფასების პროცესი არ უნდა იყოს ზედმეტად ხანგრძლივი, რადგან ამან შეიძლება შეაფერხოს მოსწავლისთვის საჭირო დახმარების განწვევა დროულად.

ოჯახის ჩაბთვობა – მტკიცებულებების მზარდი რაოდენობა აჩვენებს, რომ ოჯახის ჩართულობა, ზოგადად, მაგრამ განსაკუთრებით სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებებთან დაკავშირებული, არის მოსწავლის აკადემიური წარმატების ძირითადი კომპონენტი (Family Empowerment and Disability Council, 2012). შეფასების პროცესში ოჯახების ჩართვა მნიშვნელოვანი ფაქტორია იმის უზრუნველსაყოფად, რომ შეფასება იყოს შესაბამისი და გახდეს მოსწავლის მხარდაჭერის საფუძველი. მნიშვნელოვანია, რომ: (1) ოჯახი ინფორმირებულ იქნას შეფასების შემოთავაზების შესახებ, (2) ოჯახმა განაცხადოს თანხმობა ბავშვის შეფასებაზე, (3) ოჯახებმა მონაწილეობა მიიღონ შეფასების პროცესში, გააცნონ შემფასებლებს ოჯახთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ინფორმაცია და (4) ოჯახს მიენოძღოს შეფასების შედეგების შესახებ სრული საბოლოო ანგარიში.

შეფასების პროცედურის თანხმობის კომპონენტი ფუნდამენტურია, რადგან ის ოჯახებს სრულყოფილად გააცნობიერებს შეფასების ჩატარების მიზეზების შესახებ და საშუალებას აძლევს მათ, მონაწილეობა მიიღონ პროცესში. ოჯახები უნდა მოიწვიონ და წაახალისონ, რომ ისინი ჩაერთონ შეფასების პროცესში. ოჯახების ჩართულობა გულისხმობს (1) მათთვის მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მიწოდებას ბავშვის ძლიერი მხარისა და საჭიროებების შესახებ, (2) მნიშვნელოვანი და რელევანტური ინფორმაციის მიღებას ოჯახის ისტორიიდან (3) შესაბამისი შეფასების ინსტრუმენტების შერჩევაში დახმარებასა და (4) მათი ბავშვების სასკოლო მომსახურების ადვოკატირების უფლებას.

თანხმობის სისტემა – მოსწავლის შეფასებაზე დასტური განსხვავდება სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურების თანხმობის მიღებისაგან. თუ შეფასების გამო საჭიროდ ჩათვალეს სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურებები, თანხმობის პროცესი სხვაგვარად უნდა წარიმართოს. ნებისმიერი კომუნიკაცია, მათ შორის, ზეპირი და წერილობითი თანხმობის მექანიზმები, მისაწვდომი

უნდა იყოს ოჯახისთვის გასაგებ ენაზე (სასურველია მათ მშობლიურ ენაზე).

მკაფიო პიროცდუხები და სტანდატები ხეფეხიხებასთან დაკავშირებით – შეფასების მიზანია, შეფასდეს მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები (საჭიროებები), შემუშავდეს დახმარების სტრატეგიები, რომლებიც დაეყრდნობა ძლიერ მხარეებს და შესაძლებლობას მისცემს ბავშვს გაუმკლავდეს სასწავლო გამოწვევებს. რეფერირებისა და მხარდაჭერის მკაფიო პროცედურები უნდა ამოქმედდეს მოსწავლისთვის შესაბამისი სერვისის საჭიროების დადასტურებისთანავე. როგორც გახსოვთ, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების შესაძლო მახასიათებლების განხილვისას წინა თავებში უკვე შევხებთ რეფერალის აუცილებლობას და ვახსენეთ სერვისები, რომლებიც ამა თუ იმ სფეროში გამოვლენილი სირთულეებისას დაჭირდება მოსწავლეს.

თუ შეფასებით დადგინდა, რომ მოსწავლეს აქვს დასწავლის უნარის დარღვევა და უნდა სარგებლობდეს სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურებით, მულტიდისციპლინარულმა გუნდმა, რომელმაც შეფასება ჩაატარა, უნდა წარმოადგინოს დეტალური ინფორმაცია რეკომენდებული მომსახურებების შესახებ. ეს სერვისები უნდა იყოს ინდივიდუალური და ასახავდეს მოსწავლის ძლიერ მხარეებსა და აკადემიურ გამოწვევებს. მშობლებმა ან მეურვეებმა და, როდესაც ეს შესაძლებელია, თავად მოსწავლეებმა უნდა მიიღონ მონაწილეობა საგანმანათლებლო მომსახურებასთან დაკავშირებულ ყველა დისკუსიაში.

შეფასების შედეგების აღიიხვვა საბოლოო ანგარიშში – შეფასების შედეგად მიღებული ინფორმაცია უნდა დაფიქსირდეს ამომწურავ ანგარიშში. ეს უკანასკნელი უნდა გაეცნოს მოსწავლის ოჯახს და ასლი უნდა განთავსდეს მოსწავლის ფაილში, როგორც რესურსი მისი ამჟამინდელი და მომავალი მასწავლებლებისთვის. როგორც წესი, ანგარიშს ადგენს პირი, რომელიც ხელმძღვანელობს შეფასების პროცესს. იგი მულტიდისციპლინარული გუნდის სხვა წევრებისგან იღებს ინფორმაციას და შეაქვს ის ანგარიშში. ამ ანგარიშში მითითებული უნდა იყოს როგორც ძლიერი მხარეები, ასევე, გამოწვევები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის აკადემიურ წარმატებასა თუ წარუმატებლობაზე. ასევე ეს ანგარიში უნდა შეიცავდეს რეკომენდაციებს სპეციალურ მომსახურებებთან დაკავშირებით და დამატებით დახმარებას უწევდეს მომავალი IEP-ების შემდგენელებს. ანგარიში ხელმისაწვდომი, გასაგები უნდა იყოს ოჯახებისთვის, ტექსტში გამოყენებული ტერმინები მშობლებს უნდა განემარტოთ მათთვის გასაგები ალტერნატივებით. ანგარიშები უნდა იყოს ამომწურავი, ლაკონური და ორგანიზებულად უნდა წარმოადგენდეს ინფორმაციას. ანგარიში ოჯახებს პერსონალურად უნდა გავაცნოთ, რათა მათ იცოდნენ დასკვნები და რეკომენდაციები, განიხილონ შეთავაზებები და, საჭიროებისამებრ, ჩაერთონ დისკუსიაში.

სკრინინგისა და შეფასების მეთოდები

ვერცერთი ცალკე აღებული მეთოდი ან ინსტრუმენტი ვერ უზრუნველყოფს საკმარის ინფორმაციას მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეებისა და საგანმანათლებლო საჭიროებების გამოსავლენად. სკრინინგისა და შეფასების მონაცემები უნდა შეგროვდეს სხვადასხვა მეთოდით ან გზით. მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ სკრინინგისა და შეფასების მრავალფეროვანი საშუალებები.

მომდევნო თავი აღწერს განსხვავებულ გზებს, თუ როგორ შეიძლება შეაგროვოს მასწავლებელმა სხვადასხვა ინფორმაცია მოსწავლის შესახებ, გვანჯდის დამატებით ინფორმაციას ინსტრუმენტების ტიპებისა და მათი გამოყენების თაობაზე.

სკრინინგისა და შეფასებისთვის პროფესიონალებმა უნდა შეაგროვონ ინფორმაცია, რომელიც დაეხმარებათ შეაფასონ: (1) მოსწავლის შესაძლო საგანმანათლებლო საჭიროებები და (2) რომელი სასწავლო სტრატეგიის დაუყოვნებლად განხორციელებაა შესაძლებელი მის მხარდასაჭერად. ამ მიზნით მნიშვნელოვანია შემდეგი სახის ინფორმაციის მოპოვება (Hayes et al, 2018):

- *ოჯახური ისტორია* – ოჯახური გარემოცვისა და ისტორიის შესახებ ინფორმაცია გვეხმარება დავადგინოთ, ჰქონდა თუ არა პრობლემები მოსწავლეს დაბადებიდან, რაიმე ოჯახურმა ფაქტორებმა ხომ არ შეიძლება იქონიოს გავლენა მოსწავლის ამჟამინდელ აკადემიურ სირთულეებზე. ოჯახებთან შეხვედრები უნდა ჩატარდეს კონსტრუქციულად და თანამშრომლობით. თავიდან უნდა ავიცილოთ კლასში მოსწავლის შესაძლო პრობლემის მშობლებზე გადაბრალების რისკი. საუბარი და ურთიერთთანამშრომლობა აუცილებლად უნდა წარმართოს ოჯახის მშობლიურ ენაზე, რათა მათ შეძლონ საკუთარი მოსაზრებების სრულად გამოხატვა და სკოლის თანამშრომლებმა – მათი გაგება.
- *დაკვირვება* – დაკვირვება მასწავლებლებს საშუალებას აძლევს, უკეთ გააცნობიერონ, თუ როგორ იქცევა მოსწავლე სხვადასხვა გარემოებაში. დაკვირვების ეფექტურობისთვის ის უნდა განხორციელდეს გარკვეული პერიოდის მანძილზე, დღის სხვადასხვა მონაკვეთში, განსხვავებულ, მრავალფეროვან კონტექსტსა და გარემოში, როგორც ფორმალურ, ასევე არაფორმალურ სიტუაციაში; ამგვარად მიღებული მონაცემები გვანჯდის ინფორმაციას, რამდენად განსხვავდება მოსწავლის ქცევა სხვადასხვა გარემოებაში. დამკვირვებელი მონაცემთა შეგროვების დროს მაქსიმალურად შეუმჩნეველი უნდა იყოს. გარდა ამისა, კლასის სხვა მოსწავლეებს არასოდეს უთხრათ, რომ აკვირდებით კონკრეტული მოსწავლეს; ასეთმა განცხადებამ შეიძლება გააძლიეროს სტიგმატიზაცია. სასურველია, დამკვირვებლებმა გამოიყენონ სტანდარტიზებული „ჩეკლისტი“ (აღნიშვნის ფურცელი) და შეიტანონ მიღებული ინფორმაცია მშობლების ან მულტიდისციპლინური გუნდის სხვა წევრებთან გაზიარებულ ანგარიშში.
- *ჩაგაჩებუდი შეფასებებისა და დავადებების მიმოხილვა* – შესაფასებელი მოსწავლის მიერ შესრულებული დავალებებისა და მიღებული შეფასებების გადახედვა ინფორმატიულია მოსწავლის შესაძლო საგანმანათლებლო საჭიროებებისა და გამოწვევების განსასაზღვრად. ამ პროცესმა შეიძლება აჩვენოს კონკრეტულ მონაკვეთში გამოვლენილი გარკვეული ტენდენცია ან გამოწვევა აკადემიურ სფეროში. მაგალითად, თუ მოსწავლეს კითხვის, წერის ან მათემატიკის მიმართულებით გარკვეულ დროს გამოუვლინდა პრობლემები, მაგრამ კარგად ასრულებდა დავალებებს მანამდე, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ, დასწავლის უნარის დარღვევის გარდა, სხვა ფაქტორებიც უნდა იქნას გათვალისწინებული. შესრულებული სამუშაოს გადახედვა იძლევა საშუალებას, რომ გავზომოთ მოსწავლის აკადემიური პროგრესი და შევადაროთ ის მოსალოდნელ დონეს .

- ფოხმადუხი გესციხება და ინსტრუმენტები – კონკრეტულ სფეროს (როგორებიცაა: კითხვა, წერა ან მათემატიკა) გამონწვევების დასადგენად, ზემოთ ჩამოთვლილი მეთოდების გარდა, სასარგებლოა ფორმალური სკრინინგისა და შეფასების ინსტრუმენტების გამოყენება. ძალიან ხშირად მასწავლებლები მხოლოდ ამ ინსტრუმენტებს იყენებენ და არ მიმართავენ ინფორმაციის შეგროვების სხვა მეთოდებს. ამის შედეგად შეიძლება მივიღოთ ინფორმაცია, რომელიც შეცდომაში შეგვიყვანს. შეფასების სიზუსტისათვის, მნიშვნელოვანია, ინსტრუმენტების გამოყენებასთან დაკავშირებული სტანდარტების შემუშავება, ინსტრუმენტების ადგილობრივ ენებზე თარგმნა და ადგილობრივი კულტურული კონტექსტთან ადაპტირება.

სკრინინგისა და შეფასების ინსტრუმენტები

დარღვევების სკრინინგისა და შეფასებისათვის სხვადასხვა სახის ფორმალური ინსტრუმენტები და რესურსებია ხელმისაწვდომი; ამ თავში მოკლედ არის აღწერილი რეკომენდებული ინსტრუმენტები.

აღსანიშნავია, რომ შეფასებისას გამოყენებული ტესტები შეიძლება არა მხოლოდ სფეროების მიხედვით დავყოთ, როგორც ეს ქვემოთ ჩამონათვალშია მოცემული, არამედ შეფასების მექანიზმის მიხედვითაც განვასხვავოთ [იხ. დანართი 2] (Hayes et al, 2018):

- მხედველობისა და სმენის სკრინინგის საშუალებები – მოსწავლეთა მხედველობისა და სმენის სკრინინგი ჯანდაცვის სფეროზე პასუხისმგებელ სახელმწიფო უწყებებთან თანამშრომლობით რეგულარულად უნდა ხდებოდეს. სკრინინგის მეშვეობით უნდა გამომჟღავნდეს ნებისმიერი გამონწვევა მხედველობის ან სმენის სფეროში. სკრინინგმა უნდა განსაზღვროს, რამდენად კარგად ხედავენ მოსწავლეები როგორც ახლო, ისე შორ მანძილზე, რამდენად აღიქვამენ სხვადასხვა სიხშირისა და ტონის ბგერებს. მხედველობის ტესტი ასევე უნდა შეიცავდეს ხედვის ფუნქციონალურ შეფასებას (მაგალითად, შეფასდეს თვალის მოძრაობა ან პრობლემები ღამით ხედვისას). მხედველობისა და სმენის სკრინინგის ჩატარება შესაძლებელია მარტივად და მასწავლებლებს შეუძლიათ ამ პროცესის ადმინისტრირება. სმენის ტესტების ჩატარება შესაძლებელია აპლიკაციის საშუალებით, ტაბლეტზე ან სმარტფონზე ხარისხიან ყურსასმენების გამოყენებით. მხედველობის ტესტებისთვის ეს საშუალებები უნდა შეესაბამებოდეს ქვეყნის კულტურულ კონტექსტს, უმჯობესია, გამოიყენონ სიმბოლოები და არა ასოები (რადგან ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს ასოების ამოცნობის პრობლემა);
- ინტელექტის შეფასების ინსტრუმენტები – ინტელექტის ტესტები, ტრადიციულად, დასწავლის უნარის დარღვევის შეფასების მნიშვნელოვანი კომპონენტია, როცა მათ იყენებენ მოსწავლის ინტელექტსა და აკადემიურ მიღწევებს შორის შეუსაბამობის გასაზომად. ამასთან, შეერთებულ შტატებსა და სხვა მაღალშემოსავლიან ქვეყნებში ბოლო ათწლეულების განმავლობაში ინტელექტის ტესტების გამოყენება დასწავლის უნარის დარღვევის შეფასების მიზნით საკამათო გახდა, რამდენადაც ასეთმა ტე-

სტებმა შეიძლება ვერ აჩვენოს სანდო (მიუკერძოებელი) შედეგი დაბალი შემოსავლის მქონე ოჯახებისა და კულტურული/ენობრივი თვალსაზრისით განსხვავებული წარმოშობის მოსწავლეებთან მიმართებით. ამ მოსაზრებით, ინტელექტის ტესტები აუცილებელია, მაგრამ არ არის საკმარისი დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასასმელად.

ზოგადი ფუნქციონირების შესაფასებელი ტესტებიდან, რომლებსაც ხშირად იყენებენ საქართველოში, შეიძლება გამოვყოთ ვაინლენდის ადაპტური ქცევის სკალა, ვექსლერის ინტელექტის შესაფასებელი სკალები, არავერბალური ინტელექტის საზომი ინსტრუმენტი TONI.

ვაინლენდის სკალა კითხვარია, რომელსაც ბავშვის მშობელი ან/და პედაგოგი ავსებს. სკალაში მოცემული დებულებები სფეროებად არის გადანაწილებული და გარდა ვერბალური, კოგნიტური და მოტორული უნარებისა, ყოველდღიური ფუნქციონირებისთვის, დამოუკიდებელი ცხოვრებისა და სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებისთვის საჭირო უნარებსაც აფასებს. საბოლოოდ კი გვანჯდის ჯამურ ქულებს, რომლებიც ბავშვის ფუნქციონირების ასაკობრივ ნორმებთან მიმართებაში განხილვის შესაძლებლობას იძლევა.

ვაინლენდის ადაპტური ქცევის სკალის ძირითადი ნაკლი მისი სუბიექტურობაა. დიახ, შედეგები ინფორმატიულია, მაგრამ მშობლისა და პედაგოგის შეფასება შეიძლება მიკერძოებული აღმოჩნდეს.

TONI მხოლოდ არავერბალურ უნარებს ზომავს, ის არ გვანჯდის ინფორმაციას ბავშვის ვერბალური ან მოტორული უნარების შესახებ, შესაბამისად, ეს ტესტი გვიჩვენებს ლოგიკური აზროვნებისა და ვიზუალურ-სივრცითი გადამუშავების შესაძლებლობებს, მაგრამ არაფერს გვეუბნება სხვა უნარების განვითარებზე.

ვექსლერის ინტელექტის შესაფასებელი სკალა აფასებს როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალურ უნარებს, გარდა ამისა, ზოგიერთი დავალების შესრულებისას თვალსაჩინოა ბავშვის მოტორული შესაძლებლობებიც. ვექსლერის ინტელექტის შესაფასებელი სკალა გვაძლევს ნორმებთან მიმართებაში დასწავლისთვის მნიშვნელოვანი ისეთი უნარების დანახვის, როგორებიცაა ვერბალური გაგება, პერცეპტული აზროვნება, მუშა მეხსიერება, ინფორმაციის გადამუშავების ტემპი.

- *მეტყველებისა და ენის შეფასების ინსტრუმენტები* – მეტყველების დარღვევებმა შეიძლება, გავლენა მოახდინოს მოსწავლის მიერ ბგერებისა ან სიტყვების სწორად წარმოთქმის უნარზე (ამერიკის მეტყველების-ენის-სმენის ასოციაცია N.D.) ენობრივმა დარღვევებმა შეიძლება, გავლენა მოახდინოს ექსპრესიულ ფუნქციაზე (იდეების, აზრების და გრძნობების ზეპირად გამოხატვის უნარი) ან აღქმის ფუნქციაზე (სხვისი მეტყველების გაგების უნარი). მიუხედავად იმისა, რომ მეტყველებისა და ენის დარღვევების მქონე მოსწავლეებს შესაძლოა, ჰქონდეთ დასწავლის უნარის დარღვევაც, დასწავლის უნარის დარღვევის შესწავლის დაწყებამდე უნდა გამოირიცხოს კომუნიკაციის ნებისმიერი სხვა პრობლემა;
- *მოგოხუდი უნახების შეფასების ინსტრუმენტები* – მოტორული უნარების პრობლემებმა შეიძლება ბევრი გამოწვევის წინაშე დააყენოს მოსწავლე (მაგალითად, ხელწერის სირთულე), შესაბამისად, ამ უნარების შეფასება აუცილებელია. შესაძლებელია სწავლის სირთულეები სწორედ მოტორული პრობლემებით აიხსნას და შესაბამისად, გამოირიცხოს დასწავლის უნარის დარღვევა.

ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ზოგადი ფუნქციონირების შესაფასებელი ინსტრუმენტები გვანვდის ინფორმაციას, როგორც ვერბალური, ასევე მორტორული და კოგნიტური უნარების შესახებ. შესაბამისად, მაგ., ვაინლენდის ადაპტური ქცევის ან/და ვექსლერის ინტელექტის შესაფასებელი სკალებითაც შეიძლება მივიღოთ ინფორმაცია ცალკეული უნარების (ენა-მეტყველებისა თუ მორტორული უნარების) განვითარებაზე.

გარდა ამისა, შეფასებისას გამოიყენება სპეციფიკური ტესტებიც. მაგალითად, ვიზუალურ-მორტორული უნარების შესაფასებელი ტესტი WRAWMA გვეხმარება მხედველობით-სივრცითი, ვიზუალურ-მორტორული და ნატიფი მორტორული უნარების შეფასებაში.

სპეციფიკური უნარების შესაფასებლად შეიძლება გამოვიყენოთ ცალკეული სუბტესტები ტესტების ბატარეიდან (მაგალითად, ლურია-ნებრასკას ნეიროფსიქოლოგიური ტესტების ბატარეიდან). აღსანიშნავია, რომ, ინტელექტის სკალებისგან განსხვავებით, სპეციფიკური ტესტები უფრო სიღრმისეულად აფასებს სამიზნე უნარებს და მეტ ინფორმაციას გვანვდის სირთულეების მექანიზმის შესახებ.

- **კითხვის შეფასების ინსტრუმენტები** – მოსწავლის ასაკისა და კლასის შესაბამისად კითხვის უნარი შეიძლება შეფასდეს სხვადასხვა გზით. კითხვის შეფასებას შეუძლია მნიშვნელოვანი საბაზისო ინფორმაციის მონოდება, რაც მომავალში შესაძლებელს გახდის მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგს. შესაბამისად, მასწავლებლებს ხელს შეუწყობს იმის გააზრებაში, თუ როგორ უნდა წარმართონ გაკვეთილები და გააუმჯობესონ სწავლება;
- **წეხისა და ოხთოგჩაფიის შეფასების ინსტრუმენტები** – მოსწავლის პოტენციური სირთულეების გამოვლენა წერასა და მართლწერაში ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც კითხვაში. წერის სირთულეები შეიძლება, განსხვავებულად გამოვლინდეს თითოეულ მოსწავლესთან. მაგალითად, ზოგიერთ მოსწავლეს უჭირს წერილობით გამოხატოს თავისი აზრები, ხოლო ზოგიერთს ხელწერა აფერხებს;
- **მათემატიკის შეფასების ინსტრუმენტები** – წარსულში სწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების შეფასებისას ექსპერტთა უმეტესობა, ძირითადად, კითხვის ტესტებს ეყრდნობოდა. თუმცა მოსწავლის შეფასება მათემატიკაში კითხვის ან წერის პრობლემების განსაზღვრაზე არანაკლებ მნიშვნელოვანია. მათემატიკური უნარების შეფასებით შეიძლება მივიღოთ ინფორმაცია მოსწავლის მიერ რიცხვებისა და რაოდენობების აღქმის, ციფრების წერის, ძირითადი გამოთვლების წარმოების მნიშვნელოვანი ოპერაციების დაუფლების შესახებ.

საქართველოში აკადემიური უნარების ობიექტურად შეფასების მიზნით ხშირად იყენებენ აკადემიური მიღწევის შესაფასებელ ტესტს M-WRAT-ს. ტესტი აფასებს კითხვის, წინადადების გაგების, წაკითხულის გააზრების, წერისა და მათემატიკურ უნარებს.

- **ქცევის ფუნქციური შეფასება (FBA)** – FBA გამოიყენება მოსწავლის ქცევის მიზეზების ან პრობლემების დასადგენად, რომლებიც გავლენას ახდენენ სწავლაზე. FBA ანალიზი აღწერს

- გარემოს, რომელშიც ქცევა განხორციელდა (დღის პერიოდი, ადგილმდებარეობა და ა.შ.);
- წინარე პირობებს (რა მოხდა უშუალოდ ქცევის გამოვლენის წინ);
- ქცევის ასპექტებს (რას აკეთებს მოსწავლე უშუალოდ ამ ქცევის გამოვლენისას ისეთს, რაც ხელს უშლის სწავლის პროცესს);
- შედეგს (რა ხდება ქცევის შემდეგ და როგორ რეაგირებენ მოსწავლეების გარშემო მყოფი ადამიანები ქცევაზე).

ქცევის ანალიტიკოსები, რომლებიც ანალიზებენ ქცევას, ჩვეულებრივ, იყენებენ FBA-ს. ამ შეფასებასთან ერთად, ანალიტიკოსებმა უნდა გაიარონ კონსულტაცია ბავშვის მასწავლებლებთან, ოჯახთან და ბავშვის აღზრდა/სწავლებაში ჩართულ სხვა პირებთან. ზოგიერთი ქვეყნისთვის თითოეული მოსწავლისთვის FBA-ს უზრუნველყოფა შეიძლება რთული იყოს ახლა, მაგრამ ეს შეიძლება იყოს სამომავლო მიზანი.

მონიტორინგი

შეფასების შედეგები მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაწვდის ბავშვის შესახებ, მაგრამ ეს გრძელი გზის მხოლოდ დასაწყისია. შეფასების ანგარიში გვადლევს შესაძლებლობას ჩამოვყალიბოთ ხანმოკლე და გრძელვადიანი მიზნები. ხანმოკლე მიზნები გარკვეულ საფეხურებს ქმნიან საბოლოო მიზანთან მიმავალ გზაზე. ამ მიზნების მიღწევის, გარემოფაქტორების ცვლილებისა თუ ბავშვის ზრდა-განვითარების პროცესში მოსწავლის საჭიროებები დროთა განმავლობაში იცვლება, შესაბამისად, აუცილებელია მდგომარეობის განმეორებითი შეფასება და პროგრესის მონიტორინგი.

პროგრესი ნებისმიერ კონტექსტში არის გაუმჯობესება საწყის და საბოლოო ნერტილებს შორის. პროგრესის სათანადოდ განსაზღვრა მოიცავს ასპექტებს, როგორებიცაა:

- პროგნოზირება: გამოიკვლიეთ კონკრეტული სფერო (მაგ., „პროგრესის მონიტორინგი თავისუფლად კითხვისას“), რომ იპოვოთ სპეციფიკური საზომები, რომლებიც, მოსწავლის მდგომარეობის სპეციფიკიდან გამომდინარე, პროგრესის შეფასების შესაძლებლობას მოგვცემს;
- კვლევაზე დაფუძნება: დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობა მოითხოვს კვლევაზე დაფუძნებულ სასწავლო მეთოდოლოგიასა და პროგრესის მონიტორინგს. შეეცადეთ, რომ თქვენ მიერ შემუშავებული მონიტორინგის სქემა ითვალისწინებდეს საუკეთესო საერთაშორისო პრაქტიკას დაფუძნებული უახლეს კვლევებზე;
- დაკვირვებადობა: გაზომვის კრიტერიუმების უმეტესობა უნდა შეფასდეს რაოდენობრივად და არ იყოს დამოკიდებული თვისებრივ ანალიზზე. შესაფასებელი ასპექტები ისე უნდა იყოს შერჩეულია, რომ დაკვირვებისა და რაოდენობრივად შეფასების საშუალებას იძლეოდეს. თვისებრივი ანალიზისას რთულია დაკვირვების სქემის შექმნა და შედეგების ობიექტური ინტერპრეტაცია;

- გრაფიკულად გამოსახვა: ვიზუალურად წარმოაჩინეთ პროგრესი. გაიარეთ ტრენინგი საგანმანათლებლო სტატისტიკისა და მონაცემების ვიზუალური წარმოდგენის შესახებ. ითხოვეთ ეს. საჭიროების შემთხვევაში, გამოიყენეთ Microsoft Excel, რომ გრაფიკულად გამოსახოთ შედეგები, რომლებიც გაცნობთ მშობლებს ინფორმაციას ისე, რომ ნათლად დაინახოთ და აჩვენოთ პროგრესი, რეგრესი ან პლატო¹;
- მოხსენების სახით ჩამოყალიბება: მონაცემთა შეგროვება არ არის საკმარისი; მონაცემები უნდა იყოს მოხსენების სახით წერილობით ჩამოყალიბებული. შეჯამებისას ყურადღება უნდა იყოს გამახვილებული მნიშვნელოვან, არსებით საკითხებზე. განსაზღვრეთ, რა შედეგამდე მიგიყვანთ ესა თუ ის ქმედება, საჭიროა თუ არა გეგმის ცვლილება; ახალი ან შესწორებული/მოდულიციკრებული მიზანი პრაქტიკულია თუ არა; ან არის თუ არა საჭირო მოსწავლისათვის განუვლი მომსახურებისა და მხარდაჭერის სტრატეგიების ზრდა, შემცირება ან გადანაწილება.

შეჯამება

მოსწავლის აკადემიური სირთულეების შესახებ „გონივრული“ ეჭვის გაჩენის შემდეგ განათლების სპეციალისტები საჭირო რეფერალის განსაზღვრით იწყებენ ბავშვის შეფასების რთულ მულტიდისციპლინურ პროცესს. ბავშვის აღზრდასა და სწავლებაში ჩართული ადამიანებისა და სფეროს სპეციალისტებისგან შემდგარი გუნდი გეგმავს სრული შეფასების პროცესს. შეფასების ეფექტურად წარმართვისთვის მნიშვნელოვანია განისაზღვროს, თუ რა არის შეფასების მიზანი, რატომ გაჩნდა შეფასების აუცილებლობა, დასახული მიზნის მისაღწევად როგორ უნდა შეფასდეს მოსწავლე. შეფასებისას ბავშვის საჭიროებების გათვალისწინებით იყენებენ შეფასების ფორმალურ ინსტრუმენტებს (მაგ., ტესტებს) ან ინფორმაციის დამატებით წყაროს (მაგ., ინტერვიუს). შეფასების პროცესში მიღებული ინფორმაცია ასახავს ბავშვის ძლიერ და სუსტ მხარეებს, განსაზღვრავს ინტერვენციის მიზანშეწონილი გზებს, საშუალებას იძლევა სწავლების პროცესის ბავშვის შესაძლებლობების გათვალისწინებით დაგეგმვას.

¹ რეგრესი პროგრესის საპირისპირო პროცესია, ანუ საწყისი წერტილიდან მდგომარეობა გაუარესდა. პლატოში იგულისხმება საწყისი მდგომარეობის უცვლელად შენარჩუნება.

დანართი 1

სკრინინგის ჩეკლისტი – მიზანი: მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ შემდეგი ჩამონათვალი, რათა გამოირიცხონ სმენის, მხედველობის ან გარემოფაქტორები, სანამ უფრო გაფართოებულ სკრინინგის პროცესს დაიწყებენ. თუ ყველა კითხვაზე პასუხია „დიახ“, მაგრამ მოსწავლეს მაინც აქვს დასწავლის სირთულეები, უნდა ჩატარდეს უფრო ღრმა შეფასება. თუ რომელიმე დებულებაზე პასუხი უარყოფითია, მაშინ საჭიროა შესაბამისი ფაქტორი გამოირიცხოს ობიექტური კვლევით, ოჯახისგან მიღებული ინფორმაციითა თუ ბავშვის ქცევაზე დაკვირვებით.

კითხვები	დიახ	არა
ჩაუტახდა თუ ახა სტუდენტს მხედველობის სკრინინგი ბოლო 6 თვის განმავლობაში?		
თუ მოსწავლე სათვალეს ატახებს, ბოლო თვის განმავლობაში გამოიკვლიეს თუ ახა მისი მხედველობა?		
ჩაუტახდა თუ ახა მოსწავლეს სმენის სკრინინგი ბოლო 6 თვის განმავლობაში?		
თუ მოსწავლე ატახებს სასმენ აპარატს, ბოლო თვეში ჩატახდა თუ ახა მისი სმენის სკრინინგი?		
განსხვავდება თუ ახა მოსწავლის კულტურული ფონი სკოლის ან საზოგადოების კულტურისგან? თუ – დიახ: ახის მასალები ადაპტირებული ამ კულტურის შესაბამისად?		
ბავშვი სკოლაში მშობლიუხ ენაზე სწავლობს? თუ – ახა: შეფასდა მოსწავლის ცოდნა მშობლიუხ ენაზე?		
გამოხიცხა თუ ახა მასწავლებელმა მოსწავლის ცხოვრებაში ჰაიმე მნიშვნელოვანი ან ტრავმული მოვლენა, რომელმაც შეიძლება ხელი შეუწყოს დასწავლის ამჟამინდელ პირობებებს?		
გამოხიცხა თუ ახა მასწავლებელმა მოსწავლის ფაქტორები, რომლებთანაც შეიძლება დაკავშირებული იყოს ამჟამინდელი სიტუაციები (წახსული აკადემიუხი მოსწიება, წინასწახი ფოხმადუხი განათლების ახა-ხსებობა ან სკოლის სისტემატიუხი გაცდენა)?		
გამოხიცხა თუ ახა მასწავლებელმა ოჯახის ისტოხიასთან დაკავშირებული ისეთი ცვლადები, რომლებმაც შესაძლოა გავლენა იქონიოს სკოლაში საქმიანობაზე (ცხოვრების წესი, სტრესი, სილახიბე, ემოციუხი მხახდაჭეხის ახახსებობა)?		
გამოხიცხა თუ ახა მასწავლებელმა მოსწავლის სამედიცინო ისტოხიასთან დაკავშირებული ფაქტორები, რომლებმაც შეიძლება გავლენა იქონიოს სკოლაში საქმიანობაზე (დაავადება, კვებასთან დაკავშირებული სიტუაციები, ტრავმა ან დაზიანება)?		

დანართი 2

სხვადასხვა სახის ინფორმაციის მიღება მოსწავლის შესახებ რამდენიმე კატეგორიის ტესტით არის შესაძლებელი. შეფასების ინსტრუმენტები შეიძლება შემდეგ კატეგორიებად დავყოთ (Bergeson et al, 2008):

- **სტანდარტიზებული შეფასება** – ეს არის კარგად სტრუქტურირებული ტესტი, რომელიც ყველა მოსწავლეს უტარდება ერთი და იმავე ინსტრუქციებით, პროცედურებითა და მასალებით. სტანდარტიზებული შეფასებები ხშირად ნორმატიულია. მას შეუძლია, შეაფასოს ყველა მოსწავლის წინსვლა გარკვეული ცოდნისა და უნარების მხრივ, მათ შორის, ისეთი სპეციფიკური ჯგუფები, როგორსაც ქმნიან სხვადასხვა ტიპის დარღვევის მქონე პირები ან ენობრივი და კულტურული უმცირესობების წარმომადგენლები. ტესტირების დროს შესაძლებელია გარემოს ადპტირება, მაგრამ თავად ტესტი არ შეიძლება შეიცვალოს ან მოერგოს კონკრეტული ადამიანის საჭიროებებს;
- **ნორმაზე დაფუძნებული შეფასება** – ნორმაზე დაფუძნებული შეფასება მოსწავლის ქულას ადარებს იმავე ასაკისა და კლასის მოსწავლეების რეპრეზენტატული შერჩევის მაჩვენებლებს. ნორმაზე დაფუძნებული შეფასებები თითქმის ყოველთვის სტანდარტიზებულია, რათა შედარება იყოს თანმიმდევრული. თუმცა ამ შეფასებების შედეგები შეიძლება ვალიდური იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ტესტირებისას გამოყენებული რეპრეზენტატული შერჩევის მაჩვენებლები ასახავს იმ ბავშვების მონაცემებს, რომლებიც იზიარებენ შესაფასებელი პირის ენას, კულტურას ან აქვთ ისეთივე უნარები/უნარის დარღვევები“;
- **კრიტიკული დაფუძნებული შეფასება** – კრიტიკულ დაფუძნებული შეფასებებით იზომება მოსწავლის საქმიანობა, შესაბამისად წინასწარ განსაზღვრული კრიტერიუმებისა, რომლებიც, ძირითადად, წარმოადგენს განვითარების თავისებურების ან დავალებების ანალიზის უნარების შეფასების საშუალებებს. ეს უკანასკნელნი შეიძლება სასარგებლო იყოს იმის დასადგენად, აქვს თუ არა მოსწავლეს ზოგადი, მაღალი აკადემიური დონე ან თუ აქვს მიღწევები, მხოლოდ სპეციფიკურ აკადემიურ დარგში. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ტესტები შეიძლება სტანდარტიზებული იყოს, ადმინისტრირება და მასალები ხშირად საკმაო მოქნილობით ხასიათდება.
- **სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული შეფასება** – სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული შეფასებებით იზომება, თუ როგორ ახერხებს მოსწავლე სასწავლო გეგმის შინაარსისა და მიზნების სათანადოდ გამოყენებას. სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული შეფასება შეიძლება ჩატარდეს კონკრეტული ინსტრუქტაჟით, რომელიმე მონაკვეთის (მაგალითად, რომელიმე თავის, საკითხის) დასრულების შემდეგ ან შეიძლება გაკეთდეს არაფორმალურად რეგულარულად;

- ჩეკლისტები და შეფასების სკადა – შეფასების ამ კატეგორიების გარდა, მრავალი საგანმანათლებლო სისტემა ასევე იყენებს წინასწარ განსაზღვრულ ჩეკლისტებსა და სარეიტინგო სკალებს, რათა დადგინდეს, არის თუ არა მზად მოსწავლე სხვა ტიპის მომსახურებაზე გადასასვლელად ან სასწავლო გეგმის მოდიფიცირებისათვის. ამ ტიპის ინსტრუმენტების გამოყენება ასევე შეიძლება ქცევის სკრინინგისა და მონიტორინგისთვის.

კითხვები რაფლექსიისთვის:

1. რა არის „გონივრული“ ეჭვი და რა როლს თამაშობს დასწავლის უნარის დარღვევის იდენტიფიკაციის პროცესში?
2. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის იდენტიფიკაციის პროცესი რომელ 4 საფეხურად შეიძლება დაყვოთ?
3. შეფასებისას რა ვალდებულებები გაგვაჩნია (განათლების სპეციალისტებს/სკოლის წარმომადგენლებს) მშობლის წინაშე და რა ტიპის ჩართულობას ველით მშობლისგან? რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ ორი პუნქტის სრულად დაკმაყოფილება?
4. ჩამოთვალეთ განსხვავებები სკრინინგსა და სრულ შეფასებას შორის?
5. რატომ არ არის საკმარისი დასწავლის უნარის დარღვევისთვის დამახასიათებელი ნიშნების შემჩნევა დიაგნოზის დასასმელად?
6. რა არის ინფორმირებული თანხმობა?
7. როგორი უნდა იყოს შეფასების ანგარიში?
8. რა არის ქცევის ფუნქციური ანალიზი?
9. რატომ არის მნიშვნელოვანი ბავშვის ეთნიკური თუ კულტურული მიკუთვნებულობის შესახებ ინფორმაციის მოპოვება შეფასების პროცესის სწორად წარმართვისთვის?

სავარჯიშო

ანას მშობლიური ენა უკრაინულია. მას იძულებით მოუწია სამშობლოს დატოვება და პირველ კლასში მისთვის უცხო ქვეყანაში შეაბიჯებს. ანას მშობლებმა გადაწყვიტეს ბავშვი ქართულენოვან სკოლაში შეეყვანათ. პედაგოგმა შეამჩნია, რომ ანას უჭირს სასწავლო მასალის დაძლევა, შესაბამისად, მან გადაწყვიტა დრო არ დაეკარგა და მოეთხოვა ანას მდგომარეობის სრული შეფასება.

ანას მშობლები შეწუხებულები არიან, რომ ენობრივი ბარიერის გამო უჭირთ პედაგოგთან კომუნიკაცია, მაგრამ სრული ნდობას უცხადებენ პედაგოგს.

მოცემულ თავში მიღებული ინფორმაციის გათვალისწინებით, დაასაბუთეთ, რატომ უჭერთ მხარს ან არ ეთანხმებით პედაგოგის გადაწყვეტილებას.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Aro, T., & Ahonen, T. (Eds.). (2011). Assessment of learning disabilities: Cooperation between teachers, psychologists, and parents [African Edition]. Jyväskylä, Finland: Miilo Mäki Institute. Retrieved from <https://www.nmi.fi/fi/kehitysyhteistyo/materiaalit/learning-disabilities-book>. Pdf
- Bergeson, T., Davidson, C., Mueller, M., & Williams-Appleton, D. (2008). A guide to assessment in early childhood: Infancy to age eight. Office of the Superintendent for Public Instruction, Washington State. Retrieved from http://www.k12.wa.us/EarlyLearning/pubdocs/assessment_print.pdf
- Farrall, M. L., Wright, P. D., & Wright, P. (2015). All about tests & assessments: Answers to frequently asked questions. Hartfield, VA: Harbor House Law Press, Inc
- Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. John Wiley & Sons.
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., and Bulat, J. (2018). Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries. RTI Press Publication No. OP-0052-1804. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804>
- National Association of Special Education Teachers (NASSET). (n.d.). Characteristics of children with learning disabilities. Retrieved from http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue__3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 9

დასწავლის უნარის დარღვევა კლასში:
გავრცელებული სოციალური პრობლემები

შესავალი.....	178
დასწავლის უნარის დარღვევა და სოციალური სირთულები.....	179
სოციალურ-ემოციური სირთულები დასწავლის უნარის დარღვევისას.....	180
სოციალურ-კოგნიტური მახასიათებლები.....	181
მე-კონცეფცია.....	184
სასკოლო ურთიერთობები.....	184
ანტისოციალური ქცევა.....	187
ძალადობა/ბულინგი.....	187
საკლასო გამონვევები.....	188
სოციალური სირთულები მშობლის პერსპექტივიდან.....	190
შეჯამება.....	192
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	194
გამოყენებული ლიტერატურა.....	196

შესავალი

1974 წელს ტანის ბრაიანის სტატიაში პირველად გამახვილდა ყურადღება დასწავლის უნარის დარღვევის სოციალურ ასპექტებზე. სტატიამ საოცარი პოპულარობა მოიპოვა, შეიძლება ითქვას, რომ ეს იყო რევოლუციური სვლა, პირველი ნაბიჯი დასწავლის უნარის დარღვევების კოგნიტური ასპექტებიდან სოციალურ ეფექტებზე ყურადღების გადატანისა. მსოფლიო სამეცნიერო საზოგადოებამ პირველად მიაქცია ყურადღება დასწავლის უნარის დარღვევის სოციალურ ასპექტებს და გააცნობიერა ის, რაც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლებისა და პედაგოგებისთვის უკვე დიდი ხანია ცნობილი იყო – აკადემიური სირთულები არ არის ერთადერთი გამონვევა, რომელთან გამკლავებაც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს უნევთ (Wong et al, 2011)

დასწავლის უნარის დარღვევის ნაციონალური ცენტრის მონაცემებით (<https://www.nclid.org/>):

- ადამიანების 84 პროცენტს მიაჩნია, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს კლასში განსაკუთრებული ყურადღება და ტესტირებისას დამატებითი დრო სჭირდებათ;
- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლების თითქმის ნახევარი აღნიშნავს, რომ მისი შვილი სკოლაში ბულინგის მსხვერპლი იყო;
- ადამიანების ორი მესამედი მიიჩნევს, რომ ბავშვები, დასწავლის უნარის დარღვევით, უფრო ხშირად არიან ძალადობის მსხვერპლნი, ვიდრე სხვა მათი თანატოლები;

- მშობლების ორი მესამედი ჩივის, რომ სკოლა მათ არ აწვდის სათანადო ინფორმაციას დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ;
- მშობლების მეხუთედი კი ინტერნეტს დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ინფორმაციის მიღების უფრო სანდო წყაროდ მიიჩნევს, ვიდრე სკოლას.

ყოველდღიურად მილიონობით ადამიანი განიცდის დასწავლის სირთულეებს. მიუხედავად ამისა, ეს მდგომარეობა მაინც ბევრ გაურკვევლობას იწვევს, რაც ხშირად არის მცდარი მოლოდინის მიზეზი. დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ზუსტი ინფორმაციის ნაკლებობა ზრდის სტიგმატიზაციის რისკს და ბევრი წარუმატებლობის მიზეზად გვევლინება.

პირველი რევოლუციური სვლიდან თითქმის ნახევარი საუკუნე გავიდა, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან სოციალური გამოწვევების შესწავლა კი არ კარგავს თავის აქტუალობას. აღსანიშნავია, რომ ამ საკითხების კვლევა და მათი საზოგადოების ფოკუსში მოხვედრა კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია ისეთ პატარა ქვეყნებში, როგორც საქართველო, სადაც განვითარების დარღვევების შესწავლა და სრულფასოვანი დიაგნოსტიკა შედარებით ახალი გამოცდილებაა, ხოლო სკოლებში განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის სათანადო სასწავლო პირობების შექმნა – სერიოზული გამოწვევა.

დასწავლის უნარის დარღვევა და სოციალური სირთულეები

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან სოციალურ, ემოციურ და ქცევით სფეროებში სირთულეების ასახსნელად არაერთი ვარაუდი გამოითქვა. შეიძლება ეს მოსაზრებები ორ ძირითად ნაწილად – პირველადი და მეორეული მიზეზის ჰიპოთეზებად დავყოთ. პირველადი მიზეზის ჰიპოთეზა გვეუბნება, რომ ნევროლოგიური ფაქტორები (მაგ., ინფორმაციის გადამუშავების დარღვევა, იმპულსურობა), რომლებიც აისახება დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის აკადემიურ უნარებზე, ასევე ახდენს გავლენას მათ სოციო-ემოციურ პერცეპციასა და ინტერპრეტაციებზე, რაც, თავისთავად, აისახება სოციალურ, ემოციურ და ქცევით უნარებზე. მეორეული მიზეზის ჰიპოთეზები სოციალურ სირთულეებს აკადემიური სირთულეების თანამდევ მოვლენებად განიხილავს (ამის საპირისპიროდ, მეცნიერთა ნაწილი სწორედ სოციალურ უნარებს მიიჩნევს აკადემიური სირთულეების პირველწყაროდ).

კვლევების დიდი ნაწილი ადასტურებს სოციალური უნარების დეფიციტს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან და ამით მხარს უჭერს პირველადი მიზეზის ჰიპოთეზებს. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებისა და დაბალი აკადემიური მოსწრების მქონე (დასწავლის უნარის დარღვევის გარეშე) თანატოლების შედარება ააშკარავებს სოციალური უნარების დეფიციტს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან (Wong et al, 2011). ეს, რა თქმა უნდა, არ გამორიცხავს იმ ფაქტს, რომ დაბალი აკადემიური მოსწრება შესაძლებელია უარყოფითად აისახებოდეს სოციალური ინტეგრაციის პროცესზე, მაგრამ გვარწმუნებს, რომ აკადემიური სირთულეები არ არის სოციალური პრობლემების გამომწვევი ძირითადი ფაქტორი.

ამ თავში ჩვენ არ ჩავუღრმავდებით სოციალური პრობლემების ამხსნელ თეორიებს. შევეცდებით, მკითხველის ყურადღება თეორიული ჩარჩოდან კონ-

კრეტულ ნიშნებსა და გამოვლინებებზე, რეალურ პრობლემებსა და მათ განმაპირობებელ სპეციფიკურ მახასიათებლებზე გადავიტანოთ, ამით უზრუნველყოთ ინფორმაცია იმ მარკერების შესახებ, რომელთა ადრეული გამოვლენა სასკოლო გარემოში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის დროული დახმარებისა და სოციალური პრობლემების პრევენციის შესაძლებლობას შექმნის.

სოციალურ-ემოციური სირთულეები დასწავლის უნარის დარღვევისას

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მახასიათებლებზე საუბრისას მესამე თავში ზოგადად მიმოვიხილეთ სოციალურ-ემოციური სფეროს მახასიათებლებიც. ამ მდგომარეობის თანამდევი სოციალური პრობლემების უკეთ გასააზრებლად ამ თავში კიდევ ერთხელ უფრო კონკრეტულად განვიხილავთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებში სოციალური უნარებისა და ემოციური სფეროს ჩამოყალიბების ასპექტებს.

აფექტი/ემოციები

ნეგატიური ემოციები (მაგ., ბრაზი, შიში, შფოთვა, ზიზღი) ართულებს ინფორმაციის გადამუშავებასა და დაამახსოვრებას; უარყოფითად აისახება ისეთ რთულ კოგნიტურ ფუნქციებზე, რომლებიც კოგნიტური მასალის გამოყენებისა და ინტეგრაციისას მოქნილობას მოითხოვს. ამის საპირისპიროდ, პოზიტიური ემოციები ამარტივებს ინფორმაციის წვდომას, დადებითად აისახება თვითშეფასებაზე, ხელს გვიწყობს კონფლიქტების უმტკივნეულოდ გადაწყვეტაში (Jamie et al, 2016). ფსიქოლოგიაში, მედიცინასა და სხვა მონათესავე სფეროებში პოზიტიური და ნეგატიური ემოციების გავლენა ადამიანების ფუნქციებზე, მათ შორის, დასწავლაზე, სოციალურ ურთიერთობებსა და ზოგად ჯანმრთელობაზე ფართოდ არის შესწავლილი და დასაბუთებული. მიუხედავად ამისა, აფექტისა და ემოციების გავლენა სოციალური ურთიერთობებსა და დასწავლაზე სპეციფიკურად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან ხშირად იგნორირებულია (Weinfeld et al, 2013).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან სოციალური სირთულეების განხილვისას უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ემოციები „გადამდებია“. ჩვენ „ვიჭერთ“ სხვა ადამიანების ემოციებს და შედეგად მიზანმიმართულად თუ სრულიად გაუცნობიერებლად მივიღტვით იმ ადამიანებისკენ, რომლებიც პოზიტიურ ემოციებს გვიზიარებენ და თავს ვარიდებთ დეპრესიულ, სევდიან და გაბრაზებულ ინდივიდებს (Weinfeld et al, 2013). კვლევის შედეგები ააშკარავებს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად განიცდიან ნეგატიურ ემოციებს, უფრო ხშირად აქვთ დეპრესიული გუნება-განწყობა, შფოთვა და მარტოობის განცდა (Wiener & Timmermanis, 2011). რთული სათქმელია, ნეგატიური ემოციები განაპირობებს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების სოციალურ პრობლემებს თუ სოციალური სირთულეების შედეგად განიცდიან ისინი ნეგატიურ ემოციებს. რთულია იმის მტკიცებაც, რომ აკადემიური სირთულეები არის ნეგატიური ემოციების მიზეზი. ლონგიტიდური კვლევები გვიჩვენებს, რომ

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ხშირად აკადემიური სირთულეების თვალსაჩინოდ გამოვლენამდე და დიაგნოზის დასმამდე აწყდებიან სოციალურ სირთულეებს. ერთ-ერთი ვარაუდის მიხედვით, სოციალური უნარების დეფიციტი განაპირობებს სირთულეებს თანატოლებთან ურთიერთობებში, რაც იწვევს თანატოლების მხრიდან დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის უგულებელყოფასა და უარყოფას. სოციალური გარიყვა კი საფუძვლად ედება ნეგატიურ ემოციებს, რომლებიც, თავის მხრივ, ამძიმებს დასწავლის სირთულეებს და კიდევ უფრო ართულებს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის ინტეგრაციას აკადემიურ გარემოში (Crockett et al, 2011).

მნიშვნელოვანია ემოციურობის კვლევებიც – ეს კიდევ ერთი გზა სოციალურ სტატუსზე აფექტის გავლენის შესაფასებლად. პირველმა ეიზენბერგმა ივარაუდა, რომ მაღალი ემოციურობა და ცუდი ემოციური რეგულაცია ხელს უშლიდა სოციალური მანიშნებლების კოდირებას, სიტუაციების სხვადასხვა კოგნიტური და აფექტური პერსპექტივიდან შეფასებას, შედეგად მიზნების მოქნილად განსაზღვრას. დაკვირვებები აჩვენებს, რომ დაწყებითი კლასების მოსწავლეები, მაღალი მგრძობელობითა და ცუდი ემოციური რეგულაციით, უფრო ხშირად ავლენენ ქვევით სირთულეებს (Wiener & Timmermanis, 2011). აღსანიშნავია, რომ ამ ტიპის კვლევა სპეციფიკურად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ჯგუფზე არ ჩატარებულა.

სოციალურ-კოგნიტური მახასიათებლები

სოციალურ-კოგნიტური უნარები მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ჩვენს სოციალურ ურთიერთობებს, რომელთა ჩამოსაყალიბებლად და კომუნიკაციისთვის ჩვენ, უპირველეს ყოვლისა, სოციალური მანიშნებლების ყურადღებით, თანმიმდევრულად გადამუშავება გვჭირდება. სოციალური მანიშნებლების კოდირება სოციალური ინფორმაციის გადამუშავების საწყის ეტაპად უნდა განვიხილოთ. ეს პროცესი, ჩვეულებრივ, სრულიად გაუცნობიერებლად მიმდინარეობს (Wong et al, 2011):

- ბავშვი დაბადებიდან თანდათანობით იძენს სოციალური სტიმულების კოდირების, ორგანიზებისა და შენახვის სტრატეგიებს. იგი დროთა განმავლობაში აგროვებს საკმარის ინფორმაციას სოციალური მანიშნებლების მენტალურ რეპრეზენტაციებად ჩამოსაყალიბებლად;
- ბავშვს უნდა ესმოდეს სოციალური მანიშნებლების მნიშვნელობა და შეძლოს მათი სწორად ინტერპრეტაცია ძველ გამოცდილებასთან მათი სწორად ინტეგრაციისთვის;
- შემდეგ ნაბიჯად კი მიზანშეწონილი სოციალური პასუხების ძიება გვევლინება. არსებულ გამოცდილებასთან ახალი სოციალური მანიშნებლის ინტეგრირება ეხმარება ბავშვს ქვევითი პასუხების შერჩევაში;
- კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი საფეხური მიღებული გამოცდილების კრიტიკულად შეფასებაა. ბავშვი აფასებს საკუთარ რეაქციასა და გარემოს პასუხს, შედეგად წყვეტს, რამდენად მისაღები იყო ასეთი პასუხი მოცემულ სოციალურ მანიშნებელზე. ამ ინფორმაციასაც გამოცდილების საცავში ინახავს.

- თუ ჩვენ სოციალური კოგნიციის ამ მოდელს დავეყრდნობით, უამრავ განსხვავებას ვიპოვით დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებსა და მათ თანატოლებს შორის, მაგრამ ამ ეტაპზე ყურადღებას მხოლოდ იმ განსხვავებებზე გავამახვილებთ, რომლებიც უარყოფითად აისახება დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების სოციალურ ურთიერთობებსა და კლასთან ინტეგრაციაზე.

ბავშვები, რომლებსაც არ აქვთ მინიჭებული სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსი, უფრო მარტივად ინტეგრირდებიან კლასში, ვიდრე სტატუსით მათი თანატოლები; ბავშვები, რომლებიც იღებენ სპეციალური პედაგოგის მხარდაჭერას კლასში, ნაკლებ სოციალურ პრობლემას აწყდებიან, ვიდრე მათი თანატოლები, რომლებიც დახმარებისთვის რესურსოთახებში გაჰყავთ. რა თქმა უნდა, ასეთი სტატისტიკა შეიძლება, დისკრიმინაციის დასტურად მივიჩნიოთ, მაგრამ შეიძლება, ამ მონაცემებს სხვა ინტერპრეტაციაც ჰქონდეს და სოციალური ინტეგრაციის სირთულეები სტატუსით კი არ განისაზღვრებოდეს, არამედ როგორც დახმარების ტიპი, სოციალური ინტეგრაციის პრობლემებიც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის უნარებს ასახავდეს. შესაბამისად, შესაძლებელია, ვივარაუდოთ, რომ ბავშვებს, რომლებსაც ესაჭიროებათ რესურსოთახში ინდივიდუალური დახმარება, სოციალურ-კოგნიტური უნარების განვითარებაშიც აქვთ სირთულეები. საინტერესოა, რომ ამ მოსაზრებას, გარკვეულწილად, უჭერს მხარს Meadan და Halle-ს მიერ 2004 წელს ჩატარებული კვლევის შედეგები. მათ ექსპერიმენტში მონაწილეობდნენ მხოლოდ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოზარდები, რომლებიც ორ ჯგუფად იყვნენ დაყოფილი კლასში სტატუსის მიხედვით. კვლევამ აჩვენა, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს, მაღალი სოციალური სტატუსით, უკეთ შეეძლოთ სოციალური მანიშნებლების ინტერპრეტირება, ისინი უფრო მეტად სენსიტიურნი იყვნენ სოციალური მანიშნებლებისადმი, ვიდრე მათი თანატოლები მეორე ჯგუფიდან. ეს, რა თქმა უნდა, აისახებოდა მათ სოციალურ პასუხებზეც და განსხვავებულ სოციალურ გამოცდილებას უყალიბებდა. მიუხედავად დიაგნოზისა, დაბალი აკადემიური მოსწრებისა და რესურსოთახში ვიზიტებისა, მოზარდები, მაღალი სოციალური სტატუსით, არ განიხილავდნენ საკუთარ თავს თანატოლებისგან განსხვავებულად; ხოლო მათი თანატოლები, დაბალი სოციალური სტატუსით, ხაზგასმით აღნიშნავდნენ ამ განსხვავებების გავლენას მათ ყოველდღიურობასა და ურთიერთობებზე (Jamie et al,2016).

კვლევის შედეგებმა ცხადყო, რომ სტატუსსა და ურთიერთობების ხარისხს კლასში დიაგნოზი და აკადემიური მოსწრების დონე კი არ განსაზღვრავდა, არამედ თვითკონტროლის უნარი და აგრესიული პასუხების რაოდენობა. ბავშვები, მაღალი სოციალური სტატუსით, ცდილობდნენ საზოგადოდ მიღებული თუ კლასის შინაგანაწესით განსაზღვრული წესების მიყოლას, ისინი აკონტროლებდნენ საკუთარ რეაქციებს კონფლიქტებისას. მეორე ჯგუფის წარმომადგენლებს უჭირდათ წესების მიყოლა და პრობლემურ სიტუაციებს უპირატესად აგრესიით პასუხობდნენ (Jamie et al,2016).

უკვე დადასტურებული ფაქტია, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს მეტად უჭირთ სოციალური მანიშნებლების სწორად კოდირება, ვიდრე მათ თანატოლებს. გარდა ამისა, ისინი მეტ სირთულეებს აწყდებიან სწორი სოციალური პასუხების შერჩევისას და ხშირად კონფლიქტის გადაწყვეტის არაეფექტურ გზებს არჩევენ (Jamie et al,2016).

სოციალურ-კოგნიტური მახასიათებლების განხილვისას შეიძლება სოციალური ინფორმაციის გადამუშავების 4 მნიშვნელოვანი ასპექტი გამოვყოთ და გავითვალისწინოთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის სოციალური სირთულეების ანალიზისას (Wiener & Timmermanis, 2011):

- **სოციალური აღქმა**

სხვა ადამიანების ემოციებისა და გრძნობების შესაცნობად ჩვენთვის არ არის აუცილებელი ვერბალური შეტყობინებები; განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს მიმიკას, ექსპრესიას, ჟესტებს, პოზას. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების სირთულეები სოციალურ ურთიერთობებში სწორედ ამ სოციალური მანიშნებლებების შემჩნევის სირთულით შეიძლება იყოს განპირობებული.

არავერბალური აღქმის შესაფასებლად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან იყენებდნენ ფოტოებს, მუნჯ კინოს, ასევე ემოციების აუდიო და ვიდეოჩანაწერებს. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მიღწევები მნიშვნელოვნად ჩამოუვარდებოდა თანატოლების მიერ ნაჩვენებ შედეგებს.

- **სოციალური კოგნიცია**

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს მეტად უჭირთ სოციალური დილემების გადაწყვეტა, ვიდრე მათ თანაკლასელებს. ისევე, როგორც თანატოლებს, მათაც შეუძლიათ კონფლიქტური სიტუაციების გადაწყვეტის რამდენიმე ვარიანტის გენერირება, თუმცა, ჩვეულებრივ, გადაწყვეტის არაეფექტურ გზას ანიჭებენ უპირატესობას. სოციალური გარემოს მოთხოვნების „ნაკითხვის“ სირთულეები გადამწყვეტ როლს თამაშობს პრობლემის გადაჭრის არაეფექტური სტრატეგიის შერჩევაში.

- **სოციალური (კომუნიკაციური) კომპეტენცია**

კომუნიკაციური კომპეტენცია ან იგივე პრაგმატული უნარები უპირატესად სოციალური განზრახვის შესაბამისად, კულტურული ნორმების გათვალისწინებით, ენის ფუნქციური გამოყენებით განისაზღვრება. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს უჭირთ საუბრის თემის შერჩევა, ინიცირება და შენარჩუნება, საუბრისას რიგის დაცვა (შეთანხმებული საუბარი), დასაბუთება და თხრობა აუდიტორიის გათვალისწინებით, თვალის კონტაქტი, იუმორისა და სლენგის გაგება. ამ სირთულეებს მკვლევრები უპირატესად ენის განვითარების სირთულეებით ხსნიან და ამ თვალსაზრისით, როგორც აკადემიური პრობლემების, ასევე სოციალური სირთულეების განმაპირობებლად სწორედ ლინგვისტურ არაკომპეტენტურობას ასახელებენ.

- **სოციალური ქცევა**

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად ავლენენ აგრესიულ, ნეგატიურ, არავერბალურ და ვერბალურ ქცევებს, ვიდრე მათი თანაკლასელები. პედაგოგები მათ ქცევას ხელისშემშლელად, ნაკლებ კოოპერაციულად, უტაქტოდ მიიჩნევენ და ხშირად აღნიშნავენ, რომ ამ ქცევების მიზანი უპირატესად ყურადღების მიქცევაა. თანაკლასელების შეფასებები არ განსხვავდება პედაგოგების შეხედულებებისგან. მშობლები კი მეტად ამახვილებენ ყურადღებას უყურადღებობაზე, ინსტრუქციების უგულებელყოფასა და ზედმეტ მოძრაობებზე.

მე-კონცეფცია

სოციალურ-კოგნიტური სირთულების განხილვა თავისთავად წამოჭრის საკითხს: თუ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ყოველდღიურ ფუნქციონირებას ამძიმებს მათი სოციალური არაკომპეტენტურობა, როგორ შეიძლება დავებმართოთ მათ? იქნებ საკუთარი არაკომპეტენტურობის გააზრება იყოს პირველი ნაბიჯი სოციალური წარმატებებისკენ?

თვითგაგება¹ მეცნიერების ინტერესის სფეროა, რადგან აისახება ინდივიდის თვითეფექტურობისა და თვითპატივისცემის განცდებზე. ხოლო მაღალი თვითეფექტურობა და თვითპატივისცემა გავლენას ახდენს მიზნებისა და ამოცანების შერჩევაზე. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების შესწავლისას თვითგაგებაში უპირატესად საკუთარი მდგომარეობის, დიაგნოზის სრულად შესწავლასა და მიღებას მოიაზრებენ (Wong et al, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს არ აქვთ მაღალი მოლოდინი აკადემიურ სფეროში, რაც გასაგებია. მათი მოლოდინი სოციალურ სფეროში ცვალებადია. ერთი მხრივ, ისინი შეიძლება კმაყოფილი იყვნენ საკუთარი თავით, მეგობრების რაოდენობითა და სოციალური ურთიერთობებით და ეს კმაყოფილება შეიძლება, დადებითად აისახებოდეს მათ ემოციურ მდგომარეობაზე (მაგ., ამცირებდეს დეპრესიის რისკს); მეორე მხრივ კი, კმაყოფილება შეიძლება აკრიტიკულობის შედეგი იყოს, დეფიციტურ სოციალურ უნარებს ააშკარავებდეს. ხშირად ვხვდებით საპირისპირო რეაქციებსაც, როცა ბავშვი განიცდის სოციალურ სირთულებს, კონფლიქტურ სიტუაციებსა და უგულებელყოფას. ამ დროს მეტად კრიტიკულია საკუთარი თავისადმი, რაც მომატებული შფოთვის, ინტერნალიზებული და ექსტერნალიზებული ქცევითი პრობლემების მიზეზი ხდება (Wiener & Timmermanis, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ინდივიდების მიერ ამ მდგომარეობის სპეციფიკის შესწავლა და გაცნობიერება, რომ პრობლემა არ არის გლობალური და სირთულეს მხოლოდ სპეციფიკური სფერო/სფეროები ქმნის, მნიშვნელოვნად ცვლის მათ თვითაქმას და დადებითად აისახება მათ თვითშეფასებაზე, რაც მათ ეხმარება მოტივაციის ამაღლებაში, მიზნების დასახვაში, დასახული მიზნების მიღწევასა და სოციალური პრობლემების ეფექტურად გადაწყვეტაში (Wong et al, 2011).

სასკოლო ურთიერთობები

განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვების ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში ინკლუზიის ერთ-ერთი უმთავრესი მიზეზი სოციალური სირთულების თავიდან არიდება და საზოგადოებაში სოციალური მიმღებლობის ზრდა იყო. მიუხედავად ამისა, თანატოლებთან ურთიერთობების კვლევა სკოლებში, რომლებშიც შესაბამისი ხელშეწყობით სწავლობდნენ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები, გვიჩვენებს, რომ გამოსავალი ყოველთვის სახარბიელო არ არის. მიუხედავად იმისა, რომ სწავლების სანყის ეტაპზე სოციალური გაუმჯობესება შეიმჩნეოდა, სოციალური სარგებელი განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვე-

¹ ინდივიდების მიერ საკუთარი თავის შეცნობა.

ბისთვის ვერ უძლებდა დროს, თანაკლასელების ნეგატიური სოციალური მოლოდინი ამ ბავშვების მიმართ მაინც იჩენდა თავს (NCLD, n.d.)²

სასკოლო ასაკში თანატოლების დამოკიდებულების მიხედვით შეიძლება, გამოვყოთ ბავშვების სამი ჯგუფი: პოპულარული, არაპოპულარული და უგულვებელყოფილი. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ყველაზე ხშირად უგულვებელყოფილთა კატეგორიაში ხვდებიან (Wong et al, 2011). სკოლაში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლისადმი თანატოლების დამოკიდებულება მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ბავშვის ემოციურ-ქცევით მდგომარეობას. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა უგულვებელყოფის ხარისხი იზრდება მათი სტატუსის ცვლილებასთან ერთად. თუ ისინი იღებენ სპეციალურ დახმარებას, მეტად არიან უგულვებელყოფილი, ვიდრე მათი სხვა თანატოლები, აკადემიური სირთულეებით, მაგრამ სპეციალური სტატუსის გარეშე. მდგომარეობა იცვლება მიღებული დახმარების ტიპის მიხედვითაც: მეტად არიან უგულვებელყოფილი ბავშვები, რომლებიც რესურსოთახებში იღებენ დახმარებას, ვიდრე მათი თანატოლები, რომელთაც სპეციალური პედაგოგი კლასშივე უწევს მხარდაჭერას (Wiener & Timmermanis, 2011).

თავდაპირველად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების უმრავლესობა ისევე ინტეგრირდება თანატოლების ჯგუფში, როგორც სხვა ბავშვები, განვითარების სირთულეების გარეშე. ისინი ირჩევენ ისეთივე ჯგუფებს (წევრების რიცხოვნობისა და სტატუსის თვალსაზრისით), როგორც მათი თანატოლები. მათი სტატუსი ჯგუფში არ არის განსხვავებული ჯგუფის სხვა წევრების სტატუსისგან. თითქოს ყველაფერი ისეა, როგორც უნდა იყოს, მაშინ სად არის პრობლემა? აღმოჩნდა, რომ თუ ბავშვები არჩევანის წინაშე დადგნენ, ისინი უპირატესობას სხვა, უფრო მაღალი აკადემიური მოსწრების მქონე თანატოლებს ანიჭებენ, იშვიათად ასახელებენ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვს საუკეთესო მეგობრად. აღსანიშნავია, რომ ასეთი დამოკიდებულება მესამე კლასიდან მეექვსე კლასამდე პერიოდში სტაბილურად ნარჩუნდება (Wong et al, 2011). შესაბამისად, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი, გარკვეულწილად, მიღებულია თანატოლთა ჯგუფში და ამავე დროს, ყოველთვის გრძნობს, რომ ის სხვაა. ყოველთვის, როცა არჩევანის წინაშე დგება ჯგუფი, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი ზედმეტი აღმოჩნდება, მიუხედავად იმისა, რომ პრობლემურ სიტუაციამდე არაფერი მიუთითებდა მის განსხვავებულ სოციალურ სტატუსზე (Wiener & Timmermanis, 2011).

თუ ჩვენ გამოვკითხავთ ბავშვებს, აღმოჩნდება, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი სულაც არ განსხვავდება დასახელებული მეგობრების რაოდენობით თანაკლასელებისგან. მაგრამ თუ ჩვენ ყურადღებას გავამახვილებთ რეციპროკულ მეგობრობაზე (დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის მიერ მეგობრად დასახელებული თანაკლასელებიდან რამდენმა დაასახელა ის თავის მეგობრად), აღმოჩნდება, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მოლოდინი არ მართლდება და მათი მეგობრობა არ არის ორმხრივი. ამავე დროს, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვთა უმრავლესობას ჰყავს რეციპროკული „მტერი“. ისინი ასახელებენ თანაკლასელს, რომელთან ურთიერთობაც არ მოსწონთ და, უმრავლეს შემთხვევაში, არასასურველ მეგობრად არიან მიჩნეული მეორე მხარის მიერაც (Wiener & Timmermanis, 2011).

² <https://www.nclld.org/>

კლასში თანატოლებთან ურთიერთობის სირთულეებზე ირიბად მიგვიითიუბს ის ფაქტიც, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები უფრო ხშირად ირჩევენ მეგობრად 2-3 წლით უმცროსებს, ვიდრე სხვა მათი თანატოლები. ისინი შედარებით იშვიათად, მაგრამ თანაკლასელებზე უფრო ხშირად ასახელებენ მეგობრად 1 წლით უფროს ბავშვებს (Wiener & Timmermanis, 2011)

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები თანატოლებთან შედარებით უფრო ხშირად ემეგობრებიან სხვა ბავშვებს, აკადემიური სირთულეებით. შესაძლებელია ისინი მეგობრად მიზანმიმართულად ირჩევენ მსგავსი სტატუსის მქონე თანატოლს ან უბრალოდ, მათი დაახლოება განვითარების სპეციფიკით იყოს განპირობებული (განვითარების ეტაპიდან გამომდინარე, მათ უფრო მეტი საერთო ინტერესი აქვთ). ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს იმას, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები მხოლოდ განვითარების სირთულეების მქონე თანატოლებს ემეგობრებიან, მათ მეგობრებს შორის მაღალი აკადემიური მოსწავლის მქონე მოსწავლეებიც არიან (Wiener & Timmermanis, 2011)

კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტი თანაკლასელებთან ურთიერთობის განხილვისას არის ურთიერთობის სტაბილურობა. ლონგიტიდური კვლევები აჩვენებს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს მეტად უჭირთ ურთიერთობების ხანგრძლივად შენარჩუნება, ვიდრე მათ თანატოლებს (Wiener et al, 2004).

მეგობრებს სასკოლო ცხოვრებაში განსაკუთრებული ფუნქცია აკისრიათ. მხარდაჭერა მეგობრებისგან შეიძლება ძლიერ მოტივატორად გადაიქცეს და ბავშვს შეუძლებელი შეაძლებინოს, ამავე დროს, ასეთი მხარდაჭერის არარსებობა დემოტივატორად გვევლინება. მეგობრები უზიარებენ ერთმანეთს საიდუმლოს, მხარს უჭერენ რთულ სიტუაციებში, იცავენ ერთმანეთს, არიან ლოიალურები ერთმანეთის შეცდომებისადმი. ბავშვი „რეციპროკული“ მეგობრების გარეშე ამ ყოველივეს მოკლებულია, რაც, თავისთავად, აისახება მის ემოციურ მდგომარეობაზე, ხოლო ემოციური სირთულეები კიდევ უფრო ამძიმებს აკადემიურ პრობლემებს (Wiener et al, 2004).

კვლევები აჩვენებს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ნაკლებად დაფასებული არიან მეგობრების მიერ, ასევე მათ უფრო ხშირად მოსდით კონფლიქტები საუკეთესო მეგობრებთან. ამავე დროს, მათ მეტად უჭირთ ამ კონფლიქტების გადაწყვეტა და ურთიერთობის აღდგენა, ვიდრე მათ თანატოლებს. რეციპროკული ურთიერთობებშიც კი, ისინი მეტად უზიარებენ სატკივარსა და საიდუმლოებს თანატოლებს, ვიდრე თანატოლები მათ. მაშინაც კი, როცა მეგობრობა ორმხრივია, მათ აქვთ ნაკლები მხარდაჭერა თანატოლებისგან. თუკი შესაძლებელია, რომ მეგობრობა ხარისხობრივად გავზომოთ, მაშინ მათი მეგობრობის ხარისხი მნიშვნელოვნად ჩამოუვარდება თანატოლებისას. სამწუხაროდ უნდა ითქვას, რომ მაღალ კლასებში ეს სხვაობა კიდევ უფრო თვალსაჩინოა, რადგან წლების გასვლასთან ერთად სკოლის მეგობრობა სულ უფრო განმტკიცდება, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანებთან მეგობრობა კი ისევ ისე დისტანცირებულად და არამყარად რჩება (Wiener et al, 2004).

აღმოჩნდა, რომ სპეციალიზირებული სკოლების მოსწავლეებს ხშირად უწევთ სკოლაში სახლიდან მოშორებით სიარული, რაც ართულებს მათ დაახლოებას თანაკლასელებთან არასასკოლო გარემოში. საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვამ სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე მრავალი მოსწავლისთვის უფრო ხელმისა-

წვდომი გახადა სახლთან ახლოს განათლების მიღება და თანატოლებთან სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბება.

ინკლუზიური სწავლება უზრუნველყოფს სოციალურ ჩართულობას, მაგრამ გასათვალისწინებელია, რომ ასეთი ტიპის განათლება არ არის სოციალურ მიმდებლობის გაზრდის გარანტი. დასწავლის უნარის დარღვევისა თუ სხვა სირთულეების მქონე ბავშვების სოციალური გამოწვევების გათვალისწინების, სოციალური პრობლემების პრევენციისა და სათანადო მხარდაჭერის გზების მოძიების გარეშე ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში ყოფნა შეიძლება უარყოფითად აისახოს სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის ემოციურ-ქცევით მდგომარეობაზე.

ანთისოციალური ქცევა

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ხშირად ყველა ნაცნობსა თუ მეტ-ნაკლებად დაახლოებულ პირში მეგობარს ხედავენ. კლასში უგულბებლყოფილები და მართო დარჩენილები, ისინი ხშირად „პოულობენ“ კავშირებს კლასის გარეთ. არცთუ იშვიათია, როცა თანატოლების მიერ უარყოფილი ჯგუფების წევრები გადაიქცევიან დანაშაულის განხორციელების იარაღად. „მეგობრობით“ მოხიბლულები, ისინი ვერ ამჩნევენ, რომ მათი ურთიერთობა შორს არის ნამდვილი მეგობრობისგან, მათთან ურთიერთობით სარგებლობენ (Wiener & Timmermanis, 2011).

საინტერესოა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე და არმქონე მოზარდების მოლოდინი კრიმინალურ საქმიანობაში მოხვედრის შესაძლებლობასთან დაკავშირებით. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოზარდები გულბრყვილოდ მიიჩნევიდნენ, რომ კრიმინალური ჯგუფების წარმომადგენლები პირდაპირ სთავაზობენ მათ სხვადასხვა კანონგარეშე საქმეში მონაწილეობას. ამის საპირისპიროდ მათი თანატოლები აცნობიერებდნენ კრიმინალურ საქმიანობაში მონაწილეობის რისკებს მეგობრობის შეთავაზებით, კრიმინალური ქცევის გაუფასურებითა თუ გასართობად გადაქცევით (Wiener & Timmermanis, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოზარდები ნაკლებად ფიქრობდნენ შედეგებზე, რომლებიც კრიმინალურ მოქმედებებში თანამონაწილეობას მოსდევს. ისინი მეტად აქცევდნენ ყურადღებას მეორე მხარის განცდებს ურთიერთობაზე უარის თქმის შემთხვევაში (მათთვის მნიშვნელოვანი იყო, რომ მეორე ადამიანს გაანაწყენებდნენ უარით და არ ფიქრობდნენ იმ ფაქტზე, რა ზიანს მიაყენებდნენ საკუთარ თავს ან სხვა ადამიანებს კრიმინალურ საქმიანობაში თანამონაწილეობით) (Wiener & Timmermanis, 2011).

ქალაქობა/ბულინგი

ბულინგი არის ნეგატიური მოქმედებები, განხორციელებული მოძალადის მიერ შედარებით სუსტის დასაზიანებლად. ეს შეიძლება იყოს ფიზიკური, ვერბლური (მაგ., დამაკნინებელი ზედმეტსახელი) ან ურთიერთობითი აგრესია (მაგ., ქორის გავრცელება, აქტივობებში მონაწილეობაზე უარის თქმა). მიშნას (2003) კვლევამ აჩვენა, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ისეთივე სიხშირით არიან მოძალადეები, როგორც მათი თანატოლები, განვითარების სირთულეების გარეშე. ამავე დროს ისინი გაცილებით უფრო ხშირად არიან ბულინგის მსხვე-

რპლნი, ვიდრე მათი თანატოლები, განვითარების დარღვევების გარეშე. მნიშვნელოვანია, რომ ბულინგი სასკოლო ასაკში ხანგრძლივად აისახება ინდივიდის სოცოიემოციურ მდგომარეობაზე. ბულინგის მსხვერპლნი ზრდასრულ ასაკშიც შფოთვის მაღალი დონითა და დეპრესიული განწყობით გამოირჩევიან, ხშირად ჩაგრულის როლში აღმოჩნდებიან სამსახურსა და პირად ურთიერთობებში (Wiener & Timmermanis, 2011).

საკლასო გამოწვევები

თანამედროვე მსოფლიოში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების უმრავლესობა განათლებას ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლებში იღებს. ინკლუზიური განათლების ფარგლებში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი, ერთი მხრივ, ჩართული უნდა იყოს ზოგადასაგანმანათლებლო პროცესში; მეორე მხრივ კი, მიიღოს ყველა ის სერვისი, რომელიც სპეციალური განათლების სისტემით არის გათვალისწინებული და ბავშვს სჭირდება აკადემიური თუ სხვა ტიპის სირთულეების დასაძლევად (Weinfeld et al, 2013).

საკლასო გარემოზე საუბრისას ხშირად აღვნიშნავთ იმ რესურსებს, რომლებითაც უნდა იყოს აღჭურვილი ინკლუზიური საგანმანათლებლო სივრცე; გარემოფაქტორებს, რომელთაგან თავისუფალი უნდა იყოს საკლასო გარემო (მაგ., გარედან შემომავალი ხმაურის მინიმუმამდე შემცირება); მოსწავლეების რაოდენობასა თუ სხვა ფიზიკურ მახასიათებლებს. პედაგოგებიც ხშირად ამ ფაქტორებზე ამახვილებენ ყურადღებას: უჩივიან რესურსების ნაკლებობას, კლასში ბავშვების დიდ რაოდენობას თუ სხვა გარემოფაქტორებს, რომლებიც შეუძლებელს ხდის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის ინტეგრაციას. ამის საპირისპიროდ კვლევის შედეგები ყურადღებას პედაგოგებისა და თანატოლების ატიტუდებსა და მოლოდინზე ამახვილებს, როგორც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის აკადემიური წარმატებისა და კლასში ინტეგრაციის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორზე (Wong et al, 2011)

საკლასო გარემოს ეფექტურობა ფიზიკურ მახასიათებლებსა თუ გარემოფაქტორებზე მეტად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის პიროვნულ-სოციალური მახასიათებლებით, ასევე თანატოლებსა და პედაგოგებთან ურთიერთობის სპეციფიკით განისაზღვრება, შესაბამისად, საკლასო გამოწვევების განხილვის ფოკუსი გარემოფაქტორებიდან სოციალურ ასპექტებზე გადაინაცვლებს ხოლმე. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს უკეთესი აკადემიური მაჩვენებლები აქვთ და ისინი უფრო მარტივად ინტეგრირდებიან საკლასო გარემოში, თუ

მათი პედაგოგები აცნობიერებენ აკადემიურ, სოციალურ და ქცევით სირთულეებზე მოსწავლის მახასიათებლებისა და საკლასო მოთხოვნებს შორის ურთიერთქმედების გავლენას;

მასწავლებლები მოსწავლეების საკლასო გამოწვევების გადალახვას საკუთარ პასუხისმგებლობად განიხილავენ (Wiener & Timmermanis, 2011).

მოსწავლე-პედაგოგის ურთიერთობა შეიძლება როგორც რისკფაქტორად, ასევე დამცავ ფაქტორად განვიხილოთ. პედაგოგს შეუძლია, დაამძიმოს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის სოციალური სირთულეები ან ხელი შეუწყოს მოსწავლეს მათ დაძლევაში. კუკმა და კამერონმა ჩაატარეს კვლევა,

რომელშიც 14 სკოლის 26 სპეციალური პედაგოგი იღებდა მონაწილეობას. პედაგოგების დამოკიდებულება სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლისადმი მნიშვნელოვნად განსაზღვრავდა კლასში სწავლების სტილსა და ურთიერთობებს. ერთი მხრივ, ნეგატიური მოლოდინი უბიძგებდა პედაგოგებს სპეციალურად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეზე მორგებული სტრატეგიების გამოყენებისკენ, რაც შესაძლებელია, დადებით ასპექტადაც კი განვიხილოთ, მაგრამ ეს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის დისკრიმინაციის საფუძველიც ხდებოდა ხოლმე და ხშირად განაპირობებდა თანაკლასელების უარყოფით დამოკიდებულებას მისდამი, ხელს უშლიდა ბავშვის ინტეგრაციას კლასში (Crockett et al, 2011).

გასაგებია, აკადემიური სწავლების პროცესში დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეს აკადემიური სირთულეების დასაძლევად ინტენსიური, ექსპლიციტური წვრთნა რომ სჭირდება. ამავე დროს, კლასის პედაგოგები ხშირად აღნიშნავენ, რომ მათ არ აქვთ საკმარისი დრო და რესურსი ცალკეულ მოსწავლეზე მორგებული სპეციფიკური ინსტრუქციების უზრუნველსაყოფად (Crockett et al, 2011). აქედან გამომდინარე, პედაგოგების მნიშვნელოვანი ნაწილი ინკლუზიურ სწავლებაში ჩართვას რუტინის ადაპტაციით ცდილობს (მაგ., ამცირებს ბავშვისთვის მიცემული დავალებების რაოდენობას, ტესტირებისას განსაზღვრავს შეღავათებს, შესრულებულ სამუშაოს აფასებს უფრო ლოიალურად). ეს ცვლილებები ხორციელდება ზოგადსაგანმანათლებლო, მთელ კლასზე მორგებული სასწავლო გეგმის გათვალისწინებით და ხშირ შემთხვევაში არ გამომდინარეობს კონკრეტული მოსწავლის საჭიროებებიდან. პედაგოგმა შეიძლება უზრუნველყოს რთული დავალების შედარებით მარტივით ჩანაცვლება, მაგრამ ეს დავალება არ იყოს მიმართული ბავშვის სირთულეების დაძლევაზე, შესაბამისად, ვერ უწყობდეს ხელს აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას.

სუსტ მხარეებზე სამუშაოდ კლასის პედაგოგები მოსწავლეებს სპეციალურად აღჭურვილ რესურსოთახებში აგზავნიან, თუმცა აქაც სპეციალურ პედაგოგებს სხვადასხვა საჭიროების, განვითარების დარღვევების მქონე მოსწავლეების მიღება უწევთ და ამ თვალსაზრისით მათი ჩივილები ძირითადი პედაგოგის ჩივილებისგან არ განსხვავდება: მათ არ ჰყოფნით დრო და რესურსი თითოეული მოსწავლის სპეციფიკური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. როგორც უკვე ვთქვით, საკლასო „აღჭურვილობას“ თუ ბავშვების რაოდენობას ნაკლებად აქვს მნიშვნელობა, უფრო მთავარი პედაგოგის მოლოდინი და გამოცდილებაა (Crockett et al, 2011). პედაგოგი-მოსწავლის ურთიერთობის ეფექტურობა და დადებითი აკადემიური გამოსავალი 4 ძირითადი ფაქტორით განისაზღვრება:

1. მოსწავლის საჭიროებების გათვალისწინება;
2. სწორად ჩამოყალიბებული ინსტრუქციები;
3. პოზიტიური სოციომოციური ამინდი კლასში;
4. მოსწავლეების ავტონომიურობის უზრუნველყოფა და თვითკონტროლირებადი დასწავლის პროცესის წახალისება.

პედაგოგების მოლოდინი დამატებით პრობლემებს ქმნის მაღალ კლასებში. მათი უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ ბავშვმა სპეციალური პედაგოგის დახმარებით დაწყებით კლასებში გადალახა დასწავლის სირთულე და უკვე აქვს მზაობა,

სრულად გამოავლიონოს საკუთარი პოტენციალი აკადემიურ გარემოში. ეს მოლოდინი ხშირად რეალობას აცდენილია (Crockett et al, 2011):

- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლე კვლავ საჭიროებს სპეციფიკურ ინსტრუქციებს;
- დასწავლის უნართან შეუსაბამო მოლოდინი ზრდის სტრესს და უარყოფითად აისახება ემოციურ რეგულაციაზე, რაც, თავისთავად, აუარესებს აკადემიურ მოსწრებას;
- წარუმატებლობა აკადემიურ სფეროში განამტკიცებს ნეგატიურ დამოკიდებულებას სწავლისადმი, დემოტივატორად გვევლინება და უფრო ამძიმებს სოციალურ გამოწვევებსაც.

ზოგჯერ პედაგოგების წარუმატებლობის მიზეზი დისკრიმინაციის თავიდან არიდების მცდელობებია. ასეთ დროს „სპეციალურ“ რჩევას პედაგოგი სტუდენტის საჭიროებებზე მორგებულ ჩარევად კი არა, მასტიგმატიზირებელ ცვლილებად განიხილავს. პედაგოგი ცდილობს, არ გამოყოს ბავშვი კლასისგან, არ იხელმძღვანელოს სტერეოტიპული, დიაგნოზით ნაკარნახევი სტრატეგიებით და ფოკუსი გადაიტანოს მთლიანი კლასისთვის მიცემულ დავალებსა და კლასის ჯგუფურ ჩართულობაზე. ასეთი მიდგომა ხშირად დამაზიანებელია დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის. მათ სულ უფრო უჭირთ ზოგადი კურიკულუმის მოთხოვნების დაკმაყოფილება, ჯგუფში მათი პასიურობის გამო თანაკლასელებსა და მათ შორის როგორც აკადემიურ უნარებში განსვლა, ასევე სოციალური პრობლემები სულ უფრო იმატებს. პედაგოგის საქმიანობა და მისი დადებითი როლი ბავშვის აკადემიური და სოციალური სირთულეების გადაწყვეტისას იზრდება, როცა ძალისხმევა სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის ზოგადი კურიკულუმით სწავლებისკენ კი არა, ამ უკანასკნელის გაძლიერებისკენაა მიმართული. მოსწავლის სპეციფიკური საჭიროებების გათვალისწინება და სუსტი მხარეების გაძლიერება არის ერთადერთი გზა ზოგადი კურიკულუმის დაძლევისა და კლასში სრულად ინტეგრირებისკენ (Wong et al, 2011).

სოციალური სირთულეები მშობლის პარსკეპტივიდან

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლებს უფრო დაბალი მოლოდინი აქვთ საკუთარი შვილებისადმი, ვიდრე სხვა მშობლებს. საყურადღებოა, რომ მათი შეფასებები უფრო დაბალია, ვიდრე პედაგოგებისა ან თავად ბავშვებისა. ისინი მიდრეკილი არიან ბავშვის წარმატების გამართლებითა თუ გარემოფაქტორებით ახსნისკენ, ხოლო წარუმატებლობაში ბავშვს „ადანაშაულებენ“. ისინი უფრო „დირექტიულები“ არიან და ნაკლებად იყენებენ სკაფოლდინგის პრინციპებს (განათლების ფსიქოლოგიაში „სკაფოლდინგის“, იმავე ხარაჩოს პრინციპით აღნიშნავენ სწავლების სტილს, რომლის დროსაც პედაგოგი, როგორც ხარაჩო მშენებელს შენობის აგებისას, ისე ეხმარება მოსწავლეს ახალი ცოდნის ათვისებაში, იმ დავალებებთან გამკლავებაში, რომლის დამოუკიდებლად გადაწყვეტა მას არ შეუძლია, მაგრამ აქვს მზაობა დახმარებით/ხარაჩოს დადგმით დასახული მიზნის მიღწევას). დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვთან ურთიერთობისას, მშობლები მეტად ღმობიერ და მხარდამჭერ სტრატეგიებს არჩევენ, ვიდრე სხვა ბავშვებთან. ასევე აღმოჩნდა, რომ შვილთან მათი ურთიერთობები, ძირითადად, საჭიროებებიდან გამომდინარეობს და ნაკლებად ემსა-

ხურება თავისუფალ ინტერაქციას. მშობლებისთვის უფრო მარტივი ბავშვის მაგვირად დავალების შესრულება, ვიდრე ბავშვზე მორგებული ინსტრუქციების შეჩვენება და მისი ამ გზით დახმარებაა. შედეგად არ იწვევს გაკვირვებას ის ფაქტიც, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს იშვიათად აქვთ უსაფრთხო მიჯაჭვულობა მშობლებისადმი. მათი მშობლები კი, სხვა ბავშვების მშობლებზე მეტად განიცდიან მშობლობით განპირობებულ სტრესსა და შფოთვისას (Wiener & Timmermanis, 2011).

მიჯაჭვულობის სტილი და მშობლის ემოციური რესურსი აღმოჩნდა ამ ჯგუფის წარმომადგენელი ბავშვების სოციალურ-ემოციური კეთილდღეობის უმნიშვნელოვანესი პრედიქტორი. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ნაწილი უფრო მარტივად უმკლავდებოდა სტრესს, რაც ხშირად სწორედ დედასთან უსაფრთხო მიჯაჭვულობით განისაზღვრებოდა. დედის ამრიგდებელი სტილი (როდესაც დედა სტრესორებთან გამკლავების ნაცვლად მათზე თავის არიდებას „ირჩევდა“) აისახებოდა არამხოლოდ უსაფრთხო მიჯაჭვულობაზე, არამედ ზრდიდა ბავშვის მარტოობისა და უიმედობის განცდას (Wiener & Timmermanis, 2011).

მამის პოზიტიური დამოკიდებულებაც არანაკლებ მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა. ამ შემთხვევაში ბავშვი უფრო კომფორტულად გრძნობდა თავს დავალებების შესრულებისას და შედარებით მარტივად წყვეტდა კონფლიქტურ სიტუაციებს. მამის ნეგატიური აფექტი კი ბავშვის ყოველდღიურ ურთიერთობებში ინტერნალიზებულ და ექსტერნალიზებულ ქცევით სირთულეებად იღვრებოდა (Wiener & Timmermanis, 2011).

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლების დიდი ნაწილი განიცდის შვილის სოციალურ სირთულეებს და აღიარებს, რომ მათ მეტის გაკეთება შეეძლოთ შვილისთვის; თუმცა უმრავლესობა ვერ განსაზღვრავს, სად დაუშვებს შეცდომა ან რა ფაქტორების გათვალისწინება და გამოსწორება იქნებოდა მიზანშეწონილი. მშობლების მნიშვნელოვანი ნაწილი აცნობიერებს, რომ მისი შვილის მიერ მეგობრებად წოდებული ბავშვების დიდი ნაწილი რეალურად არ მეგობრობს მასთან. ხშირად მშობელი სინანულით აღნიშნავს, რომ მისი შვილი ვერ ხვდება, რა არის ნამდვილი მეგობრობა. მშობლები შეწუხებული არიან მოზარდის ინფანტილობით, ამის დასტურად კი ხშირად 2-3 წლით უმცროს ბავშვებთან ურთიერთობებს ასახელებენ. არანაკლებ მნიშვნელოვანია ისიც, რომ მშობლების უმრავლესობა მეგობრების ნაკლებობისა თუ სოციალური პრობლემების მიზეზად საკუთარი შვილის სოციალურ არაკომპეტენტურობას, სოციალური უნარების დეფიციტს ასახელებს. ხსენებულ მიზეზებს შორის არის თვითკონტროლის ნაკლებობაც (იმპულსურობა, აგრესიის მაღალი და ფრუსტრაციის დაბალი დონეები) (Wong et al, 2011).

სამწუხაროდ, მშობლების დიდი ნაწილი ვერ აცნობიერებს საკუთარ როლს ბავშვის სოციალური სირთულეების გადაწყვეტაში და აქცენტს პედაგოგისა და სასკოლო გარემოს მნიშვნელობაზე აკეთებს. როგორც უკვე ვთქვით, საკლასო გარემოში სოციალური სირთულეების დაძლევის მიზნით, ბავშვის სრული ინტეგრაციისთვის თუ კონფლიქტების გადაწყვეტის კონსტრუქციული გზების მოსაძიებლად ძალიან მნიშვნელოვანია პედაგოგის მოლოდინი და ჩართულობა. მაგრამ კლასგარეშე ურთიერთობები მეგობრობისა თუ ჯგუფური მიკუთვნებულობის უმნიშვნელოვანესი წინაპირობაა, შესაბამისად, ამ თვალსაზრისით მშობლის როლი შეუცვლელია (Wong et al, 2011)

მნიშვნელოვანია:

- მშობელმა წაახალისოს ბავშვი სკოლის შემდეგ „მეგობრებთან“ ურთიერთობისკენ, შესთავაზოს დარეკვა, საკუთარი მოსაზრების გაზიარება სიახლეებზე, ემოციური მხარდაჭერის ძიება ან დახმარების შეთავაზება;
- მშობლის როლი სოციალური უნარების ათვისებისას. თუ სხვა ბავშვები თავისთავად ითვისებენ სოციალურ წესებს, გამოადიფრენეცირებენ მნიშვნელოვან და მეორეხარისხოვან სოციალურ სტიმულებს, ცვლიან ქცევას სიტუაციის მიხედვით, ამ ყოველივეს მიწოდება, ახსნა და დასწავლა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს ექსპლიციტურად სჭირდება;
- მშობელმა შექმნას გარემო, რომელშიც მისი შვილის თანატოლებს მისვლისა და ურთიერთობის შესაძლებლობა ექნებათ. ეს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვს ჯგუფის მეორეხარისხოვანი ფიგურიდან მნიშვნელოვან აქტორად გადააქცევს და ხელს შეუწყობს თანატოლებთან ხანგრძლივი ურთიერთობების ჩამოყალიბება/განმტკიცებას;
- მშობელმა თავად შეძლოს ბავშვთან მეგობრობა და უზრუნველყოს ემოციური მხარდაჭერა, რომელსაც ბავშვი მეგობრებისგან ვერ იღებს. სახალისო აქტივობები, ერთად თამაში, კინოსა ან ბუნებაში ერთად სიარული ახალისებს რუტინას და ეხმარება ბავშვს თანატოლებისგან უგულებელყოფით გამოწვეული ნეგატიური ემოციების დაძლევაში.

შეჯამება

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვზე ფიქრისას ჩვენ, უპირატესად, კითხვისა თუ მათემატიკის სირთულეები გვანუხებს და გვაინწყდება არანაკლებ მნიშვნელოვანი – სოციალური და კომუნიკაციის პრობლემები. მათ უჭირთ სხვა ბავშვებთან ურთიერთობების აწყობა, დამეგობრება და სოციალური გარემოს მოლოდინის სწორად განსაზღვრა. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მნიშვნელოვანი ნაწილი ვერ ახერხებს სოციალური მანიშნებლების დროულად აღქმას, არასწორად აფასებს სხეულის ენასა თუ ინტონაციას. მათთვის სერიოზულ გამოწვევას წარმოადგენს იმ სოციალური უნარების დაუფლება თუ გამოყენება, რომლებიც სხვა ბავშვებს ძალისხმევის გარეშე გამოსდით. იყო „ცოტა სხვანაირი“ ცხოვრებისეულ დრამად გადაიქცევა – გარიყულები, დაციწვისა და ძალადობის მსხვერპლნი, ისინი შფოთვითი და აფექტური აშლილობების კლანჭებში ექცევიან.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების სოციალური სირთულეების მიმოხილვა გვიჩვენებს:

- მათ უჭირთ სოციალური მანიშნებლების აღქმა და სწორად ინტერპრეტირება;
- ისინი ვერ ახერხებენ სოციალური პრობლემების გადაწყვეტის ეფექტური გზების მოძიებას;
- პრობლემური სიტუაციების გადაწყვეტისას უჭირთ კონტექსტისა და გარემოფაქტორების გათვალისწინება;

- თემის შერჩევა, დიალოგის ინიცირება და შენარჩუნება მათთვის სერიოზული გამოწვევაა;
- უჭირთ საკუთარი შესაძლებლობების სწორად აღქმა და შესაბამისი მოლოდინის ჩამოყალიბება;
- ხშირად განიცდიან ნეგატიურ ემოციებს (უპირატესად, მარტოობისა და უიმედობის განცდები ტანჯავთ, ხშირად აქვთ დეპრესიული განწყობა და შფოთვის მაღალი დონე);
- გამოირჩევიან მაღალი მგრძნობელობითა და ცუდი ემოციური რეგულაციით (მაგ., უჭირთ ბრაზის კონტროლი);
- ხშირად უგულებელყოფილნი არიან თანატოლების მიერ;
- მათი მეგობრობა იშვიათად არის ორმხრივი;
- მათი ურთიერთობები ხანმოკლეა, მეგობრობა ვერ უძლებს დროს;
- ხშირად არიან ბულინგის მსხვერპლნი;
- მოსალოდნელი შედეგების გააზრების გარეშე სხვების გავლენით ანტიოციალურად იქცევიან;
- დაწყებითი კლასის პედაგოგებს მათ მიმართ დაბალი მოლოდინი აქვთ და აკადემიურ გარემოში ინტეგრაციის პროცესის შემსუბუქებას მხოლოდ დავალებების გამარტივებითა თუ შედავათების უზრუნველყოფით ცდილობენ, რაც ხშირად დისკრიმინაციის წყაროდ გადაიქცევა, ამიტომ ბავშვი ვერ ძლევს სუსტ მხარეებს და ვერ ინტეგრირდება საკლასო გარემოში;
- მაღალი კლასების პედაგოგებს ხშირად მათ მიმართ შეუსაბამოდ მაღალი მოლოდინი აქვთ, რაც კიდევ უფრო მეტად თვალსაჩინოს ხდის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების სოციალურ და აკადემიურ არაკომპეტენტურობას, უარყოფითად აისახება მათ ემოციურ-ქცევით მდგომარეობაზე;
- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს იშვიათად აქვთ მშობლებთან უსაფრთხო მიჯაჭვულობა;
- მათი მშობლები ხშირად ვერ აცნობიერებენ საკუთარ როლს ბავშვის სოციოემოციური პრობლემების გადაწყვეტაში;
- მათი მშობლები იშვიათად ირჩევენ ბავშვის გაძლიერებითა და სათანადო მხარდაჭერით პრობლემების გადაწყვეტას; უპირატესად, დირექტიულად ცდილობენ შვილის პრობლემების მოგვარებას.

ჩამოთვლილი ნიშნები თუ მახასიათებლები ერთგვარი მარკერებია დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის სოციალური სირთულეების, რისკფაქტორებისა და ტრიგერების იდენტიფიცირებისთვის. ისინი მეტად განიცდიან ამ სირთულეებს, ვიდრე მათი თანატოლები დასწავლის უნარის დარღვევის გარეშე. მიუხედავად ამისა, მნიშვნელოვანია იმის გაცნობიერება, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა ავტომატურად არ უდრის ამ პრობლემების ჯამს. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ნაწილი არ განიცდის სოციალურ სირთულეებს და მარტივად ინტეგრირდება საკლასო გარემოში. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების უმრავლესობას შეიძლება ავარიდოთ სოციალური სირთულეები რისკფაქტორების გათვალისწინებითა და ინდივიდუალურ მახასიათებლებზე მორგებული მხარდაჭერის სტრატეგიების შერჩევა-განხორციელებით.

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. ცნობილია დასწავლის უნარის დარღვევის ამხსნელი პირველადი და მეორეული მიზეზის ჰიპოთეზები. თქვენი აზრით, რომელი მათგანია უფრო სარწმუნო? დაასაბუთეთ პასუხი.
2. ჩამოთვალეთ ნეგატიური ემოციები, რომლებსაც ყველაზე ხშირად განიცდიან დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები?
3. როგორია კავშირი ნეგატიურ ემოციებს, აკადემიურ მოსწრებასა და სოციალურ ურთიერთობებს შორის?
4. ინფორმაციის სოციალურ-კოგნიტური გადამუშავების რა ეტაპებზე შეიძლება განიცადოს სირთულეები დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვმა?
5. რა დადებითი და უარყოფითი შედეგები შეიძლება იქონიოს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის ფუნქციონირებაზე მის მიერ საკუთარი სოციალური პრობლემების გაცნობიერებამ?
6. რა სირთულეებს აწყდებიან დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები თანატოლებთან ურთიერთობისას?
7. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები უფრო იზვიათად არიან ძალადობის ინიციატორები, ვიდრე მათი თანატოლები? უფრო ხშირად არიან ძალადობის მსხვერპლნი, ვიდრე მათი თანატოლები?
8. რა კავშირია სოციალურ-კოგნიტურ უნარების დეფიციტსა და ანტი-სოციალური ქცევების გამოვლენის სიხშირეს შორის?
9. როგორია პედაგოგის როლი დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის კლასთან ინტეგრაციის პროცესში?
10. როგორ შეუძლია მშობელს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე შვილის კლასთან ინტეგრაციის ხელშეწყობა?

სავარჯიშო 1

ნინი 11 წლის არის. მას დასწავლის უნარის დარღვევა აქვს. ბავშვს განსაზღვრული აქვს სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსი და სკოლაში სოფლიდან რაიონულ ცენტრში დადის. მშობლები ჰპირდებიან ნინის, რომ მოინვევენ მის მეგობრებს სტუმრად, როცა სახლს მოაწესრიგებენ, მაგრამ პირობის შესრულებას ვერ ახერხებენ მატერიალური პრობლემების გამო. დედა ხშირად იმართლებს თავს და ამბობს, რომ ნინის ნამდვილი მეგობრები მაინც არ ჰყავს და ნებისმიერ ნაცნობს მეგობარს უწოდებს. გარდა ამისა, მან ბავშვებთან შეთანხმებული თამაში არ იცის, თანასოფლელებთანაც ხშირად მოსდის კონფლიქტი, შედეგად ბავშვები მას აღარ ეთამაშებიან. ნინის დედა თავისუფალ დროს ბავშვის მეცადინეობას უთმობს. ნინი ვერასდროს ასწრებს საშინაო დავალების სრულად შესრულებას, ამიტომ დედა ხშირად კარნახობს დავალების გადაწყვეტის გზებს. მამას აღიზიანებს ის ფაქტი, რომ ნინი უკვე დიდი გოგოა და ვერ ახერხებს ელემენტარული სოციალური სიტუაციების გააზრებას.

ჩამოთვალეთ რისკფაქტორები, რომლებიც ხელს უშლის ბავშვს სოციალური ურთიერთობების გამდიდრებაში? რას ურჩევდით ნინის მშობლებს?

სავარჯიშო 2

- მონიშნეთ დებულებები, რომლებიც სიმართლეს შეესაბამება და ჩაანაცვლეთ მცდარი დებულებები:

1. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ყველა ბავშვს აქვს სოციალური სირთულეები.	
2. აკადემიური სირთულეები არის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებთან ნეგატიური ემოციების განმაპირობებელი ძირითადი ფაქტორი.	
3. ნეგატიურმა ემოციებმა შეიძლება დაამძიმოს დასწავლის სირთულეები.	
4. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ჰიპერაქტიურობა განაპირობებს ანთისოციალური ქცევებისკენ მათ მიდრეკილებას.	
5. ხშირად სოციალური მანიშნებლებისადმი განსაკუთრებული სენსიტიურობა არის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის აგრესიულობის მიზეზი.	
6. დასწავლის უნარის დარღვევისას ხშირია პრაგმატული უნარების დეფიციტი.	
7. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ხშირად მეგობრობენ 2-3 წლით უმცროს ბავშვებთან.	

სავარჯიშო 3

1. დათას დასწავლის უნარის დარღვევა აქვს;
2. დათამ არ იცის, რას ნიშნავს „დასწავლის უნარის დარღვევა“, მაგრამ ის ხშირად აღნიშნავს, რომ „სხვანაირია“;
3. პედაგოგი დათას მხარდაჭერას მისთვის გამართივებული დავალებების მიცემითა და ტესტირებისას დროის დამატებით ცდილობს.

მოცემული ინფორმაციიდან გამომდინარე:

- აღწერეთ, რა ემოციურ-ქცევითი სირთულეები შეიძლება ჰქონდეს დათას?
- რა რჩევას მისცემდით პედაგოგს?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Crockett, J. B., Filippi, E. A., Morgan, Ch.L., Included, but Underserved: Rediscovering Special Education for Students with Learning Disabilities. Wong, B. (Ed.). (2011). Learning about learning disabilities. Elsevier.
- Jamie L. Metsala, Tanya M. Galway, Galit Ishaik & Veronica E. Barton (2016): Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities, *Child Neuropsychology*.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., Roffman Shevitz, R. (2013), *Smart Kids With Learning Difficulties: Overcoming Obstacles and Realizing Potential* (2nd ed.).
- Wiener, J., Tardif, C.Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32, The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Wiener, J., Timmermanis, V., Social Relationships: The 4th R. Wong, B. (Ed.). (2011). Learning about learning disabilities. Elsevier.
- Wong, B. Y., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.

ბმულები:

დასწავლის უნარის დარღვევის ნაციონალური ცენტრი <https://www.nclد.org/>

ნატო ქობულაძე

აკაკი წყნეთის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო

თავი 10

სწავლებისა და გარემოს უნივერსალური
ლიზინი დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე
მოსწავლეებისათვის

შესავალი.....	198
როგორ შეიქმნა სწავლების უნივერსალური დიზაინი (UDL)?.....	199
რა უნდა ვიცოდეთ თავის ტვინის შესახებ სწავლების უნივერსალური დიზაინის გამოყენებისას.....	200
ვინ არის ექსპერტი მსწავლელი?.....	202
სწავლების უნივერსალური დიზაინის კურიკულუმი.....	203
დამხმარე ტექნოლოგიები.....	205
სწავლების გაიდლაინი უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გათვალისწინებით.....	206
პრინციპი 1. უზრუნველყავით რეპრეზენტაციის ალტერნატიული გზები.....	206
პრინციპი 2. უზრუნველყავით აქტივობისა და ექსპრესიის სხვადასხვა შესაძლებლობა.....	208
პრინციპი 3: უზრუნველყავით ჩართულობის შესაძლებლობები.....	209
სწავლების უნივერსალური დიზაინი და დასწავლის უნარის დარღვევა.....	210
სწავლების უნივერსალური დიზაინი: ქართული რეალობა.....	214
შეჯამება.....	216
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	217
გამოყენებული ლიტერატურა.....	218

შესავალი

პირველ თავში დასწავლის უნარის დარღვევის ისტორიის მიმოხილვისას აღვნიშნეთ, რომ მე-20 საუკუნის მეორე ნახევარში ინტერესი დასწავლის უნარის დარღვევისადმი ძალიან გაიზარდა. უნდა ითქვას, რომ ამ პერიოდში ინტერესმა იმატა ზოგადად განვითარების დარღვევებისადმი.

მე-20 საუკუნე რევოლუციური აღმოჩნდა არა მხოლოდ ისეთი დისციპლინების ძალისხმევით, როგორებიც მედიცინა, პედაგოგიკა, ფსიქოლოგია ან ფსიქიატრიაა, არამედ განვითარების დარღვევების მქონე ბავშვებისა თუ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირების ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესების პროცესში აქტიურად ჩაებნენ სხვა დისციპლინების წარმომადგენლებიც. დისციპლინათა შორის ინფორმაციის გაცვლამ შეუფასებელი კვალი დატოვა.

ამ თავში სწორედ მულტიდისციპლინური მუშაობის შედეგად შექმნილ სწავლების უნივერსალურ დიზაინზე¹ ვისაუბრებთ, რომლის პრინციპების გამოყე-

¹ ტერმინის „სწავლების უნივერსალური დიზაინი“ ნაცვლად ტექსტში გამოყენებულია აბრევიატურა UDL (UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING)

ნება მისაწვდომს ხდის სასკოლო გარემოს ყველა მოსწავლისთვის, უზრუნველყოფს უმაღლესი განათლების სისტემაში უფრო მეტი ადამიანის მოხვედრას. უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გამოყენება ამარტივებს სხვადასხვა დიაგნოზის მქონე ადამიანების ინტეგრაციას განათლების სისტემაში დისკრიმინაციის გარეშე. უზრუნველყოფს განათლების მისაწვდომობას თითოეული მოსწავლისა თუ სტუდენტისთვის მაშინაც კი, როცა მათ არ აქვთ სპეციფიკური დიაგნოზი, მაგრამ სჭირდებათ მათზე მორგებული გარემო ან სწავლების მეთოდები (Burgstahler, 2008).

როგორ შეიქმნა სწავლების უნივერსალური დიზაინი (UDL)?

Ronald Mace (ჩრდილოეთ კაროლინას სახელმწიფო უნივერსიტეტის უნივერსალური დიზაინის ცენტრის არქიტექტორი) იყო პირველი, ვინც ტერმინი „უნივერსალური დიზაინი“ გამოიყენა (Jiminez, Graf & Rose, 2007).

რონალდი 1941 წელს დაიბადა თანდაყოლილი პოლიომიელიტით და მთელი ცხოვრება ეტლზე მიჯაჭვულმა გაატარა. გარემოში არსებული უამრავი ბარიერი მუდმივი ფრუსტრაციის მიზეზი იყო მისთვის, რის გამოც არქიტექტორობა გადაწყვიტა. მან 1966 წელს დაამთავრა ჩრდილოეთ კაროლინას უნივერსიტეტი და სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე ადამიანებზე მორგებული დიზაინით შექმნილი შენობების პიონერი გახდა. სწორედ არქიტექტურაში მის მიერ შემოტანილი ახალი მიდგომისთვის გამოიყენა ტერმინი „უნივერსალური დიზაინი“. ის უნივერსალურ დიზაინს არ განიხილავდა კონკრეტული საჭიროების მქონე ადამიანებზე მორგებულ დიზაინად, არამედ მიიჩნევდა, რომ ამ პრინციპით შექმნილი ობიექტები ერთნაირად მარტივად გამოსაყენებელი და სასარგებლო იყო ყველა ადამიანისთვის, მიუხედავად მათი შესაძლებლობებისა, სწორედ ამაში მდგომარეობდა მათი უნივერსალობა (Jiminez, Graf & Rose, 2007).

Mace-მა შეძლო არა მხოლოდ არქიტექტურაში უნივერსალური დიზაინის პრინციპების დანერგვა, არამედ მისმა სოციალურმა აქტივიზმმა აღნიშნული მიდგომის სხვა დისციპლინების მიერ ათვისების საჭიროებაც გამოააშკარავა. 1984 წელს David Rose-მა და Ann Meyer-მა დააარსეს გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრი, სადაც განათლების სფეროში უნივერსალური დიზაინის პრინციპების აქტიურად დანერგვა დაიწყო. თავდაპირველად ისინი ცდილობდნენ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების სწავლების პროცესის დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენებით გამარტივებას, შემდეგ კი მათი სამიზნე უკლებლივ ყველა მოსწავლე გახდა. ისინი ცდილობდნენ ინოვაციური ციფრული ტექნოლოგიების შექმნით განათლების მისაწვდომობის გაზრდას უკლებლივ ყველა ინდივიდისთვის, მიუხედავად მათი შესაძლებლობებისა.

1980-იანი წლების ბოლოს გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრის (CAST) მკვლევრებმა სამი კონცეპტუალური საკითხის (არქიტექტურული დიზაინის მიღწევები, განათლების ტექნოლოგიების განვითარება და თავის ტვინის კვლევები) განხილვის შედეგად შექმნეს სწავლების უნივერსალური დიზაინის ჩარჩო.

რა უნდა ვიცოდეთ თავის ტვინის შესახებ სწავლების უნივერსალური დიზაინის გამოყენებისას

მეოცე საუკუნის 60-70-იან წლებში კოგნიტური ნეირომეცნიერებების გააქტიურების შედეგად შესაძლებელი გახდა თავის ტვინის უკეთესად შესწავლა და დასწავლაში ჩართული კოგნიტური ფუნქციების გაგება. დასწავლის პროცესის უკეთესად დანახვამ კი სწავლების „არქიტექტურაში“ ეფექტურ დასწავლაზე მორგებული ცვლილებების შეტანის შესაძლებლობა მისცა მეცნიერებს. ამ ცვლილებების უკეთესად გასაგებად სჯობს ზედაპირულად მიმოვიხილოთ თავის ტვინის გეოგრაფია (CAST, 2018).

გარემოდან შემომავალი სენსორულ ინფორმაციას (რა გვესმის, რას ვხედავთ) თავის ტვინის უკანა ნაწილები (კეფისა და საფეთქლის წილები) იღებს. თავის ტვინის ამ ნაწილს შეიძლება ცნობის ქსელი ვუწოდოთ. ცნობის ქსელში მოხვედრილი ინფორმაცია გადამუშავდება და მნიშვნელობას იძენს თავის ტვინის ცენტრალურ ნაწილში (აფექტურ ქსელში). შემდეგ ეს ინფორმაცია ორგანიზების ეტაპს გადის, რათა შესაძლებელი იყოს მისი მიზანმიმართული და მიზანშეწონილი გამოყენება აქტივობისას. ორგანიზების ეტაპზე თავის ტვინის წინა არეები აგებს პასუხს და მათ შეიძლება სტრატეგიული ქსელი ვუწოდოთ (CAST, 2018).

დასწავლის პროცესში ჩართული სამი ქსელის წარმოდგენა ამარტივებს დასწავლის პროცესის სწორად კონსტრუირებას. UDL ეფუძნება ამ ნევროლოგიურ მოდელს და ეხმარება განათლების პროცესში ჩართულ სპეციალისტებს გაითვალისწინონ სირთულეები და საჭიროებები, რომლებიც გარემომ შეიძლება შეუქმნას მოსწავლეებს დასწავლის სამივე ქსელში ოპერირებისას. UDL ითვალისწინებს შესაძლო ვარიაციებს (CAST, 2018):

- ჩართულობისას – ინტერესი, ძალისხმევა, მოტივაცია, თვითრეგულაცია (რატომ უნდა ვისწავლო, რაც დასწავლის აფექტურ ქსელს ასახავს);
- რეპრეზენტაციისას – აღქმა, ენა და სიმბოლოები, გაგება (რა უნდა ვისწავლო, რაც ცნობის ქსელს ასახავს);
- მოქმედება-ექსპრესიისას – ფიზიკური აქტივობა, ექსპრესია და კომუნიკაცია, აღმასრულებელი ფუნქციები (როგორ უნდა ვისწავლო, რაც სტრატეგიული ქსელის სამიზნეა).

თავის ტვინის შესახებ საკვანძო ფაქტების ცოდნა ამარტივებს სასწავლო გარემოს მოწყობას ყველა მოსწავლისთვის. საშუალო თავის ტვინი არ არსებობს. ცვალებადობა ნერვული სისტემის დომინანტური მახასიათებელია. თითის ანაბეჭდის მსგავსად არ არსებობს ორი ერთნაირი ტვინი. თითოეული თავის ტვინი კომპლექსური, ურთიერთდაკავშირებული სისტემების ქსელია, რომელზეც გავლენას როგორც გენეტიკა, ასევე გარემო ახდენს. ნეირომრავალფეროვნება, შესაბამისად, თითოეული მოსწავლის უნიკალურობა ართულებს ამოცანას განათლების სისტემაში ჩართული სპეციალისტებისთვის, რადგან ისინი სისტემას ათობითა და ასობით მოსწავლისთვის ქმნიან. საბედნიეროდ, შესაძლებელია თითოეული მოსწავლის განსხვავებულობის გათვალისწინება სწავლების პროცესში დასწავლის სამი ძირითადი ქსელის ინდივიდუური მახასიათებლების გახილვით (CAST, 2018).

ნეიროცვალებადობისა და ნეირომრავალფეროვნების ცნებები მნიშვნელოვანია განათლების სპეცილისტებისთვის, რადგან გვახსენებს, რომ მოსწავლეებს არ აქვთ სპეციფიკური დასწავლის „სტილი“, ამის ნაცვლად მათ აქვთ მრავალი მახასიათებელი, რომლებიც უნიკალურ ერთობას ქმნიან და განაპირობებენ მოსწავლის პასუხს სხვადასხვა გარემოში. შესაბამისად, როდესაც ჩვენ ვსაუბრობთ ნეიროცვალებადობაზე არა მხოლოდ მოსწავლეთა შორის განსხვავებებს ვგულისხმობთ, არამედ ერთი ინდივიდის განსხვავებულ რეაქციებს სხვადასხვა გარემოში. აღნიშნულის გათვალისწინებით, გარემოს მოწყობისას ჩვენ ვითვალისწინებთ მოსწავლეთა ძლიერ მხარეებს (გარემოპირობებს, სადაც ისინი ყველაზე ხშირად ავლენენ მიზანშეწონილ ქცევებს) და ვცდილობთ ამ გზით დასწავლის 3 ქსელის გააქტიურებას (CAST, 2018).

მნიშვნელოვანია გაცნობიერება, რომ ჩვენ ვიზრდებით სწავლის პროცესში. ზრდა და განვითარება გამოცდილების მიღებით მიიღწევა, ამავე დროს მიღებული გამოცდილება განსაზღვრავს ჩვენ სურვილს უფრო განვითარდეთ ან უარი ვთქვათ ახალ გამოცდილებაზე. ჩვენი თავის ტვინი არ არის უცვლელი კონსტრუქტი, მაგრამ მისი ცვლილება მხოლოდ გამოცდილების მიღებით არის შესაძლებელი. თუ ჩვენ არ ვიყენებთ ან ვააქტიურებთ გარკვეულ ნეირონულ ქსელებს, ისინი უბრალოდ ქრებიან და მათთან ერთად ქრება შესაბამისი შესაძლებლობებიც. ამის საპირისპიროდ, თუ გარემო საჭირო გამოცდილების უზრუნველყოფით გვიმტკიცებს, რომ ჩვენ გვჭირდება ეს ნეირონული კავშირები, მაშინ თავის ტვინი არ იშურებს ენერგიას ამ კავშირების გასაძლიერებლად (CAST, 2018).

სწორი გამოცდილების უზრუნველყოფით განათლების სისტემაში ჩართული სპეციალისტები უზრუნველყოფენ მოსწავლის ისე გაძლიერებას, რომ ის თავად გახდეს ახალი გამოცდილების, ახალი ცოდნის მაძიებელი. საჭირო გამოცდილების უზრუნველყოფა კი მხოლოდ ინდივიდზე მორგებული სასწავლო მიზნებით არის შესაძლებელი, სასწავლო მიზნების თითოეული მოსწავლისთვის ინდივიდუალურად მორგების საჭიროებას კი იმის გაცნობიერება გვაძლევს, რომ დასწავლა არ არის სწორხაზოვანი პროცესი, ის დამოკიდებულია მრავალ ფაქტორზე (ზემოთ ხსენებული 3 ქსელის ფარგლებში).

მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ ჩვენი თავის ტვინი მიზნებით წარიმართება, შესაბამისად, ჩვენი მიზანია, რომ მოსწავლეებმა დაინახონ ეს მიზნები: იცოდნენ რა არის მათი სამიზნე, როგორ მიაღწიონ მიზანს ან როდის მიაღწევენ მიზანს. GPS რომ წარმოვიდგინოთ, თუ თქვენ არ მიუთითებთ საჭირო მისამართს, ის უბრალოდ გაურკვეველი შესაძლებლობების უსარგებლო აპლიკაციად გადაიქცევა. როგორც კი ჩნდება სამიზნე ლოკაცია, ჩნდება ახალი შესაძლებლობები გზის ასარჩევად, სურვილისა და შესაძლებლობების მიხედვით გადაადგილების საშუალების მოსაძიებლად, დროის, პროცესისა და შედეგის გათვალისწინებით საუკეთესო ვარიანტის შესარჩევად. ზუსტად ასე, სწავლების მიზნების ექსპლიციტურად განსაზღვრისას მოსწავლეებს ეძლევათ შესაძლებლობა მიზნის მისაღწევად „საუკეთესო“ ქსელების გასააქტიურებლად (CAST, 2018).

უნივერსალური დიზაინის პრინციპების თანახმად, იმისათვის, რომ სწავლის პროცესი წარმატებით განხორციელდეს, მოსწავლისთვის ცხადად და ექსპლიციტურად უნდა იყოს მოცემული შემდეგი სამი საკითხი (Ralabate, 2011):

1. ინფორმაციის წარდგენის მრავალფეროვანი გზა: რას ვსწავლობ? რას ვხედავ, რა მესმის, რას ვკითხულობ?
2. გამოხატვის მრავალფეროვანი გზა: როგორ ვსწავლობ? ცოდნის გადმოცემის, აქტივობის და გამოხატვის რა გზებს ვიყენებ?
3. მოტივაციის (ჩართვის) მრავალფეროვანი გზა: რატომ ვსწავლობ? (რა მნიშვნელობის მატარებელია ეს ცოდნა? როგორ გამოვიყენებ მას?)

სწავლების თანამედროვე მიდგომა, რომელიც უნივერსალური დიზაინის პრინციპებს ეფუძნება, ქმნის სწავლის თანაბარ შესაძლებლობას ყველა ინდივიდისთვის, მიუხედავად მათ შორის არსებული განსხვავებისა. მისი ძირითადი პრინციპია სწავლა-სწავლებისას მოხდეს ყველა მოსწავლისთვის რელევანტური სასწავლო მეთოდების, მასალისა და შეფასების სისტემის გამოყენება.

ვინ არის ექსპერტი მსწავლელი?

სწავლების უნივერსალური დიზაინის მიხედვით, სწავლების ძირითადი მიზანი ექსპერტი მსწავლელის ჩამოყალიბებაა. უნივერსალური დიზაინით სწავლების პრინციპების სწორად დანერგვისას თითოეულ მოსწავლეს (CAST, 2011):

1. აქვს მიზანი და სწავლის მოტივაცია,
2. აქვს სწავლის რესურსი¹ და ცოდნა ამ რესურსების შესახებ;
3. შეუძლია სტრატეგიების დამოუკიდებლად შემუშავება მიზნის მისაღწევად.

UDL პერსპექტივიდან ექსპერტი მსწავლელი იყენებენ ძველ ცოდნას ახალი ინფორმაციის იდენტიფიცირებისთვის, ორგანიზებისა თუ მნიშვნელოვნების განსაზღვრისთვის; მათ შეუძლიათ ახალი ინფორმაციის ასიმილაცია უკვე არსებულ ცოდნასთან. ისინი მარტივად იმუშავებენ დასწავლის სტრატეგიებს და თავად იძიებენ რესურსებს, რომლებიც დაეხმარებათ მიზნების მიღწევაში. მათ იციან როგორ გარდაქმნან ახალი ინფორმაცია მნიშვნელოვან, გამოსაყენებლად გამზადებულ ცოდნად (CAST, 2011):.

ექსპერტები კარგი სტრატეგები და ძალიან მიზანდასახულები არიან. ისინი იმუშავებენ გეგმას დასწავლისთვის, არჩევენ სტრატეგიებს დასწავლის პროცესის ოპტიმიზაციისთვის. მათ შეუძლიათ მიზნის მიღწევის პროცესში საკუთარი მოქმედებების მონიტორინგი. ისინი აცნობიერებენ საკუთარ ძლიერ და სუსტ მხარეებს. მათ შეუძლიათ უარი თქვან გეგმებსა და სტრატეგიებზე, რომელთა ეფექტურობაც ეჭვს იწვევს (CAST, 2011):.

ეს ადამიანები დარწმუნებულები არიან საკუთარ მიზნებში და მოტივირებულები იწყებენ დასწავლის პროცესს. მათ არ ეშინიათ გამოწვევების. ისინი არ იშურებენ ძალისხმევასა და შრომას მიზნების მისაღწევად. მათ შეუძლიათ დასწავლის პროცესში წარმოქმნილი ნეგატიური ემოციების შემჩნევა და რეგულაცია (CAST, 2011): .

¹ რესურსი გულისხმობს, როგორც თავად მოსწავლის შესაძლებლობებს სასწავლო მიზნების მისაღწევად, ასევე მასალებსა და დამხმარე საშუალებებს, რომლებიც დასწავლის პროცესს გაამარტივებს.

როგორც ხედავთ, სწავლების უნივერსალური დიზაინის მიზნები სცდება აკადემიურ უნარებს და მოუწოდებს განათლების სპეციალისტებს ასწავლონ ბავშვებს, თუ რა, რატომ და როგორ უნდა ისწავლონ; შესძინონ მოსწავლეებს ის უნარები, რომლებიც მათ სკოლის კედლების მიღმაც მისცემთ განვითარების შესაძლებლობას (CAST, 2011).

თუ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებზე გავამახვილებთ ყურადღებას, უნდა ვთქვათ, რომ პედაგოგის მთავარი მიზანი ბავშვის სუსტი მხარეების გაძლიერება კი არ არის, არამედ ამ სუსტი მხარეების მიუხედავად, ძლიერ მხარეებზე დაყრდნობით ექსპერტი მსწავლელის ჩამოყალიბებაა. მაგალითად, დისლექსიის მქონე მოსწავლესთან მუშაობისას მთავარი მიზანი კითხვის უნარის გაუმჯობესება კი არ არის, არამედ მიუხედავად კითხვის სირთულეებისა, ბავშვის სწავლისადმი ინტერესის შენარჩუნება ან/და გაღვივება, სწავლების ალტერნატიული გზების შეთავაზება და დამოუკიდებლად ინფორმაციის მოძიების, დასწავლისა და გამოყენების უნარების განვითარებაა (CAST, 2011):.

სწავლების უნივერსალური დიზაინის კურიკულუმი

სწავლების უნივერსალური დიზაინის კურიკულუმს 4 ურთიერთდაკავშირებული კომპონენტი ქმნის. ესენია:

- მიზნები;
- მეთოდები;
- მასალები;
- შეფასება.

თუ „ტრადიციული“ კურიკულუმის კომპონენტებს იცნობთ, განსხვავებას UDL-კურიკულუმისა და ტრადიციული კურიკულუმის კომპონენტებს შორის ვერ აღმოაჩენთ. სწორი შენიშვნაა, მაგრამ განსხვავება აშკარაა თითოეული ამ კომპონენტის ოპერაციონალიზაციაში (CAST, 2011):.

მიზნები ხშირად განისაზღვრება როგორც სასწავლო მოლოდინები. სასწავლო მოლოდინებში კი ის ცოდნა, ცნებები და უნარები მოიაზრება, რომლებშიც ყველა მოსწავლე უნდა დახელოვდეს. ხშირად ეს ცოდნა თუ უნარები გარკვეულ სტანდარტებს დარდება. UDL არ აღიარებს გასაშუალებულ² მიზნებს. ითვალისწინებს მსწავლელთა ვარიანტობას და მხოლოდ ამის გათვალისწინებით აყალიბებს მიზნებს. ასეთი მიდგომა პედაგოგებს აძლევს შესაძლებლობას მეტი ალტერნატიული ვარიანტის შეთავაზებისთვის – დასწავლის სხვადასხვა გზების, საშუალებების, სტრატეგიებისა და სკაფოლდინგის მეშვეობით დასწავლის ოსტატად ჩამოყალიბება. თუ ტრადიციული კურიკულუმი ფოკუსირებულია სასწავლო მასალის შინაარსზე ან აკადემიურ მიზნებზე, UDL კურიკულუმის მთავარი მიზანი ექსპერტი მსწავლელის ჩამოყალიბებაა (CAST, 2011):.

UDL მეთოდები მოქნილია, რადგან იცვლება მსწავლელის პროგრესის მონიტორინგის საფუძველზე. პედაგოგი იღებს დავალებას, მაგრამ თითოეული

² სასწავლო მიზნების წარმოსახვით საშუალო შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეზე მორგება უგულებელყოფს მოსწავლეთა მნიშვნელოვანი ნაწილის შესაძლებლობებსა და საჭიროებებს.

მსწავლელის მიზანი ამ დავალების შესრულებისას შეიძლება განსხვავდებოდეს მათი ინტერესებისა და შესაძლებლობების მიხედვით; ასევე ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით განსხვავებული იქნება მეთოდები, რომლითაც პედაგოგი მათ ამ დავალებას შეთავაზებს (CAST, 2011).

მასალები, რომელსაც UDL კურიკულუმი გვთავაზობს მრავალფეროვანია და აძლევს მოსწავლეს შესაძლებლობას მისთვის საინტერესო ფორმით აითვისოს სამიზნე ინფორმაცია.

UDL კურიკულუმი აფასებს მოსწავლის პროგრესს არა კონკრეტული მასალის ცოდნის აკურატული შეფასებით, არამედ სანყის მდგომარეობასთან შედარებით „ექსპერტ მსწავლელად“ ჩამოსაყალიბებლად საჭირო უნარების მონიტორინგით (CAST, 2011):.

ტრადიციული კურიკულუმი ხშირად თავად არის სასწავლო გარემოში მოსწავლეთა დისკრიმინაციის მიზეზი, ხშირად განათლების ინკლუზიურობას სწორედ კურიკულუმის ტრადიციული პრინციპებით განერა უშლის ხელს. მოსწავლეთა სპეციალური საჭიროებები არ არის უპირობო მოცემულობა და ეს საჭიროებები ხშირად სწორედ ტრადიციულ კურიკულუმთან მიმართებაში განისაზღვრება. ტრადიციული კურიკულუმი არ ითვალისწინებს მოსწავლეებს საშუალო ნორმის მიღმა. განსაკუთრებულად დაჯილდოებული თუ სხვადასხვა დიაგნოზის მქონე მოსწავლეები ამ ნორმის მიღმა აღმოჩნდებიან და შესაბამისად, კურიკულუმით განსაზღვრული მიზნები ვერ ემსახურება მათ ზრდასა და განვითარებას. ტრადიციული კურიკულუმი არ ითვალისწინებს ნეირომრავალფეროვნებას, რომელსაც ნებისმიერ კლასში შეიძლება შევხვდეთ. ტრადიციული კურიკულუმით სწავლებისას დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების უმრავლესობა აწყდება სირთულეებს და ვერ ახერხებს სასწავლო პროცესში სრულად ჩაბმას (CAST, 2011).

ტრადიციულ კურიკულუმში განერილია ცოდნა, რომელიც მოსწავლეებმა უნდა აითვისონ, მაგრამ ტრადიციული კურიკულუმი არ განიხილავს ათვისების რა გზებია მისაწვდომი მოსწავლეთათვის და დასწავლის რა სტრატეგიებს გამოიყენებენ ისინი უფრო ეფექტურად. მაგალითად, არ არის გათვალისწინებული, რომ დისლექსიის მქონე ბავშვს უჭირს ინფორმაციის კითხვით ათვისება, მაგრამ შესაძლებელია მარტივად აითვისოს იგივე ინფორმაცია ტექსტის მოსმენითი ან კეთებით სწავლებით (CAST, 2011):.

ტრადიციული კურიკულუმის სამიზნე ინფორმაციის ათვისება, ახალი ინფორმაციის დასწავლა. აქ ნაკლები აქცენტი კეთდება ამ ინფორმაციის ძველ ცოდნასთან დაკავშირებაზე, არაფორმალურ გარემოში გამოყენებაზე. იქმნება განცდა, რომ სწავლებაზე უფრო მნიშვნელოვანი პრეზენტაციაა, ცოდნის გამოყენებაზე უფრო მნიშვნელოვანი გარკვეული თეორიული ბაზისის არსებობაა. თუ კურიკულუმის სამიზნე სიმბოლური და ფაქტობრივი ინფორმაციის ათვისებაა, თავისთავად ბავშვების უმრავლესობა განიცდის სირთულეს ამ ცოდნის განზოგადებაში თუ ამ ცოდნისთვის პრაქტიკული დანიშნულების მოძიებაში. ამ სირთულეებს განსაკუთრებულად მწვავედ განიცდიან დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები, რადგან მათ სხვებთან შედარებით უჭირთ სიმბოლური ცოდნის ათვისება (CAST, 2011).

სწავლის პროცესში თითოეული მოსწავლის ჩართულობის გაზრდისა და სასწავლო მიზნების მისაწვდომობის უზრუნველსაყოფად UDL გვთავაზობს კური-

კულუმის ადაპტაციას. ამ პროცესის მარტივი ანალოგი შეიძლება იყოს ტანსაცმლის მორგება. ერთი ზომა ყველას ერთნაირად კარგად არ მოერგება, მაგრამ ზომების წინასწარ აღებით ჩვენ შეგვიძლია თავიდან ავირიდოთ ზედმეტად დიდი ზომის ტანსაცმლით შექმნილი უხერხულობა ან პატარა ზომით შექმნილი დისკომფორტი. დიახ, ეს მეტ ძალისხმევას მოითხოვს, მაგრამ შრომა შედეგით ანაზღაურდება (CAST, 2011).

მცდარია, როცა სწავლების უნივერსალური დიზაინის გამოყენებად მიიჩნევენ ფაქტის შემდგომ ადაპტაციებს (მაგ., ბავშვს აღმოაჩნდა სირთულე ტრადიციული კურიკულუმით განსაზღვრული მიზნების მიღწევაში და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიტანეს ცვლილებები კურიკულუმში). სწავლების უნივერსალური დიზაინის გამოყენება გულისხმობს სწავლების დაწყებისას (კურიკულუმის შემუშავებისას) მოსწავლეების ინდივიდუალური განსხვავებების გათვალისწინებას და სწავლების პროცესში მონიტორინგს. მაგ, როცა სკოლაში შესვლისას დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები იწყებენ სწავლას „გასაშუალებელი“ კურიკულუმით, მათზე მორგებულ სასწავლო გეგმას კი სთავაზობენ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც თვალსაჩინო გახდება სირთულეები აკადემიური უნარებისა თუ მიწოდებული ინფორმაციის ათვისებისას – ეს მიდგომა სწავლების უნივერსალური დიზაინის პრინციპებს მნიშვნელოვნად უგულებელყოფს (CAST, 2011).

დამხმარე ტექნოლოგიები

იმ ფაქტის გათვალისწინებით, რომ სწავლების უნივერსალური დიზაინის შემუშავება გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრში დაიწყო და დღემდე აქტიურად მიმდინარეობს დამხმარე ტექნოლოგიური საშუალებების დახვეწა, არსებობს მცდარი აზრი, თითქოს სწავლების უნივერსალური დიზაინის უზრუნველყოფა დამხმარე ტექნოლოგიური საშუალებების გარეშე შეუძლებელია (CAST, 2011):

დიახ, დამხმარე ტექნოლოგიები მნიშვნელოვნად ამარტივებს ყველა მოსწავლეზე მორგებული გარემოსა და საშუალებების უზრუნველყოფას. მაგ., დისლექსიის მქონე ბავშვს აუდიოჩანაწერების გამოყენებამ შეიძლება მნიშვნელოვნად გაუმარტივოს სწავლების პროცესი. დისკალკულიის მქონე ბავშვს კალკულატორის გამოყენება ეხმარება ანგარიშის სიძნელეების დაძლევაში. დისგრაფიისას კლავიატურის გამოყენება შეიძლება გაცილებით მარტივი აღმოჩნდეს, ვიდრე წერა.

დიახ, თავად ტექნოლოგიების ცოდნა არის თანამედროვე სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სამიზნე. შესაძლებელია სკოლას არ ჰქონდეს მისწავდომობა მაღალ ტექნოლოგიებზე, მაგრამ ამ ტექნოლოგიების შესახებ ინფორმაციის მიწოდება მნიშვნელოვნად ამარტივებს ფუნქციონირებას თანამედროვე სამყაროში.

UDL მოითხოვს პედაგოგებისგან კრეატიულობას, ასეთ შემთხვევაში UDL პრინციპების დანერგვა შესაძლებელი იქნება არა მხოლოდ მაღალი ტექნოლოგიებით უზრუნველყოფილ მონინავე სკოლებში, არამედ იმ სასწავლო გარემოშიც, სადაც ეკონომიკური სირთულეების გამო მოსწავლეებს „დაბალტექნოლოგიურ“ რეალობაში უწევთ ფუნქციონირება.

ტექნოლოგიების გამოყენება არ არის თვითმიზანი, ეს არის ერთ-ერთი საშუალება, რომელსაც UDL გვთავაზობს. რა თქმა უნდა, არის გამონაკლისი შემ-

თხვევები, ზოგიერთი სტუდენტისთვის ტექნოლოგიების გამოყენება გადამწყვეტია (მაგ., ეტლის, სათვალის ან კობლარული იმპლანტის გამოყენება უზრუნველყოფს მორტორული ან/და სენსორული დეფიციტის მქონე მოსწავლეების ჩართულობას სასწავლო გარემოსა და სწავლების პროცესში).

სწავლების გაიდლაინი უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გათვალისწინებით¹

სწავლების უნივერსალური დიზაინი შეიძლება წარმოვიდგინოთ ორგანზომილებიან მოდელად რომლის ერთ ღერძს 3 ფაზა ქმნის: მიღება, კონსტრუირება, ინტერნალიზება. მეორე ღერძზე კი ზემოთ ნახსენები ჩართულობის, რეპრეზენტაციისა და აქტივობა-ექსპრესიის კომპონენტებია. ამ ორ ღერძის გადაკვეთის წერტილები 9 კომპონენტს გვაძლევს:

- ინტერესის აღძვრა
- ძალისხმევის მხარდაჭერა და ნახალისება
- თვითრეგულაცია
- სხვადასხვა შესაძლებლობები აღქმისთვის
- ენის/მეტყველების „სწორად“ გამოყენება
- გაგების გამართივება
- ფიზიკური აქტივობა
- ექსპრესია და კომუნიკაცია
- აღმასრულებელი ფუნქციები

პირველი სამი კომპონენტის უზრუნველყოფა განსაზღვრავს მსწავლელის მოტივაციას. მეორე სამეული რესურსების გამდიდრებასა და მათ გაცნობიერებას უზრუნველყოფს. ბოლო სამეული სტრატეგიების შესარჩევად და მიზნის მისაღწევად არის აუცილებელი.

	რეპრეზენტაცია	აქტივობა და ექსპრესია	ჩართულობა
მიღება	აღქმა	ფიზიკური აქტივობა	ინტერესის აღძვრა
კონსტრუირება	ენა და სიმბოლოები	ექსპრესია და კომუნიკაცია	ძალისხმევის მხარდაჭერა ნახალისება
ინტერნალიზება	გაგება	აღმასრულებელი ფუნქციები	თვითრეგულაცია

პრინციპი 1. უზრუნველყავით რეპრეზენტაციის ალტერნატიული გზები

მოსწავლეები განსხვავდებიან ინფორმაციის აღქმის გზებით, ნაწილი ინფორმაციას ვიზუალურად უკეთ გადაამუშავებს, სხვებს ინფორმაციის აუდიტორუ-

¹ მოცემული ქვეთავი მთლიანად ეფუძნება UDL: The UDL Guidelines (cast.org)

ლად მიწოდება ესაჭიროებათ, ნაწილი ინფორმაციის აღსაქმელად მოტორულ ან ტაქტილურ აქტივობებს საჭიროებს. თუ მაგალითად დისლექსიის მქონე ბავშვს განვიხილავთ, თვალსაჩინოა, რომ დაფაზე დაწერილი ინფორმაციის აღქმა მას უფრო გაუჭირდება, ვიდრე პედაგოგისგან ვერბალურად გაუღერებულის. თუმცა აქ არ არის საუბარი ბავშვების ცალკეულ ჯგუფზე ან ცალკეულ დიაგნოზებზე, ცნობილია, რომ ინფორმაციის მულტისენსორული მიწოდება ამარტივებს დასწავლის პროცესს, შესაბამისად, რეპრეზენტაციის ალტერნატიულ გზებზე ზრუნვა ყველა მოსწავლისთვის არის საჭიროა.

- ინფორმაციის აღქმისას ბარიერების თავიდან ასარიდებლად მნიშვნელოვანია, რომ ინფორმაცია ყველა მოსწავლისთვის მისაწვდომ ფორმატში იყოს წარმოდგენილი. ამისთვის 1) მიაწოდეთ ინფორმაცია სხვადასხვა მოდალობებში (მხედველობით, სმენით, ტაქტილური); 2) მოსწავლეს უნდა ჰქონდეს შესაძლებლობა სხვადასხვა მოდალობაში მოცემული ინფორმაციის ადაპტირების (მაგ., ტექსტის შრიფტის გაზრდის შესაძლებლობა ან ხმის გაძლიერების ფუნქცია).
- უზრუნველყავით ენის, მათემატიკური ცნებებისა და სიმბოლოების გამოსახვის ალტერნატიული ფორმები. მოსწავლეები განსხვავდებიან. მაგ., ჩვენ ვიცით, რომ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ სიმბოლური ცოდნის აღქმა, მათემატიკური ექსპრესია დისკალკულიის მქონე ბავშვების სუსტი მხარეა. შესაბამისად, საჭიროა ინფორმაციის რეპრეზენტაცია როგორც ვერბალურ, ასევე არავერბალური, ხატოვანი ფორმებით. ლექსიკონმა შეიძლება სიცხადე შეიტანოს ერთი მოსწავლის მიერ ახალი კონცეპტის აღქმაში, მაგრამ სრულიად გაუგებარი აღმოჩნდეს მეორე მოსწავლისთვის. ტოლობის ნიშანი მოსწავლეთა ნაწილისთვის თვალსაჩინოდ წარმოადგენს წარმოდგენილ ერთეულებს შორის ტოლობას, მაგრამ დამაბნეველი შეიძლება აღმოჩნდეს დისკალკულიის მქონე მოსწავლისთვის. ორ კომპონენტის ურთიერთმიმართების გრაფიკული გამოსახულება შეიძლება ამარტივებდეს ინფორმაციის აღქმას უმრავლესობისთვის, მაგრამ რთულად აღსაქმელი აღმოჩნდეს ბავშვისთვის ვიზუალურ-სივრცითი უნარების დარღვევით. სურათებსა და გამოსახულებებს შეიძლება სხვადასხვა დატვირთვა თუ მნიშვნელობა ჰქონდეს მოსწავლეებისთვის მათი კულტურული მიკუთვნებულობისა თუ ოჯახური გარემოს გათვალისწინებით. შეუსაბამობები იჩენს თავს, როცა ინფორმაციის რეპრეზენტაციის მხოლოდ ერთი ფორმაა გამოყენებული. რეპრეზენტაციის ალტერნატიული გზების გამოყენება არა მხოლოდ ინფორმაციის კონკრეტული მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომობას უზრუნველყოფს, არამედ ინფორმაციის დაზუსტებასა და გაგებასაც ამარტივებს თითოეული მოსწავლისთვის.
- მნიშვნელოვანია გაგებისთვის საჭირო პირობების უზრუნველყოფა. განათლების მიზანი ინფორმაციის ხელმისაწვდომობა კი არ არის, არამედ მოსწავლისათვის ხელმისაწვდომი ინფორმაციის გამოსაძეგ ცოდნად ტრანსფორმირების შესაძლებლობის განვითარებაა. კოგნიტური მეცნიერების კვლევების ათწლეულებმა დაგვიმტკიცა, რომ ხელმისაწვდომი ინფორმაციის გამოსაძეგ ცოდნად გარდაქმნა პასიურად ვერ ხერხდება,

ეს აქტიური პროცესია. შესაბამისად, გამოსადეგი ცოდნის კონსტრუირება, ცოდნის, რომელიც განსაზღვრავს გადაწყვეტილების მიღებას, მხოლოდ ინფორმაციის აღქმაზე არ არის დამოკიდებული; საჭიროა აქტიური „ინფორმაციის გადამამუშავებელი უნარები“, როგორებიცაა სელექციური ყურადღება, ახალი ინფორმაციის ძველ ცოდნასთან ინტეგრაცია, სტრატეგიული კატეგორიზაცია და აქტიური დამახსოვრება. ინდივიდები განსხვავდებიან ინფორმაციის გადამამუშავების უნარებით, შესაბამისად, მათ მიერ ათვისებული ცოდნის წვდომა და ახალი ინფორმაციის ასიმილაცია განსხვავებულია. სწავლების სწორი დიზაინი უზრუნველყოფს ახალი ინფორმაციის ინტეგრაციას არსებულ ცოდნასთან, მიუხედავად მოსწავლის შესაძლებლობებისა.

პრინციპი 2. უზრუნველყავით აქტივობისა და ექსპრესიის სხვადასხვა შესაძლებლობა

მსწავლეები განსხვავდებიან სასწავლო გარემოში ნავიგაციისა თუ ცოდნის ექსპრესიის გზებით. მაგ., მოტორული დარღვევების მქონე ბავშვები, აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტის მქონე ბავშვები, ბავშვი ენობრივი ბარიერით განსხვავებულად მოქმედებენ სასწავლო გარემოში. ზოგიერთს წერა ურჩევნია, სხვები ზეპირსიტყვიერად უკვეთადმოსცემენ სათქმელს. გარდა ამისა, აქტივობა და ექსპრესია სრატეგიის შემუშავებას, ვარჯიშსა და ორგანიზებას მოითხოვს, ამ მხრივაც მსწავლეები ძალიან განსხვავდებიან. შესაბამისად, მოქმედებისა თუ ექსპრესიის ერთი სპეციფიკური გზა არ იქნება ოპტიმალური.

- უზრუნველყავით ფიზიკური აქტივობის ალტერნატიული ვარიანტები. ნაბეჭდი წიგნის გამოყენება არ იძლევა აქტიურად გადაადგილების ან ფიზიკური ინტერაქციის საშუალებას. მაგ., წიგნის გამოყენებისას მხოლოდ ფურცელს ვშლით; რვეულის გამოყენებისას ვწერთ სპეციალურად განსაზღვრულ სივრცეში. საგანმანათლებლო ციფრული ტექნოლოგიებიც გადაადგილებისა თუ ფიზიკური ინტერაქციის შეზღუდულ ვარიანტებს გვთავაზობს (მაგ., მაუსის მოძრაობა ან კლავიატურაზე „გადაადგილება“. მოტორული აქტივობებისთვის მკაცრი ჩარჩოების დაწესება ბარიერს უქმნის მოსწავლეების ნაწილს (მაგ., მათ, ვისაც ფიზიკური შეზღუდვა აქვთ, დისგრაფიის მქონე პირებს, ბავშვებს აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტით). უნივერსალური დიზაინით შექმნილი კურიკულუმის მიზანია გაზარდოს მოძრაობათა სპექტრი სწავლების პროცესში თითოეული მოსწავლის ინდივიდური მახასიათებლების გათვალისწინებით. ამ პუნქტის შესრულებისას დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება.
- შექმენით ექსპრესიის და კომუნიკაციის ალტერნატივები

ექსპრესიის საშუალო დონე, რომელიც ყველა მსწავლელს მოერგება არ არსებობს, ასევე არ არსებობს გასაშუალოებული სტანდარტი ყველა სახის კომუნიკაციისთვის. თითოეულ მოსწავლეს კომუნიკაციის განსაკუთრებული სტილი და ექსპრესიის საყვარელი გზები აქვს. მაგალითად, დისგრაფიის მქონე მოსწავლეს არ მოეწონება ათვისებული ცოდნის წერილობით გადმოცემა, ის გაცილებით მო-

ტივირებული იქნება, თუ ჩვენ ცოდნის ვერბალურად გადმოცემას ვთხოვთ. ექსპრესიის ალტერნატიული ვარიანტები წერა-კითხვითა და თხრობით არ შემოიფარგლება, მაგალითად, მოსწავლეებს შეუძლიათ კომუნიკაცია და ექსპრესია თამაშით, მათ შეუძლიათ ექსპრესია ხატვითა და ძერწვითა.

- ალტერნატიული ვარიანტები აღმასრულებელი ფუნქციებისთვის აღმასრულებელ ფუნქციებზე ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მახასიათებლებზე საუბრისას და აღვნიშნეთ, რომ ყურადღების კონცენტრაციის, იმპულსის კონტროლისა და დაგეგმვის სირთულეები არცთუ იშვიათია. ეს უნარები ეხმარება მოსწავლეს, რომ მისი ქცევა გარემოდაქტორებითა და გარეშე იდეებით კი არ იყოს იმპულსურად წარმართული, არამედ მიზნისკენ თანმიმდევრულ სვლას უზრუნველყოფდეს. აღმასრულებელი ფუნქციების დეფიციტი შეიძლება ორი მიზეზით იჩენდეს თავს: 1. „დაბალი დონის“ უნარების და პასუხების ავტომატიზაციამდე აღმასრულებელი ფუნქციების მეტი ჩართულობაა საჭირო და თუ ბავშვს ბევრი „დაბალი დონის“ უნარი აქვს საჭირო ავტომატიზაციის გარეშე, მაშინ აღმასრულებელ ფუნქციებში სირთულეები მეტად თვალსაჩინოა; 2. აღმასრულებელი ფუნქციების ვიწრო მოცულობა ანუ „მაღალი დონის“ უნარების მოუმწიფებლობა ართულებს სწავლების პროცესს. UDL გვთავაზობს აღმასრულებელი ფუნქციების მხარდაჭერის ორ გზას: 1. „დაბალი დონის“ უნარების სკაფოლდინგს და ამ გზით აღმასრულებელი ფუნქციების განტვირთვას ან 2. თავად აღმასრულებელი ფუნქციების სკაფოლდინგს მათი ეფექტურობის გაზრდისა და განვითარებისთვის.

პრინციპი 3: უზრუნველყავით ჩართულობის შესაძლებლობები

სწავლის პროცესში ემოციური ჩართულობა დასწავლის საკვანძო ელემენტია და მსწავლელები რადიკალურად განსხვავდებიან ჩართულობისა თუ მოტივირებულობის დონით. ჩართულობის მრავალფეროვნებას ნევროლოგიური მდგომარეობა, კულტურა, პერსონალური რელევანტურობა, სუბიექტური დამოკიდებულება, არსებული ცოდნა და სხვა პრაგმატიული ფაქტორი განსაზღვრავს.

ზოგიერთი მსწავლელისთვის ინფორმაციის სიახლე სპონტანურად ჩართვის წინაპირობაა, სხვებს სიახლეები აშინებთ და უპირატესობას ჩვეულ რუტინას ანიჭებენ. ზოგიერთს ინდივიდუალურად მუშაობა ემარტივება, სხვები ჯგუფში მუშაობას ანიჭებენ უპირატესობას. ამავე დროს თითოეული მსწავლელი შესაძლებელია განსხვავებულად რეაგირებდეს და ჩართულობის სხვადასხვა ხარისხს ავლენდეს კონტექსტის ცვლილებისას, ამიტომ არის მნიშვნელოვანი თითოეულ კონტექსტსა და თითოეულ სიტუაციაში მოსწავლეთა ჩართვის სხვადასხვა შესაძლებლობების უზრუნველყოფა.

- გააღვივეთ ინტერესი ინფორმაცია, რომელიც არ იპყრობს ყურადღებას, არ უზრუნველყოფს მსწავლელთა ჩართულობას კოგნიტურ აქტივობებში, შესაბამისად, მიუნჯდომელი რჩება მათთვის. ეს ინფორმაცია ბავშვისთვის რეპრეზენტაციის

მომენტშივე მიუწვდომელია, რადგან მისი ყურადღების მიღმა რჩება, შესაბამისად, არ გადამუშავდება და ვერც მომავალში იქნება ბავშვისთვის მისაწვდომი. პედაგოგს დიდი ძალისხმევა ჭირდება ბავშვის „ჩართვისთვის“ და მისი ყურადღების შენარჩუნებისთვის, ამას კი მხოლოდ ინტერესების გათვალისწინებით შეძლებს. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ ასაკთან ერთად ინტერესები იცვლება, ინტერესები იცვლება ახალი ცოდნის ათვისებისა თუ გამოცდილების მიღების კვალდაკვალაც. მნიშვნელოვანია პედაგოგების მხრიდან მუდმივი მონიტორინგი და ინტერესების ცვლილებების გათვალისწინებით ახალი ალტერნატივების მოძიება სასწავლო მიზნების მისაღწევად.

- საჭირო მხარდაჭერა ძალისხმევისა და მონდომების შესანარჩუნებლად სწავლების პროცესში მოსწავლის ყურადღების მიპყრობა რთულია, მაგრამ კიდევ უფრო რთულია ყურადღების შენარჩუნება, დასწავლა კი ხშირად საჭიროებს ყურადღების გახანგრძლივებასა და განსაკუთრებულ ნებელობას. მოტივირებული მოსწავლე უფრო მარტივად ახერხებს ყურადღების შენარჩუნებას, მეტ ძალისხმევას იჩენს მიზნის მისაღწევად. მაგრამ ბავშვები განსხვავდებიან თვითრეგულაციის შესაძლებლობებით. ისინი განსხვავებულად პასუხობენ დისტრაქტორებს. მათი თავდაპირველი მოტივაციაც განსხვავებულია. მნიშვნელოვანია სწავლების პროცესის ამ ფაქტორების გათვალისწინებით დაგეგმვა და შესაბამისად, საჭირო მოტივაციის უზრუნველყოფა, დისტრაქტორების შემცირება, სამიზნე მანიშნებლების აქტიურად გამოყენება.

- თვითმარეგულირებელი ფუნქციების გაძლიერება

ზემოთ ჩვენ ძირითადად გარეშე ფაქტორების დიზაინზე ვსაუბრობით. არანაკლებ მნიშვნელოვანია მსწავლელის „შინაგანი“ შესაძლებლობების გაძლიერებაც. თვითმარეგულირებელი ფუნქციების სტიმულირება ეხმარება მსწავლელს ემოციების რეგულაციაში, მოტივაციის შენარჩუნებასა და რთულ სიტუაციებთან გამკლავებაში. ხშირ შემთხვევაში სკოლები არ არიან ორიენტირებული ამ უნარების ექსპლიციტურად განვითარებაზე და კურიკულუმში განერილი ცოდნა მხოლოდ იმპლიციტურად მოიაზრებს ამ უნარების საჭიროებას. თვითმარეგულირებელი ფუნქციების განვითარებისთვის უმნიშვნელოვანესია ამ უნარებზე ექსპლიციტურად მუშაობა.

სწავლების უნივერსალური დიზაინი და დასწავლის უნარის დარღვევა

ამ სახელმძღვანელოს ყოველი თავი იმ ინფორმაციას აწვდის სპეციალისტებს, რომელიც მათ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას შეიძლება გამოადგეთ. ამ თავის სათაურიც აკონკრეტებს, რომ ჩვენ სწავლების უნივერსალური დიზაინის იმ პრინციპებს განვიხილავთ, რომლებიც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას გვჭირდება.

უნდა ითქვას, წინა თავებში განხილული დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნები, ტიპები თუ შეფასების კრიტერიუმები ჩვენ გარკვეულწილად გვეხმარე-

ბა ნეიროცვალებადობის პროგნოზირებასა და ვარიაბელობის შემცირებაში, რადგან გვანვდის გარკვეულ ინფორმაციას ამ თავში განხილული დასწავლის სამი ქსელის შესახებ.

UDL გაიდლაინებში დასწავლის უნარის დარღვევების სპეციფიკის გათვალისწინებით (როგორც ვიცით, დასწავლის უნარის დარღვევებისთვის დამახასიათებელი სწორედ ენით გაშუალებული აკადემიური უნარების, სიმბოლური ცოდნის აღქმისა და მათემატიკური ოპერაციების სირთულეებია) ყურადღებას იპყრობს ენის, მათემატიკური ცნებებისა და სიმბოლოების გამოსახვის ალტერნატიული ფორმები და სიმბოლოების გამოყენების 5 პუნქტი იპყრობს (CAST, 2011).

1. ინფორმაციის რეპრეზენტაციის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი წყარო, სემანტიკური ერთეულები – სიტყვები, სიმბოლოები, ციფრები – ყველა მოსწავლისთვის ერთნაირად მარტივად აღსაქმელი არ არის. წინარე გამოცდილების, ენობრივი შესაძლებლობებისა და ლექსიკური ცოდნის გათვალისწინებით, მოსწავლეებისთვის სემანტიკური ერთეულების აღქმა განსხვავებული სირთულის ამოცანაა. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ლექსიკონისა და სიმბოლოების თვალსაჩინოდ წარმოდგენა და შეძლებისდაგვარად გამარტივება. საკვანძო სიტყვების და სიმბოლოების მისაწვდომობის გასაზრდელად აუცილებელია მათი დაკავშირება იგივე მნიშვნელობის მატარებელ ალტერნატიულ რეპრეზენტაციებთან (მაგ., განსაზღვრება, გრაფიკული ექვივალენტი, ცხრილი, რუკა). აუცილებელია იდიომების, არქაული გამოთქმების, კულტურისთვის სპეციფიკური ფრაზების და სლენგის თარგმნა.

მაგალითები

წინასწახ დასწავლეთ და ძველ ცოდნასთან დაკავშირეთ ახალი ინფორმაციის ასათვისებლად საჭირო ლექსიკონი

ხუდი ტეხმინები და გამონათქვამები შემადგენელი მახვილი სიტყვებითა თუ სიმბოლოებით გადმოეცით

საჭირო ბმულების, ილუსტრაციების, თახმანისა თუ განვიდ ინფორმაციაზე მინიშნებით გაამახვილეთ ტექსტში ახალი სიტყვებისა და სიმბოლოების აღქმა

2. სემანტიკური ერთეულების უფრო მარტივ შემადგენლებად დაშლა ძალიან მნიშვნელოვანია. გასათვალისწინებელია, რომ შესაძლებელია მნიშვნელობის ცალკეული ელემენტების (სიტყვები ან ციფრები) კომბინირება ახალი მნიშვნელობების შესაქნელად. ახალი მნიშვნელობის გაგება კი შესაძლებელია მხოლოდ კომბინირების წესებისა და სტრუქტურის გაგებით (მაგ., სიტყვებისგან შემდგარი წინადადებით გადმოცემული ახალი მნიშვნელობის გასაგებად საჭიროა სინტაქსის ცოდნა). თუ წარმოდგენილი სინტაქსური ერთეული ან გრაფიკული რეპრეზენტაცია უცხოა მოსწავლისთვის, მაშინ მას უჭირს მნიშვნელობის გაგება. ყველა მოსწავლისთვის ინფორმაციის თანაბარი მისაწვდომობის უზრუნველსაყოფად საჭიროა ალტერნატიული რეპრეზენტაციების დახმარება, რათა სინტაქსური და სტრუქტურული კავშირები მნიშვნელობის ამსახველ ელემენტებს შორის მეტად ექსპლიციტური და გასაგები გახდეს .

მაგალიტები

ხაზი გაუსვით სტრუქტურულ მიმართებებს დიაგნოზში, ცხილებსა თუ იდუსტრაციებში; დააკავშირეთ ახალი ცოდნა უკვე ათვისებულ ინფორმაციასთან
 ტექსტებსა თუ მათემატიკურ მოცემულობაში ედემენტებს შოხის ნაგულისხმევი კავში-
 ხები მეტად ექსპლიციტური გახადეთ (მაგ., საკვანძო სიტყვების ან დამაკავშირებელი
 სიტყვების ხაზგასმა ტექსტში, ტექსტში ასახულ იდეებს შოხის კავშირების თვალსა-
 ჩინოდ გადმოცემა).

3. სიტყვების, ციფრებისა თუ სიმბოლოების დეკოდირება თითოეული მო-
 სწავლისგან საჭიროებს განსაკუთრებულ ძალისხმევას, მაგრამ ზოგიერთი უფრო
 სწრაფად აღწევს უნარის ავტომატიზაციის საფეხურს, სხვებისთვის კი ეს პროცე-
 სი რთულად წარიმართება. სიმბოლოების გასაგებად და ეფექტურად გამოსაყე-
 ნებლად მოსწავლეებს ჭირდებათ სიმბოლოების ხშირი და „შინაარსიანი“ მიწო-
 დება. მოქნილობისა თუ უნარის ავტომატიზაციის ნაკლებობა ზრდის კოგნიტურ
 ტვირთს დეკოდირებისას, შესაბამისად, ანელებს ინფორმაციის გადამუშავებისა
 და გაგების ტემპს. ყველა მოსწავლისთვის ცოდნისადმი თანაბარი წვდომის უზ-
 რუნველყოფა, სულ მცირე იმ შემთხვევებში, როცა სწავლების სამიზნე არ არის
 დეკოდირება, მნიშვნელოვანია ახალი და უცხო სიმბოლოების მიწოდებისას
 ინფორმაციის რეპრეზენტაციის ალტერნატიული ვარიანტების უზრუნველყოფა.
 აღსანიშნავია, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ამ ტი-
 პის ალტერნატივები შეიძლება უკვე განვლილი სიმბოლოური ცოდნის წარმოდგე-
 ნისასაც დასჭირდეთ.

მაგალიტები

მიეცით ტექსტის აუდიოხუდ ჩანაწეხებად კონვერტირების საშუალება (TEXT-to-Speech
 აპლიკაციების გამოყენება);
 გამოიყენეთ მათემატიკური მაგალიტების ავტომატური გახმოვანება (მაგ., Math ML)
 გამოიყენეთ ციფრული ტექსტი თანმხდები ხმოვანი ჩანაწეხებით (მაგ., ხმოვანი
 წიგნები)
 უზუნველყავით ფოხმულების, ცხილების ადგენიანტიული ხეპეზენგაციები¹.

4. კურიკულუმით განსაზღვრული მასალა ჩვეულებრივ ერთენოვანი/მონო-
 ლინგვურია, ამავე დროს ხშირად არის შემთხვევები, როცა კლასში სხვადასხვა
 ლინგვისტური ჯგუფების წარმომადგენლები გვყავს, შესაბამისად ინფორმაციის
 კროსლინგვისტური გაგების შესაძლებლობა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია.
 ლინგვისტური ალტერნატივების უზრუნველყოფა მხოლოდ საკვანძო ინფორ-
 მაციის მიწოდებისასაც კი ამარტივებს მოსწავლეების ჩართულობას. ქართუ-
 ლი სკოლების მნიშვნელოვან ნაწილში სწავლების ენა ქართულია, კლასები კი
 მრავალეთნიკურია. არცთუ იშვიათია, როცა ბავშვს ექმნება სირთულეები აკადე-

¹ ზოგიერთი მოსწავლისთვის დასწავლის პროცესის გასამარტივებლად მნიშვნელოვა-
 ნია ტექსტის გამოსახვა სიმბოლოებითა და ნახატებით, ზოგიერთს კი ფორმულებისა
 და ცხრილების სახით წარმოდგენილი ინფორმაციის გასაგებად შეიძლება ნარატივი
 დაჭირდეს.

მიური უნარების ათვისებისას ენობრივი ბარიერის გამო და თუ ეს ფაქტორი არ იქნება გათვალისწინებული, შეიძლება ვიფიქროთ, რომ მას დასწავლის უნარის დარღვევა აქვს.

მაგალითები

*ხაზი გაუსვით საკვანძო ცნებებს;
უბუნვედრავით ედექტონუდი თაჩგმანი ან დექსიკონი;
გამოიყენეთ მხედველობითი მანიშნებლები ტექსტის გასაგებად.*

5. სასწავლო მასალები ხშირად ტექსტური სახით არის წარმოდგენილი, მაგრამ ტექსტი სუსტი საშუალებაა მრავალი ცნების გასაგებად იმ ბავშვებისთვისაც კი, ვისაც არ აქვთ ენის განვითარების დარღვევა თუ დასწავლის უნარის სირთულეები. შესაბამისად, ტექსტში მოცემული ინფორმაციის ალტერნატიული ილუსტრაცია ხშირად ეფექტური სწავლების წინაპირობაა.

მაგალითები:

*ტექსტში წარმოდგენილი ინფორმაცია წარმოადგინეთ ალტერნატიული საშუალებებითაც (მაგ., ნახაზი, რუკა, ვიდეო);
ექსპლიციტურად დააკავშირეთ ტექსტის შემადგენელი იდეები ალტერნატიული რეპრეზენტაციის შემადგენელ ნაწილებთან.*

დასწავლის უნარის დარღვევების ნიშნების გათვალისწინებით, UDL გაიდლაინების ზოგიერთი პუნქტი შეიძლება უფრო მნიშვნელოვნად მივიჩნიოთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას. თუმცა ეს მცდარი შეხედულებაა, რადგან ჩვენ არაერთხელ აღვნიშნეთ, რომ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვები ძალიან განსხვავდებიან ერთმანეთისგან ემოციურ-ქცევითი მდგომარებით, ინტელექტუალური შესაძლებლობებითა თუ გარემოპირობებით. ლოგიკურად თითოეულს ამ ფაქტორებიდან თავისი წილი ცვლილებები შეაქვს ბავშვის ინდივიდუალურ მახასიათებლებში, ამ მახასიათებლების ურთიერთქმედება კი უნიკალურ მთლიანობას ქმნის. შესაბამისად, სწავლების პრინციპების სწორად შესარჩევად ჩვენ მხოლოდ დიაგნოზს ვერ დავყვრდნობით. ეფექტური სწავლებისთვის ჩვენ დიაგნოზით განსაზღვრული შაბლონის მიღმა უნიკალური პიროვნების დანახვა დავგჭირდება.

თუ თქვენ წინა ქვეთავებს ყურადღებით გაეცანით, მაშინ სამართლიანად გაგიჩნდებათ პროტესტის განცდა – სწავლების უნივერსალური დიზაინი სწორედ იმიტომ იწოდება უნივერსალურად, რომ მისი სამიზნე ყველა მოსწავლე ერთად და თითოეული ინდივიდუალურად არის, მისი პრინციპები არ არის მიმართული ცალკეულ ჯგუფებზე და არ შემოიფარგლება კონკრეტული დიაგნოზებით. შესაბამისად, ამ თავში განხილული თითოეული დეტალი თქვენ შეიძლება ერთნაირი წარმატებით გამოიყენოთ როგორც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე, ასევე ნებისმიერი სხვა ბავშვის, მოზარდისა და თუ მოზრდილის სწავლებისას.

სწავლების უნივერსალური დიზაინი: ქართული რეალობა¹

„ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობის“ პროგრამის ფარგლებში 2019 წლიდან საქართველოს სკოლებში (პირველ ეტაპზე 100 სკოლაში, 2023 წლიდან ყველა სკოლა ჩაერთვება პროცესში) დაინერგა:

- სწავლა-სწავლების კონსტრუქტივისტული პრინციპები (აქტიური სწავლა-სწავლება, ცოდნის აგება წინარე ცოდნაზე დაყრდნობით, სწავლის სწავლა, ცოდნათა ურთიერთდაკავშირება და ორგანიზება, აქცენტი გააზრებასა და არა დამახსოვრებაზე),
- მოსწავლის განვითარებაზე ორიენტირებული შეფასება,
- თანამშრომლობასა და პასუხისმგებლობაზე დაფუძნებული გუნდური მუშაობის პრაქტიკა.
- როგორც ხედავთ, გათვალისწინებულია ის ძირითადი პრინციპები, რასაც სწავლების უნივერსალური დიზაინი ეფუძნება.

აღსანიშნავია, რომ სასკოლო კურიკულუმის შემუშავების კულტურა საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში თითქმის არ არსებობდა. სკოლებში სილაბუსებისა თუ თემატურ-კალენდარული გეგმების წარმოება უმთავრესად რუტინულ-ადმინისტრაციულ, ფორმალურ ხასიათს ატარებდა. შესაბამისად, გამოწვევებს თუ არ ჩავთვლით, საკლასო ოთახებში მოსწავლეთა კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნების უნარების განვითარება მხოლოდ ფურცელზე რჩებოდა. დღემდე „ტრადიციული“ კურიკულუმების შემუშავება არათუ ამარტივებს სწავლების პროცესს, არამედ ბარიერებს ქმნის მოსწავლეთა ნაწილისთვის.

სასკოლო კულტურაში ცვლილებების შეტანის მიზნით დაინერგა „ახალი სკოლის მოდელი“, რომლის „მისიაა სკოლებში პიროვნებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო გარემოს ჩამოყალიბება, რომელიც უკლებლივ ყველა მოზარდს მისცემს საკუთარი პოტენციალის რეალიზების საშუალებას და შეაიარაღებს XXI საუკუნის გამოწვევათა მისაღებად საჭირო ცოდნით“.

პროგრამის კონცეფციაში ხაზგასმულია, რომ მისია ითვალისწინებს პიროვნებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო ხედვის შესაბამისი ცვლილებების შეტანას ზოგადი განათლების მართვის მექანიზმებში, სასკოლო კულტურასა და სასკოლო კურიკულუმებში. ზოგადი განათლების მართვის მექანიზმები პიროვნებაზე ორიენტირებული საგანმანათლებლო ხედვა წარმატებული სწავლა-სწავლების პროცესის მამოძრავებელ ძალად შინაგან მოტივაციას მიიჩნევს. შინაგანი მოტივაციის სიძლიერეზე კი ზეგავლენას ახდენს თვითრწმენისა და მაღალი თვითეფექტიანობის განცდა. აქედან გამომდინარე, დასჯა-ნაზღაურების მექანიზმების ნაცვლად, ქვეპროგრამა ითვალისწინებს სკოლაში მიმდინარე პროცესების მხარდაჭერასა და კონსტრუქციული თანამშრომლობითი კავშირების, ანუ სოციალური კაპიტალის გაძლიერებას.

¹ ქვეთავი ეფუძნება „პროგრამის კონცეფცია – ზოგადი განათლების რეფორმის ხელშეწყობა“ (2020) <https://mes.gov.ge/uploads/files/zogadi-ganatlbeis-xelshecyoba.pdf>

კონტრუქტივისტულ პრინციპებზე დაფუძნებული სასკოლო კურიკულუმი მობარდებს შესთავაზებს წინარე ცოდნა-გამოცდილებასთან დაკავშირებულ ნაცნობ, ცხოვრებისეულ კონტექსტებს და გამოიწვევს მათ უცნობის, ახლის აღმოსაჩენად; სწავლა-სწავლების პროცესი მოსწავლეებში გააძლიერებს ძიების ბუნებრივ წყურვილს და ბიძგს მისცემს სააზროვნო პროცესებს. გააზრებულ სწავლა-სწავლებაზე ორიენტირებული აქტიური პედაგოგია ხელს შეუწყობს, ერთი მხრივ, გონებაში ცოდნის სტრუქტურების ჩამოყალიბებასა და, მეორე მხრივ, კომპლექსური აზროვნების განვითარებას. შესაბამისად, მოსწავლეები ცოდნის შექმნასთან ერთად დაეუფლებიან კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნების უნარებს. კრიტიკული და შემოქმედებითი აზროვნება კი წარმოადგენს უმნიშვნელოვანეს კომპეტენციებს პირადი და საზოგადოებრივი კეთილდღეობის შესაქმნელად.

გააზრებული და აქტიური სწავლა-სწავლება ასევე გულისხმობს სწავლის პროცესზე ორიენტირებას – მოსწავლეები გააცნობიერებენ სწავლის პროცესში გამოყენებულ სტრატეგიებს და ისწავლიან მათ ეფექტიანად მართვას, ანუ ისწავლიან სწავლას, რომლის გარეშე წარმოუდგენელია სწრაფად ცვალებად სამყაროში ადაპტირება და თანამედროვე საზოგადოებრივ ცხოვრებაში სრულფასოვანი ინტეგრირება.

„ახალი სკოლის მოდელი“ ითვალისწინებს ცვლილებებს „ტრადიციული“ კურიკულუმის 4 კომპონენტში (მიზნები, მეთოდები, საშუალებები, შეფასება) და ეს ცვლილებები შესაბამისობაშია სწავლების უნივერსალური დიზაინის პრინციპებთან.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ქვეპროგრამაში ერთ-ერთ პუნქტად არის შეტანილი ციფრული ტექნოლოგიების ინტეგრირება სწავლა-სწავლების პროცესში. ამ მხრივ, გარკვეული ცვლილებები 2019 წლიდან განხორციელდა სკოლების საჭირო ინვენტარით უზრუნველსაყოფად.

სამწუხაროდ, ფურცელზე დანერილი იდეების განხორციელება რთულია. „ტრადიციული“ სისტემის ნგრევა და ჩანაცვლება ხშირად ხდება უკმაყოფილების, აგრესიის, ურთიერთდადანაშაულების მიზეზი. პედაგოგები სისტემურ პრობლემებს ააშკარავებენ, სისტემას ეჭვი შეაქვს პედაგოგთა კომპეტენციაში. მასალის პრეზენტაციაზე ორიენტირებული და „ტრადიციული“ სტანდარტებზე დაფუძნებული შეფასების სისტემით შეიარაღებული პედაგოგები ვერ ახერხებენ ახალ რეალობასთან ადაპტაციას.

ქართულ რეალობაში ჯერ კიდევ ბევრი ბავშვია დიაგნოზით ან დიაგნოზის გარეშე, რომლებიც ვერ უმკლავდებიან სასკოლო კურიკულუმით განსაზღვრულ გამოწვევებს და შესაბამისად, ენიჭებათ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსი. თუ სწავლების უნივერსალურ დიზაინს მივუბრუნდებით, ალბათ, გაგახსენდებათ, რომ „უნივერსალური“ კურიკულუმი სწავლების საწყის ეტაპზევე არის ადაპტირებული და ითვალისწინებს მოსწავლეთა შესაძლებლობებს. ჩვენ სკოლებში კი ჯერ კიდევ გვყავს სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეები, შესაბამისად, დარწმუნებით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სასწავლო კურიკულუმი კვლავ საშუალო ნორმაზეა ორიენტირებული და ამ თვალსაზრისით ეწინააღმდეგება სწავლების უნივერსალური დიზაინის ძირითად პრინციპს.

აღსანიშნავია, რომ სულ რაღაც ორიოდ დეკადის წინ განსხვავებული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები განათლების სისტემის მიღმა რჩებოდნენ ან ფორმალურად იყვნენ ჩართული სასწავლო პროცესში, მაგრამ მათი ინტერესები და შესაძლებლობები არ იყო გათვალისწინებული. სტანდარტული შეფასების სისტემით ნაჩუქარი და დამადლებული სამიანები სკოლის ატესტატის მიღების გარანტი იყო. ამ მხრივ სასკოლო კულტურა მნიშვნელოვნად შეიცვალა. მართალია მხოლოდ „პრობლემის“ აღმოჩენის შემდეგ, მაგრამ მოსწავლეებს განსხვავებული შესაძლებლობებით ეძლევათ საშუალება მათზე მორგებული სასწავლო გარემოსა და სწავლების მეთოდების მისაღებად.

შეჯამება

- პირველად ტერმინი უნივერსალური დიზაინი Ronald Mace-მა გამოიყენა „ყველასთვის მისაწვდომი“ არქიტექტურული ქმნილებების აღსაწერად;
- 1984 წელს David Rose-მა და Ann Meyer-მა დაარსეს გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრი, სადაც განათლების სფეროში უნივერსალური დიზაინის პრინციპების აქტიურად დანერგვა დაიწყო;
- 1980-იანი წლების ბოლოს გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრის (CAST) მკვლევრებმა სამი კონცეპტუალური საკითხის (არქიტექტურული დიზაინის მიღწევები, განათლების ტექნოლოგიების განვითარება და თავის ტვინის კვლევები) განხილვის შედეგად შექმნეს სწავლების უნივერსალური დიზაინის ჩარჩო;
- სწავლების უნივერსალური დიზაინი ეფუძნება თავის ტვინში გამოკვეთილ დასწავლის 3 ქსელს;
- UDL სწავლების მიზნად „ექსპერტი მსწავლელის“ ჩამოყალიბებას მიიჩნევს;
- UDL კურიკულუმები „ტრადიციული“ კურიკულუმის კომპონენტებს მოიცავს, მაგრამ ამ კომპონენტებს განსხვავებულად განიხილავს;
- რეპრეზენტაცია, აქტივობა/ექსპრესია და ჩართულობა არის 3 კომპონენტი, რომელთაც აუცილებლად უნდა უზრუნველყოფდეს ხარისხიანი სწავლების პროცესი;
- “ექსპერტი მსწავლელის” ჩამოსაყალიბებლად მნიშვნელოვანი ინფორმაციის მიწოდება, აშენება/კონტრუირება და ინტერნალიზება;
- UDL არ ფოკუსირდება კონკრეტულ ჯგუფებსა თუ დიაგნოზის მქონე ადამიანებზე, რადგან UDL პრინციპებით სწავლება საწყისშივე ითვალისწინებს ყველა მოსწავლის მახასიათებელს;
- საქართველოში განათლების სისტემაში UDL პრინციპების დანერგვა „ახალი სკოლის მოდელის“ ფარგლებში აქტიურად დაიწყო 2018 წლიდან

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. ვინ გამოიყენა პირველმა ტერმინი „უნივერსალური დიზაინი“?
2. დაასახელეთ 3 დისციპლინა, რომელთა შრომებსაც დაეფუძნა სწავლების უნივერსალური დიზაინი.
3. სწავლების უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გასაგებად რატომ არის მნიშვნელოვანი თავის ტვინის შესახებ ზოგადი ინფორმაციის ცოდნა?
4. ვინ არის „ექსპერტი მსწავლელი“?
5. რით განსხვავდება UDL კურიკულუმი „ტრადიციული“ კურიკულუმისგან?
6. მიღება, კონსტრუირება ... რომელია სწავლების მესამე ეტაპი UDL-ის მიხედვით?
7. რეპრეზენტაცია, აქტივობა/ექსპრესია და ჩართულობა – განმარტეთ თითოეული.
8. UDL გაიდლაინებში მოცემული პრინციპებიდან რომელი იყო თქვენთვის ყველაზე დასამახსოვრებელი და რატომ?
9. რა განსაკურებულ მიდგომებს თავაზობს UDL გაიდლაინები დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს?
10. UDL პრინციპებიდან რომელს ითვალისწინებს „ახალი სკოლის მოდელი“ (ჩამოთვალეთ).

სავარჯიშო

მოიძიეთ დამატებითი ინფორმაცია UDL პრინციპის შესახებ, რომელიც ყველაზე მეტად დაგამახსოვრდათ (მე-8 შეკითხვა). აღწერეთ სპეციფიკური სტრატეგიები, რომლებიც ამ პრინციპის დანერგვაში დაგეხმარებოდათ

გამოყენებული ლიტერატურა

- Burghstahler, S. (2008) Universal design in education: From principles to Practice. Cambridge: Harvard Education Press.
- (CAST,2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
- CAST (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>
- Jimenez, T., Graf, V., & Rose, E. (2007) Gaining Access to General Education: The Promise of Universal Design for Learning. Issues in Teacher Education, 6 (12).
- Logan, J. (2008). Learning Disabilities: A Guide for Faculty at Ontario Universities. COU Academic Colleagues Working Paper , 1.11.
- Ralabate, P. K. (2011). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. ASHA Leader, 1-6.

გამოყენებული ბმულები:

- <https://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>
- .UDL: The UDL Guidelines (cast.org)
- <https://mes.gov.ge/uploads/files/zogadi-ganatilebis-xelshecyoba.pdf>

ნინო ნახუცრიშვილი

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის
თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ შეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 11

ეროვნული სასწავლო გეგმა და
სასკოლო კურიკულუმი

შესავალი.....	220
ინკლუზიური განათლება.....	221
ინკლუზიური განათლება საქართველოში.....	221
რა არის ეროვნული სასწავლო გეგმა (ეგგ).....	222
სასკოლო კურიკულუმი.....	226
კურიკულუმის ადაპტაცია.....	227
ადაპტაციის ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორები.....	230
შეჯამება.....	235
შეკითხვები რეფლექსიისთვის.....	236
გამოყენებული ლიტერატურა.....	238

შესავალი

1994 წელს UNESCO-მ მიიღო სალამანკის დეკლარაცია ინკლუზიური განათლების შესახებ. დეკლარაციაში აისახა, ფაქტობრივად, პირველად გაჟღერებული ინფორმაცია ახალი მიდგომის შესახებ, რომლის თანახმადაც, განათლება თანაბრად ხელმისაწვდომი იქნებოდა თითოეული ადამიანისთვის, მიუხედავად მისი ინდივიდუალური მახასიათებლებისა თუ განსაკუთრებული შესაძლებლობების. სალამანკას დეკლარაციის კვალდაკვალ საქართველოშიც დაიწყო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების განათლების მიმართულებით სახელმწიფოებრივ დონეზე ცვლილებების გატარება.

მეათე თავში სწავლების უნივერსალურ დიზაინზე საუბრისას ჩვენ მოკლედ მიმოვიხილეთ მდგომარეობა საქართველოში – ვახსენეთ „ახალი სკოლის მოდელი“, წარმოვაჩინეთ განათლების სისტემის მიღწევები, რომლებიც ხელს უწყობს სასწავლო გარემოსა და სწავლების პროცესის უნივერსალობას. ამ თავში შევეცდებით უფრო დეტალურად გაგაცნოთ ის საკანონმდებლო ცვლილებები, ძირითადი ტერმინები და პრინციპები, რომლებიც უზრუნველყოფს საქართველოში ყველასთვის მისაწვდომ განათლებას; განვსაზღვრავთ, რა არის ეროვნული სასწავლო გეგმა და სასკოლო კურიკულუმი, არსებობს თუ არა ეროვნული სასწავლო გეგმის ალტერნატივა, რამდენად არის შესაძლებელი სასკოლო კურიკულუმის მორგება მოსწავლის შესაძლებლობებზე, რა როლი ენიჭება პედაგოგს ამ პროცესში.

ინკლუზიური განათლება

ინკლუზიური განათლება – ეს არის თანაბრად ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესი, რომლის ფარგლებშიც ყველა მოსწავლისთვის უზრუნველყოფილია განათლების ინდივიდუალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შესაძლებლობის გათვალისწინებით მიღება (ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი).¹

არცთუ შორეულ წარსულში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ან/და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვები გარკვეულ „იზოლაციაში“ იმყოფებოდნენ საზოგადოებისაგან და მათთვის მხოლოდ სპეციალური სასწავლო გარემო იყო მისაწვდომი. დღეს უკვე საკითხი რადიკალურად შეცვლილია – საზოგადოების თითოეული წევრის ინტეგრაციის, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიური ჩართულობის მნიშვნელობა აღიარებულია. განათლების ინკლუზიურობა კი ამ მიზნის მიღწევის უმნიშვნელოვანესი ეტაპია (Willis, 2019)².

ჯერ კიდევ 1993 წელს „NY Times“ იუწყებოდა, რომ ინკლუზიური საპილოტე პროგრამების დაწყებით, რომელსაც თან ახლდა ამ მიმართულებით სათანადო მხარდაჭერა და მასწავლებელთა ტრენინგები, სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს მიეცათ განვითარების შესაძლებლობა როგორც აკადემიური, ისე სოციალური თვალსაზრისით. ინტეგრირებული კლასებით შეიქმნა რეალური სამყაროს ისეთი მოდელი, რომლის პირობებშიც ყველა მოსწავლე სწავლობდა გამონვევებთან გამკლავებასა და პოზიტიური თვისებების გამოვლენას (Willis, 2019).

ინკლუზიური სწავლებისას, ცხადია, იქმნება გარკვეული სირთულეები, რომელთა გადაწყვეტა გამომწვევა არა მხოლოდ მოსწავლეთათვის, არამედ, უპირველეს ყოვლისა, მასწავლებელთათვის. პროცესის დეტალურად დაგეგმვის, საჭირო სტრატეგიების შერჩევისა და მნიშვნელოვანი მხარდაჭერის უზრუნველყოფით მასწავლებლებს შეუძლიათ კლასში პოზიტიური გარემოს შენარჩუნება და ინკლუზიური განათლების პრინციპების ეფექტურად დანერგვა.

ინკლუზიური განათლება საქართველოში

განათლების მიღება თითოეული ბავშვის ფუნდამენტური უფლებაა და, ცხადია, სახელმწიფოს აქვს ვალდებულება, რომ ყველა ბავშვისთვის უზრუნველყოს მისი ხელმისაწვდომობა და თანაბარი შესაძლებლობები. ამ ვალდებულებებიდან გამომდინარე, საჭირო გახდა სალამანკის დეკლარაციის მოთხოვნების გათვალისწინება და შესაბამისი სამართლებრივი დოკუმენტების შექმნა.

2004 წელს განათლების სისტემური რეფორმის დაწყებისას სახელმწიფოს მიერ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების განათლება აღიარებულ იქნა, როგორც პრიორიტეტი; ხოლო 2005 წლიდან აქტიურად დაიწყო ინკლუზიური განათლების დანერგვა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში. 2005-2008 წლებში განხორციელდა პროექტი „ინკლუზიური სწავლების დაგეგმვა თბილისის 10 სკოლაში“, რომელმაც ხელი შეუწყო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების

¹ იხ. <http://ncp.ge/ge/curriculum>

² იხ. Teaching Students with Disabilities: Strategies for Regular Classrooms | Study.com

საზოგადოებაში ინტეგრირებას (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო).¹

ზოგადი განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ძირითადი მიზნების მისაღწევად სახელმწიფო კვლავაც აგრძელებს აღებულ კურსს და აქტიურად ნერგავს ინკლუზიურ განათლების პრინციპებს ხარისხიანი განათლებისა და თვითრეალიზაციის საშუალებების თითოეული ბავშვისთვის უზრუნველსაყოფად.

საქართველოში მოსწავლეს, რომელსაც აქვს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები, ვერ სძლევს შესაბამისი კლასისათვის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ, მინიმალურ მოთხოვნებს ან/და საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციას/გაფართოებას, გარემოს ადაპტაციას, ალტერნატიულ სასწავლო გეგმას ან/და სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას, ენიჭება სპეციალური სასწავლო საჭიროებების მქონეს (სსსმ) სტატუსი. სსსმ მოსწავლეებს აქვთ შესაძლებლობა, ისწავლონ ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლაში; მიიღონ ცოდნა მრავალფეროვანი, მოქნილი, აკადემიურ და სოციალურ უნარებზე ორიენტირებული სასწავლო პროგრამებით; იყვნენ სასწავლო პროცესის სრულფასოვანი მონაწილეები და შეძლონ საკუთარი პოტენციალის სრულად გამოვლენა (საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე).²

ინკლუზიური განათლების მიმართულებით საქართველოს საგანმანათლებლო საკანონმდებლო სფეროში დაგეგმილი და განხორციელებული არაერთი ქმედითი ცვლილება ნათელყოფს, რომ საქართველოში რეალურად არსებობს საკანონმდებლო მზაობა ხარისხიანი, ყველასთვის ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო სივრცის შექმნისთვის. მაგალითად, „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონში შეტანილი ცვლილების საფუძველზე სპეციალური მასწავლებელი გახდა სტატუსით მასწავლებელი; სისტემამ აღიარა ალტერნატიული და გაფართოებული სასწავლო გეგმები; გაჩნდა ინტეგრირებული და სპეციალიზებული კლასების ტერმინთა განმარტებები; სპეციალურ სკოლებს შეეცვალა სტატუსი და ეწოდა რესურსსკოლები (მასწავლებელთა პროფესიული სტანდარტი, 2018).³

თუ ტერმინები „ეროვნული სასწავლო გეგმა“, „ალტერნატიული და გაფართოებული სასწავლო გეგმები“, „სასწავლო გეგმის ადაპტაცია“ თქვენთვის სიახლეა ან გასმენიათ, მაგრამ ზუსტად არ იცით, რას გულისხმობს თითოეული მათგანი, შემდეგ ქვეთავებში დეტალურად გაგაცნობთ მათ მნიშვნელობას.

რა არის ეროვნული სასწავლო გეგმა (ესგ)

ეროვნული სასწავლო გეგმა საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში ზოგადი განათლების მარეგულირებელი ძირითადი დოკუმენტია. მასში მკაფიოდ არის განსაზღვრული ის აუცილებელი ცოდნა და უნარ-ჩვევები, რომლებსაც მოსწავლეები თანამიმდევრულად უნდა ეუფლებოდნენ ყოველი სასწავლო წლის განმავლობაში.

ესგ არის დინამიკური დოკუმენტი, რომელიც სისტემატურად განიცდის ცვლილებას იმ მოთხოვნების გათვალისწინებით, რომლებსაც სახელმწიფო პოლიტიკა აყენებს ზოგადი განათლების მიმართ.

¹ იხ. <https://mes.gov.ge/content.php?id=12326&lang=geo>

² იხ. <https://matsne.gov.ge/>

³ იხ. <http://www.tpd.c.ge/geo/standarts/355>

ესგ, რომელიც შექმნილია ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების მისაღწევად, ცხადია, უნდა იყოს მთელი სასწავლო პროცესის ორიენტირი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში. ამიტომ, მისი განხორციელება სავალდებულოა ყველა სკოლისთვის, მიუხედავად იმისა, სწავლა-სწავლების პროცესი წარიმართება მხოლოდ ტიპური განვითარების მოსწავლეთათვის თუ სხსმ მოსწავლეებისთვისაც. ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების რეალიზებისთვის საჭიროა სასწავლო პროცესის დაგეგმვა-განხორციელება მოსწავლეთა თავისებურების, საჭიროებებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით, ამიტომ ზოგიერთ შემთხვევაში საჭირო ხდება ეროვნული სასწავლო გეგმის საგნობრივი სტანდარტით განსაზღვრული სასწავლო მიზნების ინდივიდუალურად ფორმულირება.

„საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“ თანახმად:

„ესგ არის ორიენტირი და საფუძველი ყველა სხვა ტიპის სასწავლო გეგმებისა, როგორებიცაა:

- ა) ალტერნატიული სასწავლო გეგმა - ეროვნული სასწავლო გეგმის ძირითად პრინციპებზე დაფუძნებული სასწავლო გეგმა, რომელიც განკუთვნილია მძიმე/ღრმა ინტელექტუალური ან/და მრავლობითი დარღვევის მქონე, ან მრავლობითი სენსორული დარღვევის მქონე (ყრუ და უსინათლო) მოსწავლისათვის. ის არის ეროვნული სასწავლო გეგმის ნაწილი; მძიმე, ღრმა და მრავლობითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის აუცილებელია ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში ალტერნატიული მიზნების შეტანა, როგორცაა თუნდაც ყოველდღიური, სასიცოცხლო, ფუნქციური უნარ-ჩვევების გამომუშავება. აღნიშნული მიზნების შემუშავება კი ხდება იმ შემთხვევაში, როცა შეუძლებელია ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული ზოგიერთი საგნის სწავლება მძიმე, ღრმა და მრავლობითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის;
- ბ) გაფართოებული სასწავლო გეგმა, როგორც ეროვნული სასწავლო გეგმის ნაწილი, არის სასწავლო გეგმა, რომელიც ორიენტირებულია სენსორული დარღვევის მქონე მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებით განპირობებული სპეციფიკური კომპეტენციების გაძლიერებაზე;
- გ) სასკოლო სასწავლო გეგმა - სასწავლო გეგმა, რომელიც კონკრეტული ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებისათვის აზუსტებს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მოცემულ აუცილებელ დატვირთვას; განსაზღვრავს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ დამატებით საგანმანათლებლო მომსახურებას და ეროვნული სასწავლო გეგმით გაუთვალისწინებელ დამატებით საგანმანათლებლო და სააღმზრდელო მომსახურებას, აგრეთვე, სკოლაში მიმდინარე საგანმანათლებლო ღონისძიებებს“⁴.

2009-10 წლების ესგ-ში ინკლუზიური განათლების შესახებ საჭირო ინფორმაცია და აუცილებელი მოთხოვნები საკმაოდ მოკრძალებულად იყო ასახული, მაგრამ წლების განმავლობაში შეიცვალა როგორც მოთხოვნები ინკლუზიური განათლების მიმართ, ისე შესაბამისი ინფორმაციის ასახვის საჭიროება ესგ-ში. ამაზე მეტყველებს თუნდაც ის ცვლილებები, რომლებიც განიცადა 2011-16 წლების ესგ-ში შინაარსობრივი თუ ტერმინებისა და განსაზღვრებების დაზუსტების თვალსაზრისით. მეტი თვალსაჩინოებისთვის ცხრილში იხილეთ 2018-24 წლების ესგ-ში შეტანილი ცვლილებები (ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი)⁵:

⁴ nb. <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=90>

⁵ nb. <http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024/>

2011-16 ესგ თავი 5	2018-24 ესგ თავი მე-8
<p>მუხლი 26. ინკლუზიური განათლება გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ჩართვას ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესში თანატოლებთან ერთად.</p>	<p>მუხლი 40. ინკლუზიური განათლება თანაბრად ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესი, რომლის ფარგლებშიც ყველა მოსწავლისთვის უზრუნველყოფილია განათლების ინდივიდუალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შესაძლებლობის გათვალისწინებით მიღება.</p>
<p>სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონეა მოსწავლე (შემდგომში – სსსმ მოსწავლე), რომელსაც თანატოლებთან შედარებით აქვს სიძნელე სწავლაში და რომლისთვისაც საჭიროა ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიცირება ან/და სასწავლო გარემოსთან ადაპტაცია ან/და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა და განხორციელება.</p>	<p>სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონეა მოსწავლე (შემდგომში – სსსმ მოსწავლე), რომელსაც აქვს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები, ვერ ძლევს შესაბამისი კლასისათვის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ მინიმალურ მოთხოვნებს ან/და საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციას/გაფართოებას, გარემოს ადაპტაციას, ალტერნატიულ სასწავლო გეგმას ან/და სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას.</p>
<p>სსსმ მოსწავლე შეიძლება იყოს მოსწავლე, რომელსაც აქვს:</p> <ul style="list-style-type: none"> ა) ფიზიკური შეზღუდვა; ბ) ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა; გ) სენსორული განვითარების დარღვევა (სმენის და/ან მხედველობისა); დ) მეტყველების განვითარების დარღვევა; ე) ქცევითი და ემოციური დარღვევა; ვ) გრძელვადიანი ჰოსპიტალიზაციის საჭიროება; ზ) სოციალური ფაქტორებით გამოწვეული სირთულეები სწავლაში, რომელთა გამოც ვერ სძლევს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს. 	<p>2. სსსმ მოსწავლე შეიძლება იყოს მოსწავლე, რომელსაც აქვს:</p> <ul style="list-style-type: none"> ა) ფიზიკური შეზღუდვა; ბ) ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა; გ) სწავლის უნარის დარღვევა; დ) სენსორული განვითარების დარღვევა (სმენის და/ან მხედველობის); ე) მეტყველების განვითარების დარღვევა; ვ) ქცევითი და ემოციური დარღვევა; ზ) გრძელვადიანი ჰოსპიტალიზაციის საჭიროება; თ) სოციალური ფაქტორებით გამოწვეული სირთულეები სწავლაში, რომელთა გამოც ვერ სძლევს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს; ი) ენობრივი ბარიერის გამო გამოწვეული სირთულეები სწავლაში.
<p>ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიცირება ნიშნავს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შედეგების რაოდენობრივ და/ან თვისებრივ ცვლილებებს, რომელიც შესაძლებელია გულისხმობდეს სასწავლო მიზნების შემცირებას ან გაზრდას, გამარტივებას ან გართულებას.</p>	<p>მოსწავლისთვის ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია ნიშნავს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შედეგების რაოდენობრივ და/ან თვისებრივ ცვლილებებს, რომლებიც შესაძლებელია გულისხმობდეს სასწავლო მიზნების რაოდენობრივ შემცირებას, გამარტივებას, მოსწავლის მზაობისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით.</p>

<p>ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა ნიშნავს მძიმე და/ან ძალიან მძიმე ინტელექტუალური დარღვევის ან მრავლობითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის ეხოვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული სასწავლო მიზნებისა და შედეგების ხატიკადუხ ცვილიებას, ხომელიც ოხიენტიხებულია მოსწავლის ინდივიდუალუხ საჭიხოებებზე და ფოკუსიხებულია შედეგზე სწავლების მხავადფიხოვანი ფოხმებისა და სტხატევიების გამოყენებით.</p>	<p>ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების გათვალისწინებით ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციით შექმნილი სასწავლო გეგმა, რომელიც სასკოლო სასწავლო გეგმის ნაწილია.</p> <p>ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა მაქსიმალურად უნდა ითვალისწინებდეს სსსმ მოსწავლის ყველა საგანმანათლებლო საჭიროებას და მისი მიღწევის გზებს, მოსწავლის ინტერესებსა და ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს, რომლებიც აუცილებელია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მისაღწევად.</p>
<p>სსსმ მოსწავლე, რომელიც წარმატებით სძლევს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას, ფასდება მაღალი ქულით.</p>	<p>სსსმ მოსწავლე, რომელიც წარმატებით სძლევს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას, ფასდება შესაბამისი ქულით.</p>

მეათე თავში აღვნიშნეთ, რომ ქართული განათლების სისტემა იზიარებს პიროვნების განვითარებაზე ორიენტირებულ კონსტრუქცივისტულ საგანმანათლებლო კონცეფციას და ამ კონცეფციის შესაბამისად განსაზღვრავს სწავლა-სწავლების ძირითად პრინციპებს. ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალზე აღწერილია 5 ძირითადი პრინციპი, რომელთაც, 2018-2024 წ.წ. ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, უნდა ითვალისწინებდეს სწავლა-სწავლების პროცესი:

- „ა) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლეთა შინაგანი ძალების გაქტიურებას. მიღებული ინფორმაცია ცოდნად გარდაიქმნება მოსწავლის მიერ მისი აქტიური დამუშავების შედეგად. მოსწავლე მიწოდებული ინფორმაციიდან გამოარჩევს ცოდნის შენებისთვის (კონსტრუირებისთვის) მნიშვნელოვან ელემენტებს და ცოდნად გარდაქმნის შერჩეულ ინფორმაციას სხვადასხვა სააზროვნო ოპერაციის განხორციელების საფუძველზე;
- ბ) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს ცოდნის ეტაპობრივად კონსტრუირებას წინარე ცოდნაზე დაფუძნებით. ინფორმაციის დამუშავება და ცოდნად გარდაქმნა წინარე ცოდნის საშუალებით ხორციელდება. ეს უკანასკნელი განაპირობებს იმას, თუ მიწოდებული ინფორმაციიდან რა კომპონენტებს მიაქცევს ყურადღებას მოსწავლე და რის სწავლას შეძლებს იგი;
- გ) სწავლა-სწავლება ხელს უნდა უწყობდეს ცოდნათა ურთიერთდაკავშირებასა და ორგანიზებას. მეხსიერებაში ცოდნათა ურთიერთდაკავშირება და ორგანიზება ზრდის გააზრების, დამახსოვრებისა და ცოდნის ფუნქციური გამოყენების შესაძლებლობებს;
- დ) სწავლა-სწავლება უნდა უზრუნველყოფდეს სწავლის სტრატეგიების დაუფლებას (სწავლის სწავლა). სწავლის პროცესში მართებული ხერხებისა და მიდგომების გამოყენება წარმატებული სწავლის განმსაზღვრელ ფაქტორს წარმოადგენს. კონკრეტული მიზნის მისაღწევად განსახორციელებელ ქმედებათა გააზრებულად, გაცნობიერებულად დაგეგმვა და კოორდინირება

ზრდის მოსწავლის ქმედებაუნარიანობას, ეხმარება მას მიზნის ეფექტიანად მიღწევასა და სიძნელეთა გადალახვაში. აქედან გამომდინარე, მასწავლებელი ვალდებულია, დააფიქროს მოსწავლე იმ ხერხებსა თუ მიდგომებზე, რომლებსაც იგი გამოიყენებს მიზნის მისაღწევად და დაეხმაროს მათ შორის საუკეთესოს აღმოჩენაში;

ე) სწავლა-სწავლება უნდა მოიცავდეს ცოდნის სამივე კატეგორიას: დეკლარატიულს, პროცედურულსა და პირობისეულს¹.

ცხადია, ეს პრინციპები გასათვალისწინებელია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა სწავლების პროცესის კონსტრუირებისასაც. მეტიც, ამ პრინციპებზე აგებული სწავლა-სწავლების პროცესი ამარტივებს განათლების უკლებლივ ყველა ბავშვისთვის მისაწვდომობას.

სასკოლო კურიკულუმი

სასკოლო კურიკულუმი ინსტრუმენტია, რომელიც ეხმარება სკოლას მოსწავლის განვითარების გზის დაგეგმვაში. სასკოლო სასწავლო გეგმაში სკოლის სპეციფიკის გათვალისწინებით აისახება ესგ-ს მოთხოვნები. სკოლის ვალდებულებაა ესგ-თი გათვალისწინებული სწავლა-სწავლების პრინციპების განხორციელება მოსწავლეთა და მასწავლებელთა ჩართულობით.

სკოლა ვალდებულია საკუთარი პრიორიტეტების, მოსწავლეთა საჭიროებების, ადგილობრივი სასკოლო თემის მოლოდინის, ხელმისაწვდომი რესურსების გათვალისწინებით ყოველი ახალი სასწავლო წლისათვის შეიმუშაოს სასკოლო კურიკულუმი, რომელიც უზრუნველყოფს ესგ-ს მიზნების კონკრეტული სკოლის კონტექსტში რეალიზებას.

ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალზე ვკითხულობთ²:

„სასკოლო სასწავლო გეგმის დანიშნულებაა:

- ა) სკოლის მისიის განსაზღვრა;
- ბ) სკოლის პრიორიტეტების გათვალისწინებით კონკრეტული სკოლისათვის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში მოცემული საათობრივი დატვირთვის დაზუსტება;
- გ) საგნის/საგნების მიხედვით საგნობრივი პროგრამების შემუშავება იმ შემთხვევაში, თუ სკოლა გადაწყვეტს ეროვნული სასწავლო გეგმის წლიური პროგრამებისგან განსხვავებული პროგრამით მუშაობას;
- დ) დამატებითი საგანმანათლებლო და სააღმზრდელო მომსახურების განსაზღვრა;

¹ დეკლარატიული ცოდნა სტატიკური ხასიათისაა. იგი გულისხმობს თეორიების, ფაქტების, წესების ცოდნას და პასუხობს კითხვას: რა ვიცი?

პროცედურული ცოდნა დინამიკურია და იძლევა ცოდნის რეალიზების საშუალებას.

პროცედურული ცოდნა პასუხობს კითხვას: როგორ გავაკეთო/როგორ შევასრულო?

პირობისეული ცოდნა დინამიკურია და გულისხმობს არსებითი ნიშან-თვისებების ამოცნობას. იგი უზრუნველყოფს სხვადასხვა კონტექსტში ცოდნის ადეკვატურად გამოყენებას და პასუხობს კითხვას: როდის და/ან რატომ გამოვიყენო ეს ცოდნა?

² იხ. <http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024>

ე) სასკოლო-საგანმანათლებლო აქტივობების მიმართულებების განსაზღვრა“.

პედაგოგისთვის სწავლების პროცესში საჭირო ორიენტირების განსაზღვრად სასკოლო კურიკულუმი უნდა უზრუნველყოფდეს ინფორმაციას 4 ძირითადი მიმართულებით:

- 1) **სასწავლო მიზნები** – რა მიზნით ვასწავლით? საით მივყავართ არჩეულ „გზას“?
- 2) **სასწავლო მასალა და რესურსები** – რა საშუალებებით, რესურსებითა და სასწავლო მასალის გამოყენებით უნდა მივალნიოთ მიზნებს?
- 3) **მეთოდოლოგია** – რა სტრატეგიები, მიდგომები და მეთოდები უნდა გამოვიყენოთ მიზნების მისაღწევად?
- 4) **შეფასება** – როგორ შევადგასოთ მოსწავლეთა წინსვლა და მიღწევები? როგორ დავადგინოთ მათი საჭიროებები და როგორ შევუწყოთ ხელი მიღწევების გაუმჯობესებას?

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სკოლა ვალდებულია სასწავლო წლის დაწყებამდე, განვლილი სასწავლო წლის შედეგების ანალიზისა და შეფასების საფუძველზე, შეიმუშაოს და დაამტკიცოს ახალი სასწავლო გეგმა. ამავდროულად, სკოლამ უნდა უზრუნველყოს ამ უკანასკნელის საჭაროობა სხვადასხვა ფორმით (მაგ., სკოლის სოციალურ გვერდზე თუ საინფორმაციო დაფაზე განთავსება, ნაბეჭდი ვერსიებით გავრცელება).

კურიკულუმის ადაპტაცია

სკოლა არათუ უფლებამოსილი, არამედ ვალდებულიცაა უზრუნველყოს ეროვნული სასწავლო გეგმისა და ზოგადი სასკოლო კურიკულუმის ცვლილება სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე მოსწავლის განვითარებისთვის აუცილებელი მოთხოვნებისა და პირობების უზრუნველსაყოფად (ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი).

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ გამოცემულ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის გზამკვლევაში მასწავლებლებისთვის ვკითხულობთ:

„ეროვნული სასწავლო გეგმის მოქნილობა შესაძლებლობას გვაძლევს, რომ მისი კომპონენტები, შეფასების სქემა, სწავლების ფორმა, სტრატეგიები და ა. შ. შევცვალოთ მოსწავლის საჭიროებების მაქსიმალური გათვალისწინებით. ამ ცვლილებების აუცილებლობა განპირობებულია მოტივაციით, რომ სსსმ მოსწავლემ შეძლოს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ან გეგმის ფარგლებში ინდივიდუალურად განსაზღვრული მიზნების მიღწევა. სასწავლო გეგმის ნებისმიერ ცვლილებას გეგმის **ადაპტაცია** ჰქვია. ბუნებრივია, ადაპტაცია თითოეული მოსწავლისთვის განსხვავებული ტიპის და ხარისხისაა“ (ბაგრატიონი-გრუზინსკი და სხვ., 2021).

სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე ბევრი მოსწავლისთვის სწავლებისას მულტიენსორული მიდგომის გამოყენება, საკლასო ოთახში გარეშე გამღიზიანებლების შემცირება თუ საჭირო ტექნოლოგიური მხარდაჭერის უზრუნველყოფაც საკმარისია წარმატების მისაღწევად. სხვები სასკოლო კურიკულუმის

მინიმალური ცვლილებით ახერხებენ საგნით განსაზღვრული მიზნების მიღწევას. ზოგიერთისთვის სასწავლო მიზნების წინა საფეხურის მასალის დაძლევით განისაზღვრება. მხოლოდ მცირე ნაწილს ესაჭიროება ეროვნული სასწავლო გეგმით გაუთვალისწინებელი, სპეციფიკურად მათ ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული მიზნების დასახვა.

ადაპტაცია შეიძლება სამი მიმართულებით განხორციელდეს: კურიკულუმის, სწავლა-სწავლების მეთოდების, გარემოს. კურიკულუმის ცვლილებისას ადაპტირებულია სასწავლო მასალის შინაარსი. შეკითხვაზე „რას ვასწავლით?“ პასუხი ზოგადი სასკოლო სასწავლო გეგმისგან განსხვავებულია (Curricular adaptation, n.d.).¹ კურიკულუმის შინაარსობრივი ცვლილება შეიძლება გულისხმობდეს მასალის გამარტივებას, ძირითად კურიკულუმში დამატებითი მიზნების შეტანას (მაგ., გარდა საგნით გათვალისწინებული მიზნებისა, ბავშვის კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესებაზე ზრუნვას), ალტერნატიული მიზნების ჩამოყალიბებას (მაგ., მნიშვნელოვნად გამოხატული კოგნიტური სირთულეების შემთხვევაში ფუნქციური უნარების გაუმჯობესების მიზნად დასახვას).

სწავლა-სწავლების მეთოდების ადაპტაციისას იცვლება სწავლების პროცესი, ანუ როგორ ვასწავლით და ნასწავლის პრეზენტაციის გზები, ანუ როგორ ეძლევა მოსწავლეს ნასწავლის დემონსტრირების საშუალება (Curricular adaptation, n.d.).

ეკოლოგიური ანუ გარემოს ცვლილებისას გადაიხედება გარემოფაქტორები – სად, როდის და ვისთან ერთად ან რა ტიპის დახმარებით შეისწავლება საგანი (Curricular adaptation, n.d.).

ცვლილებების 10 კატეგორია შეიძლება განვიხილოთ (Beech, 2010):

- **ზომა/რაოდენობა** – შეამცირეთ სასწავლო მასალის რაოდენობა (მაგ., ერთ გაკვეთილზე კლასს 10 ახალი სიტყვა მიეწოდება, სსსმ მოსწავლისთვის ახალი სიტყვების რაოდენობის შემცირება შეიძლება გახდეს საჭირო);
- **დრო** – მოსწავლის შესაძლებლობებს მორგებულ მასალის ასათვისებლად, დავალებების შესასრულებლად თუ ტესტირებისთვის საჭირო დრო (მაგ., მოსწავლეს, რომელიც წელა კითხულობს, ტესტირებისთვის განკუთვნილი 40 წუთი 10 წუთით გაუხანგრძლივოთ);
- **მხარდაჭერა** – დახმარების საჭიროება განსაზღვრეთ მოსწავლის შესაძლებლობებისა და მისაღწევი მიზნების სპეციფიკის გაანალიზებით (მაგ., დისგრაფიის მქონე მოსწავლეს შეიძლება არ დაჭირდეს დახმარება ტექსტის კოპირებისას, მაგრამ საჭირო გახდეს მხარდაჭერა ნააზრევის წერილობით ჩამოყალიბებისას);
- **სწავლების მეთოდები** – მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლების გათვალისწინებით შეარჩიეთ მასალის პრეზენტაციისა და ახსნის ეფექტური გზები (მაგ., მოსწავლეს, რომელსაც მხედველობის სირთულეები აქვს, დაფაზე დაწერილი ინფორმაცია შეიძლება ვერბალურადაც გაუჟღეროთ);
- **სირთულე** – სასწავლო მიზნები მორგებულ მოსწავლის შესაძლებლობებს, გამარტივებულ სასწავლო მასალა (თუ მოსწავლეს ჯერ არ აქვს ათვისებული მიმატება/გამოკლება, მას ვერ ასწავლით გამრავლება-გაყოფას, შესაბა-

¹ იხ. <https://www.specialeducationnotes.co.in/>

მისად, შეიძლება საჭირო გახდეს წინა საფეხურის სასწავლო მიზნების შეტანა მის ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში);

- **ცოდნის დემონსტრირება** – დავალებების ჩაბარებისას შეარჩიეთ პრეზენტაციის ინდივიდუალურად მორგებული გზები (დისგრაფიის მქონე მოსწავლე უკეთესად შეძლებს ცოდნის ზეპირად დემონსტრირებას, ვიდრე წერილობით გადმოცემას; ამავე დროს მეტყველების დარღვევის მქონე მოსწავლემ შეიძლება ნააზრევი უკეთ გადმოცეს წერითი, ვიდრე ზეპირი გამოცდისას);
- **თანამონაწილეობა** – განიხილეთ ზოგად საკლასო აქტივობებში მოსწავლის თანამონაწილეობის შესაძლებლობა და ჩართულობის ხარისხი;
- **ალტერნატიული მიზნები** – ზოგადი საკლასო აქტივობებისთვის განკუთვნილი მასალები გამოიყენეთ მოსწავლის საჭიროებებით განსაზღვრული ალტერნატიული სასწავლო მიზნების მისაღწევად (შეიძლება მოსწავლეს არ ჰქონდეს მზაობა წერის ასათვისებლად, მაგრამ ფერადი კალმები, რომლებითაც სხვები წერას სწავლობენ, მას ფერების სწავლაში ან ვიზუალურ-მოტორული უნარების განვითარებაში დაეხმაროს);
- **ალტერნატიული/პარალელური კურიკულუმი** – მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე, უზრუნველყავით საჭირო მასალები, დამატებითი აქტივობები (მოსწავლეს, კოგნიტური სირთულეებიდან გამომდინარე, შეიძლება მზად არ იყოს აკადემიური უნარების ასათვისებლად, მაგრამ სკოლამ შეძინოს თვითმომსახურების ჩვევები და დაეხმაროს დამოუკიდებლობის ხარისხის გაზრდაში);
- **გარემოს მორგება** – მნიშვნელოვანია საკლასო გარემოს ცვლილება მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინარე (მაგ., საჭირო განათების შერჩევა, ხმაურის წყაროების შემცირება).

ადაპტაციის სამი ტიპი შეიძლება გამოვყოთ: აკომოდაცია, მოდიფიკაცია და სასწავლო გეგმაში ალტერნატიული მიზნების შეტანა. აკომოდაციის შემთხვევაში სასწავლო მასალის შინაარსი და სირთულე უცვლელად არის შენარჩუნებული, მაგრამ შეიძლება ცვლილებები შეეხოს სწავლების სტრატეგიებს, ფიზიკურ გარემოს მოწყობას, დავალებების პრეზენტაციის ფორმას. აკომოდაციის შემთხვევაში უცვლელია „რას ვასწავლით“, მაგრამ, მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე, იცვლება „როგორ ვასწავლით“ ან/და „როგორ გვაბარებს ნასწავლს“, „რა დროს ვუთმობთ მასალას“, „როგორ ვაწყობთ გარემოს ეფექტური სწავლებისთვის“ (Curricular adaptation, n.d.).

სასწავლო გეგმის მოდიფიკაციისას ცვლილებები შეეხება უშუალოდ მასალის შინაარსსა და სირთულეს. შეიძლება განხორციელდეს რაოდენობრივი ცვლილებები (მაგ., მისაღწევი მიზნების რაოდენობა შემცირდეს, მაგრამ შერჩეული მიზნების სირთულე შენარჩუნებული იყოს სწავლების საფეხურის შესაბამისად). არცთუ იშვიათად საჭიროა თვისებრივი ცვლილებების განხორციელება (იმავე საფეხურის სასწავლო მიზნების გამარტივება ან წინ საფეხურის მიზნებით ჩანაცვლება).

თუ მოდიფიკაციისას სასწავლო მასალის ცვლილებები გამომდინარეობს ეროვნული სასწავლო გეგმიდან. ალტერნატიული სასწავლო მიზნები ეროვნული სასწავლო გეგმისგან დამოუკიდებლად ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე ყალიბდება.

ცხრილში მოცემულია აკომოდაცია, მოდიფიკაცია და ალტერნატიული სასწავლო გეგმას შორის სხვაობა 4 ძირითადი კრიტერიუმის გათვალისწინებით: სასწავლო მიზნები, სასწავლო მასალის შინაარსი, სასწავლო მასალის სირთულე, სწავლების მეთოდები (Hall et al, 2004).

ადაპტაციის ტიპები	შინაარსი, ცოდნა	კონცეპტუალური სირთულე	მიზნები	სწავლების მეთოდები
აკომოდაცია	იგივეა, რაც ზოგადი განათლების სასწავლო გეგმის შემთხვევაში	იგივეა, რაც ზოგადი განათლების სასწავლო გეგმის შემთხვევაში	იგივე ან შეცვლილი	შეცვლილია
მოდიფიკაცია	იგივეა, რაც ზოგადი განათლების სასწავლო გეგმის შემთხვევაში	ოდნავ შეცვლილია	შეცვლილია	შეცვლილია
ალტერნატიული სასწავლო გეგმა	განსხვავდება ზოგადი სასწავლო გეგმისგან	მნიშვნელოვნად შეცვლილია	შეცვლილია	შეცვლილია

ადაპტაციის ეფექტურობის განმსაზღვრელი ფაქტორები

სასწავლო გეგმის ცვლილების ეფექტურობა ძირითადად ოთხ ფაქტორზეა დამოკიდებული, ესენია (Hall, et al, 2004):

- ა) ინდივიდუალური საჭიროებები;
- ბ) აკადემიური საგნის სპეციფიკა;
- გ) მასწავლებლის როლი და სკოლის მხარდაჭერა;
- დ) დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენება;

განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

ინდივიდუალური საჭიროებები

სასწავლო გეგმის ეფექტური ადაპტაციისთვის, უპირველეს ყოვლისა, საჭიროა პედაგოგმა შეაფასოს საგანმანათლებლო კონტენტის და განსაზღვროს ცვლილებები მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებიდან გამომდინარე. სხვა სი-

ტყვებით რომ ვთქვათ, სასწავლო გეგმის ცვლილება უნდა ითვალისწინებდეს მოცემულ სასწავლო გარემოში მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს.

ცვლილების განხორციელებით მიღწეული წარმატება არ განისაზღვრება ამ ცვლილების სიდიდით. პედაგოგმა არ უნდა იფიქროს, რომ რაც უფრო გაამარტივებს მიზნებს, მით უფრო შეუწყობს ხელს მოსწავლის წარმატებას. ცვლილებები, რომლებიც ინდივიდუალური საჭიროებებიდან არ გამომდინარეობს, ხშირად ხელს უშლის მოსწავლის წინსვლას და უარყოფითად აისახება მის მომავალზე. ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე ერთ მოსწავლეს შეიძლება ალტერნატიული სასწავლო მიზნების განსაზღვრა სჭირდებოდეს მაქსიმალური წარმატებისთვის, მეორეს კი ინსტრუქციების გამარტივება ყოფნიდეს შესაძლებლობების სრულად გამოსავლენად.

სასწავლო გეგმის ეფექტურად ადაპტაციისთვის აუცილებელია ინდივიდუალური საჭიროებების როგორც ფორმალური, ისე არაფორმალური შეფასება და ანალიზი. პირველ ეტაპზე ბავშვის მდგომარეობის უკეთ შესაცნობად და შემდგომი ცვლილებების ეფექტურად დასაგეგმად სასარგებლოა ბავშვის მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი ნიშნებისა და დამხმარე სტრატეგიების გაცნობა. მაგ., თუ ვიცით, რომ ბავშვს აქვს დასწავლის უნარის დარღვევა, ბავშვის ინდივიდუალური მახასიათებლების სიღრმისეულად გაანალიზებამდე შეიძლება სასარგებლო აღმოჩნდეს დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ზოგადი ინფორმაციის მოძიება. რა თქმა უნდა, ზოგადი ინფორმაცია და გარკვეული მდგომარეობისთვის დამახასიათებელი სპეციფიკური ნიშნების გაცნობა არ არის საკმარისი და შემდეგი ეტაპი კურიკულუმის ეფექტური ცვლილებებისთვის ინდივიდუალური საჭიროებების სიღრმისეული ანალიზია (Hall, et al, 2004).

საგნის სპეციფიკით განსაზღვრული საჭიროებები

მოსწავლეთათვის შეცვლილი მიზნების განსაზღვრისას მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სასწავლო საგნის სპეციფიკა. მაგალითად, ქართულ ენასა და ლიტერატურაზე ადაპტირებული მცირე ტექსტების მიწოდება ბავშვისთვის, რომელსაც კითხვა უჭირს, შეიძლება საწინდარი იყოს წარმატების. ამ დროს ჩვენ ვცვლით მასალას რაოდენობრივად, მაგრამ ვინარჩუნებთ დასასწავლ შინაარსს. მათემატიკის გეგმის ცვლილების პროცესი საგნის სპეციფიკიდან გამომდინარე ვერ იქნება მიმართული მხოლოდ რაოდენობრივ ცვლილებებზე. თუ მოსწავლე ვერ იგებს გარკვეულ მათემატიკურ ფაქტს, ნაკლები მაგალითის მიწოდება ან ინფორმაციის რაოდენობრივად შემცირება კიდევ უფრო მეტად გაართულებს სწავლების პროცესს. ასეთ შემთხვევაში მასალის შინაარსობრივი ცვლილება, ახალი ცნებების სწავლების ალტერნატიული გზების მოძიება შეიძლება იყოს გამოსავალი. როგორც ხედავთ, ცვლილებების ეფექტურობას, გარდა ინდივიდუალური საჭიროებებისა, საგნის სპეციფიკაც განსაზღვრავს (Hall, et al, 2004).

ციფხული ტექნოლოგიების გამოყენება

სასწავლო გეგმის შეცვლის ეფექტურობას ხელს უწყობს ტექნოლოგიებიც, თუ ისინი სათანადოდ გამოიყენება. პროგრამული უზრუნველყოფა, კომპიუტერული

თამაშები, ინტერნეტი, მულტიმედია შესაძლებელია გამოვიყენოთ სასწავლო მიზნების მისაღწევად. კომპიუტერული თამაშების გამოყენება თუ კომპიუტერთან გატარებული დამატებითი საათი არ უნდა გადაიქცეს ბავშვის თავისუფალი დროის შევსების საშუალებად ან/და ხმაურიანი მოსწავლის გაჩუმების ინსტრუმენტად. მნიშვნელოვანია ტექნოლოგიების მიზნობრივად გამოყენება ბავშვის აკადემიური მიღწევებისა და საკლასო საქმიანობაში ჩართულობის გასაუმჯობესებლად. ამისთვის ტექნოლოგიების გამოყენება უნდა ეფუძნებოდეს ბავშვის ინტერესებს, ინდივიდუალურ შესაძლებლობებსა და სასწავლო საჭიროებებს. მაგალითად, თუ თქვენ გყავთ მოსწავლე, რომელსაც აქვს დისგრაფია, შეიძლება ბეჭდვამ გააადვილოს წერითი ექსპრესია. მაგრამ თუ ბავშვს არ აქვს ინტერესი კომპიუტერისადმი და ეკრანთან ჯდომა მისთვის მომაბზრებელია, მიუხედავად დასახული სასწავლო მიზნებისა და ინდივიდუალური საჭიროების, თქვენ ვერ შეძლებთ ტექნოლოგიების ეფექტურად გამოყენებას (Hall, et al, 2004).

მასწავლებელთა ხოლი და სკოლის მხახდაჭეხა

სასწავლო პროგრამის წარმატებით მოდიფიკაციაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მასწავლებლის ჩართულობაც. მასწავლებლის აქტიური ჩართულობა სასწავლო გეგმის მოდიფიკაციის პროცესში არის პედაგოგის პროფესიული ამოცანა. საჭიროა პედაგოგების ნახალისება, რომ აქტიური მონაწილეობა მიიღონ გეგმების ადაპტაციისა და შეტანილი ცვლილებების პრაქტიკულად განხორციელების პროცესში.

ცვლილებების ეფექტურად განხორციელებისთვის პედაგოგებს უნდა შეეძლოთ სკოლის კონცეფციის შესაბამისი კურიკულუმის შემუშავება ეროვნული სასწავლო გეგმის გათვალისწინებით, სასწავლო პროგრამის დეტალების ჩამოყალიბება და მათი პრაქტიკაში განხორციელება, სასწავლო გეგმის ადაპტაცია, თანამშრომლობა სხვა სპეციალისტებთან და კლასში თანამშრომლობითი ურთიერთობის ჩამოყალიბება. ამ უნარებს პედაგოგები მხოლოდ სასწავლო დაწესებულების (მაგ., უნივერსიტეტი, სადაც პროფესიას დაეუფლნენ) ან სამუშაო ადგილის (სკოლის) თანადგომით იძენენ.

სკოლის მიერ პედაგოგების ნახალისება ახალი ცოდნის ათვისებისკენ, შესაბამისი ტრენინგებითა თუ პრაქტიკული კურსებით უზრუნველყოფა ინკლუზიური განათლების პრინციპების პრაქტიკაში ეფექტურად დანერგვის საწინდარია.

სკოლის როლი ასევე უმნიშვნელოვანესია პროფესიონალთა გუნდის შეკვრისას. ინკლუზიური განათლების პრინციპების წარმატებულად განხორციელება მულტიდისციპლინური გუნდის გარეშე შეუძლებელია. კლასის პედაგოგს სჭირდება სხვა სპეციალისტების თანადგომაც, მათ შორის, აუცილებლად უნდა აღვნიშნოთ სკოლის ფსიქოლოგისა და სპეციალური პედაგოგის ჩართულობის აუცილებლობა.

სწორედ ამ აუცილებლობით იყო განპირობებული კანონში ზოგადი განათლების შესახებ სპეციალური პედაგოგის როლის განსაზღვრა:

„სპეციალური მასწავლებელი არის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით განსაზღვრული პროფესიული ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც დამოუკიდებლად ან საგნის მასწავლებელთან ერთად ასწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროე-

ბის მქონე მოსწავლეს/მოსწავლეებს ან/და ინდივიდუალურად/ჯგუფურად მუშაობს მასთან/მათთან სწავლის შედეგების გაუმჯობესებისა და სხვადასხვა უნარის განვითარების მიზნით“.

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის 2020 წლის 30 ივნისის ბრძანება №67/ნ-ით „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტში ცვლილებებით განისაზღვრა სპეციალური მასწავლებლის ფუნქცია-მოვალეობები:¹

„ა) ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციაში (ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა – მოდიფიკაცია, აკომოდაცია, ალტერნატიული სასწავლო მიზნები; ალტერნატიული სასწავლო გეგმა, გაფართოებული სასწავლო გეგმა), შექმნა/განხორციელებაში მონაწილეობის მიღება;

ბ) საგნის/საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებელთან, დამრიგებელთან, სხვა სპეციალისტებთან და მშობლებთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან ერთად ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის დოკუმენტის შექმნა-განხორციელებაში მონაწილეობა;

გ) სსსმ მოსწავლის აკადემიურ მიღწევასთან დაკავშირებით რელევანტური საგანმანათლებლო მიზნების დასახვა;

დ) სსსმ მოსწავლისთვის ეფექტიანი სასწავლო პროცესის დაგეგმვისა და განხორციელების მიზნით ალტერნატიული სასწავლო გეგმის გამოყენება;

ე) სსსმ მოსწავლესთან მათი საგანმანათლებლო საჭიროებების უზრუნველყოფის მიზნით ინდივიდუალურ და მცირე ჯგუფებში მუშაობის დაგეგმვა და განხორციელება;

ვ) ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა-განხორციელების სუპერვიზია და მონიტორინგი;

ზ) სასწავლო პროცესის დაგეგმვის დროს სსსმ მოსწავლის ინტერესებისა და პრიორიტეტების გათვალისწინება;

თ) სსსმ მოსწავლის მომზადება სასწავლო გარემოსთან დაკავშირებული ცვლილებებისთვის, სხვა სკოლაში ან განათლების სხვა საფეხურზე ტრანზიციისათვის“.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა

წინა ქვეთავებში არაერთხელ ვახსენეთ „ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა“. ალბათ, გაგიჩნდებოდათ შეკითხვები: რა არის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა? რა კავშირია გეგმის ამ ტიპსა და უკვე განმარტებულ ეროვნულ ან სასკოლო სასწავლო გეგმებს შორის? როგორ აისახება ესგ-ს ადაპტაცია ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაზე? შევეცდებით ამ ქვეთავში გავცეთ პასუხები.

სასკოლო კურიკულუმი შეტანილი ნებისმიერი ცვლილება – მოსწავლის შესაძლებლობებზე მორგებული სწავლების მიზნები და მეთოდები, აკომოდაციის საჭიროება და დამატებითი მხარდაჭერის აუცილებლობა ერთიან დოკუმენტად „ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმად“ (ისგ) ყალიბდება. საქართველოს კანონში ზოგადი განათლების შესახებ ვკითხულობთ, რომ ისგ არის:

¹ <http://www.tpd.c.ge/geo/standarts/355>

„მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების გათვალისწინებით, ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციით შექმნილი სასწავლო გეგმა, რომელიც სასკოლო სასწავლო გეგმის ნაწილია“.

ისგ არის უნიკალური დოკუმენტი – იგი შექმნილია კონკრეტული მოსწავლეთათვის, როგორც სასწავლო გეგმა, დაფუძნებულია ესგ-ზე და არის სასკოლო სასწავლო გეგმის ნაწილი.

ისგ მაქსიმალურად უნდა ითვალისწინებდეს სსსმ მოსწავლის ყველა საგანმანათლებლო საჭიროებას და მისი დაკმაყოფილების გზებს, მოსწავლის ინტერესებსა და ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს, რომლებიც აუცილებელია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მისაღწევად. ისგ, ამავდროულად, ითვალისწინებს ინფორმაციას ბავშვის ინტერესების, მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ.

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ არეგულირებს სსსმ პირებისთვის ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შექმნას. კანონში არსებული ჩანაწერით საქართველომ აღიარა, რომ საგანმანათლებლო პროცესი ყველა მოსწავლისთვის ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით მიმდინარეობს. ამასთან, განათლების პროცესის მოქნილობის უზრუნველსაყოფად განისაზღვრა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, რომელიც სსსმ და შშმ პირებს აძლევს საშუალებას, მაქსიმალურად (შესაძლებლობის გათვალისწინებით) მიუახლოვდნენ ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ სასწავლო შედეგებს.

მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს, რომ ყველა მოსწავლის, მათ შორის სსსმ და შშმ მოსწავლეების, სწავლების პროცესში მთავარი ორიენტირია ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული სასწავლო შედეგები და თვით მოსწავლეთა ინდივიდუალური შესაძლებლობები.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა სწავლების პროცესში საჭირო ცვლილებების შეტანის შესაძლებლობას იძლევა 2018-24 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის თავი VIII, მუხლი 42. ამავე დოკუმენტში განმარტებულია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის (ისგ) მიზანი, მისი შედგენის სპეციფიკა და მითითებმულია, ვის ეკისრება პასუხისმგებლობა ისგ-ს შედგენასა თუ განხორციელებაზე. ამავე თავის მუხლი 43 სსსმ მოსწავლის აკადემიური მოსწრების შეფასების, გაკვეთილებზე დასწრებისა თუ გარკვეული აქტივობების გაცდენის საკითხებს არეგულირებს (ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი).

აქვე აღვნიშნოთ, რომ ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული სწავლება შეიძლება არა მხოლოდ სასკოლო გარემოში განხორციელდეს, არამედ დასაბუთებული საჭიროების შემთხვევაში მოსწავლემ განათლება შინ მიიღოს. 2018-24 წლების ესგ-ს თავი VIII მუხლი 44 (სსსმ მოსწავლეთა შინ სწავლება) საშუალებას იძლევა, მულტიდისციპლინური გუნდის დასკვნის საფუძველზე, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირი ჩაერთოს შინ სწავლების პროცესში. ასეთი გადაწყვეტილება მიიღება აღნიშნული გუნდის დასკვნის საფუძველზე განსაკუთრებული დასაბუთების შემთხვევაში, ვინაიდან მთავარი

მიზანია, ყველა მოსწავლეს მიეცეს საშუალება, განათლება მიიღოს სახლთან ახლოს მდებარე სკოლაში. ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულია შინ სწავლების მინიმალური საათების რაოდენობა, თუმცა მიდგომა აქაც ინდივიდუალურია და დამოკიდებულია მოსწავლის საჭიროებებზე. ამ შემთხვევაში მოსწავლე ირიცხება სკოლაში, მაგრამ არ ესწრება გაკვეთილებს. სკოლა უდგენს მას ინდივიდუალური სწავლების განრიგს, რომლის მიხედვითაც, სსსმ მოსწავლეს შინ ასწავლიან.

შინ სწავლების მეთოდით გათვალისწინებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა მაქსიმალურად უნდა იყოს მიახლოებული ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან. სკოლა ვალდებულია, დაადგინოს განრიგი, რომლის მიხედვითაც სკოლის მიერ განსაზღვრული საგნის მასწავლებელი და, საჭიროების შემთხვევაში, სპეციალური მასწავლებელი ივლიან სსსმ მოსწავლესთან შინ. სკოლამ/ისგ ჯგუფმა უნდა განახორციელოს შინ სწავლების პროცესის მონიტორინგი სკოლის მიერ შერჩეული ფორმატით.

შინ სწავლების პროცესში ჩართული უნდა იყოს სსსმ მოსწავლის მშობელი, რომელიც დაეხმარება შვილს ყოველდღიური დავალებების შესრულებაში;

შინ სწავლების პროცესში დასაშვებია დისტანციური (ინტერნეტისა და ვიდეოკონფერენციების) სწავლების ფორმის გამოყენება;

სსსმ მოსწავლის შინ სწავლების შემთხვევაში სკოლა უზრუნველყოფს შინ სწავლებაზე მყოფი მოსწავლისათვის შესაბამისი კლასის საათობრივი ბადით განსაზღვრული თითოეული საგნის (გარდა ფიზიკური აღზრდისა) კვირაში, მინიმუმ, ერთი აკადემიური საათის ოდენობით ჩატარებას.

შეჯამება

- საქართველოს საგანმანათლებლო პოლიტიკა იზიარებს ინკლუზიური განათლების პრინციპებს. ბოლო ოცწლეულში განხორციელებული საკანონმდებლო ცვლილებები და განათლების სისტემაში გატარებული რეფორმა მიმართულია სსსმ მოსწავლეების უფლებების დაცვისკენ და მათი ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესებში ინტეგრაციისკენ;
- სწავლა-სწავლების პროცესი სახელმწიფო მასშტაბით რეგულირდება ეროვნული სასწავლო გეგმით;
- ზოგადი სასკოლო კურიკულუმი მორგებულია სკოლის სპეციფიკაზე, მაგრამ ამავე დროს ითვალისწინებს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ ძირითად მოთხოვნებს;
- 2018-2024 წ.წ. ეროვნული სასწავლო გეგმის თანახმად, სკოლა ვალდებულია დასაბუთებული საჭიროების შემთხვევაში სასწავლო გეგმა ინდივიდუალურად მოსწავლის საჭიროებებს მოარგოს;
- ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით ზოგად სასკოლო კურიკულუმში ცვლილებების შეტანის (სასწავლო გეგმის ადაპტაციის) შედეგად ყალიბდება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა;

- კურიკულუმის ადაპტაციის სამ ძირითად ფორმას გამოყოფენ: აკომოდაცია, მოდიფიკაცია და ალტერნატიული სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბება;
- აკომოდაციისას სასწავლო მიზნები უცვლელად არის შენარჩუნებული, მაგრამ განისაზღვრება ის დამატებითი რესურსები თუ ცვლილებები (მაგ., გარემოს, დროის), რომლებიც დაჭირდება სსსმ მოსწავლეს ზოგადი სასკოლო კურიკულუმის დასაძლევად;
- მოდიფიკაციისას რაოდენობრივ ან თვისებრივ ცვლილებებს განიცდის ზოგადი სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მიზნები;
- ალტერნატიული მიზნების ჩამოყალიბებისას სასწავლო მიზნების შინაარსი შეცვლილია. სსსმ მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინარე ყალიბდება ახალი მიზნები, რომლებიც პირდაპირ არ გამომდინარეობს ზოგადი სასწავლო გეგმიდან, მაგრამ უზრუნველყოფს სსსმ მოსწავლის განვითარებას.

შეკითხვები რეფლექსიისთვის:

1. განმარტეთ „ინკლუზიური განათლება“.
2. რა არის „ეროვნული სასწავლო გეგმა“?
3. რით განსხვავდება ალტერნატიული სასწავლო გეგმა „ზოგადი სასკოლო სასწავლო გეგმისგან“?
4. ვისთვის არის განკუთვნილი „გაფართოებული სასწავლო გეგმა“?
5. ჩამოთვალეთ 2018-2024 წლის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შეტანილი ცვლილებები? იმსჯელეთ, რატომ არის მნიშვნელოვანი ამ ცვლილებების განხორციელება.
6. 2018-2024 ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, რა პრინციპებს უნდა ეფუძნებოდეს სწავლა-სწავლების პროცესი?
7. განსაზღვრეთ სასკოლო კურიკულუმის დანიშნულება.
8. რა ინფორმაციას უნდა აწვდიდეს პედაგოგს სასკოლო სასწავლო გეგმა?
9. რა იგულისხმება „კურიკულუმის ადაპტაციაში“?
10. ჩამოთვალეთ და განმარტეთ კურიკულუმის ადაპტაციის ფორმები.
11. რა ფაქტორები განსაზღვრავს კურიკულუმის ადაპტაციის ეფექტურად განხორციელებას?
12. რატომ არის მნიშვნელოვანი სპეციალური პედაგოგის როლის განსაზღვრა და სკოლაში სსსმ მოსწავლეთა განვითარებაზე მულტიდისციპლინურად ზრუნვა?
13. რა კავშირია კურიკულუმის ადაპტაციასა და ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას შორის?
14. სასწავლო პროცესის ინდივიდის შესაძლებლობებზე მორგების მიზნით

რა ცვლილებები შეიტანეს 2018-2024 წლების ეროვნულ სასწავლო გეგმაში?

სავარჯიშო

გაიხსენეთ სასწავლო გეგმის ცვლილებების 10 კატეგორია. მოიფიქრეთ ცხრილში მოცემული ცვლილებების შესაბამისი მაგალითები.

ნიმუში

გარემოს მორგება	ნიკოს უჭირს გამრავლება. ამოცანების გადანყვეტისას პედაგოგმა მას კალკულატორის გამოყენების უფლება მისცა.
დრო	ნინი სწორად ასრულებს დავალებებს, მაგრამ ტესტირებისას ყოველთვის რჩება შეუსრულებელი დავალებები. პედაგოგმა ნინის შესაძლებლობების სრულად გამოსავლენად მას ტესტირებისას დამატებითი დრო მისცა.

ღავაღება

ზომა/რაოდენობა	
დრო	
მხარდაჭერა	
სწავლების მეთოდები	
სირთულე	
ცოდნის დემონსტრირება	
თანამონაწილეობა	
გარემოს მორგება	

გამოყენებული ლიტერატურა:

ბაგრატიონ-გრუზინსკი, მ., ტყეშელაშვილი, შ., ქურციკიძე, ლ. (2021). ინკლუზიური განათლების გზამკვლევი, შექმნილია საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ორგანიზაციასთან „საქართველოს კარიტასი“ თანამშრომლობით.

ეროვნული სასწავლო გეგმა 2018-24 წ.წ., <http://ncp.ge/ge/curriculum/satesto-seqtsia/akhali-sastsavlo-gegmebi-2018-2024/>

ეროვნული სასწავლო გეგმა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებისათვის 2009-2010 სასწავლო წელი, <http://ncp.ge/files/ESG/2010%20wlamde/shesavali.pdf>:

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი , <http://www.tpdg.ge/geo/standarts/355>

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=90>

Beech, M. (2010), ACCOMMODATIONS Assisting Students with Disabilities , Florida Department of Education Third Edition. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565777.pdf>

Curricular adaptation, n.d.Retrieved from <https://www.specialeducationnotes.co.in/>

Hall, T., Vue, G., Koga, N. & Silva, S. (2004). Curriculum Modification. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <http://aem.cast.org/about/publications/2004/ncac-curriculum-modification.html>

ნინო ნახუცრიშვილი

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის
თედავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ შეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 12

დასწავლის უნარის დარღვევის შემთხვევაში
მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვის
მიზნით ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია

შესავალი.....	240
დასწავლის უნარის დარღვევა თუ მცდარი კურიკულუმი?.....	241
მოსწავლე და მოსწავლის პროფილი: ვინ?.....	241
ძლიერი და სუსტი მხარეები ცვლილებების საჭიროების განსაზღვრისას: რატომ? რა?.....	242
აკომოდაციის გზები კითხვის, წერისა და მათემატიკური სირთულეებისას.....	245
აკომოდაციის მონიტორინგი.....	248
მოდულიზაცია.....	250
შეჯამება.....	255
შეკითხვები თვითრეფლექსიისთვის:.....	256
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	257

შესავალი

ეროვნული სასწავლო გეგმის ეფექტიანად დანერგვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მხარეა სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე (სსსმ) მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომი კომფორტული სასწავლო გარემოს შექმნა და მოსწავლის საჭიროებებზე მორგებული სწავლა-სწავლების პროცესის უზრუნველყოფა. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებიდან თუ შეზღუდული შესაძლებლობიდან გამომდინარე, მოსწავლეები სწავლის პროცესში ხშირად აწყდებიან სირთულეებს, რომელთა დაძლევა სპეციალური დახმარების გარეშე არ შეუძლიათ ან/და უჭირთ. არსებითად მნიშვნელოვანია ამ დროს პედაგოგის მიერ დამხმარე საშუალებების მოძიება და ზოგად სასწავლო გეგმაში ბავშვის შესაძლებლობების გათვალისწინებით ცვლილებების განხორციელება.

მოსწავლის შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე მორგებული სასწავლო პროგრამის შემუშავება, დამხმარე საშუალებებისა თუ საჭირო რესურსების მოძიება შრომატევადი პროცესია. ამ თავში ჩვენ შევეცდებით მოგაწოდოთ ინფორმაცია, რომელიც გაგიმარტივებთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის სწავლა-სწავლების ადაპტაციის პროცესს. ძირითადი სამიზნე იქნება ცვლილებები, რომელსაც განიცდის ზოგადი სასკოლო კურიკულუმი დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების ინდივიდუალური სასწავლო საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. შესაბამისად, განვიხილავთ მოდიფიკაციისა და აკომოდაციის მაგალითებს, რომლებიც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის აკადემიურ გარემოს უფრო „მეგობრულს“, ხოლო აკადემიური სირთულეების დაძლევას მეტად რეალისტურს გახდის.

დასწავლის უნარის დარღვევა თუ მცდარი კურიკულუმი?¹

ყოველთვის, როცა ვხვდებით მოსწავლეს, რომელმაც ვერ დაძლია გარკვეული საკითხი, საკუთარ თავს უნდა დაუსვავთ შეკითხვა, რამ განაპირობა ეს წარუმატებლობა? არის პრობლემა დასწავლის უნარის დარღვევით განპირობებული თუ არასწორი სწავლების შედეგი?

უნდა ვაღიაროთ, რომ სწავლის სირთულეები ყოველთვის არ არის განპირობებული დასწავლის უნარის დარღვევით და ხშირად პრობლემები კურიკულუმის სპეციფიკით (ძალიან რთული მიზნებით, შეუსაბამო სწავლების გზებითა და დასწავლის საშუალებებით) განისაზღვრება.

უნდა გვახსოვდეს, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა ნევროლოგიური მდგომარეობაა, შესაბამისად, ამ დროს აკადემიურ სირთულეებს თავის ტვინის სპეციფიკური მახასიათებლები განსაზღვრავს. ამ დროს სწავლის სირთულეები თავს იჩენს, მიუხედავად „მიზანშეწონილი“ სასწავლო პირობებისა.

არცთუ იშვიათია შემთხვევები, როცა ბავშვს აქვს დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნები, მაგრამ სიღრმისეული კვლევის შედეგად აღმოჩნდება, რომ ეს სირთულეები არ არის განპირობებული ბავშვის განვითარების სპეციფიკით და გამომდინარეობს სასწავლო პირობებიდან. მაგალითად, ძალიან ხშირია, როცა კერძო სკოლები მშობელთა დაინტერესების მიზნით ართულეებენ სასწავლო პროგრამას და პროგრამის სირთულე შეუსაბამობაშია ბავშვის ასაკით განსაზღვრულ შესაძლებლობებთან. თუ ჩვენ 8 წლის მოსწავლეებს ვთხოვთ, დაამუშაონ მასალა, რომელიც ჩვეულებრივ, ბავშვებს 10 წლის ასაკში მიეწოდებათ, აღმოჩნდება, რომ დასახულ მიზანს ყველამ ვერ მიაღწია.

მნიშვნელოვანია ბავშვისთვის სხვადასხვა იარაღის მიწებებამდე, შეფასებისა თუ სხვა დამატებითი სერვისების შეთავაზებამდე პედაგოგი დარწმუნდეს, რომ სასწავლო გარემო, სწავლების მეთოდები, სასწავლო მასალა არ არის ბავშვის აკადემიური სირთულეების მიზეზი.

სასურველია პედაგოგს სწავლების პროცესის ანალიზში კოლეგებიც დაეხმარონ. თუ განხილვის შედეგად წარუმატებლობის მიზეზს სასწავლო პროცესში ვერ მოძებნიან. ბავშვი შესაძლებელია შეფასდეს მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ, რომელიც დაადგენს ინდივიდუალურისასწავლო გეგმის შემუშავების საჭიროებას.

მოსწავლე და მოსწავლის პროფილი: ვინ?²

მოსწავლის პიროვნული მახასიათებლების, მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების, სურვილებისა და საჭიროებების ცოდნის გარეშე ეფექტური ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამის შემუშავება და მით უფრო, განხორციელება შეუძლებელია. სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტურობისთვის მნიშვნელოვანია, რომ პედაგოგი არა მხოლოდ მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ დაწერილ დასკვნას გაეცნოს, არამედ მან დეტალურად გააანალიზოს „ნედლი მასალა“ – ის ინფორმაცია, რომელიც დასკვნის ჩამოსაყალიბებლად ბავშვის აღმზრდელებისგან, ქცევაზე დაკვირვებითა თუ ტესტირებით შეგროვდა.

¹ წყარო (Learning Disability or Curriculum Disability, 2016)

² წყარო (Ontario Ministry of Education, 2017)

უპირველეს ყოვლისა, საჭიროა ბავშვის ძლიერი მხარეების განსაზღვრა. შემდეგ ყურადღება სუსტი მხარეების ანალიზს უნდა დაეთმოს. შესაძლებელია ბავშვის ბევრი უნარი არ შესაბამებოდეს ასაკობრივ ნორმას. გასაგებია, რომ ასეთ შემთხვევაში თქვენ ვერ შეძლებთ ყველა სუსტი მხარის გაძლიერებაზე მიმართული სასწავლო პროგრამის შემუშავებას, ამიტომ მნიშვნელოვანია მშობლებთან თუ სხვა პედაგოგებთან გასაუბრების საფუძველზე განსაზღვროთ ის ძირითადი სფეროები, რომელთა გაძლიერებაც ყველაზე მნიშვნელოვანია ბავშვის ზოგადი ფუნქციონირების გასაუმჯობესებლად. მხოლოდ ამ გზის გავლით არის შესაძლებელი ეფექტური სასწავლო გეგმის შემუშავება.

დიაგნოზის ცოდნა ეხმარება პედაგოგს გარკვეულწილად შეავინროოს მოქმედების არეალი (დაახლოებით მაინც განსაზღვროს რა სფეროებში უნდა ელოდოს სირთულეებს) და გაამარტივოს რესურსების მოძიების პროცესი. მაგრამ, როგორც არაერთხელ ვახსენეთ, დიაგნოზი არ არის გადამწყვეტი ფაქტორი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისას. ზოგიერთ ბავშვს დასწავლის უნარის დარღვევით შეიძლება არ სჭირდებოდეს სსსმ სტატუსის მინიჭება. სხვები კი ერთი დიაგნოზითა (დასწავლის უნარის დარღვევა) და ერთი სტატუსით (სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე) სრულიად განსხვავდებოდნენ ინდივიდუალური მახასიათებლებით და შესაბამისად, სხვადასხვა სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბებას, აკომოდაციასა თუ მხარდაჭერას საჭიროებდნენ.

ძლიერი და სუსტი მხარეები ცვლილებების საჭიროების განსაზღვრისას: რატომ? რა?

ცვლილებების მიზეზის, მათი საჭიროებისა თუ განსახორციელებელი ცვლილებების ტიპის განსაზღვრაში რამდენიმე შეკითხვა დაგვეხმარება (Lightner,2020):

1. შეუძლია მოსწავლეს საკლასო აქტივობებში დახმარების გარეშე ჩართვა და დასახული მიზნების დამოუკიდებლად მიღწევა?
2. თუ არა, შეუძლია მას ამ აქტივობებში ჩართვა და მიზნების მიღწევა ადაპტირებული მასალებით?
3. თუ არა, შეუძლია მას ამ აქტივობებში ჩართვა შეცვლილი მოლოდინებითა და დამხმარე მასალებით?
4. თუ არა, შეუძლია მას აქტივობებში ჩართვა და მიზნების მიღწევა მენყვილესა ან მცირე მცირე ჯგუფის დახმარებით?
5. თუ არა, შეუძლია მას ამ აქტივობებში ჩართვა პედაგოგის ან/და სპეციალური ასისტენტის პერიოდული დახმარებით?
6. თუ არა, შეუძლია მას ამ აქტივობებში ჩართვა ასისტენტის მუდმივი დახმარებით?
7. თუ არა, რა პარალელურ (განსხვავებულ) აქტივობებს განახორციელებს საგაკვეთილო პროცესში?

მოსწავლეს შეიძლება ჰქონდეს გარკვეული დიაგნოზი (მაგ., დასწავლის უნარის დარღვევა), მაგრამ თუ პირველ შეკითხვაზე პასუხი დადებითია, მაშინ ის არ საჭიროებს სასწავლო მიზნებსა თუ აქტივობებში ცვლილებების შეტანას. მეორე

შეკითხვა დღის წესრიგში აკომოდაციის საჭიროებას აყენებს. თუ მოსწავლე მხოლოდ მასალებისა ან გარემოპირობების ცვლილებით აღწევს შედეგს, მაშინ ის არ საჭიროებს სასწავლო გეგმის მოდიფიკაციას. წინააღმდეგ შემთხვევაში, იცვლება მოლოდინები და სასწავლო მიზნები. თუ შეცვლილი სასწავლო მიზნებითა და სათანადო დახმარებითაც მოსწავლე ვერ ერთვება აქტივობებში, მაშინ მისთვის განმავითარებელი გარემოს უზრუნველსაყოფად და საგაკვეთილო პროცესში ჩასართავად ალტერნატიული მიზნები და აქტივობები იწერება (Lightner,2020).¹

სუსტ მხარეებში სამიზნე უნარების გამოდიფერენცირება ძალიან მნიშვნელოვანია. ერთდროულად ბევრი მიზნის დასახვა შეიძლება წარუმატებლობის მიზეზი გახდეს, სპეციალისტები მშობლების ინტერვიუებისა და კოლეგებთან კონსულტაციის საფუძველზე სამუშაოდ არჩევენ რამდენიმე სფეროს. შემდეგი ნაბიჯი იმ ცვლილებების გატარებაა, რომლებიც ბავშვს განვითარებაში დაეხმარება. ცვლილებების ეფექტურობისთვის განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია ამ შეკითხვებზე პასუხის გაცემა (Lightner,2020):

- რატომ? რისთვის ხორციელდება დაგეგმილი ცვლილებები და თითოეული ცვლილება რომელი სუსტი მხარის გაძლიერებაზე მიმართული ან საყრდენად რომელ ძლიერ მხარეს იყენებს;
- რა? რა ტიპის ცვლილებაა განსახორციელებელი დასახული მიზნის მისაღწევად.

აკომოდაცია²

სასწავლო გეგმის აკომოდაციაში იგულისხმება სპეციფიკური სწავლების სტრატეგიების, მხარდაჭერა დავალებების შესრულებისას ან/და ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული დამხმარე საშუალებების გამოყენება. აკომოდაციისას ზოგადი კურიკულუმით განსაზღვრული მოლოდინები და მიზნები უცვლელად არის შენარჩუნებული.

თვალსაჩინოებისთვის ქვემოთ გთავაზობთ დასწავლის უნაჩის დახლვევისთვის დამახასიათებელი ძლიეხი და სუსტი მხახეების გათვადისწინებით გამოყენებუდი აკომოდაციის მაგადითებს.

მაგადითები:

აკომოდაცია ხა?	ძლიეხი (d) და სუსტი (s) მხახეები ხაგომ?
ვიზუადუხი მხახდამჭეხები (მაგ., სუ- ხათები, სიმბოლოები, გხადიკული ნახახები)	მოსწავლე უკეთესად დაისწავლის მასადას ინფოხმაციის მხედველობით მიწოდებისას (d)

¹ აკომოდაცია, მოდიფიკაცია და ალტერნატიული მიზნები განმარტებულია მეთერთმეტე თავში.

² ქვეთავი ძირითადად ეფუძნება ნყაროს (Ontario Ministry of Education, 2017)

ინსტრუქციის გაუღეხება, შეკითხვების დასმის შესაძლებლობა, ნაწილის აუდიოჩანაწერის მოსმენის შესაძლებლობა	მოსწავლე უკეთესად დაისწავლის მასაღას ინფორმაციის აუდიტოჰუღად/სმენით მიწოდებისას (d)
„კეთებით“ სწავლების შესაძლებლობა	მოსწავლე უკეთესად გადაამუშავებს კინესტეტიკუი ინფორმაციას (d)
მკაფიო, თანმიმდევჰული ინსტრუქციები; მაოჰგანიზებელი ხელსაწყოები (მაგ., კაღენღაჰი, ტაიმეჰი).	ოჰგანიზაციული უნაჰების მხაჰდასაწეჰად (ს)
ახალი ცნებების ხშირი გამოჰეხება; მანიშნებლების და დასწავლის სტაჰტეგების აქტიუჰად გამოყენება	მეხსიეჰების დეფიციტის კომპენსაციისთვის (ს)
ღიღი დავაღებების დანაწევჰება; დიოული შესვენებების უხჰუნვეღყოფა; მუღტისენსოჰუღად ინფორმაციის მიწოდება	ყუჰადღების კონცენტრაციისთვის (ს)
ხშირი კითხვა; ეჰთი და იმავე სიჰთუღის ტექსტის ხშირად მიწოდება; წიგნების შეჰჩრევა ტექსტის სიჰთუღის (დექსიკონის) გათვადისწინებით; დამხმაჰე ტექნოღოგიები (მაგ., ტექსტის კონვეჰტოჰი).	კითხვის უნაჰის გასაუმჯობესებღად (ს)
დავაღებების ზეპიჰად რაბაჰება; დამხმაჰე ტექნოღოგიები (მაგ., კღავი-აგუჰა, მეტყვეღების ტექსტად კონვეჰტოჰის) .	წეჰის უნაჰის რამოყადიბებისთვის (ს)
მენტაღუი მათემატიკის სტაჰტეგეები; დამხმაჰე ტექნოღოგიები (მაგ., კაღკუღატოჰი).	მათემატიკუი უნაჰების მხაჰდასაწეჰად (ს)

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის აკომოდაციის განხორციელებისას რამდენიმე მნიშვნელოვანი პუნქტია გასათვალისწინებელი:

- აკომოდაციის რაოდენობა არ განსაზღვრავს მოსწავლის წარმატებას, შეიძლება ზოგიერთ შემთხვევაში ზედმეტად ბევრი ცვლილების განხორციელებამ უკუეფექტი იქონიოს ბავშვის სწავლებაზე და არ მისცეს განვითარების შესაძლებლობა. ამავე დროს, სულ რამდენიმე სწორად შერჩეულმა სპეციფიკურად მოსწავლის საჭიროებებსა და სასწავლო მიზნებზე მორგებულმა აკომოდაციამ შეიძლება ეფექტური სწავლა-სწავლების პროცესი უზრუნველყოს;

- შეამჩნევდით, რომ ცვლილებების რაოდენობის გარდა, აღვნიშნეთ აკომოდაციის სპეციფიკურობის მნიშვნელობა. რაც უფრო თვისებრივად და რაოდენობრივად დაკონკრეტებულია განსახორციელებელი ცვლილება, მით უფრო მარტივია მისი პრაქტიკაში დანერგვა და მიზნის მიღწევა;
- თითოეული ცვლილების ეფექტურობის მონიტორინგისთვის აუცილებელია ინფორმაციის დეტალური ჩანაწერების უზრუნველყოფა;
- ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეები შეიძლება უცვლელი რჩებოდეს (მაგ., სწავლების დასაწყისში წერა რომ უჭირდა, მაგრამ მათემატიკური დავალებები კარგად გამოსდიოდა ეს შეიძლება შენარჩუნდეს), მაგრამ ბავშვის განვითარებასთან ერთად იცვლებოდეს სუსტი მხარეების გაძლიერებისთვის საჭირო სტრატეგიები. შესაბამისად, აუცილებელია, რომ დროთა განმავლობაში აკომოდაციის მიზანშეწონილება გადაიხედოს და საჭიროებისამებრ დაკორექტირდეს;
- მოსწავლის შესაძლებლობებიდან გამომდინარე, შეეცადეთ აუხსნათ მას განხორციელებული ცვლილებებისა თუ გამოყენებული მხარდაჭერი საშუალებების არსი. მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლემ იცოდეს, რისთვის არის საჭირო ეს ცვლილებები. ეს მას დაეხმარება საკუთარი თავის სკოლის გარეთ გარემოში გაძლიერებასა და გარკვეულ სიტუაციაში თვითადავოკატირებაში;
- სწორად განხორციელებული აკომოდაცია იძლევა საშუალებას, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლემ დაძლიოს საფეხურით გათვალისწინებული კურიკულუმი მნიშვნელოვანი შინაარსობრივი ცვლილებების გარეშე;
- მნიშვნელოვანია მაქსიმალურად ვეცადოთ, მოსწავლის ისე მხარდაჭერას, რომ საჭირო არ გახდეს სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია. მიუხედავად ამისა, უნდა ვიცოდეთ, რომ სწორად განხორციელებული აკომოდაციის პროცესიც არ არის მოსწავლის წარმატების გარანტი და სწავლების გარკვეულ ეტაპზე მას შეიძლება მაინც დაჭირდეს სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია;
- ინდივიდუალურად მორგებული აკომოდაცია არამხოლოდ სასწავლო პროგრამის გამარტივების გარეშე მიზნების მიღწევის შესაძლებლობა, არამედ პოზიტიური სასკოლო გამოცდილების უზრუნველყოფის გარანტიც არის.

აკომოდაციის გზები კითხვის, წერისა და მათემატიკური სირთულეებისას

თანამედროვე ტექნოლოგიების დამსახურებით კითხვის, წერისა თუ მათემატიკური სირთულეების მქონე მოსწავლეების აკადემიური ცხოვრება საგრძნობლად გამარტივდა. თუ წლების წინათ კითხვის არცოდნა, წერთი ექსპრესიის შეუძლებლობა ან შეცდომები ანგარიშისას განაჩენი იყო (ეს სირთულეები აფერხებდა ბავშვის ზოგად ფუნქციონირებას); ახლა უკვე ბავშვებს დისლექსიით, დისგრაფი-

ითა თუ დისკალკულით ეძლევათ შესაძლებლობა სპეციფიკური სირთულეების გამო არ ჩამორჩნენ სასწავლო გეგმას და შეძლონ სრულფასოვანი განათლების ზოგადასაგანმანათლებლო დაწესებულებებში მიღება (Beech, 2010; Martin, 2009).

სასწავლო მასალების აუდიოვერსიები. მოსწავლეებმა, რომელთაც არ შეუძლიათ სტანდარტულად ნაბეჭდი ტექსტის წაკითხვა, შეიძლება მოითხოვონ აუდიოლური ფორმატები. წიგნები იწერება აუდიოფორმებში, კომპაქტდისკებზე (CD) ან ელექტრონულ ფაილებად. მოსწავლეებს შეუძლიათ სკოლის ბიბლიოთეკაში ისარგებლონ აუდიოწიგნებით. ჩანერილი წიგნების მოსასმენად სკოლამ უნდა უზრუნველყოს შესაბამისი ხელსაწყო (იქნება ეს სასწავლო ლეფტოპი, cd-დამკვერელი თუ სხვ.).

სწავლებისას გამოყენებული ყველა სახელმძღვანელოს, განსაკუთრებით კლასგარეშე ლიტერატურის, აუდიოვერსიები შეიძლება არ არსებობდეს. ასეთ შემთხვევაში შესაძლებელია კითხვის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების მხარდაჭერა სპეციალური პროგრამებით, რომლებიც ეკრანზე მოცემულ ტექსტს აჟღერებს და, შესაბამისად, სამიზნე ტექსტის აუდიოვერსიას ქმნის.

მხარდაჭერა მასალის პრეზენტაციისას. მოსწავლეებს კითხვის სირთულეებით ხშირად უჭირს დაფაზე მოცემული ტექსტის მიყოლა, მათზე გავლენას ახდენს ტექსტის მიწოდების გზები და ტექსტის მახასიათებლები (მაგ., რა მანძილზე უწევს ტექსტის წაკითხვა, არის თუ არა სამიზნე ტექსტი სხვა ტექსტური მასალებისგან გამოდიფერენცირებული, რა ფერის ფონზეა ჩანაწერები გაკეთებული და სხვ.). მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინარე, პედაგოგმა შეიძლება შეცვალოს მასალის პრეზენტაციის სტილი.

ვიზუალური მხარდაჭერა შეიძლება გამოყენებულ იქნას იმ მოსწავლეთათვისაც, რომლებსაც უჭირთ ყურადღების კონცენტრაცია ტექსტზე. მათ შეიძლება ისარგებლონ ინსტრუმენტებით და ტექნიკით, რომლებიც ყურადღებას ამახვილებს ბეჭდურ ან წერილობით მასალაზე. ასეთია, მაგალითად, გამადიდებელი მოწყობილობა, რომელიც ზრდის ნაბეჭდ ტექსტს. მოსწავლეებს შეუძლიათ გამოიყენონ სხვადასხვა ხელსაწყო, მაგალითად, ეკრანის გაფართოების მახასიათებლების მქონე კომპიუტერები ან ეკრანის გადიდების პროგრამული უზრუნველყოფა გაფართოებული ბეჭდური მასალის ეკრანზე საჩვენებლად.

მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ ტექსტზე ყურადღების კონცენტრირება, სჭირდებათ **მასალები მარტივი ფონით**. ტექსტის პარალელურად ფურცელზე მოცემული ილუსტრაციები შეიძლება მხარდამჭერ ან ხელშემშლელ ფაქტორად გადაიქცეს. ილუსტრაციები ეხმიანება ტექსტს და მოსწავლეს მინიშნებას აძლევს წასაკითხი შინაარსის შესახებ, რითაც ამარტივებს წაკითხულის გააზრების პროცესს. მაგრამ ამავე დროს ილუსტრაციებით ზედმეტად დატვირთული ფურცელი შეიძლება მიზეზი გახდეს ტექსტის იგნორირების, რადგან მოსწავლის მთელი ყურადღება ფერად-ფერად ნახატებზეა გადატანილი და ის ვეღარ ახერხებს ყურადღების კონცენტრაციას. მნიშვნელოვანია ოქროს შუალედის მოძებნა, ერთ გვერდზე მოცემული ტექსტისა და სურათების ერთმანეთისგან გამიჯნვა, რათა ტექსტის გარშემო დავტოვოთ „სუფთა ფონი“ (ფურცლის სუფთა ნაწილი, რომელზეც ერთადერთ „ლაქად“ ტექსტი იქნება აღბეჭდილი).

ხშირია, როცა ბავშვები კითხვისას ხაზიდან ხაზზე გადადიან, უჭირთ ხაზების თანმიმდევრულად მიყოლა. ასეთ დროს ეფექტურია **ცარიელი ბარათები ან ე.წ.**

„ამოჭრილი ფანჯარა“. ცარიელ ბარათზე ამოჭრილია ფანჯარა, ბარათის გადაადგილებისას ფანჯარაში მხოლოდ სამიზნე ტექსტი ჩანს – ასე ბავშვი სწავლობს ხაზის თანმიმდევრულად მიყოლას.

ყველას გვაქვს ჩვენთვის საყვარელი პოზა, რომელიც გვებმარება წიგნების კომფორტულად წაკითხვაში. გარდა ამისა, ჩვენ შეიძლება სხვადასხვა მანძილზე გვეჭიროს წიგნი, ვილაცას ახლოს, ვილაცას უფრო მოშორებით. ზოგიერთ ჩვენგანს ურჩევნია წიგნის ხელში დაჭერა, სხვები კი წიგნის მყარ ზედაპირზე დადებასა და ისე კითხვას ამჯობინებენ. ბავშვებს კითხვის სირთულეებით ხშირად უჭირთ წიგნის სწორად „დაფიქსირება“, რაც კიდევ უფრო ართულებს კითხვის პროცესს. ასეთ შემთხვევებში მათი მხარდაჭერა შესაძლებელია **საგნის პოზიციის დასაფიქსირებელი ხელსაწყოებით**, როგორებიცაა, მაგალითად სპეციალური დახრილი მაგიდა, წიგნის სადგამი ან ქალაქის დამჭერი.

მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ სიტყვის ამოცნობა და გაშიფვრა, შეიძლება დაეხმაროთ **პორტატული სკანირების ხელსაწყოები**, როგორიცაა „ნამკითხველი კალამი“ ან ელექტრონული ლექსიკონი. ამ დროს ხმამაღლა იკითხება ცალკეული სიტყვები და ხელსაწყო უზრუნველყოფს სიტყვების შესაბამის განმარტებებს. წაკითხვის გააზრებაში მოსწავლეებს ასევე შეიძლება დაეხმაროს **ელექტრონულად დამუშავებული ციფრული ტექსტი**. ტექსტში გამოყოფილია ძირითადი სტრუქტურული (მაგ., სათაური) და სემანტიკური (მაგ., საკვანძო სიტყვები) ელემენტები, რაც ამარტივებს ყურადღების კონცენტრაციას სამიზნე მასალაზე და ტექსტიდან ძირითადი აზრის გამოტანას. აღსანიშნავია, რომ ამ ტიპის მხარდაჭერის უზრუნველყოფა პედაგოგებს რთული ტექნოლოგიების გამოყენების გარეშეც შეუძლიათ სახელმძღვანელოში საჭირო მინიშნებების გაკეთებითა თუ უცხო სიტყვების განმარტებების უზრუნველყოფით.

კითხვის სირთულე უპირატესად ახალი მასალის ათვისების პროცესს ართულებს, წერის სირთულეები კი ხშირად ცოდნის პრეზენტაციის შესაძლებლობებს ზღუდავს. მოსწავლეებს წერითი ექსპრესიის სირთულეებითა თუ გრაფომოტორული პრობლემებით არ ეძლევათ პოტენციალის სრულად დემონსტრირების შესაძლებლობა, რადგან გამოცდების თუ დავალებების დიდი ნაწილი წერითია.

სწავლების უნივერსალური დიზაინის განხილვისას ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ პასუხების გაცემის ალტერნატიული გზების უზრუნველყოფის მნიშვნელოვნება და კიდევ ერთხელ უნდა ვთქვათ, რომ წერის სირთულეების მქონე მოსწავლეებისთვის წერითი გამოცდის – ზეპირით, ღია შეკითხვების – ტესტური დავალებებითა თუ კალმის კლავიატურით ჩანაცვლება შეიძლება წარმატების საწინდარი იყოს.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს, რომელთაც არ შეუძლიათ სტანდარტული გზებით პასუხების გაცემა, შეიძლება მიეცეთ თავიანთი ცოდნისა და უნარების ალტერნატიული გზით გამოვლენის საშუალება ელექტრონული მოწყობილობისა ან ორგანიზატორის გამოყენებით (მაგ., სპეციალური პროგრამის გამოყენება, რომელიც მეტყველებას ბეჭდურ ტექსტად გარდაქმნის).

მათემატიკის სირთულეებისას შეიძლება აკომოდაციის გზები ორ ნაწილად გავყოთ. პირველი მიმართულია ძირითადი ცნებების გაგებაზე, მათემატიკური ოპერაციების თანმიმდევრულ განხორციელებაზე; მეორეს სამიზნე კი ანგარიშისას დაშვებული შეცდომებია.

ბავშვების ნაწილს უჭირს მათემატიკური ცნებების გაგება. ასეთ შემთხვევაში აბსტრაქტული ცნებების ასახსნელად ფიზიკური მანიშნებლების გამოყენება აპრობირებული მეთოდია (ამის მაგალითია ჩხირების გამოყენება ანგარიშისას).

მოსწავლეებს ასევე სირთულეები შეიძლება შეექმნათ ამოცანის პირობის გაგებისას, ძირითადი და მეორეხარისხოვანი ინფორმაციის გამოყოფისას. ასეთ შემთხვევაში ტექსტის სტრუქტურული და სემანტიკური ერთეულების გამოყოფა გვეხმარება (ზემოთ უკვე ვახსენეთ ეს მეთოდი). თუ ბავშვს არ უჭირს ამოცანის პირობის გააზრება, მაგრამ პრობლემები ექმნება ოპერაციების თანმიმდევრულად გახორციელებისას, შეიძლება დაეხმაროს ტექსტის წაკითხვისას ტექსტის ნაწილების განსახორციელებელი ქმედებების შესაბამისად დანომრვა. მაგალითად, „ნინიმ იყიდა 5 რვეული, დედამ კიდეც 3 მისცა, რის შემდეგაც რვეულების ნახევარი ნინიმ მეგობარს აჩუქა. რამდენი რვეული აქვს ნინის?“ დავალების დანომრვისას პირველ წინადადებას – „ნინიმ იყიდა 5 რვეული, დედამ კიდეც 3 მისცა,“ – მოსწავლე 1-ს დააწერს; „რვეულების ნახევარი ნინიმ მეგობარს აჩუქა“ – 2-იანს მიაწერს. შესაბამისად, ამოცანის პირობის გადატანისას აღარ დაუშვებს შეცდომას და ჯერ 5-ს არ გაყოფს 2-ზე და შემდეგ არ მიუმატებს 3-ს, ეცოდინება, რომ ჯერ 5+3 და მხოლოდ შემდეგ გაყოფს ნინიმ რვეულები ორად.

ანგარიშისას დაშვებული შეცდომების თავიდან ასარიდებლად კალკულატორის ან ციფრული ტექნიკის გამოყენება არის მიზანშეწონილი. მნიშვნელოვანია, რომ დამხმარე ტექნოლოგიები პასუხის გადამოწმების საშუალება იყოს და ბავშვი მთლიანად ხელსაწყოზე არ იყოს დამოკიდებული.

ინსტრუქციებისა და გარემოპირობების აკომოდაციის, დამხმარე საშუალებების გამოყენების გარდა, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის წარმატებისთვის აუცილებელ წინაპირობად შეიძლება გადაიქცეს დროისა და განრიგის აკომოდაცია (მაგ., მეტი დრო გამოცდის დასაწერად, ინდივიდუალურად განსაზღვრული შესვენებების განრიგი ან დავალებების ჩაბარების ვადების გახანგრძლივება).

აკომოდაციის მონიტორინგი

ნებისმიერი აკომოდაციის ღირებულება უნდა შეფასდეს იმის მიხედვით, თუ რა გავლენა მოახდინა მან სსსმ მოსწავლის აკადემიურ მოსწრებასა და სწავლის მიმართ დამოკიდებულებაზე. განვიხილოთ რამდენიმე საკითხი, რომლებიც გასათვალისწინებელია აკომოდაციის გავლენის შესაფასებლად (Naset, 2006):

- რეგულარულად იყენებდა თუ არა მოსწავლე აკომოდაციას?
- შეძლო თუ არა მოსწავლემ მონაწილეობის სრულად მიღება აკომოდაციასთან დაკავშირებულ აქტივობებში?
- შეძლო თუ არა მოსწავლემ გაკვეთილის ან კურსის მიზნების მიღწევა აკომოდაციის დახმარებით?
- დაეხმარა თუ არა აკომოდაცია მოსწავლეს, რომ თავი კლასის სრულფასოვან წევრად ეგრძნო?

თუ ყველა კითხვაზე პასუხი არის – დიახ, მაშინ აკომოდაციით უზრუნველყოფილია დასახული მიზნები და შედეგიც მიღებულია. ასეთ შემთხვევაში აკომოდა-

ციის საჭიროება უნდა გადაიხედოს. შესაძლებელია, მოსწავლე აღარ საჭიროებდეს დამატებით მხარდაჭერას და მას უკვე დამოუკიდებლად შეეძლოს დასახული მიზნების მიღწევა (Naset, 2006).

თუ რომელიმე კითხვაზე პასუხი უარყოფითია, საჭიროა მდგომარეობის ანალიზი იმის გასარკვევად, თუ რატომ ვერ მივალნიეთ მიზანს განხორციელებული აკომოდაციით. მაგალითად, ციფრული ტექნილოგიების გამოყენებისას შეიძლება სწრაფად ვერ მივალნიოთ დასახულ მიზანს, რადგან გარკვეული დრო მოსწავლეს უშუალოდ ხენსაწყოს გასაცნობად ან აპლიკაციის შესასწავლად დაჭირდეს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია აკომოდაციის მონიტორინგისთვის გონივრული ვადების განსაზღვრა (Naset, 2006).

ბოგიერთ შემთხვევაში პედაგოგები თავს არიდებენ აკომოდაციას, რადგან მათთვის ეს დამატებით ძალისხმევასთან ასოცირდება. თუ პედაგოგის სამიზნე ყველა მოსწავლეა და თუ ის ცდილობს, მოსწავლეების ჩართვას სასწავლო პროცესში, მიუხედავად მათი შესაძლებლობებისა, მაშინ მისი შრომა დამხმარე სტრატეგიებისა და მხარდაჭერი საშუალებების გამოყენებით გაცილებით მართივდება. თუ პედაგოგის მიზანი სასწავლო კურიკულუმით განსაზღვრული მასალის მიწოდება და არა შედეგი, რომელსაც პედაგოგი თითოეულ მოსწავლესთან აღწევს ამ მასალის პრეზენტაციით, მაშინ, რა თქმა უნდა, დამხმარე საშუალებების მოძიება ზედმეტ შრომად გადაიქცევა (Naset, 2006).

ხშირია შემთხვევები, როცა პედაგოგები აკომოდაციის გარკვეულ გზებს სხვა მოსწავლეთათვის ხელისშემშლელად განიხილავენ და ამ მიზეზით არიდებენ თავს. თუ დამხმარე საშუალებები, რომლებიც ეხმარება ერთ ბავშვს ყურადღებას უფანტავს მეორეს (მაგ., ტექსტის აუდიოკონვერტორი შეიძლება ხელშემშლელი აღმოჩნდეს სხვა მოსწავლისთვის, თუ სპეციალური ყურსასმენებით არ მიეწოდება), შეიძლება სხვა საშუალებით ჩანაცვლდეს. შემთხვევათა უმრავლესობაში, სწორი აკომოდაცია არამხოლოდ სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის, არამედ მისი თანაკლასელებისთვისაც ამარტივებს სწავლების პროცესს (მაგ., როცა მასალის პრეზენტაციის ალტერნატიული გზებია უზრუნველყოფილი), შესაბამისად, სხვა მოსწავლეების ინტერესების დაცვა ვერ ჩაითვლება საჭირო აკომოდაციის უარყოფის ობიექტურ მიზეზად (Naset, 2006).

აკომოდაცია საჭიროა სხსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესში სრულფასოვნად ჩასართავად. ხშირად აკომოდაცია ერთგვარი ყავარჯენია მანამ ბავშვი დამოუკიდებლად შეძლებს დასახული მიზნების მიღწევას. შესაბამისად, პედაგოგების მხრიდან აკომოდაციის გარკვეული ტიპების მოსწავლისთვის განვითარების შესაძლებლობის შეზღუდვად განხილვა არამართებულია. მაგალითად, ხშირია, როცა პედაგოგი არ მიიჩნევს მიზანშეწონილად კალკულატორის გამოყენებას, რადგან თვლის, რომ ასე მოსწავლე ვერასდროს ისწავლის დამოუკიდებლად ანგარიშს (Naset, 2006).

უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ნებისმიერი დამხმარე სტრატეგიისა თუ საშუალების გამოყენება გამომდინარეობს ბავშვის საჭიროებებიდან და საწინდარია ბავშვის განვითარების. თუ ადამიანს ფეხი აქვს მოტეხილი და თქვენ მას დამოუკიდებლად სიარულს აიძულებთ, მხოლოდ დაამძიმებთ მდგომარეობას. ყავარჯენი მისთვის საშუალებაა, რომ ნელ-ნელა აღიდგინოს ძალები და შეძლოს დამოუკიდებლად გადაადგილება. სწორად განხორციელებული აკომოდაცია ნაბიჯია

დამოუკიდებლობისკენ, რომლის დახმარებითაც სსსმ მოსწავლეები განაგრძობენ სწავლასა და განვითარებას. მოსწავლის საჭიროება და მოთხოვნილება გარკვეულ აკომოდაციებზე შეიძლება შემცირდეს სწავლისათვის აუცილებელი უნარების განვითარების კვალდაკვალ. შესაბამისად, მდგომარეობის მონიტორინგი გვადლევს საშუალებას, გადავაგდებინოთ მოსწავლეს „ყავარჯენი“ და მან დამოუკიდებლად განაგრძოს სვლა წარმატებისკენ (Naset, 2006).

მოდIFIკაცია

მოდIFIკაცია სასწავლო გეგმის ადაპტაციის ფორმაა, მაგრამ ის მნიშვნელოვნად განსხვავდება აკომოდაციისგან. თუ აკომოდაციისას სასწავლო გეგმის მიზნები უცვლელად არის შენარჩუნებული და მხოლოდ ის გარემოპირობები, მასალის მიწოდების გზები თუ დამხმარე საშუალებები იცვლება, რომლებიც ინდივიდუალური მახასიათებლებიდან გამომდინარე, ხელს უშლის მოსწავლეს სასწავლო პოტენციალის სრულად გამოვლენაში; მოდიფიკაცია სწორედ სასწავლო მიზნების მოსწავლის შესაძლებლობების შესაბამისად ცვლილებას ემსახურება. სასწავლო კურიკულუმის მოდიფიკაციისას მოსწავლეებს ხშირად გარემოს, დროისა თუ სხვა ტიპის აკომოდაციით მხარდაჭერაც ესაჭიროებათ (Hall, 2004).

სასწავლო მიზნები შეიძლება რაოდენობრივად ან თვისებრივად შეიცვალოს. რაოდენობრივი ცვლილებებისას მიზნების სირთულე შენარჩუნებულია, მაგრამ მიზნების რაოდენობა შეცვლილია. თვისებრივი ცვლილებებისას მიზნების რაოდენობა შეიძლება უცვლელი იყოს, მაგრამ მიზნები გამარტივებულია ან წინა საფეხურის მიზნებით ჩანაცვლებული (Hall, 2004)..

ალსანიშნავია, რომ მიზნების მოდიფიკაცია მხოლოდ გამარტივებასა ან რაოდენობის შემცირებაში არ გამოიხატება. მოსწავლის ინტერესებიდან გამომდინარე, შეიძლება საჭირო გახდეს მიზნების რაოდენობის გაზრდა, ხოლო განსაკუთრებული შესაძლებლობებით დაჯილდოებული მოსწავლეების მხარდასაჭერად მიზნები შეიძლება გართულდეს (Hall, 2004)..

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს შორის არიან განსაკუთრებული შესაძლებლობებით დაჯილდოებული ბავშვებიც. მაგალითად, დისლექსიის მქონე მოსწავლე შეიძლება შესანიშნავი მათემატიკური უნარებით იყოს დაჯილდოებული. როგორც უკვე არაერთხელ აღვნიშნეთ, წარუმატებლობა აკადემიურ გარემოში ხშირად განაპირობებს მოსწავლეების დემოტივაციას. უნდა დავამატოთ ისიც, რომ დემოტივაციის და სკოლისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბების მიზეზი არამხოლოდ სირთულეები შეიძლება იყოს, არამედ ზედმეტად მარტივი პროგრამაც, რომელიც ბავშვისთვის ნაცნობია და სასწავლო ინტერესს აღარ იწვევს. შესაბამისად, არ აქვს მნიშვნელობა მარტივია თუ რთული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მიზნები; მთავარია, რომ ეს მიზნები მოსწავლის შესაძლებლობებს ითვალისწინებდეს. წარმოვიდგინოთ დისლექსიის მქონე მოსწავლე განსაკუთრებული მათემატიკური შესაძლებლობებით, მას შეიძლება კითხვაში მიზნების გამარტივება ან/და შემცირება დაჭირდეს, ხოლო ტექნიკურ საგნებში კი მიზნების ჩანაცვლება შემდეგი საფეხურის (უფრო რთული) სასწავლო მიზნებით მოხდეს ან მიზნების რაოდენობა გაიზარდოს მასალის სიღრმისეულად წვდომისთვის (Hall, 2004)..

სამწუხაროდ, უფრო ხშირად კურიკულუმის მოდიფიკაციაში გამარტივება იგულისხმება და ბავშვები განსაკუთრებული შესაძლებლობებით მათზე ინდივიდუალურად მორგებულ სერვისებს სასკოლო გარემოში ვერ იღებენ.

მცდარი მიზნები

სასწავლო მიზნების ცვლილებაზე კითხვისას, ეს პროცესი დიდ სირთულედ არ გვესახება, მაგრამ პრაქტიკულად განხორციელებისას ბევრ სირთულეს ვაწყდებით. თითქოს მარტივია, თუ გაქვს 5 მიზანი, შეამცირო და მხოლოდ 3 დატოვო. თუ მიზანი რთულია, უფრო მარტივი მოძებნო ან არც ეძებო და წინა საფეხურის უკვე გაწერილი მიზნით ჩაანაცვლო. სასწავლო გეგმის მოდიფიკაციის ერთი მცდელობაც კი საკმარისია, რომ შეიგრძნოთ ამ პროცესის მთელი სირთულე, განსაკუთრებით მაშინ, თუ აცნობიერებთ თითოეული ცვლილების მნიშვნელოვნებასა და თქვენ პასუხისმგებლობას ამ პროცესის წარმატებით განხორციელებაში.

სამწუხაროდ, მიზნების ჩამოყალიბებისას პედაგოგები ხშირად უშვებენ შეცდომებს, თითოეული შეცდომა კი მოსწავლის მომავალზე აისახება. შეცდომისგან დაზღვეული არავინ არის. საბედნიეროდ, პერიოდული მონიტორინგი შეცდომების დროულად იდენტიფიცირების და გამოსწორების შესაძლებლობას გვაძლევს, მაგრამ ამისთვის, უნდა ვიცოდეთ, რაში მდგომარეობს შეცდომა.

- ყველა საჭიროება ერთ მიზნად

მაგალითად, როცა კითხვის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვს ასწავლით კითხვას, მიუხედავად იმისა, რომ მისი თანაკლასელები შეიძლება უკვე მოქნილად კითხულობდნენ და იაზრებდნენ ნაკითხულ ტექსტს, თქვენი მიზანი ვერ იქნება ერთდროულად ასოების სწავლა, წინადადების მოქნილად ნაკითხვა და ტექსტის გააზრება;

- ზოგადი მიზნები

მაგალითად, მიზანი „შეფასება ქართულ ენაში გაიზრდება“ არასპეციფიკურია. ქულები გარკვეულწილად ყოველთვის სუბიექტურია, შესაბამისად, მთლიანი საგნის შეფასება ვერ იქნება ჩვენთვის ორიენტირი. მიზნებში ყოველთვის უნდა აისახოს სპეციფიკური უნარები და მათი შეფასების შესაძლებლობები (მაგ., ზოგადი კურიკულუმით განსაზღვრული ტექსტის ნაკითხვისას მხოლოდ 4 შეცდომას უშვებს, შეუძლია წინა საფეხურის მათემატიკური ამოცანების 80% სიზუსტით გადაწყვეტა). რა თქმა უნდა, ჩვენ მიერ მოყვანილი მაგალითების კიდევ უფრო დაკონკრეტებაც შესაძლებელია (მაგ., კითხვისას დაშვებული შეცდომების ტიპის განსაზღვრით ან მათემატიკური ამოცანების სირთულის დაზუსტებით);

- ობიექტურად შეუფასებელი მიზნები

თუ მიზნით მიღწეული პროგრესის გაზომვა ვერ ხერხდება, მაშინ ჩვენ საერთოდ არ გვაქვს უფლება, ვილაპარაკოთ განხორციელებული აქტივობების ეფექტურობასა და პროგრესზე ბავშვის ფუნქციონირებაში. მაგალითად, თუ მიზნად დავისახავთ „ბავშვი კარგად კითხულობს“ ან „მოქნილად წერს“, ჩვენ ვერ შევძლებთ შედეგის შეფასებას, რადგან „კარგად“ ან „მოქნილად“ ძალიან სუბიექტური ცნებებია და ობიექტურად მდგომარეობის შეფასების შესაძლებლობა შეიძლება მოგვცეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ წინასწარ იქნება განსაზღვრული რა იგულისხმება „კარგად კითხვაში“ ან „მოქნილად წერაში“;

- „შეუდარებელი“ მიზნები

თუ მიზანი არ იძლევა საშუალებას ბავშვის მიმდინარე მდგომარეობა შეადაროთ საწყის მდგომარეობას, მაშინ ეს მიზანი უსარგებლოა, შესაბამისად, მიზნის ჩამოყალიბებისას ყოველთვის მნიშვნელოვანია, რომ ერთი და იგივე კრიტერიუმით შეაფასოთ მიმდინარე მდგომარეობა და მიზანი. მაგ., თუ ახერხებს გამრავლებას 80%-იანი სიზუსტით, შესაძლებელია მიზანი იყო გამრავლებისას დაშვებული შეცდომების შემცირება და სიზუსტის 95%-მდე გაზრდა. მონიტორინგისას ჩვენ გვექნება შესაძლებლობა, შევადაროთ მიმდინარე შედეგები საწყის მდგომარეობას;

- არარეალისტური მიზნები

თუ მიზანი არ ეფუძნება ბავშვის რეალურ შესაძლებლობებს და მხოლოდ სასურველ შედეგს ასახავს, მაშინ მას არ გააჩნია პრაქტიკული ღირებულება. მიზანი ბავშვის შესაძლებლობების გათვალისწინებით, რაციონალური ვადების დადგენით უნდა ასახავდეს მისაღწევ შედეგებს. პირველი პუნქტის განხილვისას უკვე ვახსენეთ, რომ მიზნების გართულება ეტაპორივად უნდა მოხდეს, ყველაფრის ერთდროულად მიღწევას ვერ შევძლებთ. მაგ., თუ მოსწავლეს უჭირს კალმის სწორად დაჭერა და არ იცის ანბანი. ჩვენი კი მიზნად ვისახავთ, ერთ სემესტრში დამოუკიდებლად წერა შეძლოს, რა თქმა უნდა, მიზანს ვერ მივაღწევთ;

- მინიმალურ შედეგზე ორიენტირებული მიზნები

უკვე ვთქვით, რომ ძალიან მარტივი სასწავლო მასალა თუ ამოცანებიც შეიძლება გახდეს დემოტივაციის მიზეზი. ზოგჯერ პედაგოგები კეთილი ზრახვებით მოსწავლის „მხარდაჭერისთვის“ ან/და „ნაკლებად დატვირთვისთვის“ აყალიბებენ მიზნებს, რომლებიც არ ისახავს ბავშვის შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოვლენას და სპეციალური სასწავლო საჭიროების გამო მხოლოდ მინიმალურ შედეგზეა ორიენტირებული, რითაც აფერხებს ბავშვის განვითარებას;

- გაუჩინარებული მიზნები

თუ თქვენ მულტიდისციპლინურ გუნდთან ან კოლეგებთან შეთანხმებით შეიტანეთ ცვლილებები სასწავლო მიზნებში შემდეგ შეფასებამდე პასუხისმგებელი ხართ მიზნის შესაბამისი აქტივობების განხორციელებაზე. მიზნების ჩანაცვლება ან შეცვლა შესაბამისი შეფასების შედეგად უნდა გადაწყდეს. შეფასებამდე მიზნების უგულებელყოფა პირადი მოსაზრებით ან სხვა მიზეზით დაუშვებელია;

- პროგრესის გარეშე წლიდან წლამდე გამეორებული მიზნები

ეს ხშირი შეცდომაა. მიზნები ასოცირდება შესაბამის სერვისებთან, სერვისები კი მიმართულია ბავშვის საჭიროებების დაკმაყოფილებაზე. თუ მონიტორინგი სწორად ხორციელდება, მაშინ ჯერ კიდევ სასწავლო წლის დასრულებამდე უნდა იყოს გასაგები, რომ ბავშვი ვერ აღწევს ამ მიზანს, შესაბამისად, მიზნის კორექტირებაა საჭირო. როგორც ვთქვით, მიზნის ჩასწორება და ჩანაცვლება შეფასებას უნდა ეფუძნებოდეს.

გონივრული მიზნები: SMART ტექნიკა მიზნების ჩამოყალიბებისას

მიზნების ჩამოყალიბების პროცესის გასამარტივებლად შემუშავებულია “SMART”¹ ტექნიკა. თამამად შეიძლება ვთქვათ, რომ ამ ტექნიკის თითოეული პუნქტის გათვალისწინება გვიცავს წინა ქვეთავში ჩამოთვლილი შეცდომებისგან და საწინდარია გონივრული მიზნების ჩამოყალიბების (Lightner,2020).

- სპეციფიკური

მიზანი აკონკრეტებს ასახელებს იმ უნარს თუ ცოდნას, რომელსაც ბავშვი შეიძენს. თქვენ მაქსიმალურად უნდა დააზუსტოთ, რა შედეგს ელით მოსწავლისგან.

მცდარია	„ნიკა უკეთესად წაიკითხავს“.
სწორია	„წინა 1 ნუთში წაიკითხავს 50 სიტყვას მეოთხე საფეხურის ტექსტიდან“.

- გაზომვადი

მიზანი ისე უნდა იყოს ჩამოყალიბებული, რომ გვაძლევდეს ბავშვის პროგრესის ობიექტურად შეფასების შესაძლებლობას. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვის პროგრესს არა მხოლოდ პედაგოგი ხედავდეს, არამედ ისე იყოს მიზანი ფორმულირებული, რომ ნებისმიერ ადამიანს შეეძლოს პროგრესის შეფასება.

მცდარია	„ელე შეძლებს მათემატიკური ამოცანების ამოხსნას“.
სწორია	„ელე შეძლებს გამრავლებას 75%-იანი სიზუსტით“.

- მიღწევადი

მიზანი უნდა ასახავდეს პროგრესს, რომელიც რეალისტურია ბავშვის მდგომარეობის გათვალისწინებით.

მცდარია	„ნიკა შეცდომების გარეშე დაწერს ზოგადი სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ ტექსტებს“.
სწორია	„ნიკა 5 მარტივი წინადადებისგან შემდგარი ტექსტის დაწერისას არ დაუშვებს 2 შეცდომაზე მეტს“.

- რელევანტური

მიზანი უნდა ითვალისწინებდეს ბავშვის საჭიროებას და ამ გზით ეხმარებოდეს მოსწავლეს განვითარებაში.

მცდარია	„ნიკა 5 მარტივი წინადადებისგან შემდგარი ტექსტის დაწერისას არ დაუშვებს 2 შეცდომაზე მეტს“. თუ ნიკა უკვე კითხულობს 10 წინადადებისგან შემდგარ ტექსტს მინიმალური შეცდომებით, მაშინ ეს მიზანი არარელევანტურია.
---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹ SMART – აერთიანებს სიტყვებს Specific (სპეციფიკური), Measurable (გაზომვადი), Attainable (მიღწევადი), Results-oriented (შედეგზე ორიენტირებული), Time-bound (დროში გაწერილი).

სწორია	თუ ნიკამ დაიწყო მარტივი ტექსტების კითხვა, მაგრამ ის 5 მარტივი წინადადებისგან შემდგარი ტექსტის კითხვისას სულ მცირე 10 შეცდომას უშვებს, მაშინ „ნიკა 5 მარტივი წინადადებისგან შემდგარი ტექსტის დაწერისას არ დაუშვებს 2 შეცდომაზე მეტს“ – მიზანი რელევანტური იქნება.
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- დროში განერილი

მიზანს უსასრულოდ და უცვლელად ვერ დაიკავებს ადგილს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში. მნიშვნელოვანია, რომ წინასწარ იყოს განსაზღვრული რა დრო დაჭირდება დასახული მიზნის მიღწევას, როდის შეფასდეს უნარი განმეორებით.

მცდარია	„ნიკა 5 მარტივი წინადადებისგან შემდგარი ტექსტის დაწერისას არ დაუშვებს 2 შეცდომაზე მეტს“.
სწორია	„ნიკა 5 მარტივი წინადადებისგან შემდგარი ტექსტის დაწერისას არ დაუშვებს 2 შეცდომაზე მეტს ერთ თვეში“.

სწორედ დროითი კომპონენტის გათვალისწინებით ჩვენ შეიძლება განვასხვაოთ მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნები. ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში განერილია გრძელვადიანი მიზნები. მიზნების ამ ნაწილის მიღწევას წლის ბოლოსთვის ელიან, ხოლო მოკლევადიანი მიზნების ჩამოყალიბებისას შეიძლება სხვადასხვა ვადა განვსაზღვროთ მიზნის სპეციფიკისა და მოსწავლის შესაძლებლობების გათვალისწინებით. მოკლევადიანი მიზნები ეხმარება მოსწავლეს შედარებით მარტივი ნაბიჯების განხორციელებით მიაღწიოს დანიშნულების ადგილს – გრძელვადიან მიზანს.

გრძელვადიანი მიზანი (სასწავლო წლის ბოლოსთვის)	„ელეს შეუძლია 100-ის ფარგლებში გამრავლებისა და გაყოფის ოპერაციების 95%-იანი სიზუსტით შესრულება“.
მოკლევადიანი მიზანი (2 კვირაში)	„ელეს შეუძლია 20-ის ფარგლებში 2-ზე გამრავლებისა და გაყოფის ოპერაციების შესრულება 95%-იანი სიზუსტით“.

კიდევ ერთი გზა მიზნების ჩამოყალიბების პროცესის გასამარტივებლად სპეციალური სქემის შემუშავებაა. სქემა წინადადების სახით უნდა იყოს წარმოდგენილი და ითვალისწინებდეს SMART ტექნიკით განსაზღვრულ ყველა კრიტერიუმს. ასეთ შემთხვევაში თქვენ მხოლოდ საკვანძო დებულებების ჩანაცვლება დაგჭირდებათ ახალი მიზნების ფორმულირებისთვის.

გთავაზობთ ასეთი სქემის მაგალითს:

1. **(ვადა)** _____
დაწერეთ როდის მიაღწევს ბავშვის დასახულ მიზანს (მაგ., სასწავლო წლის ბოლოსთვის ან თარიღი მიუთითეთ).
2. **მოსწავლე (რას შეძლებს)** _____
მაქსიმალურად დააკონკრეტეთ, რა უნარს შეიძენს მოსწავლე.

3. (სად) _____
რომელ გარემოში ან/და რა სიტუაციაში იქნება შესაძლებელი ამ უნარის შეფასება? კლასში? თერაპიისას? დიალოგისას?
4. (შეფასების ინსტრუმენტი) _____
როგორ შეფასდება პროგრესი? რა ინფორმაციის საფუძველზე?
5. (შესრულების სიზუსტე) _____
დააზუსტეთ დავალების შესრულების ხარისხი (მაგ., ბავშვის წარმატებას აღწევს 5-იდან 4 შემთხვევაში ან/და დავალებების 90%-ს სწორად ასრულებს).
6. (მხარდაჭერა) _____
ბავშვის დამოუკიდებლად აღწევს მიზანს თუ გარკვეული მხარდაჭერით/დახმარებით.

შესაბამისად, სპეციფიკურად ჩამოყალიბებულ მიზანს დაახლოებით ასეთი ექნება:

01.01.2023-ისთვის (ვადა) ე.მ. შეძლებს ანბანის ყველა ასოს დასახელებას (ჩას შეძლებს) 95%-იანი სიზუსტით (შესხულების სიზუსტე) როგორც ცალკეული ასოების მიწოდებისას, ასევე სასწავლო საფეხურით განსაზღვრულ ნებისმიერ ტექსტში ასოებზე მითითებისას (სად/რა შემთხვევაში) დახმარებისა ან დამატებითი მხარდაჭერის გარეშე (მხარდაჭერა).

ამ შემთხვევაში მიზნის სპეციფიკიდან გამომდინარე გასაგებია, რომ ამ უნარის შეფასება შესაძლებელი იქნება კლასში მოსწავლის მიერ ცალკეული ასოების წაკითხვისას ან ტექსტში ასოებზე მითითებისას. დათქმული ვადისთვის (01.01.2023) შედეგის შესაფასებლად ლილეს შეიძლება არათანმიმდევრულად მივანოდოთ ანბანის ასოები და ვთხოვოთ მათი დასახელება, გარდა ამისა, წინასწარ შერჩეულ ტექსტში მივუთითოთ ასოებზე და ვთხოვოთ მათი ამოცნობა. თუ ლილე ორივე დავალებას 95 %-იანი სიზუსტით გაუმკლავდება, მიზანი მიღწეულია.

შეჯამება

მოსწავლის შესაძლებლობებში ეჭვის შეტანამდე და შემდგომი შეფასებისთვის გადამისამართებამდე მნიშვნელოვანია, რომ პედაგოგმა თავისი ძალებითა და კოლეგების დახმარებით განიხილოს და საჭიროების მიხედვით შეცვალოს ის სასწავლო პირობები (მაგ., სწავლების მეთოდები, მასალები, გარემოფაქტორები), რომლებიც შეიძლება საფუძველად ედებოდეს ან/და ამძიმებდეს მოსწავლის აკადემიურ სირთულეებს.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლისთვის „სპეციალური სასწავლო საჭიროების მქონე“ სტატუსის მინიჭების შემდეგ უნდა განისაზღვროს ზოგად სასწავლო კურიკულუმში შესატანი ცვლილებები.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის ხშირად აუცილებელია კურიკულუმის აკომოდაცია, ზოგიერთ შემთხვევაში კი, აკომოდაციის გარდა, სასწავლო გეგმის მოდიფიკაციაც არის საჭირო.

აკომოდაციისას სასწავლო მიზნები უცვლელი რჩება, მაგრამ ბავშვის საჭიროებების მიხედვით იცვლება სწავლების ინსტრუქციები, განისაზღვრება დამხმარე საშუალებების გამოყენების საჭიროება, ყურადღება ექცევა ფიზიკური გარემოსა და განრიგის ცვლილებებს. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის შესაძლებლობების სრულად გამოსავლენად მუშავდება პასუხების გაცემისა თუ გამოცდების ჩაბარების ალტერნატიული გზები.

მოდულიკაციისას რაოდენობრივ ან თვისებრივ ცვლილებას სასწავლო მიზნები განიცდის. მნიშვნელოვანია, რომ მიზნები სრულად ასახავდეს მოსწავლის განვითარებისთვის აუცილებელ საჭიროებებს და ითვალისწინებდეს ბავშვის შესაძლებლობებს. მიზნები უნდა იყოს სპეციფიკური, გაზომვადი, რელევანტური, რეალისტური და დროში განწერილი.

შეკითხვები თვითრეფლექსიისთვის:

1. ჩამოთვალეთ შეკითხვები, რომლებიც ამარტივებს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის აკადემიური წარმატებისთვის აუცილებელი ცვლილებების განსაზღვრის პროცესს.
2. რით განსხვავდება აკომოდაცია მოდიფიკაციისგან?
3. დამხმარე საშუალებების (მაგ., აუდიონიგნების) გამოყენების გარდა, კიდევ რა ტიპის აკომოდაცია შეიძლება გახდეს საჭირო დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის მხარდასაჭერად?
4. როგორია გონივრული (SMART) მიზანია და რატომ არის მნიშვნელოვანი SMART ტექნიკით ხელმძღვანელობა მიზნების ჩამოყალიბების პროცესში?
5. რატომ არის მნიშვნელოვანი აკომოდაციისა თუ მოდიფიკაციისას განხორციელებული ცვლილებების პერიოდული მონიტორინგი?

სავარჯიშო

ლილე მეხუთე კლასშია. დანყებით კლასებში მას ძალიან გაუჭირდა ასობის წერა. მიუხედავად იმისა, რომ ამჟამად ლილეს შეუძლია წერა, ის ნელა წერს და სწრაფად იღლება წერიითი დავალებების მომზადებისას. ზოგჯერ ნააზრევის წერილობით გადმოცემისას ან ამბის ჩამოყალიბებისას იმდენად იღლება, რომ რამდენჯერმე სჭირდება შესვენება, ასეთ შემთხვევებში კარგავს საწყის აზრს, შედეგად ნაწერი ფრაგმენტული და მკითხველისთვის გაუგებარი გამოდის.

- რა ტიპის აკომოდაცია შეიძლება დაეხმაროს ლილეს აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებაში?
- ლილეს შესახებ რა დამატებითი ინფორმაცია გჭირდებათ, მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნების ჩამოყალიბებისთვის?
- ლილეს პედაგოგის მიერ განწერილ მიზნებში ერთ-ერთია – „ლილე ტექსტებს წერს მოქნილად და უშეცდომოდ“. რა შეცდომები დაუშვა პედაგოგმა მიზნის ჩამოყალიბებისას? შეეცადეთ SMART ტექნიკის გათვალისწინებით, თქვენთვის მისაწვდომი ინფორმაციის ფარგლებში შეცვალოთ აღნიშნული მიზანი.

- მონიტორინგისას პედაგოგმა აღნიშნა, რომ ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში განერილი 5 მიზნიდან 2 არ ითვალისწინებდა ბავშვის შესაძლებლობებს, ამიტომ მან უარი თქვა მიზნის შესაბამისი აქტივობების განხორციელებაზე. რა შეცდომა დაუშვა ლილეს პედაგოგმა?

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Beech, M.** (2010), *Accommodations Assisting Students with Disabilities* , Florida Department of Education Third Edition, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565777.pdf>
- Hall, T., Vue, G., Koga, N. & Silva, S.** (2004), *Curriculum Modification*, NCAC, USA; <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://aem.cast.org/binaries/content/assets/common/publications/aem/ncac-curriculum-modification-2004-12.docx>
- Lightner L.**, (2020), *How to Help Kids with Dyslexia: Creating Meaningful Measurable IEP Goals*, <https://adayinourshoes.com/dyslexia-and-reading-disabilities-symptoms-definition-iep-goals-and-interventions/>
- Lucy C. M.**, (2009), *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Corwin Press A SAGE Company
- Naset, (n.d.) *Adapting Curriculum for Children with Learning Disabilities Introduction* ; https://www.naset.org/fileadmin/user_upload/NASET_Management_Series_I_Part_VI.pdf Part VI
- Ontario Ministry of Education. ((2017), *Special Education in Ontario, Kindergarten to Grade 12: Policy and Resource Guide*

მადონა მიქელაძე

ბათუმის შოთა ხუსთაველის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ქეთევან დევაძე

ბათუმის შოთა ხუსთაველის სახელობის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 13

ოჯახის, სტიგმისა და ოჯახი-სკოლა
თანამშრომლობის მნიშვნელობა დასწავლის
უნარის დარღვევისას

შესავალი.....	260
ოჯახის ცნება, ფუნქციები, ოჯახის სისტემა.....	261
ოჯახი დასწავლის უნარის დარღვევის პირისპირ.....	262
სტიგმა, დისკრიმინაცია და უარყოფითი მოლოდინები.....	264
ოჯახის როლი.....	266
სკოლა-ოჯახი თანამშრომლობა.....	269
ოჯახის მხარდაჭერის საშუალებები.....	270
სპეციფიკური სტარატეგიები სკოლის მიერ ოჯახის მხარდაჭერისთვის.....	273
შეჯამება.....	274
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	275
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	276

შესავალი

მშობლებსა თუ ოჯახის სხვა წევრებს აკისრიათ უმთავრესი პასუხისმგებლობა ბავშვის აღზრდასა და განვითარებაში. მშობლები უფლებამოსილი და ვალდებული არიან, აღზარდონ თავიანთი შვილები, იზრუნონ მათ ფიზიკურ, გონებრივ, სულიერ და სოციალურ განვითარებაზე. მშობლების წვლილი პიროვნული ღირებულებების ჩამოყალიბების, ფსიქიკური ჯანმრთელობის უზრუნველყოფისა თუ სოციალური სტატუსის განსაზღვრის პროცესში უმნიშვნელოვანესია.

ოჯახის მსგავსად ბავშვის პოტენციალის სრულად რეალიზებასა და დამოუკიდებელ პიროვნებად ჩამოყალიბებას უზრუნველყოფს სკოლაც.

განათლების სპეციალისტები პროფესიის სპეციფიკიდან გამომდინარე ინფორმაციას ფლობენ განვითარების დარღვევების, მათი დაძლევის გზებისა თუ არსებული სერვისების შესახებ. მშობლებისთვის ეს ინფორმაცია ყოველთვის მისაწვდომი არ არის. შესაბამისად, ხშირად სწორედ სკოლაა ის პირველი რგოლი, რომელიც ზრუნავს მშობლის ფსიქოგანათლებაზე მისთვის საჭირო ინფორმაციის მიწოდებით.

მოცემულ თავში განვიხილავთ სირთულეებს, რომლებსაც დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე მოსწავლეების ოჯახები აწყდებიან, შესაბამისად, ვისაუბრებთ სტიგმის ნეგატიურ გავლენაზე და სოციალურ პრობლემებზე, ყურადღების მიღმა არ დავტოვებთ სკოლის როლს ოჯახის გაძლიერების პროცესში და ოჯახი-სკოლა თანამშრომლობის მნიშვნელობას დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის უკეთესი მომავლის უზრუნველსაყოფად.

ოჯახის ცნება, ფუნქციები, ოჯახის სისტემა

ოჯახი ქორწინებისა და სისხლით ნათესაობის ნიადაგზე შექმნილი სოციალური სისტემა – მცირე ჯგუფია, რომლის წევრები ერთმანეთთან დაკავშირებული არიან ყოფა-ცხოვრების ერთიანობით, მორალური ურთიერთპასუხისმგებლობითა და ურთიერთდახმარებით. ეს კავშირი უმეტესად არის შემდეგი: ქორწინება, მემკვიდრეობა, შვილების ყოლის სურვილი თუ მათი აღზრდის ვალდებულება (Bhandari & Goyal, 2004).

ოჯახის წევრთა ხასიათი, თვისებები და შეხედულებები განაპირობებს თავად ოჯახების განსხვავებულობას. ოჯახი უმნიშვნელოვანესი ინსტიტუტია, რადგან ის ადამიანის ისეთ ფუნდამენტურ საჭიროებებს პასუხობს, როგორებიცაა:

- სიყვარული და ემოციური კავშირი;
- სქესობრივი ურთიერთობის რეგულაცია;
- ახალი თაობების აღზრდა;
- ბავშვებისა და დაუცველი პირების მოვლა;
- სოციალური სტატუსის მოპოვება.

ოჯახური სისტემა გადასცემს ტრადიციებს, ღირებულებებს, ეთნიკურ მემკვიდრეობასა და სულიერ ან რელიგიურ მრწამსს. თავის მხრივ, ტრადიციები ამკვიდრებს გარკვეულ წესებსა და ყოველდღიური ცხოვრების სირთულეებთან გამკლავების სტრატეგიებს. რწმენა, კომუნიკაცია და ურთიერთქმედება აყალიბებს ოჯახის იდეოლოგიურ სტილს, ურთიერთობებსა და ფუნქციურ პრიორიტეტებს. ოჯახის რწმენამ შეიძლება გავლენა მოახდინოს იმაზე, თუ რამდენად ენდობა ის პროფესიონალებს, აღმზრდელობით დაწესებულებებსა და ოჯახში ადაპტირების წესს (Bhandari & Goyal, 2004)..

შეხედულებები და ღირებულებები გავლენას ახდენს ოჯახის ისეთ უნარებზეც, როგორიცაა ადაპტაციის, მოლაპარაკებების წარმოების, სტრესის მართვისა და გადაწყვეტილების მიღების უნარები. ოჯახის კეთილდღეობა გავლენას ახდენს მათი შვილების ყოველდღიურობაზე: ეკონომიკური მდგომარეობის შენარჩუნებაზე, საცხოვრებელ პირობებზე, განათლებაზე, პროფესიული უნარ-ჩვევების განვითარებაზე, სოციალიზაციაზე, საზოგადოებაში ჩართულობასა თუ დასვენების შესაძლებლობაზე (Bhandari & Goyal, 2004)..

ოჯახი, თავისი მატრიცული საქმიანობით, როლებით, ინტერპერსონალური ურთიერთობებით და მატერიალური თუ ფიზიკური მახასიათებლებით, წარმოადგენს პირველად მიკროსისტემას. თითოეული ოჯახი ურთიერთქმედებს სხვა მიკროსისტემებთან, მაგალითად, ბავშვთა ზრუნვის, სკოლების, დასაქმების, ჯანდაცვისა და საზოგადოების სხვადასხვა პროგრამებთან. მიკროსისტემებს შორის ურთიერთქმედება წარმოადგენს მეზოსისტემას. როგორც მიკროსისტემის, ისე მეზოსისტემის ფუნქციონირება შემდგომ გავლენას ახდენს ეგზოსისტემასა და მაკროსისტემაზე. ეგზოსისტემა წარმოადგენს პოლიტიკურ გარემოს, ხოლო მაკროსისტემა მოიცავს ფართო საზოგადოებრივ-კულტურულ მრწამსსა და ფასეულობებს, რომლებიც გავლენას ახდენს ყველა სისტემაზე. მაკროსისტემის შიგნით ოჯახები განიხილება, როგორც ინტერაქტიული, ურთიერთდამოკიდებული ან რეაქტიული ერთეულები, რაც ნიშნავს იმას, რომ როდესაც ოჯახის ერთ წევრს

დაემართება რაღაც, ეს იმოქმედებს სრულ ოჯახურ სისტემაზე (Bhandari & Goyal, 2004)..

ოჯახი დასწავლის უნარის დარღვევის პირისპირ

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მნიშვნელოვან ნაწილს სკოლაში ზოგადი ჯანმრთელობისა თუ განვითარების თვალსაჩინო პრობლემები არ აქვს და მშობლებიც თამამად ემზადებიან მათ ცხოვრებაში დამდგარი ახალი ეტაპისთვის. სასკოლო წარმატებების მოლოდინს კი ბავშვის მოულოდნელი ჭირვეულობა, სწავლისადმი ნეგატივიზმი, პედაგოგების საყვედურები და წერა-კითხვისა თუ ანგარიშის სირთულეები ცვლის. რა თქმა უნდა, ასეთი ცვლილებები ჩვეული რუტინის რღვევას განაპირობებს. მშობელი ეძებს მიზეზს ცვლილებების ასახსნელად და სტრესული სიტუაციის დასაძლევად. ზოგჯერ დამოუკიდებლად, უფრო ხშირად კი სკოლის დახმარებით მიმართავს სპეციალისტებს. მიდის სპეციალისტთან პრობლემების გადაჭრის მზა საშუალებების მოლოდინით და ბრუნდება ახალი პრობლემით – დიაგნოზით, რომელსაც დასწავლის უნარის დარღვევა ჰქვია (Bhandari & Goyal, 2004; Seligman & Darling, 2008).

დიაგნოზისთვის მოსამზადებელი პერიოდი არ არსებობს, მშობლები, ნებისმიერ შემთხვევაში, განიცდიან სტრესს ეჭვის უშუალოდ გამოთქმისა თუ დიაგნოზის გადაკადებულად დასმის შემთხვევაში. შეინიშნება ოჯახის ცხოვრების დინამიკის ცვლილება; ოჯახის წევრები განიცდიან სხვადასხვა ემოციებს, მათ შორის, უარყოფას, შოკს, ბრახს, მწუხარებას, დანაშაულის განცდას, უხერხულობას, დეპრესიას, ამბივალენტურ გრძნობებს, იმედგაცრუებას თუ შიშს.¹ განგრძობად პრობლემებთან ერთად. მშობლის მიერ ბავშვის პრობლემის უარყოფა ან მიუღებლობა მშობლებში დეპრესიითა და დანაშაულის განცდით იცვლება. დეპრესია ჩნდება იმის გამო, რომ ბავშვი სხვებს არ ჰგავს, მისი მომავალი გაურკვეველია, იგი ვერ ასრულებს მისთვის დაკისრებულ მოვალეობებს და იბადება დანაშაულის განცდა, რომ ბავშვმა შესაძლოა ეს მემკვიდრეობით მიიღო სწორედ მათგან ან შესაძლოა სკოლაში დასაჯი გამოჩნდა „რაღაც“. ასეთ დროს მშობელი განიცდის განსხვავებულ გრძნობებს, მრისხანება შეიძლება მიმართული იყოს ყველას მიმართ, ვინც ბავშვთან არის დაკავშირებული: ოჯახის წევრების, სკოლის ადმინისტრაციისა და თავად ბავშვის მიმართაც კი (Bhandari & Goyal, 2004; Seligman & Darling, 2008)..

როდესაც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი მშობლებისგან უფრო მეტ ყურადღებას იღებს, ამან შესაძლოა გამოიწვიოს დაძმების უკმაყოფილება. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი შეიძლება დემორალიზებული, მშფოთვარე გახდეს და დაიწყოს დაბალი თვითშეფასების შენიღბვა. გარდა ამისა, მშობლების შეუსაბამო მოლოდინი, რომელიც დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის აკადემიურ მიღწევებს უკავშირდება, ზრდის მასში უღირსობისა თუ დანაშაულის გრძნობებს (Bhandari & Goyal, 2004; Seligman & Darling, 2008).

¹ აღსანიშნავია, რომ მწვავე სტრესული რეაქციები უფრო ხშირად გვხვდება განვითარების სხვა დარღვევებისას (მაგ., ინტელექტუალური დარღვევა, აუტიზმი), თუმცა ბევრი მშობლისთვის „დასწავლის უნარის დარღვევაც“ შეიძლება გახდეს მიზეზი გლოვის, უარყოფისა თუ თვითდადანაშაულებისთვის.

ოჯახის ცალკეული წევრების რეაქცია დიაგნოზზე, ძირითადად, რამდენიმე ფაქტორით განისაზღვრება (Seligman & Darling, 2008):

- 1) ბავშვის დარღვევის სიმძიმე;
- 2) მზადყოფნა ამ შემთხვევის სამართავად;
- 3) წინასწარი ცოდნა დიაგნოზის, ამ შემთხვევაში, დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ;
- 4) მსგავსი სირთულის მქონე პირთან ურთიერთობის გამოცდილება;
- 5) სპეციალისტის მიერ ინფორმაციის მიწოდების ფორმა.

დრო, სიტყვები, ინფორმაციის გაცემის ხანგრძლივობა და ემოციური მხარდაჭერა, რომლებსაც პროფესიონალები იყენებენ, დიდ გავლენას ახდენს ოჯახის მხრიდან რეაგირებაზე. ოჯახის რეაქცია ასევე დამოკიდებულია მათ ადრეულ ცხოვრებისეულ გამოცდილებებზე, რელიგიურ და კულტურულ ფონზე და დიაგნოსტიკის დროს ბავშვის ასაკზე.

სხვა ფაქტორები, რომლებმაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს ოჯახის წევრების რეაქციებზე, მოიცავს მათ რწმენა-შეხედულებებს სპეციალური საჭიროებების მქონე პირების შესახებ; ინტერვენციის გზების ცოდნასა და პროფესიონალების, მეგობრებისა და ოჯახის სხვა წევრებისგან დახმარების მიღების შესაძლებლობას (Seligman & Darling, 2008).

მშობლების რეაქცია სიახლეზე, რომ მათ შვილს გარკვეული დარღვევა აქვს, უნიკალური, ძალიან პერსონალური და ხშირად ფარულია. ზოგი მშობელი უარყოფს ბავშვის დიაგნოზს და იმ იმედით, რომ სხვა, მისთვის უფრო მისაღებ ახსნას მოუძებნის შექმნილ სირთულეებს, რის გამოც იწყება შეფასებების მთელი სერია სხვადასხვა სპეციალისტებთან. საქართველოში ამ პროცესს ისიც ართულებს, რომ ფსიქოლოგია არ არის სახელმწიფოს მიერ რეგულირებადი პროფესია, შესაბამისად, მშობელი შეიძლება მოხვდეს პრაქტიკოს ფსიქოლოგთან, რომელიც არ არის კომპეტენტური, შესაბამისად, შეიძლება სათანადოდ ვერ შეაფასოს დასწავლის უნარის დარღვევისთვის დამახასიათებელი ნიშნები და უარყოს დიაგნოზი. აღსანიშნავია, რომ ეს პრობლემა განსაკუთრებით ხშირად იჩენს თავს იმ შემთხვევებში, რომ მაღალი ზოგადი ინტელექტუალური შესაძლებლობები მქონე ბავშვს აქვს დასწავლის უნარის დარღვევა. „სპეციალისტი“ ბავშვთან თამაშისა თუ სასიამოვნო საუბრის შემდეგ თამამად უარყოფს დიაგნოზს და დამშვიდებული მშობელი გახარებული ბრუნდება სახლში. ამავე დროს ის რწმუნდება, რომ პრობლემა სკოლაშია და არა ბავშვის მდგომარეობაში. იმატებს ბრაზი სკოლის მიმართ არასწორად გამოთქმული ეჭვისა თუ არასწორი სწავლებით გამოწვეული აკადემიური სირთულეების გამო. ხიდრატეხილობა სკოლასა და მშობელს შორის კიდევ უფრო მეტად ამძიმებს ბავშვის ფუნქციონირებას. სწორი დიაგნოზის მიუღებლობა და ინტერვენციის გადავადება ნეგატიურად აისახება ბავშვის მდგომარეობაზე და როგორც წესი, რამდენიმე თვისა თუ წლის შემდეგ საწყის წერტილთან დაბრუნებულ მშობელს კიდევ უფრო მეტად უმძაფრდება თვითდანაშაულის განცდა (Bhandari & Goyal, 2004; Seligman & Darling, 2008).

პროფესიონალებმა მშობლებს დიაგნოზი გულწრფელად, თანაგრძნობითა და ემპათიით, სიტყვების გულდასმით შერჩევით უნდა მიაწოდონ და მშობლებ-

ბის მხრიდან დასმულ ნებისმიერ კითხვას უპასუხონ. პროფესიონალებმა უნდა გააცნობიერონ, რომ ამ მომენტში მშობლები სვამენ იმ შეკითხვებს, რომელთა პასუხის მოსასმენადაც მზად არიან.

დიაგნოზის მიღების შემდეგ, მიუხედავად მათი შვილის შეცვლილი საჭიროებებისა, ოჯახები ცდილობენ ცხოვრების დონის ნორმალიზებას. ისინი უფრო მართივად უმკლავდებიან სტრესს და უბრუნდებიან ცხოვრების ნორმალურ რიტმს, თუ ფლობენ ინფორმაციას საჭირო და მისაწვდომი სერვისების, დაფინანსების წყაროებისა თუ სახელმწიფო პროგრამებში ჩართვის შესაძლებლობებზე. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს ბევრი მომსახურება და თერაპია სჭირდებათ, ხოლო ფინანსური რესურსი ბევრ ოჯახს არ აქვს. ის ოჯახები, რომელთაც არ აქვთ თვითდაფინანსებით სერვისების უზრუნველყოფის შესაძლებლობა და არ ფლობენ ინფორმაციას დაფინანსების წყაროების შესახებ, ვერ უზრუნველყოფენ შვილს სათანადო დახმარებით, რაც თავისთავად ქრონიკული სტრესის წყაროა და ნეგატიურად აისახება ოჯახის ცხოვრებაზე (Bhandari & Goyal, 2004; Seligman & Darling, 2008).

სტიგმა, დისკრიმინაცია და უარყოფითი მოლოდინები

2022 წლის მონაცემებით, ერთს ხუთი ბავშვიდან, ანუ ბავშვების 20 პროცენტს, აქვს დასწავლის სირთულეები და ყურადღების პრობლემები. მხოლოდ აშშ-ში 2.5-2.8 მილიონი ბავშვი იღებს სპეციალურ საგანმანათლებლო სერვისებს დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზით (Peterson, 2022). პრევალენტობის ასეთი მაღალი მაჩვენებლის გათვალისწინებით, ალბათ, გაქვთ მოლოდინი, რომ ფართო საზოგადოებისთვის დასწავლის უნარის დარღვევა უფრო ნაცნობი და ნაკლებ მადისკრიმინირებელი უნდა გამხდარიყო. სტატისტიკური მაჩვენებლების გათვალისწინებით, ალბათ, თითოეულ საზოგადოების წევრს მოეძებნება 1 ნაცნობი, ახლობელი ან მეზობელი დასწავლის უნარის დარღვევით, მიუხედავად ამისა, მცდარი ინფორმაცია და არასწორი მოლოდინები დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ კვლავ აქტუალურია. მეტიც, მაღალი ინტერესის გამო მცდარი ინფორმაცია უფრო სწრაფად ვრცელდება. ადამიანები გაგონილი, მოგონილი თუ მცდარად ინტერპრეტირებული ინფორმაციით კმაყოფილდებიან და ხელმძღვანელობენ.

უკვე აღვნიშნეთ, რომ მშობლებისთვის დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ სწორი და დეტალური ინფორმაციის მინოდება ერთ-ერთი საუკეთესო იარაღია დიაგნოზით გამოწვეულ სტრესთან გასამკლავებლად და ოჯახის ცხოვრების ნორმალიზებისთვის. საპირისპირო ნეგატიური გავლენა აქვს საზოგადოებაში გავრცელებულ მცდარ აზრს დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ. დასწავლის უნარის დარღვევასთან ასოცირებული ნეგატიური ნიშნები და მოლოდინები ინტერნალიზდება დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვისა და მისი ოჯახის წევრების მიერ, შედეგად ჩამოყალიბებული განწყობა კი მცდარ მოლოდინებს რეალობად გადააქცევს.

მეცხრე თავში უკვე ვისაუბრეთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების სოციალურ პრობლემებზე. ალბათ, გემახსოვრებათ, რომ სოციალური პრობლემების ნაწილი თავად დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის

სოციალური უნარების განვითარების სპეციფიკიდანაც გამომდინარეობს, გარკვეულ სირთულეებს სოციუმთან ინტერაქციისას მათი ემოციური მდგომარეობა განსაზღვრავს, მაგრამ სოციალური პრობლემების მნიშვნელოვანი ნაწილი მიკრო თუ მაკრო დონეზე სისტემის დამოკიდებულებით, მცირე სოციალურ ჯგუფებში თუ ფართო საზოგადოებაში დამკვიდრებული მასტიგმატიზირებული შეხედულებებით განისაზღვრება.

სტიგმა, ჩვეულებრივ, განისაზღვრება, როგორც სირცხვილის ნიშანი, რომელიც დაკავშირებულია კონკრეტულ გარემოებასთან ან თვისებასთან. სტიგმატიზებული ადამიანები საზოგადოების სხვა წევრებისგან განსხვავებულად იქცევიან. ისინი, როგორც წესი, მარგინალიზებული და დისკრიმინირებული არიან, ხშირად მათ უგულვებლყოფენ, ძალადობენ მათზე ან არცხვენენ. თუ ჩვენ სპეციფიკურად დასწავლის უნარის დარღვევებთან შეჭიდულ სტიგმასა და დისკრიმინაციას განვიხილავთ, პირველი, ალბათ, უნდა აღვნიშნოთ, რომ 1970იან წლებამდე დასწავლის სირთულეების მქონე ბავშვებს სპეციალურ ინსტიტუტებში უწევდათ ყოფნა. დღეისთვის, საბედნიეროდ, მდგომარეობა უკეთესობისკენ შეიცვალა (Denny et al, 2017). მაგალითად, დღეისთვის დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე 10 ბავშვიდან 7 სასწავლო დღის 80 პროცენტს ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში ატარებს (Peterson, 2022). თავად ციფრები ააშკარავენ, რომ ეს წინსვლა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანებისთვის ყველა ბარიერის მოხსნას. კვლავ პეტერსონის (2022) უახლეს კვლევას თუ მივმართავთ, დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების დაახლოებით 33 პროცენტს უწევს დაწყებით კლასებში საფეხურის განმეორებით გავლა (მეორე წელს იმავე კლასში დარჩენა). დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ადამიანები დღემდე იბრძვიან სოციალური ინკლუზიისა და ინტეგრაციისთვის.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების სოციალური ინკლუზიის პროცესში შავი ხვრელების ილუსტრაციისთვის შეგახსენებთ რამდენიმე პუნქტს დასწავლის უნარის დარღვევის ნაციონალური ცენტრის მონაცემებიდან (<https://www.nclد.org/>):

- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლების თითქმის ნახევარი აღნიშნავს, რომ მისი შვილი სკოლაში ბულინგის მსხვერპლი იყო;
- მშობლების ორი მესამედი ჩივის, რომ სკოლა მათ არ აწვდის სათანადო ინფორმაციას დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ;
- მშობლების მეხუთედი ინტერნეტს დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ინფორმაციის მიღების უფრო სანდო წყაროდ მიიჩნევს, ვიდრე სკოლას.
- დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლებს უფრო დაბალი მოლოდინი აქვთ საკუთარი შვილების მიმართ, ვიდრე სხვა მშობლებს.
- საზოგადოებისა და მშობლების დაახლოებით ნახევარს მიაჩნია, რომ დასწავლის უნარის დარღვევა უბრალოდ სიზარმაცაა.
- საზოგადოების მნიშვნელოვან ნაწილს, მათ შორის, ზოგიერთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის მშობელსაც მიაჩნია, რომ დასწავლის

სირთულეები ოჯახური გარემოს შედეგია. ოთხიდან სამი პედაგოგი ეთა-
ნხმება ამ მოსაზრებას.

- ათიდან ოთხ მშობელს მიაჩნია, რომ პედაგოგისგან დახმარების მოლო-
დინი უსარგებლოა და გამოსავალი მხოლოდ კერძო ინტერვენციაშია.

ეს ჩამონათვალი გაცილებით გრძელი და დასწავლის უნარის დარღვევის
მქონე მოსწავლეთა ცხოვრებაში ბევრი სოციალური პრობლემის განმაპირობე-
ბელია. თუმცა, უკვე შეგახსენეთ, რომ სასკოლო ასაკში დასწავლის უნარის და-
რღვევასთან ასოცირებულ სოციალურ პრობლემებზე ჩვენ ვისაუბრეთ მეცხრე
თავში.

ზემოთ ჩამოთვლილი პუნქტები კი შემთხვევით არ შეგვიჩვენია. თითოეუ-
ლი მათგანი ოჯახისა და სკოლის მოლოდინების, ოჯახური და სასკოლო გარემოს,
ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობის პრობლემებს ასახავს:

- სასკოლო გარემო არ არის უსაფრთხო დასწავლის უნარის დარღვევის
მქონე ბავშვისთვის;
- საზოგადოებისა და მშობლების მნიშვნელოვან ნაწილს არ აქვს სწორი
ინფორმაცია დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ;
- ხშირად სკოლა ვერ უზრუნველყოფს მშობლისთვის საჭირო ინფორმაცი-
ის მიწოდებას;
- პედაგოგების მნიშვნელოვანი ნაწილი პრობლემის წყაროდ ოჯახურ გა-
რემოს მიიჩნევს;
- მშობლების მნიშვნელოვანი ნაწილი მეტად ენდობა ინტერნეტსა და
კერძო სპეციალისტებს, ვიდრე საკუთარი შვილის პედაგოგებს.

ოჯახი და სკოლა – ორივე განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს ბავშვის ცხო-
ვრებაზე, ოჯახის და სკოლის ინფორმირებულობა, სწორი მოლოდინები, ურთიერ-
თნდობა და თანამშრომლობა მნიშვნელოვნად გასაზღვრავს ბავშვის მომავალს.

ოჯახის როლი

სახლი ბავშვის პირველი სკოლაა, ოჯახის წევრები კი პირველი მასწავლებლები.
ცხოვრების პირველი 5 წელი მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს ბავშვის ჩამოყალი-
ბებას. მშობლები არა მარტო ბავშვის გენეტიკურ კოდს „განსაზღვრავენ“, არამედ
ცვლილებები შეაქვთ ბავშვის განვითარებაში შესაბამისი გარემოს უზრუნვე-
ლყოფით (Harwell, 2008).

- *მშობელი – ხოგოხც მშობელი*

მშობლის სიტბო, ყურადღება, მოქნილობა, მხარდაჭერა და მიმღებლობა
არა მხოლოდ ბავშვის ანწყობზე აისახება, არამედ გავლენას ახდენს ბავშვის
მომავალზე. შვილთან საუბარი, თამაშის, კითხვისა და სწავლებისთვის და-
თმობილი დრო მშობლის მიერ შვილის მომავალში ჩადებული საუკეთესო
ინვესტიციაა.

ოჯახური გარემოს მნიშვნელოვნების გასაცნობიერებლად უნდა აღვნიშ-
ნოთ რამდენიმე ფაქტი თავის ტვინის ფუნქციონირების შესახებ. თავის ტვინს

დაბადებისას ტრილიონობით უჯრედი აქვს. სწავლების უნივერსალურ დიზაინის განხილვისას ჩვენ უკვე ვთქვით, რომ ამ უჯრედების გამოუსადეგარი ნაწილი დროთა განმავლობაში ქრება. ქრებიან უჯრედები, რომლებიც გარემოს მიერ არ სტიმულირდებიან. გასათვალისწინებელი, რომ მრავალი კოგნიტური ფუნქციის განვითარების ასაკი (მაგ., ენის ათვისების) ადრეულ პერიოდს (სიცოცხლის პირველ 3 წელს) ემთხვევა. შესაბამისად, ამ დროს ბავშვის ერთადერთ თუ არა, ძირითად მასწავლებლად ოჯახი შეიძლება განვიხილოთ. ასევე ვიცით, რომ ბავშვს ძალიან უჭირს გამოტოვებული თუ დაგვიანებული განვითარების ეტაპის შემდგომ ასაკში გადალახვა, შესაბამისად, აუცილებელია დღეს და ამჟამად ჩარევა ბალისა და თუ სკოლის ასაკის მოლოდინის ნაცვლად. თუ სახლში ყვირიან ან ხშირად ჩხუბობენ, სამყარო ბავშვისთვის აღარ არის უსაფრთხო ადგილი.

მშობლის – როგორც მშობლის როლი გულისხმობს ბავშვისთვის განმავითარებელი გარემოს უზრუნველყოფას. ბავშვები სახლის ატმოსფეროს მიმართ ძალიან მგრძობიარენი არიან. ისინი გრძობენ დაძაბულობას და საპასუხოდ ავლენენ შფოთვას.

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებს ხშირად სჭირდებათ დამატებითი ყურადღება (მაგ., საშინაო დავალების მომზადებისას), შესაბამისად, მშობლებს – როგორც მშობლებს უწევთ სამუშაო საათების შემცირება ბავშვის ინტერესების სასარგებლოდ.

მშობლები არიან პასუხისმგებელი ისეთი მავნე გარემოფაქტორების თავიდან არიდებაზე, როგორც მაგალითად, ტელევიზორთან გატარებული საათებია. ბავშვები, რომელთა მშობლებიც ტექნიკასთან გატარებულ დროს განმავითარებელი აქტივობებით ანაცვლებენ, დიდ დროს უთმობენ საუბარს და დადებითი მოლოდინებით უყურებენ შვილის მომავალს, უკეთეს შედეგებს აჩვენებენ სკოლაში. მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვზე ზრუნვა დიაგნოზით განპირობებულ ჰიპერმზრუნველობად არ გადაიქცეს. მშობელმა უნდა შეძლოს ბავშვის მხარდაჭერა მისი დამოუკიდებლობის შეზღუდვის გარეშე, მშობელმა უნდა შეძლოს შვილებისთვის საჭირო დროისა და რესურსების გამონახვა, მიუხედავად მათი განვითარების სპეციფიკისა (Harwell, 2008).

- **მშობელი – როგორც მასწავლებელი**

დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლებს განსაკუთრებული ყურადღების გამოჩენა და დამატებითი დროის დახარჯვა უწევთ საშინაო დავალების შესამოწმებლად, რადგან ბავშვებს დასწავლის სირთულეებით ხშირად უჭირთ ან ავიწყდებათ დავალების ჩანიშვნა, ვერ ახერხებენ მიცემული დავალებების სახლამდე მითანას.

პედაგოგმა უნდა აცნობოს მშობელს, როგორც კი აღმოაჩენს, რომ საშინაო დავალება არ არის შესრულებული. ამავე დროს მშობელმა უნდა გააცნობიეროს ყოველდღიური რუტინული მეცადინეობის მნიშვნელობა და სასკოლო დავალებების მოსამზადებლად განკუთვნილი დრო დაუთმოს აკადემიურ აქტივობებს მაშინაც კი, თუ ბავშვი სახლში ბრუნდება ფრაზით „დღეს არ მაქვს საშინაო დავალება“. თუ ეს ფრაზა რამდენჯერმე მეორდება, სჯობს გადაამოწმოთ პედაგოგთან.

მშობელმა უნდა იცოდეს, რომ პირველ-მეორე კლასელის მეცადინეობის ეფექტური ხანგრძლივობა 15-20 წუთია, ეს დრო მეორე-მესამე კლასებში 30-45 წუთამდე იზრდება, შემდეგ კლასებში 1,5 საათი მეცადინეობა საკმარისი უნდა იყოს

დავალებების შესასრულებლად, მაღალ კლასებში კი ეს დრო შეიძლება 2 საათზე მეტად გახანგრძლივდეს.

მშობელს – როგორც მასწავლებელს არ უნდა გამოეპაროს, თუ ბავშვი მართლაც იღლება მეცადინეობისას. ასეთ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია მეცადინეობის პროცესის მცირე ინტერვალებად დაყოფა გადაღლის თავიდან ასარიდებლად.

გასათვალისწინებელია მასალის სირთულე და მოცულობაც. თუ მშობელი ხედავს, რომ მასალა რთულია, უნდა დაუკავშირდეს პედაგოგს და განიხილოს ადაპტაციის შესაძლო გზები. თუ მასალის დიდი მოცულობის გამო ბავშვი იღლება, მშობელმა შეიძლება სთხოვოს პედაგოგს, შეამციროს დავალებების რაოდენობა მხოლოდ ყველაზე მნიშვნელოვანის დატოვებით.

უნდა აღინიშნოს მეცადინეობის პროცესში მშობლის სწორი ჩართულობის მნიშვნელობა. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების მშობლები არცთუ იშვიათად შვილების ნაცვლად ამზადებენ საშინაო დავალებებს და ამით გამოხატავენ მათ მიმართ თანაგრძნობასა და მხარდაჭერას. რა თქმა უნდა, დათვური სამსახური უკეთესობისკენ არ ცვლის ბავშვის აკადემიურ მოსწრებას. ბავშვს ესაჭიროება მშობელი, როგორც ხარაჩო მშენებლობის პროცესში, მშენებელი კი ყოველთვის თავად ბავშვი უნდა იყოს. დავალებების შესრულების პროცესის ერთობლივად დაგეგმვა და დავალების ინსტრუქციების კარგად ახსნა ამარტივებს საშინაო დავალების მომზადებას.

ბავშვს საშინაო დავალებების მოსამზადებლად სჭირდება სასკოლო ნივთებით უზრუნველყოფილი, მშვიდი, დისტრაქტორებისგან თავისუფალი, მოწესრიგებული გარემო. აქაც მშობლის როლი უმნიშვნელოვანესია.

მშობლის – როგორც მასწავლებლის როლი, რა თქმა უნდა, მოიაზრებს სკოლასთან თანამშრომლობასაც. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის მშობელს სწავლების პირველ წლებში შეიძლება მეტი დროის გატარება მოუწიოს სკოლაში, ვიდრე სხვა მშობლებს. სანყის ეტაპზე შესაძლებელია ასისტირება გაუწიოს საკუთარ შვილს სასკოლო გარემოში, მომდევნო ეტაპზე შეიძლება ჩაერთოს შეფასების პროცესში (იხ. მეცხრე თავი), შემდეგ ეტაპებზე მიიღოს მონაწილეობა სასწავლო გეგმის ადაპტაციასა თუ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენაში, ხელი შეუწყოს სასწავლო მიზნების შესაბამისი აქტივობების განხორციელებას სახლში და არც პროცესის მონიტორინგი დაავიწყდეს (Harwell, 2008).

• მშობელი – როგორც უფლებადამცველი

მშობლის ჩართულობა ბავშვის ცხოვრებაში და ბავშვის კეთილდღეობაზე ზრუნვა არათუ კეთილი ნება, არამედ კანონით განსაზღვრული ვალდებულებაა. აღსანიშნავია, რომ ხშირად სწორედ მშობლები არიან საკუთარი შვილების საუკეთესო ადვოკატები თუ უფლებადამცველები.

მშობელს არ უნდა მოერიდოს სკოლის გარეთ ინფორმაციის მოძიება და დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ცოდნის გაღრმავება. სამწუხაროდ, ყველა სკოლის პერსონალი ერთნაირად კარგად არ იცნობს დასწავლის უნარის დარღვევას და მშობელი შესაძლებელია მათთვისაც ახალი, საჭირო ინფორმაციის წყარო გახდეს.

დამატებითი ინფორმაციის მოპოვებასა თუ გამოცდილების გაზიარებაში მშობელთა ჯგუფები განსაკუთრებულ როლს თამაშობენ. „ძალა ერთობაშია“ და

მსგავსი სირთულეებით ერთ მუშტად შეკრული ადამიანებიც მნიშვნელოვან ნაბიჯებს დგამენ დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ბავშვების უკეთესი მომავლისთვის. არ უნდა გამოგვრჩეს ორგანიზაციებიც, რომლებიც აძლიერებენ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მშობლებსა და ბავშვებს, თავაზობენ მათ სხვადასხვა სერვისებს.

ზემოთ ჩამოთვლილი ჯგუფებიდან, ინტერნეტიდან თუ უახლესი სახელმძღვანელოებიდან ინფორმაციით აღჭურვილი მშობლის ურთიერთქმედება პედაგოგთან უკეთესი გამოსავლის წინაპირობაა (Harwell, 2008).

სკოლა-ოჯახი თანამშრომლობა

მერვე თავში დასწავლის უნარის დარღვევის სკრინინგისა და შეფასების პროტოკოლების განხილვისას არაერთხელ იყო აღნიშნული მშობლის ინფორმირებისა და ჩართულობის განსაკუთრებული მნიშვნელობა. საუბარი იყო ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობაზე მულტიდისციპლინური გუნდის ფარგლებში. თუმცა ოჯახისა და სკოლის თანამშრომლობა შეფასების პროცესამდე გაცილებით ადრე იწყება და კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ამ ურთიერთობის მხარდაჭერა დიაგნოზის დასმის შემდეგ ხდება.

ოჯახი-სკოლა-საზოგადოების ურთიერთობა არის საერთო, გაზიარებული პასუხისმგებლობა და პროცესი, რომლის დროსაც სკოლა და საზოგადოების სხვა ინსტიტუტები წინ უძღვებიან ოჯახებს მნიშვნელოვანი განვითარების გზაზე, ხოლო ოჯახები ცდილობენ, აქტიურად შეუწყონ ხელი შვილების განვითარებასა და სწავლას. სკოლები და საზოგადოებრივი ორგანიზაციები, ასევე, ცდილობენ, მოუსმინონ მშობლებს, დაუჭირონ მხარი და უზრუნველყონ ისინი საჭირო ინფორმაციით, რათა სასკოლო გამოცდილების მიღების პროცესში მათ შეძლონ შვილისთვის აქტიური პარტნიორობის განევა.

აღნიშნული პარტნიორობა აუცილებელია მოსწავლეთა მაქსიმალური მიღწევის ხელშესაწყობად და მიუხედავად იმისა, რომ მშობლებისა და საზოგადოების მონაწილეობა ყოველთვის იყო საჭირო სკოლების ქვაკუთხედი, საჭიროა ამ თანამშრომლური ძალისხმევის მნიშვნელობის უფრო მეტად აღიარება და მხარდაჭერა (American Institutes for Research, 2021).

სკოლა-ოჯახი-საზოგადოების თანამშრომლობა ხელს უწყობს აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებას. როგორც დანყებით, ასევე საბაზისო საფეხურზე, როდესაც სკოლები, მშობლები, ოჯახი და თემი ერთად მუშაობს, მოსწავლე

- იღებს უფრო მაღალი შეფასებებს;
- უფრო რეგულარულად ესწრება გაკვეთილებს;
- არის უფრო მოტივირებული (American Institutes for Research, 2021).

კითხვაზე, თუ რატომ უნდა მუშაობდნენ ოჯახები და სკოლები ურთიერთშეთანხმებულად, სპეციალისტები პასუხობენ, რომ ოჯახისა და სკოლის ეფექტურ თანამშრომლობას ბევრი სარგებელი მოაქვს, კერძოდ:

- უმჯობესდება მოსწავლის აკადემიური მიღწევები;
- მცირდება მოსწავლეთა ქცევის მართვის პრობლემები;

- იზრდება მოსწავლეთა გაცვეთილებზე დასწრების მაჩვენებლები;
- მშობლები და მეურვეები სკოლას უფრო მეტ დროს უთმობენ და ერთმანეთს გამოცდილებას უზიარებენ;
- მშობლები და მეურვეები უფრო მეტად უჭერენ მხარს სასკოლო პროგრამებს;
- მასწავლებლებს აქვთ ყოვლისმომცველი ცოდნა მოსწავლეების შესახებ;
- მასწავლებელთა პასუხისმგებლობა იზრდება;
- პედაგოგები უფრო აფასებენ მშობლებს, მეურვეებსა და მათ უნარებს;
- პოზიტიური დამოკიდებულება მყარდება სკოლასა და ფართო საზოგადოებას შორის (Progressing Parental Engagement, 2015).

როდესაც სკოლები და ოჯახები ერთად მუშაობენ, მათ შეუძლიათ განსაზღვრონ პრიორიტეტული მიზნები და ერთობლივად გადაწყვიტონ პრობლემები. გადაწყვეტილებების ერთობლივად მიღების პროცესში ჩართული ყველა მონაწილე უფრო მეტად ემსახურება მოსწავლის მიზნებისა და ამოცანების შესრულებას.

ოჯახისა და სკოლის ეფექტური პარტნიორობის რამდენიმე მნიშვნელოვანი ელემენტი არსებობს. ის მოიცავს კარგ კომუნიკაციას, ერთგულებას, ნდობასა და პატივისცემას. კარგი ურთიერთობის განვითარება შესაძლებელია მკაფიო და ურთიერთპატივისცემაზე დაფუძნებული მიდგომით სახლსა და სკოლას შორის, საჭიროცაა რესურსების განაწილების, სკოლის პროცესებისა და პრაქტიკის გამჭვირვალობის შესახებ სახლი-სკოლის კომუნიკაციისთვის. ეს ურთიერთობა გულისხმობს მოქნილობას, ბავშვისა და ოჯახის წახალისებას. ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობით ზრდასრულები ფოკუსირდებიან ბავშვის წარმატებასა და უსაფრთხოებაზე.

მშობლების არაფორმალური ჩართულობის შესაძლებლობების გარდა, მაგალითად, როგორებიცაა სკოლაში ჩატარებული ღონისძიებები, მთელი წლის განმავლობაში არსებობს ფორმალური შესაძლებლობები სახლისა და სკოლის ურთიერთობების განვითარებისათვის, მათ შორის, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება, ამ უკანასკნელის მიმოხილვა და შეფასებითი შეხვედრები. სკოლებისა და ოჯახებისათვის მრავალი ოფიციალური და არაფორმალური შესაძლებლობა არსებობს, რომ იმუშაონ ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად (Progressing Parental Engagement, 2015).

ოჯახის მხარდაჭერის საშუალებები

როგორც ზემოთ უკვე აღინიშნა, განვითარების სირთულეები გავლენას ახდენს როგორც ბავშვის განვითარებაზე, ასევე, მთელი მისი ოჯახის ფუნქციონირებაზე. აქედან გამომდინარე, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ოჯახთა დახმარება, ექსპერტების აზრით, აუცილებელია (Lusa & Yaoying, 2019).

ოჯახები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, შესაბამისად, დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვებისა და მათი ოჯახის ცხოვრების ხარისხზე დიდ გავლენას ახდენს ის, თუ რამდენად აქვს ოჯახს წვდომა საჭირო რესურსებზე

შვილის მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად; როგორ ახდენს ოჯახი ყოველდღიური საჭიროებებისა თუ სურვილების დაკმაყოფილებას; რამდენად შეუძლია გაუმკლავდეს სტრესს და ა.შ. (Lusa & Yaoying, 2019).

იმისათვის, რომ ოჯახმა, შეძლებისდაგვარად, უმტკივნეულოდ გადალახოს თავდაპირველი რთული პერიოდი და გაუმკლავდეს შემდგომ პრობლემებს, პროფესიონალები მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ ფსიქოთერაპიულ მიდგომებს გვთავაზობენ.

ამგვარი მტკიცებულებებზე დაფუძნებული თერაპიული მხარდაჭერა მოიცავს კოგნიტურ-ბიჰევიორულ თერაპიას, "mindfulness" პრაქტიკასა და ინტერპერსონალურ ფსიქოთერაპიას. ასევე წარმატებით გამოიყენება ოჯახის თერაპია და ოჯახის ბიჰევიორალური თერაპია, მშობელი-ბავშვის ურთიერთქმედების თერაპია (Parent-Child Interaction Therapy(PCTI)).

ოჯახების მხარდაჭერაზე ჩატარებული კვლევების თანახმად, სერვისები ოჯახებისთვის სარგებლის მომტანია მაშინ, როდესაც ისინი მათზეა ორიენტირებული და მშობლების მიერ გამოვლენილ და პრიორიტეტულ საკითხებს ეხება. ოჯახზე ორიენტირებული, დახმარების გაცემის პრაქტიკის შესახებ ჩატარებული კვლევა აჩვენებს, რომ ოჯახის პოზიტიური ფუნქციონირების ხელშესაწყობად შემდეგი ნაბიჯებია საჭირო:

- ოჯახში გამოვლენილ საჭიროებებზე, მიზნებზე, მისწრაფებებსა და გეგმებზე ფოკუსირება;
- ოჯახის ძლიერი მხარეების იდენტიფიცირება და გამოყენება რესურსის სახით;
- არსებული სოციალური დახმარების ქსელების გაძლიერება და სხვა პოტენციური წყაროების მოძიება;
- თანამშრომლობის ხელშეწყობა სხვადასხვა მომსახურების ვარიანტების განხილვაში;
- ოჯახის არჩევანისა და გადაწყვეტილების პატივისცემა (Lusa & Yaoying, 2019).

ოჯახის დახმარებისას მნიშვნელოვანია მისი ძლიერი მხარეებისა და საჭიროებების შეფასება. ამ მიზნით არსებობს შეფასების სხვადასხვა ინსტრუმენტი, მათ შორის, ოჯახის ფუნქციონირების სტილის სკალა (family functioning style scale (ffss), მშობლების საჭიროებების კითხვარი (Parental Needs Scale (PNS), ოჯახის სიძლიერის სკალა (Family Empowerment Scale (FES), ზრუნვის საზომი (Measure of Processes of Care (MPOC), ოჯახის ცხოვრების ხარისხის საკვლევი (The Family Quality of Life Scale (FQOL). სპეციალისტების აზრით, ძლიერი ოჯახური ურთიერთობა, კომპეტენტური მშობლები და პრობლემების გადაჭრის უნარები, ფინანსური სტაბილურობა და დამხმარე სოციალური ქსელები დადებითი შედეგების მომტანია (Lusa & Yaoying, 2019).

ოჯახებთან ურთიერთობისას, შეფასებისა და სერვისების განსაზღვრის პროცესში ძალიან მნიშვნელოვანია მათი ღირებულებების, რწმენისა და შეხედულებების გათვალისწინება. სპეციალისტებმა ჩამოაყალიბეს რეკომენდაციები, რომლებიც უნდა გაითვალისწინონ პროფესიონალებმა მშობლებთან ურთიერთობის პროცესში:

- გაეცანით, თუ რა გავლენა აქვს მომსახურების ხელმისაწვდომობაზე რასას, კლასს, კულტურასა და ენას;
- ოჯახებთან ურთიერთობა მათთვის გასაგებ ენაზე დაამყარეთ (უცხო ენის შემთხვევაში პროფესიონალი თარჯიმნის დახმარებით);
- კომუნიკაცია წარმართეთ მათ კულტურაში დამკვიდრებული და მისაღები სიტყვებითა თუ არავერბალური მანიშნებლებით, მოერიდეთ პროფესიული ჟარგონებისა და რთული ტერმინების გამოყენებას;
- გაითვალისწინეთ, რომ ოჯახებს სირთულეებთან გასამკლავებლად შეიძლება ჰქონდეთ ინდივიდუალური მეთოდები, საშუალებები;
- ოჯახის საჭიროებების შეფასებისთვის გამოიყენეთ სხვადასხვა მეთოდი;
- დაუთმეთ დრო და მიეცით საუბრის საშუალება მშობლებსაც და მათ შვილებსაც;
- დარწმუნდით, რომ მიწოდებული ბეჭდური მასალა ოჯახებისთვის გასაგებ ენაზეა დამზადებული.

ოჯახებთან თანამშრომლობისას ძალიან მნიშვნელოვანია მშობლების ძლიერი მხარეების აღიარება და პატივისცემა, ასევე იმის გაცნობიერება, რომ ოჯახს აქვს უნარი, მიიღოს სწორი გადაწყვეტილება. ეს ნიშნავს იმას, რომ ოჯახის სურვილები და გადაწყვეტილებები არ უნდა განსხვავდებოდეს იმ რეკომენდაციებისაგან, რომლებსაც სკოლა ან ბავშვებთან მომუშავე სხვა სპეციალისტი გაცემს. საბოლოო ჯამში, პოზიტიური ურთიერთობა და სწორი კომუნიკაცია მუშაობის პროცესს უფრო ღირებულსა და შედეგიანს გახდის, როგორც ბავშვისთვის, ისე ოჯახებისა და პროფესიონალებისთვის.

წარმოგიდგინთ შემდეგ მითითებებს, რომლებიც ასახავს ოჯახზე ორიენტირებულ პრაქტიკას:

- გაიაზრეთ ოჯახის როლი და მისი მუდმივობა; ბავშვთან მომუშავე პირები მოდიან და მიდიან, ოჯახი კი მუდმივია;
- შეეცადეთ, გაამარტივოთ ოჯახებსა და პროფესიონალებს შორის თანამშრომლობის ფორმები;
- პატივი ეცით ოჯახის მრავალფეროვნებას (კულტურული, რასობრივი, ეთნიკური, ენობრივი, რელიგიური და სოციალურ-ეკონომიკური);
- აღიარეთ ოჯახის ძლიერი მხარეები და განსხვავებული მიდგომები, რომლებიც შეიძლება მათ გამოიყენონ, როგორც სირთულეებთან გამკლავების მექანიზმი;
- ოჯახის წევრებს გაუზიარეთ მიუკერძოებელი და გულწრფელი ინფორმაცია;
- წაახალისეთ ოჯახები, დაუხალოვდნენ სხვა ოჯახებს ან განევიანდნენ ოჯახთა მხარდაჭერის ჯგუფებში;

მნიშვნელოვანია ბავშვის და ოჯახის სხვა წევრების განვითარების საჭიროებების ამოცნობა და გათვალისწინება (<https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/communicating-people-learning-disability>).

საეციფიკური სტრატეგიები სკოლის მიერ ოჯახის მხარდაჭერისთვის

ოჯახის წევრები ყველაზე უკეთ იცნობენ თავიანთ შვილებს – მათ ძლიერ მხარეებსა და საჭიროებებს, მათ იციან, თუ რა მოსწონთ და არ მოსწონთ მათ შვილებს, მათი იმედები და ოცნებები. სპეციალისტების მოსაზრებით, სკოლის მიერ ოჯახის მხარდაჭერა ეფექტური სწავლების ერთ-ერთი წინაპირობაა. დარგის ექსპერტები მასწავლებლებს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების ოჯახების დახმარების სხვადასხვა მეთოდს სთავაზობენ. კერძოდ:

- რეფლექსიური სავარჯიშოს ჩატარება (მშობლისთვის) – გაითვალისწინეთ სწავლების დაგეგმარების ბოლო შეხვედრა, რომელსაც თქვენ ესწრებით, როგორც მასწავლებელი. როგორ ფიქრობთ, რა მოხდა შეხვედრაზე? კონკრეტულად რამ შეიძლება გააუმჯობესოს იგი? დაწერეთ თქვენი პასუხები და გამოიყენეთ ისინი, როგორც გეგმა შემდეგი შეხვედრის გასაუმჯობესებლად;
- ოჯახის ინტერვიუება – ჩაატარეთ ინტერვიუ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის ოჯახთან. როგორ ხედავენ ოჯახის წევრები თავიანთი შვილის სასწავლო პროცესს? აღიქვამენ ისინი მასწავლებელთან ურთიერთობას, როგორც თანამშრომლობის მცდელობას? რატომ კი? ან რატომ არა? გამოიყენეთ თქვენ მიერ გააზრებული ცოდნა თქვენი სამუშაოს გასაძლიერებლად;
- გაიგეთ უფრო მეტი ოჯახის სოციოეკონომიკური მდგომარეობის შესახებ. სოციალურ-ეკონომიკურმა სტატუსმა შეიძლება გავლენა მოახდინოს დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლის ცხოვრებასა და მისი ოჯახის საგანმანათლებლო პროცესში ჩართულობაზე. მოიძიეთ ინფორმაცია სოციოეკონომიკური ფაქტორების გავლენის შესახებ და შეეცადეთ მიღებული ცოდნის გათვალისწინებით, შეარჩიეთ ოჯახისთვის საჭირო მხარდაჭერის სტრატეგიები;
- რეგულარული კომუნიკაცია – ოჯახები ხშირად გამოხატავენ იმედგაცრუებას, როდესაც ვერ ხედავენ თავიანთი შვილების პროგრესს. ხშირად დაუკავშირდით ოჯახებს და ჰკითხეთ, კომუნიკაციის რომელ ფორმას ანიჭებენ უპირატესობას – სატელეფონო ზარები, წერილები, ელექტრონული ფოსტა ან პირისპირ შეხვედრები? თუ ერთი მეთოდი არ მუშაობს კარგად, სცადეთ მეორე. როდესაც თქვენ დაუკავშირდებით, შეეცადეთ მათ მოუსმინოთ, რათა იცოდნენ, რომ პატივს სცემთ მათ შეხედულებებსა და ცოდნას მათი შვილის შესახებ;
- დაეხმარეთ ოჯახის წევრებს, ჩაერთონ სასკოლო გარემოში. გაუზიარეთ ოჯახებს ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა ჩაერთონ სკოლის საქმიანობაში. მიუთითეთ რესურსები, რომ შეუერთდნენ და მონაწილეობა მიიღონ მოხალისეობრივ საქმიანობებსა და მშობელთა საბჭოებში;
- შესთავაზეთ ოჯახებს მტკიცებულებებზე დაფუძნებული პრაქტიკა. აუხსენით მათ, რომ სახლსა და სკოლაში ერთი და იმავე სტრატეგიების გამოყენება დაეხმარება ბავშვს, უფრო სწრაფად აითვისოს და განაზოგადოს ახალი ცოდნა;

- დაეხმარეთ ოჯახებს მალალი ხარისხის რესურსების მოძიებაში. ზოგიერთი რესურსი, რომელსაც ოჯახები თავად პოულობენ, შეიძლება არ ასახავდეს საუკეთესო პრაქტიკას. შეადგინეთ შესაბამისი ვებსაიტებისა და სხვა სანდო რესურსების ჩამონათვალი იმისათვის, რომ მარტივად შეძლოთ გაუზიაროთ სანდო ინფორმაცია ოჯახებს;
- გაუზიარეთ ოჯახებს ინფორმაცია მხარდამჭერი ჯგუფების არსებობის შესახებ. გამოიყენეთ ინტერნეტი პროფესიული ორგანიზაციების მოსაძებნად და შესთავაზეთ მშობლებს, მიიღონ მხარდამჭერა სხვა ოჯახებისა და მშობლებისგან;
- ჩართეთ ოჯახი სრულად. გახსოვდეთ, რომ ბევრი ოჯახი უფრო მეტი წევრისგან შედგება, ვიდრე მხოლოდ ბავშვი და მშობლები. შეხვედით ოჯახის სხვა წევრებს, შეეცადეთ, გარკვეულ საკითხებში ჩართოთ და-ძმა, ოჯახის უფროსი წევრები და სხვა აღმზრდელები, რომელთაც სურთ მონაწილეობა მიიღონ;
- პატივი ეცით თითოეული ოჯახის კულტურას. თითოეული მოსწავლის ცხოვრებაში არსებობს რთული საკითხები. აღიარეთ, რომ თითოეული ოჯახი უნიკალურია, თუნდაც კონკრეტული კულტურის ფარგლებში. განზოგადებისა და დაშვებების გაკეთების ნაცვლად, თქვენი საქმიანობის სახელმძღვანელოდ გამოიყენეთ მონაცემები თითოეულ ცალკეულ ოჯახზე. პატივი ეცით მათ პოზიციასა და შეხედულებებს;
- მიეცით მაგალითი თქვენს სკოლას – აჩვენეთ ოჯახთან საუბრისა და მათთან ურთიერთობის დადებითი გზები, რათა სხვა მასწავლებლებმა და თანამშრომლებმა გაიზიარონ ურთიერთობის ეს ფორმა (Collins, 2018).

შეჯამება

ოჯახის როლი ბავშვის ცხოვრებაში უმნიშვნელოვანესია, მშობლები განსაკუთრებულად განიცდიან ბავშვის სირთულეებს. თითოეული ოჯახი უნიკალურია და მათი რეაქციებიც დიაგნოზზე „დასწავლის უნარის დარღვევა“ განსხვავებულია, მაგრამ ოჯახების უმრავლესობისთვის დიაგნოზის დასმა ქრონიკული სტრესის საწყის წერტილად გადაიქცევა, რასაც ცხოვრების დინამიკის ცვლასთან ერთად მათი შიშები და ნეგატიური მოლოდინებიც განსაზღვრავს.

აღსანიშნავია, რომ მშობლის შიშებსა და ნეგატიურ დამოკიდებულებას ხშირად მცდარი საზოგადოებრივი აზრი თუ მასტიგმატიზირებელი შეხედულებები განსაზღვრავს. მიუხედავად იმისა, რომ დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე ადამიანების მიმართ ატიტუდები უკეთესობისკენ შეიცვალა, სტიგმა და დისკრიმინაციის შემთხვევები მაინც იჩენს თავს. სტიგმასთან, დისკრიმინაციასთან, მშობლების შიშებთან და ნეგატიურ მოლოდინებთან ბრძოლის საუკეთესო გზა სანდო, კვლევებით დადასტურებული ინფორმაციის მიწოდებაა.

მშობლის როლი დასწავლის უნარის დარღვევის დაძლევის პროცესში შეუფასებელია. მშობელი ბავშვის ზრდა-განვითარებას უზრუნველყოფს – როგორც მშობელი და როგორც მასწავლებელი. მშობელს შეუძლია საკუთარი შვილის საუკეთესო უფლებადამცველი იყოს.

ოჯახი და სკოლა სასკოლო ასაკის ბავშვის ცხოვრებაში ორი უმნიშვნელოვანესი ინსტიტუტია, შესაბამისად, მათი ურთიერთქმედებით გაცილებით უკეთესი შედეგების მიღწევა შესაძლებელია, ვიდრე ერთმანეთის მიმართ გამოჩენილი უნდობლობითა და ურთიერთდადანაშაულებით.

სკოლას შეუძლია მიაწოდოს მშობელს ინფორმაცია საჭირო სერვისების შესახებ, დაეხმაროს მომავალი მოქმედებების სწორად სელექსციასა და დაგეგმვაში. მშობლის ჩართულობა შეფასებისა თუ სასწავლო გეგმის ადაპტაციის პროცესში უმნიშვნელოვანესია. მშობელთან კომუნიკაცია არ არის ფუჭად დახარჯული დრო, ეს არის პირდაპირი გზა მოსწავლის უკეთესი მომავლისკენ.

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. რა სირთულებებს აწყდებიან დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვების ოჯახები?
2. რა არის სტიგმა? თქვენი აზრით, არსებობს თუ არა მასტიგმატიზირებული შეხედულებები დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ ქართულ საზოგადოებაში.
3. რა როლის შესრულება შეუძლია მშობელს დასწავლის უნარის დარღვევის უარყოფითი გამოვლინებების დაძლევის პროცესში?
4. რა როლს თამაშობს სკოლისა და ოჯახის თანამშრომლობა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვის განვითარებასა და სწავლაში?
5. ჩამოთვალეთ და აღწერეთ დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების ოჯახების დახმარებას სტრატეგიები.
6. მოიძიეთ სოციალური ჯგუფები და ორგანიზაციები, რომელთაც რეკომენდაციას გაუწევდით დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მშობლის გასაძლიერებლად.

სავარჯიშო #1

ქვემოთ მოცემულ ამონარიდებში იმსჯელეთ, რა სახის განწყობასთან/დამოკიდებულებებთან გვაქვს საქმე და რა გავლენას მოახდენს ასეთი დამოკიდებულება დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვსა და მის ოჯახზე.

1. „დაჩაგრულია ეს ბავშვი. თვითონაც ალბათ განიცდის ამას, დაკომპლექსებულია ურთიერთობაში, რადგან გრძნობს, რომ თავის თანატოლებს რაღაც უნარებში ჩამორჩება. თანატოლები ადვილად აკეთებენ, თვითონ კი უჭირს და ვიცი, ამას ბავშვები ძალიან მტკივნეულად განიცდიან“.
2. „მე რელიგიური, მორწმუნე ადამიანი ვარ და ქრისტიანობაში ასეა: ღმერთს შეუძლია წამში განკურნოს ნებისმიერი დაავადება, რომელიც დედამინაზე შეგვხვედრია, მაგრამ რატომ უშვებს დაავადების არსებობას? იმიტომ, რომ გამოგვცადოს ჩვენ, ჯანმრთელი ადამიანე-

ბი, როგორ მოვექცევით ამ ადამიანებს და უნდა, რომ ჩვენც გამოვიცადოთ სიკეთეში – ამ ბავშვებსაც დავანახვოთ ღვთის უკვდავი სული, უკვდავი ხატება. მე მგონია, რომ ასეთი ბავშვების მოვლა უფრო დიდი სიკეთე და მადლია, ვიდრე ჩვეულებრივისა. გამოცდას უწყობს ღმერთი ასეთ ოჯახს“.

სავარჯიშო #2

5 ადამიანს დაუსვით ერთი და იგივე შეკითხვა: „რა არის დასწავლის უნარის დარღვევა?“ მიღებული ინფორმაცია შეადარეთ დასწავლის უნარის დარღვევის რეალურ მახასიათებლებს, გამოყავით მასტიგმატიზირებელი შეხედულებები.

სავარჯიშო # 3

ინტერვიუ პედაგოგისთვის ბავშვის საჭიროებების, მშობლის მოლოდინებისა და ოჯახური გარემოს შესახებ დამატებითი ინფორმაციის მიღების წყარო, ხოლო მშობლისთვის მხარდაჭერისა და საჭირო სერვისების განხილვის შესაძლებლობაა.

გამოკითხეთ სასკოლო ასაკის 1 ბავშვის მშობელი. გარკვეით

- რა იცის მან დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ;
- რა ძლიერი და სუსტი მხარეები აქვს მის შვილს;
- რა მოლოდინები აქვს მშობელს შვილის მომავალთან დაკავშირებით;
- როგორია ოჯახური გარემო და ოჯახის სოციოეკონომიკური მდგომარეობა.

მიღებული ინფორმაციის გათვალისწინებით, მოძებნეთ მშობლის მხარდაჭერისა და გაძლიერების გზები (სიტყვიერი მხარდაჭერა, საჭირო ინფორმაციის თუ სერვისების სახით).

გამოყენებული ლიტერატურა:

- შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვთა სტიგმატიზაციის კვლევა. ანალიტიკური ანგარიში (2016). UNICEF
- Progressing Parental Engagement School Fact Sheet (2015). ACT Government
- Bhandari, A., Goyal, G. (2004). Learning Disabilities: Nature, Causes and Interventions. Global Vision Publishing House;
- Denny, M., Denieffe, S., & Pajnkihar, M. (2017). Exploring Community Attitudes to People with Learning Disabilities: Using a Micro-Neighbourhood Design. In (Ed.), Learning Disabilities - An International Perspective. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.69388>
- Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. John Wiley & Sons.

- Lusa, L., Yaoying, X. (2019). Family, School and Community Partnerships for Students with Disabilities. Springer;
- Martin, L. C. (2008). Strategies for teaching students with learning disabilities. Corwin Press.
- Peterson, T. (2022, January 17). Learning Disabilities Statistics and Prevalence, HealthyPlace. Retrieved on 2022, July 31 from <https://www.healthyplace.com/parenting/learning-disabilities/learning-disabilities-statistics-and-prevalence>
- Seligman, M., Darling, R. B. (2007). Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability. New York: Guilford Press

გამოყენებული ბმულები:

- <https://www.mencap.org.uk/get-involved/campaign-mencap/here-i-am> - Mencap Disability Helpline (2020).
- <https://ldaamerica.org/about-us/> - Learning Disabilities Association of Amerika [დასწავლის უნარის დარღვევის ამერიკის ასოციაცია];
- <https://safesupportivelearning.ed.gov/training-technical-assistance/education-level/early-learning/family-school-community-partnerships> -National Centre on Safe Supportive Learning Environments. American Institutes for Research, 2021.

მარიამ მეტრეველი

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის
თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თავი 14

შემთხვევათა ანალიზი

შესავალი.....	280
შემთხვევა 1: დანიელი.....	281
შეფასების პროცედურები.....	283
შემთხვევა 2: ტალია.....	287
შემთხვევა 3: მონა.....	288
შეჯამება.....	293
დანართი 1.....	294
დანართი 2.....	297
საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის შეფასების ფორმა.....	297
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	306

შესავალი

სპეციალური სასწავლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სწორად შეფასებისა და დახმარებისთვის ორი რამ გვჭირდება. პირველი – პოტენციური დიაგნოზების/მდგომარეობების ცოდნა; მეორე სპეციფიკური ნიშნების გამოვლენის მიხედვით, დახმარების სტრატეგიების სწორად შერჩევა. ამ პროცესში ჩვენ ვსვამთ შეკითხვებს და პასუხების შესაბამისად გამოვთქვამთ ახალ ვარაუდებს, რომელთა გადამოწმებასაც საბოლოო შედეგამდე, ბავშვისთვის საჭირო სერვისების მიწოდებამდე თუ სასწავლო საჭიროებების დაკმაყოფილებამდე მივყავართ (Wodrich, 2006).

ამ თავში გაცნობით 3 შემთხვევას სკოლის ფსიქოლოგიიდან:

- ერთი მათგანი „სუფთა“ დისლექსიის შემთხვევას აღწერს;
- მეორე შემთხვევა დაგანახებთ, რომ ჩივილი აკადემიური მოსწრების გაუარესებაზე ყოველთვის არ არის მიზეზი მოსწავლის სრულ შეფასებაზე გადასამისამართებლად;
- მესამე შემთხვევა კი შერეულ აკადემიურ (მათემატიკისა და წერის) სირთულეებს აღწერს, რომელთაც არავერბალური დასწავლის უნარის დარღვევის სახელით წარმოგვიდგენენ (ვერბალური დასწავლის უნარის დარღვევის საპირისპიროდ).

სიტყვა „სუფთა“ დისლექსიასთან მიმართებაში ტყუილად არ გვიხსენებია, ამ თავში მოცემული თითოეული შემთხვევა წარმოგვიდგენს ერთ მდგომარეობას. სასწავლო მიზნებისთვის გამოგონილ მოსწავლეებს არ აქვთ კომორბიდული მდგომარეობები, მათი მიერ გამოვლენილი ნიშნები სრულ შესაბამისობაშია სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოებით წარმოდგენილ კრიტერიუმებთან.¹ უნდა

¹ გაიხსენეთ თავი 2.

აღვნიშნოთ, რომ ასეთი შემთხვევები რეალობაში იშვიათად გვხვდება და ჩვენ გვინევს სხვადასხვა მდგომარეობების შერეული გამოვლინებებისა და გარემოფაქტორების მავნე ზემოქმედების ანალიზი სირთულეების პირველწყაროს გასარკვევად.

მოსწავლის დასახმარებლად მნიშვნელოვანია, რომ თქვენ გაეცნოთ შეკითხვებს, რომლებსაც სპეციალისტები სვამენ დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზზე ეჭვის მიტანისას, და დაინახოთ ლოგიკური ჯაჭვი სხვადასხვა უნარებსა და აკადემიურ მოსწრებას შორის, რათა შეძლოთ ბავშვისთვის საჭირო მხარდაჭერის უზრუნველყოფა.

ინფორმაციის მოცულობა და სირთულე ნუ შეგაშინებთ. თითოეულ „შემთხვევაში“ აღწერილი ინფორმაცია, მიღებული შედეგები და გაცემული რეკომენდაციები მულტიდისციპლინური გუნდის ერთობლივი შრომის შედეგია. პედაგოგებს არ უნევთ მოსწავლის უკეთესი მომავლისათვის ბრძოლაში მარტო ყოფნა.

შემთხვევა 1: დანიელი²

ანამნები

დანიელი 7 წლის ბიჭია, გამოგზავნილია შეფასებისთვის მასწავლებლის მიერ, რადგან უჭირს კითხვა.

დანიელს არ აქვს ჯანმრთელობის პრობლემები. მან გაიარა სმენისა და მხედველობის სკრინინგი. ის დაიბადა გესტაციის 40 კვირაზე ნორმალური წონით გართულებების გარეშე. 12 თვის ასაკში გადადგა პირველი დამოუკიდებელი ნაბიჯები და 14 თვის ასაკში თქვა პირველი სიტყვები. 27 თვის ასაკში აითვისა ტუალეტის ჩვევები. სკოლამდელ ასაკში ჰქონდა მსუბუქად გამოხატული არტიკულაციის პრობლემები. მისი 13 წლის ძმა ეხმარებოდა მსმენელებს დანიელის სიტყვების ინტერპრეტაციაში.

დანიელი 3 წლის ასაკიდან დადიოდა ფრესქულში. ის კომუნიკაბელური და ძალიან პოპულარული ბავშვი იყო. მოწონდა ფრესქულში სიარული. აკადემიური უნარების სპეციალისტს ჰქონდა გარკვეული ჩივილები დანიელთან დაკავშირებით. მიუხედავად ინტენსიური ტრენინგისა, 5 წლისთვის ბავშვმა მხოლოდ ასოების ნახევარი და ფერების 80% პროცენტი აითვისა.³

ფრესქულის შემდეგ დანიელი საჯარო სკოლაში შეიყვანეს ნულოვან/მოსამზადებელ კლასში. პირველი სემესტრის დასრულებისას პედაგოგმა გამოთქვა ეჭვი კითხვის უნარის დარღვევაზე. მიუხედავად იმისა, რომ მშობლები ინტენსიურად ჩაერთნენ კითხვის ათვისების პროცესში და ასრულებდნენ პედაგოგის ყველა მითითებას, კითხვა მაინც დანიელის სუსტი მხარე იყო. დანიელი კითხულობდა ძალიან ნელა, სწრაფად ასახელებდა ბევრჯერ წაკითხულ, ნაცნობ სიტყვებს.

² წყარო (Wodrich, 2006).

³ ზოგიერთ ქვეყანაში (მაგ.: კვიპროსის რესპუბლიკა, დიდი ბრიტანეთი), სადაც ბავშვები 3-4 წლის ასაკში შედიან ფრესქულში, ისინი თამაშით ითვისებენ ასოებს და სასკოლო ასაკისთვის უკვე იციან ანბანი. საქართველოში ანბანის ათვისებას ბავშვები სასკოლო ასაკში იწყებენ, შესაბამისად, 5 წლის ბავშვს არ მოეთხოვება ასოების ცოდნა.

ზოგჯერ ვერ იხსენებდა ასოსა და ბგერის შესაბამისობას. ტოვებდა პირველ ბგერას უცხო სიტყვების წაკითხვისას. რამდენიმე თვის შემდეგ დანიელმა შედარებით გააუმჯობესა კითხვა, მაგრამ სირთულეების გათვალისწინებით პედაგოგმა მაინც შეუმცირა კვირაში ასათვისებელი სიტყვების რაოდენობა. ბავშვს შეეძლო მცირე მოთხრობის ჩაწერა. მართალია, წერდა შეცდომებით, მაგრამ აზრის გამოტანა შესაძლებელი იყო. პედაგოგი აღნიშნავდა, რომ დანიელს ჰქონდა ყურადღების გაფანტვის ეპიზოდები, რის გამოც დავალებების ნაწილი შეუსრულებული რჩებოდა. მიუხედავად სირთულეებისა, დანიელი ძალიან მხიარული და პოპულარული ბავშვი იყო, მას მოწონდა სკოლაში სიარული. დანიელი გადაიყვანეს პირველ კლასში იმ პირობით, რომ ზაფხულის განმავლობაში ბავშვთან კითხვაზე იმუშავებდა კერძო პედაგოგი.

დანიელის დახასიათებისას პედაგოგმა აღნიშნა, რომ ის მნიშვნელოვნად ჩამორჩებოდა თანაკლასელებს კითხვაში, მაგრამ ძლევდა სასკოლო მასალას მათემატიკაში. მასწავლებლის მიერ წარმოდგენილი სკრინინგის შედეგებით, დანიელის კითხვა 10 პროცენტის, ხოლო მათემატიკური უნარები 70 პროცენტის შეესაბამებოდა. ხელწერის პრობლემები არ ჰქონდა. პედაგოგმა აღნიშნა, რომ დანიელი კლასში ყველაზე ცუდად კითხულობდა. პედაგოგის მიერ შემუშავებული იყო გამარტივებული პროგრამა კითხვისთვის და შესაბამისი შეფასების ინსტრუმენტები, რამაც შედეგი არ გამოიღო, რის გამოც საჭირო გახდა დანიელის გადამისამართება სრული შეფასებისთვის.

მშობლების მიერ შევსებულ სოციალური და განვითარების ისტორიის კითხვარში სასკოლო პრობლემების შესაძლო მიზეზები არ იკვეთებოდა. სახლში დანიელი მოწესრიგებული და მშვიდი ბავშვი იყო. მისი ჯანმრთელობის ისტორიაში სასკოლო წარუმატებლობის მიზეზები არ ჩანდა. სკოლამდელ ასაკში ორჯერ დაჭირდა მკურნალობა ეკზემას გამო და ერთხელ მოხვდა კლინიკაში ძაღლის ნაკბენის გამო, მას არ ჰქონია ჯანმრთელობის ქრონიკული პრობლემები. მას არ ჰქონდა ძილისა და კვების პრობლემები. თითქმის არ აცდენდა სკოლას.

შეფასებაზე დანიელი დედამ მიიყვანა. დედამ აღნიშნა, რომ ადრე ისინი ნუხდნენ დანიელის არამკაფიო (გადღაბნილი) მეტყველების გამო, მაგრამ მისმა პედიატრმა დაამშვიდა, რომ ბავშვი ასაკობრივად დაძლევა ამ პრობლემას. ასეც მოხდა, დანიელის მეტყველება გაუმჯობესდა და არ უშლის მას ხელს კომუნიკაციაში. დედა ახასიათებს დანიელს, როგორც მიზანდასახულს, მოწესრიგებულსა და კარგი თანამშრომლობითი უნარებით. მას არ ჰქონია ემოციური პრობლემები. დედა ყოველთვის ძალიან გონიერ ბავშვად თვლიდა, მიუხედავად იმისა, რომ დანიელს არ მოწონდა სამაგიდო თამაშები, ტელევიზია და წაკითხული ამბების მოსმენა.

ოჯახურ ისტორიაში ფსიქიატრიული მდგომარეობები ან გენეტიკური პათოლოგიები არ იკვეთებოდა. დანიელის დედამ აღნიშნა, რომ დანიელის მამა სასკოლო პერიოდს ყოველთვის – როგორც რთულ პერიოდს იხსენებდა და მას დღემდე უჭირდა სპეციფიკური/ტექნიკური ინფორმაციის წაკითხვა, რის გამოც ზოგჯერ სამსახურშიც კი ცოლის დახმარება სჭირდება. დანიელის ერთ-ერთ ბიძას და ბაბუასაც ჰქონდათ კითხვის პრობლემები და ვერცერთმა მათგანმა ვერ შეძლო სკოლის დამთავრება. დანიელის მშობლები 15 წელია ქორწინებაში არიან, სახლში მშვიდი და მოწესრიგებული გარემო აქვთ.

დაკვირვების შედეგები

დანიელი მოწესრიგებულად ჩაცმული, ფიზიკურად კარგად განვითარებული 7 წლის ბიჭია. შეფასების დასაწყისში მას უჭირდა ღიად საუბარი, მორცხვობდა. სწრაფად შეეგუა გარემოს და დაიწყო საუბარი სკოლაზე, მეგობრებზე. საუბრისას ზოგჯერ უშვებდა არტიკულაციურ შეცდომებს, მიუხედავად ამისა, მისი მეტყველება მსმენელისთვის ყოველთვის გასაგები იყო. ის თავისუფლად ერთვებოდა დიალოგში. ბავშვი კარგად აკონტროლებდა მოქმედებებს არ ავლენდა ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემებს. შეფასება მოხერხდა ერთ შეხვედრაზე რამდენიმე შესვენებით.

დანიელს სამჯერ დააკვირდნენ საკლასო გარემოში. ბავშვი არ ავლენდა მოუსვენრობას, ყურადღების დეფიციტს ან იმპულსის კონტროლის პრობლემებს, მიუხედავად ამისა, კითხვის დროს ის უფრო ნაკლებად იყო ჩართული დავალების შესრულების პროცესში, ვიდრე მისი თანაკლასელები. ორჯერ შეწყვიტა დავალების შესრულება და დადო თავი მერხზე, კითხვა გააგრძელა მხოლოდ პედაგოგის მითითების შემდეგ. მისი ნამუშევრის შეფასებისას აღმოჩნდა, რომ დაშვებული ჰქონდა მრავალი შეცდომა და არ ჰქონდა დასრულებული მუშაობა. ამავე დროს ის აქტიურად იყო ჩართული არითმეტიკისა და ხელოვნების აქტივობებში. დანიელის სირთულეები კონცენტრაციაში უფრო დავალების შინაარსით განისაზღვრებოდა, ვიდრე ყურადღების დეფიციტით.

შეფასების პროცედურები

დანიელის ზოგადი ფუნქციონირება შეფასდა ინტელექტის ტესტით, ასევე შეფასებისას გამოყენებული იყო

- აკადემიური მიღწევის სტანდარტიზებული ტესტები,
- ნეიროფსიქოლოგიური ტესტების ბატარეა კოგნიტური ფუნქციების შესაფასებლად,
- ქცევის შესაფასებელი სისტემა,
- არაფორმალური შეფასება კურიკულუმით გათვალისწინებულ მასალასთან მიმართებაში,
- ინტერვიუ მშობლებთან,
- ინტერვიუ ბავშვთან.

ცხრილი 1. შეფასების შედეგები დანიელისთვის¹

ვექსლერის ინტელექტის ტესტი²

სუბტესტების შედეგები³:

კუბების აწყობა – 11	ლოგიკური მატრიცები – 11
მსგავსებები – 10	სიმბოლოს ძიება – 11
ჩამოთვლა – 7	ასო-ციფრი მონაცვლეობა – 9
დასურათებული ცნებები – 12	ლექსიკონი – 9
კოდირება – 10	მიხვედრილობა – 10

ზოგადი მაჩვენებლები⁴

ვერბალური გაგება	98
პერცეპტული აზროვნება	108
მუშა მეხსიერება	88
გადამუშავების სისწრაფე	103
ჯამური ქულა (FSIQ)	100

ვეჯოკ-ჯონსონის მიღწევის ტესტი⁵

შედეგები⁶:

ასო-სიტყვა იდენტიფიკაცია	70	სანერი ნიმუშები	82
პასაჟის გაგება	75	მართლწერა	79
მოქნილობა (კითხვა)	76	წერითი მოქნილობა	83
გამოთვლები	102	სიტყვების შეტევა	60
მათემატიკური მოქნილობა	99		

¹ შეფასების შედეგები მოცემულია მეტი თვალსაჩინოებისთვის. აღსანიშნავია, რომ პედაგოგებს არ მოეთხოვებათ აღნიშნული შედეგების ინტერპრეტაცია.

² WISC-4 – სტანდარტიზებული ტესტი 6-16 წლის ბავშვებში ინტელექტისა და ზოგადი შესაძლებლობების შესაფასებლად.

³ ინტელექტის ტესტის ცალკეულ დავალებებში ნორმა 8-12, შესაბამისად, <8-ზე გადახრილია ნორმიდან, ხოლო >12-ზე ნორმაზე მაღალ შესრულებაზე მიუთითებს.

⁴ ინტელექტის ტესტის ზოგადი მაჩვენებლები გადახრილია ნორმიდან, თუ <70-ზე, 71-80 შესაბამება დარღვევასთან მოსაზღვრე მდგომარეობას, 81-იდან იწყება ნორმა. 81-90 – დაბალი ნორმა; 91-100 – საშუალო ნორმა; 101-110 – საშუალოზე მაღალი ნორმა; 111-120 – მაღალი ნორმა; >121-ზე – ძალიან მაღალი.

⁵ WJ-3 აკადემიური უნარების შესაფასებელი ტესტი 2 წლიდან 90+ ინდივიდებისთვის.

⁶ აკადემიური ტესტის მაჩვენებლები გადახრილია ნორმიდან, თუ <70-ზე, 71-80 შესაბამება დარღვევასთან მოსაზღვრე მდგომარეობას, 81-იდან იწყება ნორმა. 81-90 -დაბალი ნორმა; 91-100 საშუალო ნორმა; 101-110 - საშუალოზე მაღალი ნორმა; 111-120 – მაღალი ნორმა; >121-ზე – ძალიან მაღალი.

გეის ხმამალაღი კითხვის ტესტი⁷

შედეგები:⁸

მოქნილობა	5
გაგება	4
ხმამალაღი კითხვის მარჯვენებელი	67

განვითახების ნეიროფსიქოლოგიური შეფასება (NEPSY)⁹

შედეგები:¹⁰

ფონოლოგიური გადამუშავება	4	სახეებზე მებსიერება	10
ვიზუალურ-მოტორული სიზუსტე	10	სახელებზე მებსიერება	5
ნიმუშის კოპირება	11	ნარატიული მებსიერება	9

შედეგების ანალიზი⁷

- ბავშვი საკლასო პირობებების გამო გადმოამისამაჩთეს?

დიახ. პედაგოგიც და მშობლებიც აღნიშნავენ, რომ დანიელს უჭიხს კითხვა, მიუხედავად ახაფოხმადუხი დახმარებისა.

- ზოგადი კოგნიტუხი განვითახება შეესაბამება ნოხმას?

დიახ. დანიელის ადრეული ფსიქომოტორული განვითარება ძირითადად ნორმას შეესაბამებოდა (მხოლოდ მსუბუქად ვლინდებოდა არტიკულაციის სირთულეები). მშობლები მას გონიერ ბავშვად მიიჩნევდნენ. დანიელი პოპულარული იყო თანატოლებში და წარმატებებს აღწევდა კოგნიტურ განვითარებასთან დაკავშირებულ ისეთ სფეროში, როგორიც მათემატიკაა. სტანდარტიზებულ კოგნიტურ ტესტებში, მათ შორის ინტელექტის ტესტში შედეგები შეესაბამება საშუალო ნორმას. ერთადერთი უშუალო ფონოლოგიური

⁷ GORT-4 აშშ-ში ერთ-ერთი ყველაზე ხშირად გამოყენებული ტესტი ხმამალაღი კითხვის შესაფასებლად.

⁸ მოქნილობისა და გაგების სუბტესტების შედეგები: ნორმა 8-12; შესაბამისად, <8-ზე გადახრილია ნორმიდან; ხოლო >12-ზე ნორმაზე მაღალ შესრულებაზე მიუთითებს. ხმამალაღი კითხვის მარჯვენებელი გადახრილია ნორმიდან, თუ <70-ზე, 71-80 შეესაბამება დარღვევასთან მოსაზღვრე მდგომარეობას, 81-იდან იწყება ნორმა. 81-90 – დაბალი ნორმა; 91-100 საშუალო ნორმა; 101-110 – საშუალოზე მაღალი ნორმა; 111-120 – მაღალი ნორმა; >121-ზე – ძალიან მაღალი.

⁹ ნეიროკოგნიტური განვითარების შეფასების ინსტრუმენტი 3-იდან 16 წლამდე ბავშვებისთვის.

¹⁰ ნორმა 8-12, შესაბამისად, <8-ზე გადახრილია ნორმიდან, ხოლო >12-ზე ნორმაზე მაღალ შესრულებაზე მიუთითებს.

და სმენითი მუშა მეხსიერების სუბტესტში მიიღო შედარებით დაბალი ქულა (დაბალი ნორმის ფარგლებში).

- აკადემიური უნახების ეფიციენტი ნამდვიდად ვლინდება?

ღიახ. ჩუმი კითხვის ტესტებში დანიელის შედეგი ნორმასთან მოსაზღვრე მდგომარეობას შეესაბამებოდა, ხოლო ხმამაღლა კითხვისას მისი შედეგები გადახრილი იყო ნორმიდან. მას ვერ გამოჰქონდა აზრი წაკითხულიდან. იგივე სირთულის ტექსტის მოსმენისას დანიელი გასაკვირი სიზუსტით პასუხობდა შეკითხვებს. განსაკუთრებით გაუჭირდა გამოგონილი სიტყვების წაკითხვა. მას არ ჰქონდა ათვისებული მართლწერის წესები, შედეგად წერის მაჩვენებელიც გადახრილი იყო ნორმიდან. დანიელს შეცდომების გარეშე იმ წიგნის წაკითხვაც კი უჭირდა, რომელსაც უკვე რამდენიმე კვირა კითხულობდა სახლში.

- *ხა* ტიპის აკადემიური ეფიციენტი აქვს?

ძირითადი სირთულე კითხვაში ვლინდება.

დანიელს შეიძლება ჰქონდეს ენის განვითარების სპეციფიკური დარღვევა და კითხვის ფონოლოგიური დარღვევა (დისფონეტიკური დისლექსია). შეფასების შედეგები ააშკარავებს, რომ დანიელს უჭირს ბგერისა და ასოს შესაბამისობა, ბგერების სიტყვად სინთეზი, ის სირთულეებს აწყდება სიტყვის დეკოდირებისას. ფონოლოგიური პრობლემები დისფონეტიკური დისლექსიის ერთ-ერთი ძირითადი ნიშანია. ამ ვარაუდს ამტკიცებს ისიც, რომ დანიელს განსაკუთრებით გაუჭირდა გამოგონილი სიტყვების წაკითხვა. ამავე დროს მან შეძლო მოსმენილი ტექსტის სრულად გაგება, რაც ნაკლებად დამახასიათებელია ენის განვითარების დარღვევისთვის.

ფონოლოგიური გადამუშავებისა და სახელების აღდგენის სუბტესტებში მიღებული დაბალი ქულა, ენის შესაფასებელ ტესტებში მიღებული საშუალო ქულების საპირისპიროდ ადასტურებს ჩვენ ვარაუდს დისფონეტიკური დისლექსიის შესახებ.

გარდა ამისა, გასათვალისწინებელია, რომ ოჯახური ისტორია დატვირთულია კითხვის დარღვევით. კითხვის დარღვევების ოჯახური ისტორია და მემკვიდრეობით გადაცემა (განსაკუთრებით ბიჭებში) ძალიან მაღალია. გასათვალისწინებელია ისიც, რომ დანიელს ჰქონდა არტიკულაციური პრობლემები, რაც ასევე შეიძლება ფონემატური სირთულეებით ყოფილიყო განპირობებული. სკოლამდელ ასაკში ბავშვს უჭირდა ლინგვისტური მასალის (ფერების დასახელებები, ასოები) დამახსოვრება. ყველა ეს ფაქტი ადასტურებს დისფონეტიკური დისლექსიის დიაგნოზს.

ინტერვენციის გეგმა

დანიელისთვის რეკომენდირებულია:

1. საჭიროა ინტენსიური კითხვის მასტიმულირებელი პროგრამა. პროგრამა უნდა შეიცავდეს ხმამაღალ კითხვას, ფონეტიკური და ფონოლოგიური უნარების გასაუმჯობესებლად. მასზე მორგებული კითხვის პროგრამის გარდა, დანიელი საჭიროებს ინტენსიური თერაპიის რამდენიმე საათს

კვირაში. საჭირო სერვისების მისაღებად და პედაგოგის ტრენინგის უზრუნველსაყოფად, საჭიროა სპეციფიკურად დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზის დასმა.

2. სასურველია პარალელური პროგრამა მართლწერის გასაუმჯობესებლად. დეკოდირების პარალელურად იგივე პრინციპებით კოდირების გაუმჯობესება.
3. დანიელი უნდა გადავიდეს მეორე კლასში, მაგრამ დასჭირდებაკურიკულუმის აკომოდაცია კლასში, რათა შეძლოს ინსტრუქციების მიყოლა და არ ჩამორჩეს სასწავლო პროგრამას სხვა საგნებში (კითხვის გარდა). დანიელს დასჭირდება მხარდაჭერა იმ წერილობითი დავალებების შესრულებისას, რომელთაც მისი თანაკლასელები დამოუკიდებლად ასრულებენ. სასურველია კლასში მენეჯილეს შერჩევა (თანაკლასელი-ტუტორის), რომელიც დაეხმარება დანიელს.
4. ტექსტების წამკითხველი აპლიკაცია გაუმარტივებს დანიელს ტექსტიდან შინაარსის გამოტანას.
5. საჭიროა მეტყველების თერაპევტის მიერ ბავშვის მდგომარეობის შეფასება, რათა არტიკულაციური შეცდომების გათვალისწინებით განისაზღვროს მეტყველების თერაპიისა ან მეტყველების სირთულის გათვალისწინებით სასწავლო პროცესის აკომოდირების საჭიროება.
6. დანიელი აკადემიურ გარემოში დემოტივაციის რისკის წინაშეა, ამიტომ მნიშვნელოვანია მშობლებისა და პედაგოგების მხრიდან მისი მათემატიკურ მიღწევების განსაკუთრებულად აღნიშვნა და ნახალისება.

შემთხვევა 2: ტალია¹

ანამნეზი

ტალია 14 წლის არის. ის სკოლის მოსწავლეა. ტალია ყოველთვის კარგად სწავლობდა. დროულად ისწავლა კითხვა, ხშირად უმაღლეს ქულას იღებდა მართლწერის დავალებებში და მარტივად უმკლავდებოდა მათემატიკურ ტესტებს. გამოირჩეოდა ლამაზი ხელწერით. მისი შეფასებები სკოლაში ყოველთვის კარგი ან ძალიან კარგი იყო. ტალია მორცხვ ბავშვად განიხილებოდა, მაგრამ ის ყოველთვის პოულობდა 1-2 მეგობარს თანატოლებში.

მშობლები ერთი წლის წინათ განქორწინდნენ. გოგონა დედასთან ცხოვრობს და განქორწინების შემდეგ არ უნახავს მამა, რადგან ის სხვა ქვეყანაში წავიდა საცხოვრებლად. დედა ჩივის, რომ ბოლო რამდენიმე თვეა ტალია აღარ მეცადინეობს. მიუხედავად იმისა, რომ ტალიას აკადემიური მოსწრება შედარებით გაუარესდა, პედაგოგი ვერ ხედავს დრამატულ ცვლილებებს მის საკლასო ფუნქციონირებაში. დედის თქმით, ტალია ხშირად ტირის, იშვიათად გადის სასერიროდ მეგობრებთან ერთად, ცუდად იკვებება და უჭირს ჩაძინება. გაუარესებული აკადემიური მოსწრების გამო დედამ სკოლის ფსიქოლოგს მიმართა.

¹ წყარო (Wodrich, 2006).

დაკვირვება და ინტერვიუ

დედის თხოვნით, ტალია შეხვდა სკოლის ფსიქოლოგს. გოგონა დაღლილი ჩანდა, მაგრამ ის მაინც ილიმოდა. აღნიშნა, რომ დედა ზედმეტად შფოთავდა მის გამო, მაგრამ ამავე დროს დაადასტურა ძილისა და კვების პრობლემები, აღნიშნა, რომ აღარაფერი ანიჭებდა სიამოვნებას და საშინაო დავალებებზე კონცენტრაციისთვის მოტივაცია არ ყოფნიდა. ტალიას თქმით, სკოლაში ბევრ ბავშვს სჭირდებოდა მხარდაჭერა და მასზე დროისა და რესურსის დახარჯვა არ ღირდა. დედას ისედაც ბევრი საფიქრალი ჰქონდა და მას არ სურდა მდგომარეობის კიდევ უფრო დამძიმება.

შედეგების ანალიზი

- ბავშვი საკლასო პრობლემების გამო გადმოამისამაჩთეს?

აია. ტალია არ ავლენს გამოხატულ სირთულეებს აკადემიურ სივრცეში. ამ ფაქტის გათვალისწინებით, ასევე მასთან გასაუბრებისა და ქცევაზე დაკვირვების საფუძველზე სკოლამ საჭიროდ არ მიიჩნია ტალიას შეფასებაზე გადამისამართება. მაგრამ სკოლის ფსიქოლოგს არ გამორჩენია ის ფაქტი, რომ ტალიას ემოციურ-ქცევითი მდგომარეობა მკვეთრად შეიცვალა ბოლო თვეებში. ოჯახურ გარემოში ცვლილებები და მამასთან განშორებით გამოწვეული სტრესი შეიძლება ყოფილიყო დეპრესიის მაპროვოცირებელი, შესაბამისად, ტალია კონსულტაციისთვის ბავშვთა ფსიქიატრთან გადაამისამართეს¹.

შემთხვევა 3: მონა²

ანამნეზი

მონა 12 წლის გოგონაა. ის გადმოამისამართა კლასის პედაგოგმა ჩივილით დაბალ მოსწრებაზე მათემატიკაში. სხვა პედაგოგები ჩივიან, რომ მონა ქაოტურად ასრულებს დავალებებს (არ არის ორგანიზებული და გაურკვევლად წერს.

¹ ავტორის შენიშვნა: ალბათ, გაგიკვირდებათ, თუ რა კავშირშია ტალიას შემთხვევა დასწავლის უნარის დარღვევასთან, მისი მდგომარეობა ხომ ექვსაც არ იწვევს დასწავლის უნარის დარღვევაზე. ტალიას შემთხვევის განხილვა მნიშვნელოვანია რამდენიმე მიზეზით:

- აკადემიური მოსწრების დროებითი გაუარესება არ ნიშნავს დასწავლის უნარის დარღვევას;
- დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზზე ექვის მიტანამდე, უნდა გამოვრიცხოთ ის გარემოფაქტორები, სტრესორები თუ ჯანმრთელობის პრობლემები, რომლებითაც შეიძლება აიხსნას სირთულეები დასწავლაში;
- განათლების სპეციალისტები (მაგ.: პედაგოგები, სკოლის ფსიქოლოგი) ძირითადად ფოკუსირებული არიან აკადემიურ პრობლემებზე. თუ საკლასო ჩივილები გამოირიცხება, მაშინ ბავშვის რეალური სირთულეები ყურადღების მიღმა რჩება. ტალიას შემთხვევა აჩვენებს, რომ იქაც კი, სადაც აკადემიური პრობლემები არ ვლინდება ან დროებით იჩენს თავს ბავშვი შეიძლება საჭიროებდეს გადამისამართებას სხვა სპეციალისტთან სხვა მიზეზით (მაგ., მაგ., ტალიას შემთხვევაში სრული ნეიროფსიქოლოგიური შეფასების ნაცვლად საჭირო გახდა ბავშვთა ფსიქიატრის ჩარევა, რადგან სკოლის ფსიქოლოგს არ გამორჩენია გოგონას ემოციური პრობლემები და ცვლილებები ქცევაში).

² წყარო (Wodrich, 2006).

მონას დედა ამბობს, რომ მისი შვილი სრულიად ჯანმრთელია. მისი ჯანმრთელობის მდგომარეობა ახლახან შეაფასა პედიატრმა და მანამდეც ის გადიოდა გეგმიურ შემოწმებებს, ჩატარებული აქვს მხედველობისა და სმენის სკრინინგი. გადმოცემით, მონა მოსალოდნელზე 4 კვირით ადრე დაიბადა, მაგრამ მას ნორმალური წონა ჰქონდა და სახლში 2 დღეში განერეს. გადმოცემით, მონას ადრეული ფსიქომოტორული განვითარება შეესაბამებოდა ნორმას. მას ყოველთვის უკეთესად განვითარებული ვერბალური უნარები ჰქონდა, ვიდრე მის უფროს (13 და 15 წლის დებს). მშობლებს ახსოვთ, რომ სკოლამდეც ასაკში მონას ძალიან უყვარდა ამბების მოსმენა, მაგრამ უარს ამბობდა ხელსაქმეზე, ფაზლების აწყობასა თუ გაფერადებაზე. მას ბევრი ვარჯიში დაჭირდა ზონრების დამოუკიდებლად შესაკრავად და დამხმარე ბორბლების გარეშე ველოსიპედს 8 წლამდე ვერ ატარებდა.

გოგონა ცხოვრობს ბიოლოგიურ დედასთან და მამინაცვლთან, რომელსაც 3 წლის ასაკიდან მამას ეძახის. მისი ბიოლოგიური მამა სხვა ქვეყანაში ცხოვრობს და მონასა და მის დებს წელიწადში ერთხელ ნახულობს. ისინი ერთად ატარებენ ზაფხულის 1 თვეს. დედა ოჯახურ სტრესს – როგორც დასწავლის სირთულეების მაპროვოცირებელს, გამოიჩინებს. მონა მეგობრობს დებთან, განსაკუთრებით უფროს დასთან, რომელიც მათემატიკის დავალებების შესრულებაშიც ეხმარება ხოლმე. ოჯახის ისტორია არ არის დატვირთული სპეციფიკურად დასწავლის უნარის დარღვევით ან სხვა ფსიქიატრიული მდგომარეობებით. მამის მხრიდან მონას ერთ-ერთ ბიძაშვილს აქვს დაუნის სინდრომი.

მონა სკოლისთვის მოსამზადებელი ჯგუფიდან მესამე კლასამდე დადიოდა საჯარო სკოლაში, შემდეგ გადაიყვანეს საეკლესიო კერძო სკოლაში. მშობლებს მიაჩნდათ, რომ მეტად სტრუქტურირებული გარემო და უფრო მაღალი მოლოდინები აკადემიურ საგნებში, დადებითად აისახებოდა მონას აკადემიურ მოსწრებაზე. ის კარგად კითხულობდა, მაგრამ უჭირდა წერა. არითმეტიკა ადრეც უჭირდა და ახლაც უჭირს. მას უჭირდა მათემატიკური ფაქტების დამახსოვრება, იბნეოდა ოპერაციების თანმიმდევრობის განსაზღვრისას, არ აქცევდა ყურადღებას ციფრების ადგილმდებარეობას. ამჟამად მეექვსე კლასის მოსწავლეა, უჭირს რთული გამრავლებები, გაყოფისას ხშირად იბნევა. როგორც თავად ამბობს, საერთოდ არ ესმის წილადები რაზეა. მისი შეფასება დამაკმაყოფილებელი იყო მეხუთე კლასამდე, მაგრამ ახლა ის ვეღარ ლახავს ზღვარს ტესტებში და დედა შიშობს, რომ მონა ვერ გადალახავს ამ მეოთხედს სკოლაში. დედა კერძო ტუტორი აუყვანა მათემატიკაში. მონა კარგ შედეგებს აჩვენებს კითხვისას, მაგრამ წერა კვლავ უჭირს. არ უყვარს ხელოვნება და სპორტის გაკვეთილები, ამავე დროს, წარმატებით მონაწილეობს მუსიკალური გუნდის შეხვედრებში.

დედაცა და ამჟამინდელი პედაგოგიც აღნიშნავენ, რომ მონა ასაკთან შედარებით ინფანტილურია. სახლში იშვიათად იჩენს დების მეგობრებთან ურთიერთობის სურვილს, ამავე დროს დიდი სიამოვნებით ერთობა მესამეკლასელ მეზობელთან ერთად. დებისგან განსხვავებით, არ მოწონს სპორტი. სპორტის სხვადასხვა სახეობაზე სიარულის მცდელობებმა შედეგი არ გამოიღო. თავს არიდებს ახალ აქტივობებს. მშობლები აღნიშნავენ, რომ უჭირს ახალ გარემოში ადაპტაცია, ხშირად შფოთავს.

დაკვირვება

მონა მაღალი, მოწესრიგებული 12 წლის გოგონა. მას ასაკთან შედარებით დიდი შეხედულება აქვს. მას არ აქვს სტიგმები ან სხვა საყურადღებო ფიზიკური მახასიათებლები. შეფასების დასაწყისში მას გაუჭირდა ყურადღების კონცენტრაცია, შფოთავდა, რადგან არ იცოდა, რას მოითხოვდნენ მისგან. მარტივი ინსტრუქციებიც კი აბნევდა და რამდენჯერმე ამონმებდა შეფასებლის რეაქციას დავალების შესრულებისას. დაახლოებით 30 წუთის შემდეგ მოდუნდა /დამშვიდდა. ყურადღების კონცენტრაციის სირთულეები აღარ გამოუვლენია, მაგრამ არავერბალურ დავალებებს ძალიან ქაოტურად, არაორგანიზებულად ასრულებდა.

შეფასების პროცედურები

მონას ზოგადი ფუნქციონირება შეფასდა ინტელექტის ტესტით, ასევე შეფასებისას გამოყენებული იყო

- აკადემიური მიღწევის სტანდარტიზებული ტესტები,
- ნეიროფსიქოლოგიური ტესტების ბატარეა კოგნიტური ფუნქციების შესაფასებლად,
- ქცევის შესაფასებელი სისტემა,
- არაფორმალური შეფასება კურიკულუმით გათვალისწინებულ მასალასთან მიმართებაში,
- ინტერვიუ მშობლებთან,
- ინტერვიუ ბავშვთან.

ცხრილი 2. შეფასების შედეგები მონასთვის

ვექსლერის ინტელექტის ტესტი

სუბტესტების შედეგები:

კუბების აწყობა – 8	ლოგიკური მატრიცები – 8
მსგავსებები – 12	სიმბოლოს ძიება – 8
ჩამოთვლა – 9	ასო-ციფრი მონაცვლეობა – 9
დასურათებული ცნებები – 7	ლექსიკონი – 6
კოდირება – 7	მიხვედრილობა -1
ზოგადი მაჩვენებლები:	
ვერბალური გაგება	108
პერცეპტული აზროვნება	86
მუშა მეხსიერება	94
გადამუშავების სისწრაფე	85
ჯამური ქულა (FSIQ)	92

ვექსლერის ინდივიდუალური მიღწევის ტესტი:¹

შედეგები:²

სიტყვების კითხვა	102	მათემატიკური მსჯელობა	92
ნაკითხულის გააზრება	91	მართლწერა	85
ფსევდოსიტყვების დეკოდირება	98	წერიითი ექსპრესია	78
ოპერაციები ციფრებით	76		

განვითარების ნეიროფსიქოლოგიური შეფასება (NEPSY)

შედეგები:

ფონოლოგიური გადამუშავება	12	სახეებზე მეხსიერება	10
ვიზუომოტორული სიზუსტე	9	სახელებზე მეხსიერება	5
ნიმუშის კოპირება	6	ნარატიული მეხსიერება	9

შედეგების ანალიზი

- ბავშვი საკლასო პირობებების გამო გადმოამისამაჩთეს?

დიახ. პედაგოგიც და მშობლებიც აღნიშნავენ სიჩთულებს მათემატიკაში.

- ზოგადი კოგნიტური განვითარება შეესაბამება ნოჩმას?

დიახ. მშობლების მიერ მოწოდებული ინფორმაციიდან ჩანს, რომ მონას ენა-მეტყველების განვითარება ნორმას შეესაბამებოდა. მეექვსე კლასამდე მონა წარმატებით უმკლავდებოდა კითხვას და დამაკმაყოფილებლად ასრულებდა სხვა საგნების მოთხოვნებს. მშობლებს არასდროს უფიქრიათ, რომ მას შეიძლება ფსიქიკური ფუნქციების შეფერხება ჰქონოდა (მოუხედავად იმისა, რომ მოწონდა უმცროსი ასაკის ბავშვებთან მეგობრობა). თუ ტესტირების შედეგებს გავცნობით, მონას სრული ინტელექტის მაჩვენებელი საშუალო ნორმას შეესაბამება. თუ მისი ზოგადი ინტელექტის მაჩვენებლით ვიმსჯელებთ, მას არ უნდა ჰქონოდა განსაკუთრებული სირთულეები აკადემიური მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად.

- აკადემიური უნახების დეფიციტი ნამდვირად ვლინდება?

დიახ. მონას პედაგოგების უმრავლესობა აღნიშნავს სირთულეებს აკადემიურ მოსწრებაში, მაგრამ უპირატესად, მათემატიკურ დავალებებში.

- *ხა ტიპის აკადემიური დეფიციტი აქვს?*

¹ WIAT-2 აკადემიური უნარების შესაფასებელი სტანდარტიზებული ტესტი 4 წლიდან 85 წლამდე ინდივიდებისთვის.

² აკადემიური ტესტის მაჩვენებლები გადახრილია ნორმიდან, თუ <70-ზე, 71-80 შეესაბამება დარღვევასთან მოსაზღვრე მდგომარეობას, 81-იდან იწყება ნორმა. 81-90 – დაბალი ნორმა; 91-100 საშუალო ნორმა; 101-110 - საშუალოზე მაღალი ნორმა; 111-120 – მაღალი ნორმა; >121-ზე – ძალიან მაღალი.

მისმა პედაგოგმა წარმოადგინა შედეგები, რომელთა ანალიზით, მონა დამოუკიდებელი სამუშაოსთვის განკუთვნილი დავალებების მხოლოდ 55-65 %-ს უმკლავდება წარმატებით. ტესტების შედეგებით, მონას უჭირს მათემატიკური ამოცანების გადაწყვეტა მაშინაც, რომ გარეშე გამლიზიანებლები გაკონტროლებულია და დავალებაზეა კონცენტრირებული. სპეციფიკურად მათემატიკური ტესტების შეფასებებით ჩანს, რომ მათემატიკურ აზროვნებაში უფრო მაღალი შედეგები აქვს, ვიდრე აღმასრულებელი ფუნქციების¹ შესაფასებელ ტესტებში. ჩანს, რომ უჭირს ციფრებით მანიპულაცია (ოპერაციების განხორციელებისას ციფრების კონტროლი), გარდა ამისა, მიუხედავად კარგად განვითარებული კითხვის უნარის, ნააზრევის დამოუკიდებლად წერილობით ჩამოყალიბება უჭირს. ის არ წუნუნებს ბევრი საწერის გამო, არ ნატიფი მოტორიკისა და ვიზუალურ-მოტორული უნარების დეფიციტი აქვს. მიღებული შედეგებით, მონა ავლენს დისკალკულიისა და დისგრაფიის ნიშნებს, მისი სირთულეების სავარაუდო საფუძველი კი დაგეგმვის სირთულეებია.

ინტერვენციის გეგმა

მონასთვის რეკომენდირებულია:

1. სასკოლო აქტივობების ვერბალურ უნარებზე დაყრდნობით აგება და დავალებების გადაწყვეტისას ვიზუალურ-სივრცითი უნარების მნიშვნელობის მაქსიმალურად შემცირება. ცხრილების, გრაფიკური ნახაზებისა თუ სხვა ვიზუალიზაციის ნაცვლად, მონას ქირდება ინსტრუქციებისა თუ ახალი ინფორმაციის ვერბალურად მიწოდება. სასურველია, რომ გოგონა მოვარიდოთ ისეთ დავალებებს, როგორიცაა დაფიდან ნაწერის კოპირება, დავალებების ჩაბარებისას წერილობითი ფორმა, ორალური ექსპრესიით ჩავანაცვლოთ.

2. გამოთვლების სიზუსტის გასაუმჯობესებლად გამოიყენეთ მისი ლინგვისტური და კოგნიტური შესაძლებლობები. ვერბალურად აუხსენით და ლოგიკურად დაუსაბუთეთ მათემატიკური ფაქტები. შეეცადეთ ახალი ცოდნის პრაქტიკული მნიშვნელობა დაანახოთ, მოიყვანეთ ცხოვრებისეული მაგალითები, რაც დაეხმარება „უშინაარსო“ ინფორმაციის აზრის წვდომასა და დამახსოვრებაში. მათემატიკაში სირთულეების გათვალისწინებით, მონას უნდა მიენიჭოს სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსი. მას სჭირდება რესურსების ჩანაცვლება მათემატიკური ცოდნის ათვისებისას და საკლასო აკომოდაცია წერილობითი დავალებებისას.

3. მას სჭირდება წერილობითი დავალებების შესრულების სქემის ექსპლიციტურად მიწოდება (გაუღერება ძირითადი ნაბიჯების). მას შემდეგ, რაც წერთი დავალებების ორგანიზებისთვის პროცედურას დაისწავლის/გაიშინაგნებს, მისი წერის უნარი გაუმჯობესდება. სასურველია მონას ტექნიკური უზრუნველყოფა უკუკავშირის სისტემით (ის ტოვებს ვიზუალურ დეტალებს წერისას და ვერ ამჩნევს შეცდომებს, შეცდომებზე უკუკავშირმა შეიძლება მეტად დაკვირვებული და კრიტიკული გახადოს საკუთარი შესრულებისადმი)

¹ მაკონტროლირებელი ფუნქციები, რომლებიც ხელს უწყობს იმპულსური ქცევების გაკონტროლებას, მოქმედებების დაგეგმვასა და გეგმის შესაბამისად განხორციელებას.

4. მონას დაგეგმვის სირთულეების გამო უჭირს ახალ აქტივობებთან გაკლავება, შესაბამისად, შფოთავს ახალი გამოწვევებისას, შესაძლებლობის შემთხვევაში თავს არიდებს სიახლეებს. ცვლილებების წინასწარ გაულერებით, დღის განრიგისა თუ ახალი აქტივობისას მოქმედების გეგმის წარმოდგენით, მონას შფოთვა იკლებს და პროდუქტიულობა მოიმატებს. გარდა ამისა, მონას მშვენიერი მეხსიერება აქვს და ახალი აქტივობების სახით „მეხსიერების“ დავალებების/თამაშების შერჩევა დადებითად იმოქმედებს მის თავდაჯერებულობაზე, ნაკლებად შეუშინდება ახალ გამოწვევებს.

5. მას შეიძლება დაეხმაროს სოციალური უნარების ტრენინგი. სასურველია ექსპლიციტურად დაასწავლონ, თუ როგორ უნდა განახორციელოს თვითმონიტორინგი. სასურველია მისი მხარდაჭერა თანატოლებთან ურთიერთობისას (ისეთი სიტუაციების უზრუნველყოფა, სადაც შეძლებს თანატოლებთან დამეგობრებას). სოციალური სირთულეებისა და შფოთვის მაღალი დონის გათვალისწინებით, სასურველია მისი ემოციური მდგომარეობის პერიოდული შეფასება (ფსიქიატრისა და ფსიქოთერაპევტის კონსულტაციები).

შეჯამება

წარმოდგენილი შემთხვევებიდან ჩანს, რომ პედაგოგის ვალდებულებაა თითოეული მოსწავლის მიერ კლასში გამოვლენილი სირთულეების დროულად შემჩნევა და დახმარებისთვის სკოლის ფსიქოლოგისთვის მიმართვა. სკოლის ფსიქოლოგის ვალდებულებაა ინტერვიუს (პედაგოგთან, მოსწავლესთან, მის მშობლებთან), ბავშვზე დაკვირვებისა და სკრინინგ-ტესტების მეშვეობით დაადგინოს სრული შეფასების ან/და რეფერალის საჭიროება. მშობლის ვალდებულებაა, ითანამშრომლოს სკოლასთან და სრული შეფასების შემთხვევაში საჭირო ინფორმაცია მიაწოდოს მულტიდისციპლინური გუნდის წევრებს.

დასწავლის უნარის დარღვევის დიაგნოზზე ეჭვი მიტანის შემთხვევაში პასუხი უნდა გაეცეს რამდენიმე ძირითად შეკითხვას:

- ბავშვი საკლასო პრობლემების გამო გადმოამისამართეს?
- ზოგადი კოგნიტური განვითარება შეესაბამება ნორმას?
- აკადემიური უნარების დეფიციტი ნამდვილად ვლინდება?
- რა ტიპის აკადემიური დეფიციტი აქვს?

პირველ შეკითხვაზე პასუხის გაცემა შესაძლებელია პედაგოგ/ებთან ინტერვიუს საფუძველზე. თუ პირველ შეკითხვაზე პასუხი არის „არა“, დასწავლის უნარის დარღვევაზე ეჭვით აღარ ვამისამართებთ ბავშვს სრული შეფასებისთვის; მაგრამ მომართვის მიზეზებისა და ბავშვზე დაკვირვების ან/და ბავშვთან ინტერვიუს შედეგების გათვალისწინებით, შესაძლებელია საჭირო გახდეს სხვა სპეციალისტის ჩარევა.

დარჩენილ 3 შეკითხვაზე პასუხის გაცემა ფორმალური და არაფორმალური შეფასებისას მიღებული ინფორმაციის ანალიზით არის შესაძლებელი. ამ შეკითხვებზე ამომწურავი პასუხების გაცემით და, შესაბამისად, აკადემიური დეფიციტის ტიპისა და მისი გამოწვევი მიზეზების იდენტიფიცირებით შესაძლებელია ბავშვის შესაძლებლობებსა და საჭიროებებზე მორგებული რეკომენდაციების გაცემა.

დანართი 1.

წარმოდგენილი ინფორმაცია შესაძლებლობას მოგცემთ გაეცნოთ დასკვნის ნიმუშს, რომელიც შეიძლება პრაქტიკული საქმიანობისას მიიღოთ სპეციალისტისგან (ნეიროფსიქოლოგის ან კლინიკური ფსიქოლოგისგან) ბავშვის ფსიქიკური ფუნქციონირების შეფასების შემდეგ.

აღსანიშნავია, რომ ა.ბ.-ს ისტორია გამოგონილია სასწავლო მიზნებისთვის და ნებისმიერი დამთხვევა რეალურ მოსწავლესთან შემთხვევითობაა, გარდა ამისა, რეალური შეფასებისას შემაჯამებელ ანგარიშში, როგორც წესი, დასკვნას მოსდევს რეკომენდაციები.

ფსიქიკური ფუნქციონირების შეფასება

სახელი გვახი: ა.ბ.

დაბადების თარიღი: 06.07.2010

ასაკი: 11 წლის 10 თვის

მშობლიური ენა: ქართული

მომახთვის მიზეზი: აკადემიური სირთულეები, ფსიქიკური ფუნქციონირების სრული შეფასება

ანამნეზი: იზრდება სრულ ოჯახში უფროს (13 წლის) ძმასთან ერთად. ადრეული ფსიქომოტორული განვითარება შეესაბამებოდა ნორმას. სომატური პრობლემებიდან საყურადღებოა ბრტყელი ტერფი, რის გამოც უტარდება მასაჟის კურსი. სხვა სომატური ჩივილები არ აქვთ. გადმოცემით, ფიზიკური მონაცემები ასაკობრივად მიყვება ნორმის ქვედა ზღვარს (დედა აღნიშნავს მემკვიდრეობით ფაქტორს გვიან ფიზიკურ მომწინფებაში). ა. ამჟამად მეექვსე კლასის მოსწავლეა. დედის პირველად ჩივილს წარმოადგენდა გაფანტულობა და აკადემიური სირთულეები. თავად ა.-ც აღნიშნავს, რომ საგნებიდან მხოლოდ ისტორია უყვარს. ბავშვი დაინტერესებულია ფეხბურთით. დედაც აღნიშნავს სპორტში მის წარმატებებს. დამატებით შეისწავლის ინგლისურ ენას.

ობიექტურად:

ნეიროფსიქოლოგიური მდგომარეობა შეფასდა ვექსლერის ინტელექტის სკალით (WISC-4), გარდა ამისა, გამოყენებულია სუბტესტები ლურიას ნეიროფსიქოლოგიური ტესტების ბატარეიდან და ვიზუალურ-მოტორული უნარების შესაფასებელი ტესტი WRAWMA. „გაფანტულობაზე“ ჩივილის გათვალისწინებით, ადმინისტრირდა ADHDT-კითხვარი.

ADHDT-კითხვარის შედეგებით:¹

უყურადღებობა – 4;

ჰიპერაქტივობა/იმპულსურობა – 2;

¹ 4 ქულა და მეტი მიუთითებს, რომ ბავშვის სირთულეები საყურადღებოა. რაც უფრო მეტი ნიშანი ვლინდება, მით უფრო მაღალ ქულებს იღებს ბავშვი.

ADHD-ინდექსი – 59;
 მიღებული შედეგებით, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინ-
 დრომი ნაკლებად სავარაუდოა.

ვექსდების ინტელექტის სკალის ადმინისტრაციებისას მიღებული შედეგები² :

კუბების აწყობა – 11
 მსგავსებები – 6
 ჩამოთვლა – 13
 დასურათებული ცნებები – 9
 კოდირება – 8
 ინფორმაცია – 8

ლოგიკური მატრიცები – 9
 სიმბოლოს ძიება – 7
 არითმეტიკა – 8
 ლექსიკონი – 6
 მიხვედრილობა – 9

ნეიროფსიქოლოგიური დიაგნოსტიკის შედეგები სფეროების მიხედვით:

ემოციურ-ქცევითი სფერო: ადაპტაციის, სოციალური ინტერაქციისა და კომუ-
 ნიკაციის სირთულეებს არ ავლენს. ემოციურ-ქცევითი დარღვევის ნიშნები
 არ ვლინდება. მოტივირებულია და ითვისებს ინსტრუქციებს. აკვირ-
 დება რეაქციას, რათა მიხვდეს, რამდენად კარგად უმკლავდება დავალებას.
 დადებითად რეაგირებს შექებაზე.

ალმასხუდებელი ფუნქციები: დავალებების შესრულებისას აღინიშნება
 ფლუქტუაცია, უპირატესად იმპულსურობის გამო. შეუძლია დეტალებზე ფო-
 კუსირება და მოქმედებების დაგეგმვა. ჰიპერაქტივობის ნიშნებს არ ავლენს.
 ინფორმაციის გადამუშავების ტემპი შენელებულია.

ენა/მეგყვდება. შეუძლია რთული ინსტრუქციების გააზრება, დიალოგის წა-
 რმოება და თხრობა. მიუხედავად ამისა, საყურადღებოა ღარიბი ლექსიკური
 მარაგი და ნააზრვის ვერბალურად ჩამოყალიბებისას სიტყვების ძიების
 ეპიზოდები.

კოგნიტური უნაჩები: პერცეპტული აზროვნება ა.-ს ძლიერი მხარეა. ბა-
 ვში მარტივად გადაწყვეტს ვიზუალურ-სივრცით და კონსტრუქციული აზრო-
 ვნების შესაფასებელ დავალებებს. ვიზუალურ-სივრცითი უნარები განვითარ-
 ების წინ უსწრებს ასაკობრივ ნორმას.

მეხსიერება. უშუალო ფონოლოგიური მეხსიერების მოცულობა 7,
 ხოლო მუშა მეხსიერების მოცულობა 5 ერთეულია (დავალების გადაწყვე-
 ტისას სმენითი ყურადღების დეფიციტი არ ვლინდება). საყურადღებოა
 ვერბალური ინფორმაციის დამახსოვრებისას დასწავლის სტრატეგიის შე-
 მუშავების სირთულე, ვერბალური დასწავლის გამოხატული პრობლემები არ
 ვლინდება.

მოტორიკა: უმკლავდება ასაკით განსაზღვრულ მოტორულ დავალებე-
 ბს. ვიზუალურ-მოტორული უნარების განვითარება წინ უსწრებს ასაკობრივ
 ნორმას (ხატავს და წერს მარჯვენა ხელით). ნატიფი მოტორიკა ორივე ხელ-
 ში წინ უსწრებს 13 წლის ასაკობრივ ნორმას.

² ნორმა 8-12 ქულა.

აკადემიური უნაჩები. ათვისებული აქვს წერა-კითხვის უნარები. კითხულობს პაუზებით, საყურადღებოა წაკითხულის დამახსოვრების სირთულე (სხვის მიერ წაკითხულ ამბავს უფრო მარტივად იმახსოვრებს). შეუძლია ნაწერის კოპირება, კარნახით წერა და ნააზრვის წერილობით ჩამოყალიბება. ათვისებული აქვს მარტივი არითმეტიკული ოპერაციები, შეუძლია ამოცანის პირობის შესაბამისად მოქმედებების დაგეგმვა და გადაწყვეტა. გამრავლება-გაყოფის ოპერაციების გადაწყვეტა გახანგრძლივებულია დროში.

ვერბალური გაგება	96
პერცეპტული აზროვნება	121
მუშა მეხსიერება	94
გადამუშავების სისწრაფე	103
ჯამური ქულა (FSIQ)	105

ა.ბ.-ს პერცეპტული აზროვნებისა და მუშა მეხსიერების მაჩვენებლები საშუალო ნორმის დიაპაზონშია. ვერბალური გაგების, ინფორმაციის გადამუშავების ტემპისა და სრული ინტელექტის მაჩვენებლები დაბალი ნორმის შესაბამისია.

დასკვნა:

ინტელექტის მაჩვენებლები ნორმის დიაპაზონშია. მიღებული შედეგებით ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის ნიშნები სარწმუნოდ არ ვლინდება. გასათვალისწინებელია შერეული ტიპის დასწავლის უნარის დარღვევის ნიშნები.

საყურადღებოა **სუსტი მხაჩეები:**

- ლექსიკური მარაგი;
- ინფორმაციის გადამუშავების ტემპი;
- აკადემიური უნარები.

დანართი 2.

წარმოდგენილი ინფორმაცია შესაძლებლობას მოგცემთ გაეცნოთ დასკვნის ნიმუშს, რომელიც შეიძლება პრაქტიკული საქმიანობისას მიიღოთ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდისგან.

აღსანიშნავია, რომ კ.კ-ს ისტორია გამოგონილია სასწავლო მიზნებისთვის და ნებისმიერი დამთხვევა რეალურ მოსწავლესთან შემთხვევითობაა.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის შეფასების ფორმა

შემფასებლები (მულტიდისციპლინური გუნდის წევრი):

სახელი, გვარი, ტელეფონი და ელ-ფოსტა:

შეფასების თარიღი: 01.01.2021

შეფასების ადგილი: სკოლა #

შეფასების მიზნები

- მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებების იდენტიფიკაცია;
- შეფასებიდან გამომდინარე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის სტატუსის მინიჭება;

დემოგრაფიული მონაცემები

სახელი, გვარი	კ.კ.
პირადი ნომერი	
დაბადების თარიღი	27. 08. 2012 – 8 წლის
მისამართი	
ტელეფონის ნომერი	

სამედიცინო საჭიროებები

მედიკამენტები	–
(თუ იღებს მედიკამენტებს, სიხშირე და ხანგრძლივობა)	

სოციალური ისტორია და ოჯახური გარემო

ცხოვრობს მშობლებთან და ბებოსთან ერთად.

საგანმანათლებლო გამოცდილება

სკოლის # (თუ უკვე დარეგისტრირებულია ან/და ირიცხება)	სკოლა #
კლასი	მე-2
საგანმანათლებლო ისტორია (დადიოდა თუ არა საბავშვო ბაღში, გადმოყვანილია სხვა სკოლიდან და სხვ)	3 წლიდან 5 წლამდე დადიოდა უცხოენოვან ბაღში. 5 წლის ასაკში პირველ კლასში შევიდა კერძო სკოლაში, შემდეგ გადავიდა სკოლა # -ში და თავიდან გაიარა პირველი კლასი. პირველ კლასში მღეროდა გაკვეთილზე და დადიოდა, მშობლებმა მიიყვანეს ფსიქოლოგთან და მან ურჩია სკოლა #-ში ბავშვის გადაყვანა.

შეფასების სფეროები

მოგოხუდი სფერო

მსხვილი მოტორიკა	<i>ღედის გადმოცემით:</i> მუცლის კუნთები აქვს განუვითარებული. ამჟამად დადის საცხენოსნო თერაპიაზე. მარტივად იღლება და დუნდება. ჯდება W პოზაში, დადიოდა მასაჟზე. აქვს სქოლიოზისკენ მიდრეკილება. გადაადგილდება დამოუკიდებლად. იცავს წონასწორობას ჯდომის, დგომისა და სიარულის დროს. შეუძლია კოორდინირებული მოძრაობების განხორციელება.
ნატიფი მოტორიკა	ადრე ჰქონდა სირთულეები ნატიფ მოტორულ უნარებში, არ უყვარს ლეგოების აწყობა და გაფერადება, გამოჭრა (რასაც სჭირდება ფალანგებით თავისუფალი და მოქნილი მანიპულაცია). საჭიროებს აღნიშნული უნარების განმავითარებელ აქტივობებს.

კოგნიტური ფუნქციები

აღქმა და ყურადღება	<i>აღქმითი დეგარბაცია:</i> შეუძლია მარტივი დეტალური გამოსახულების მიხედვით, რამოდენიმე საგანში, ერთნაირი ობიექტების დაწყვილება. გართულებულ პირობებში (ნახევრად დაფარული, სივრცეში შებრუნებული) შეძლო მითითებული საგნების პოვნა და მათი სახელდება, მაგრამ აქვს შედარებით ნელი ტემპი და სჭირდება დამატებით დეტალებზე ყურადღების გამახვილება. საგნისთვის მისივე დაუსრულებელი კონტურული დეტალის მისადაგება შეუძლია. დაუსრულებელი საგნისთვის მცირე მითითებით, მისივე დეტალის სწორად მისადაგება შეუძლია. გართულებულ პირობებში (კონტურული, გადაჯაბნული) შეძლო კონკრეტული საგნის ამოცნობა. <i>ყუხადლების კონცენტრაცია:</i> შეუძლია შემფასებელთან ინდივიდუალური მუშაობა, მიჰყავს დავალება ბოლომდე. განსაკუთრებით ინტერესით ასრულებს იმ დავალებას, რომლის დაძლევაც შეუძლია. შეუძლია მარტივად გადართვა
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>ერთი აქტივობიდან მეორეზე. შიგადაშიგ ეფანტება ყურადღება და სჭირდება, მითითება, რომ დაუბრუნდეს დავალებას. შესაძლოა ადგეს სკამიდან მცირე ხნით, მითითებისას ემორჩილება ინსტრუქციას. დადებითად რეაგირებს შექებაზე, ის მასზე მოქმედებს როგორც მოტივაცია. შეფასებაზე გაგრძელდა 1 საათი, ის ბოლომდე ჩართული იყო პროცესში.</p>
<p>მეხსიერება</p>	<p><i>უშუალო მეხსიერება:</i> დასახელებული 7 სიტყვიდან პირველ ჯერზე ჩამოთვალა 5 სიტყვა სწორი თანმიმდევრობით, ხოლო დასახელებული რიცხვებიდან 6 რიცხვი გაიმეორა სწორი თანმიმდევრობით.</p> <p><i>ვიზუალურ-სივრცითი მეხსიერება:</i> დალაგებული 6 ელემენტიდან აღიდგინა ექვსივე პირველ ჯერზე. რაც მიუთითებს, რომ მისი ძლიერი მხარეა ვიზუალურ-სივრცითი მეხსიერება.</p> <p><i>მუშა მეხსიერება:</i> დასახელებული რიცხვებიდან უკუმიმართულებით გაიმეორა 5 რიცხვი, რაც მიუთითებს რომ კარგად აქვს განვითარებული ოპერატიული მეხსიერება.</p>
<p>აზროვნება</p>	<p><i>მოვლენების თანმიმდევრობა:</i> პირველივე მცდელობაზე 4-სიუჟეტური სურათების სწორი თანმიმდევრობით დალაგება შეძლო. ამბავს გადმოსცემს რამოდენიმე სიტყვით.</p> <p><i>ფეხები:</i> შეუძლია სამი ფერის დეტალების გათვალისწინებით შესაბამისი ფერის სურათების დაწყვილება. ასახელებს ძირითად და არაძირითად ფერებს. სერიაცია: შეუძლია მეოთხე ზედმეტი საგნის დასახელება და თავისი პასუხის დასაბუთება.</p> <p><i>კატეგორიზაცია:</i> შეუძლია კატეგორიზაცია, აქვს კლასის ცნება და ასახელებს მასში შემავალ ობიექტებს, შეუძლია ფუნქციის ახსნა.</p> <p><i>ცნებები:</i> იცის და გამოყოფს ყველაზე გრძელი, მოკლე, დიდი, პატარა, ბევრი, ცოტა საგნის მახასიათებელს.</p> <p><i>სივრცითი ორინგაცია:</i> იცის და ასახელებს საკუთარ თავზე მარჯვენა, მარცხენას. სურათზე განსაზღვრავს საგნებს შორის მიმართებას, -ში, -ზე, ქვეშ და ა.შ.</p>
<p>ენა და მეტყველება</p>	<p><i>ექსპრესიული ენა:</i> მისი მეტყველება გასაგებია მსმენელისთვის, საუბრობს მარტივი და რთული წინადადებებით. <i>ჩვეულებრივი ენა:</i> შეუძლია სხვისი მეტყველების გაგება.</p>

აკადემიური უნარები

<p>წერა</p>	<p>კალამი უჭირავს მარჯვენა ხელში, სწორი სამთითა შეჭიდებით. წერს მის მიერ წაკითხულ ტექსტს დეტალურად და თანმიმდევრულად. აწერს სათაურს ტექსტს. იყენებს სასველ ნიშნებს. წინადადებებში სიტყვებს სვამს სწორ ბრუნვაში და გამართულად. მისი ნაწერი კარგად აღსაქმელია. წერს ნელა და დაკვირვებულად, ცდილობს დაწეროს უშეცდომოდ და მათულობს შფოთვა</p>
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

კითხვა	შეცდომის დაშვების ალბათობისას. ცდილობს ტექსტში გადაამოწმოს, რამდენად სწორად დაწერა. 5 ხაზიანი ტექსტის ჩაწერას მოაწოდომა 10 წუთი. შიგადაშიგ ეფანტება ყურადღება და სჭირდება მითითება, რომ დაუბრუნდეს დავალებას. კითხულობს გაბმულად, სწრაფი ტემპით. გრძელ სიტყვებს ამოიკითხავს სწორად და გარკვევით. შეუძლია მის მიერ წაკითხული მარტივი ტექსტის შინაარსის გაგება და ანალიზი.
თხრობა	ყვება მის მიერ წაკითხულ ტექსტ დეტალების გათვალისწინებით, სწორი თანმიმდევრობით (სიტყვასიტყვით). პასუხობს დასმულ კითხვებზე ტექსტიდან გამომდინარე, შეუძლია მსჯელობა და ანალიზი. შეუძლია სიტყვის ანალიზი და სინთეზი.
არითმეტიკა	იყენებს თითებს ერთნიშნა და ორნიშნა რიცხვების ანგარიშისას. იცის რიცხვის ნულზე მიმატება/გამოკლება. 40-ის ფარგლებში ასრულებს მიმატების ოპერაციებს, ხოლო ათეულების შეკრება შეუძლია 100-ის ფარგლებში. გამოკლება შეუძლია 30-ის ფარგლებში, ხოლო ათეულების გამოკლება 50-ის ფარგლებში. ამჟამად სწავლობს გამრავლების ტაბულას, საჭიროებს დიდ ძალისხმევას გამრავლებითი ოპერაციებისას. შეძლო 5-ის ფარგალში გამრავლების შესრულება (სულ: 4 მაგალითი შეასრულა).

ფუნქციური უნარები (დამოუკიდებლობის ხარისხი)

სამუშაო, სასწავლო და საცხოვრებელი სივრცის ორგანიზება	თავად ალაგებს ჩანთას, საჭიროებს მითითებას, რომ მიაღაგოს პირადი ნივთები, შესაძლოა დაკარგოს ნივთები, სკოლაში თუ არ მიუთითებენ, რომ ჩააღაგოს შესაძლოა დარჩეს ან დაკარგოს.
ტუალეტის ქცევა, კვების, ჩაცმის და ჰიგიენის დაცვის დროს	<p><i>ტუალეტი</i> – დამოუკიდებელია.</p> <p><i>ჰიგიენა</i> – თავად იხეხავს კბილებს, თავისით ბანაობს, სჭირდება მეთვალყურეობა, რადგან შესაძლებელია დიდხანს გააგრძელოს პროცესი.</p> <p><i>ჩაცმა/გახეა</i> – რეგულარულად არ აკეთებს თავისით, თუ არაა მოტივირებული ან გაერთო სხვა რამით, შესაძლოა სახლში როცა მიდის სკოლიდან ჩანთითაც იაროს, სჭირდება მითითება ან ფიზიკური დახმარება, მერე იხდის და იცმევს თავისით.</p> <p>თასმების შეკვრა უჭირს.</p> <p><i>კვება</i> – ჭამს დამოუკიდებლად.</p>
საყოფაცხოვრებო ტექნიკის გამოყენება	იყენებს კარგად, ძალიან უყვარს ტექნიკა.
ტრანსპორტის სარგებლობა	იცის საზოგადოებრივ ტრანსპორტში ქცევის წესები. მაგრამ, შესაძლოა სცადოს უცხო ადამიანის ტელეფონის აღება ან ჩაიხედოს როცა რაიმეს აკეთებს ადამიანი ტელეფონში, მაგ: წერს.

ფულის მენეჯმენტი	სახლთან ახლოსაა მაღაზია და თავისით შეუძლია შეიძინოს სასურველი ნივთი, ახლოს მდებარე კაფეშიც შევიდა დამოუკიდებლად და იყიდა რაც სურდა. ინტერესდება ყველანაირი ტექნიკით, Pay box აპარატში სულ შედის და აკეთებს სხვადასხვა ოპერაციებს.
უსაფრთხოების დაცვა	ინტერესდება გაზით, ცეცხლით და შეიძლება ისე გაერთოს, რომ დაიზიანოს თავი (იყო შემთხვევა, რომ ხელი დაინვა). შესაძლოა ონკანი მოუშვას და წყალმა გადმოიაროს. იცის შუქნიშანზე გადასვლის წესები.
დროის მენეჯმენტი	დროის განსაზღვრა უჭირს.

ქცევა და ემოცია

კონფლიქტურ სიტუაციებში რეაგირება	სახლის გაჩემო: თუ ისე არ ხდება, როგორც მას სურს შესაძლოა იყვიროს. თუ რამეს ვერ ასწრებს და დროშია შეზღუდული მერე შფოთავს და ბრაზობს. გაბრაზებას გამოხატავს ბუზღუნით, ან მერე ყვირის. ამჟამად შემცირდა მსგავსი ქცევა. ადრე აზიანებდა საგნებს და ისროდა. ამჟამად ძალიან შეცვლილია მისი ქცევა. აქვს რუტინა, თუ რამე იცვლება იწყება რთული ქცევა. შეუძლია გადავადება, ცოტას ბრაზობს. კომპრომისზე მიდის. თავისით მშვიდდება. სკოლის გაჩემო: თუ რამე იცვლება მისგან დამოუკიდებლად, ბრაზობს, შესაძლოა უნმანური სიტყვები გამოიყენოს. იყო შემთხვევა მასწავლებელს გაუბრაზდა, რადგან გაკვეთილი პროგრამულად შეცვალა და ამაზე მწვავე რეაქცია ჰქონდა, მიუხედავად იმისა რომ ინფორმირებული იყო რამოდენიმე წუთით ადრე. აუცილებელია ვინმე ჩაერიოს თავად ვერ მართავს აღნიშნულ სიტუაციას. ბოლოს სჭირდება ჩახუტება და პოზიტიური განმამტკიცებელი. მასზე პოზიტიურად მოქმედებს შექება, ჩახუტება.
სხავთა დაზიანება	ამჟამად არავის აზიანებს, ადრე შესაძლოა დაეზიანებინა.
თვითდაზიანება	არ ვლინდება.
ტანტრუმი	ადრე ჰქონდა, ამჟამად არ ვლინდება.
დესტრუქციული ქცევები	არასაკვებ ნივთებს იდებს პირში, შესაძლოა რკინა ჩაიდოს. თიხასთან მუშაობისას ყნოსავს მუდმივად, შესაძლოა ქაღალდი ჩაიდოს პირში.
სხვა...	უჭირდა გასართობ ცენტრში ყოფნა, არ მოსწონდა ხმაური, შესაძლოა ტანტრუმი მოეწყო. არ მოსწონს ხალხმრავალი ადგილები. თავისით იწყებს რაღაც აქტივობას, რომ დამშვიდდეს (სტიმულაციას). მას ჰყავს მუდმივად მიმაგრებული პირი, რომელიც ეხმარება ყოველდღიურად, 09:00 საათიდან 19:00 საათამდე.

სპეციალისტი ამეცადინებს და ასრულებინებს განმავითარებელ აქტივობებს.

აქვს შემუშავებული ქცევის სტრატეგია, იყენებენ განმამტკიცებს, უჭირს დავალებაზე ყურადღების კონცენტრირება, განსაკუთრებით მაშინ როცა არაა დამხმარე გაკვეთილზე, თავად ბავშვის ჩართულობაც საგაკვეთილო პროცესში მცირდება.

ადრე, დგებოდა, დახტოდა, წვებოდა იატაკზე, მღეროდა, ამჟამად შემცირდა, მაგრამ შესაძლოა ახლაც გამოავლინოს.

საკლასო დავალებები უფრო უჭირს, რადგან იფანტება, დამხმარე პირი თუ მიუთითებს რომ დაუბრუნდეს, უბრუნდება, მაგრამ შესაძლოა, უარიც თქვას შესრულებაზე. ერთ გაკვეთილზე შესაძლოა სხვა საგანის სახელმძღვანელო ამოიღოს.

შესაძლოა სხვისი ნივთი აიღოს უკითხავად, მასწავლებლის და კლასელების. უჭირს განსაზღვროს მისი და სხვისი სივრცე. არ იცავს რიგიდობას, შესაძლოა სხვის საუბარში ჩაერთოს, ან შესაძლოა არ დაასრულოს საუბარი და დიდხანს გააგრძელოს მისთვის საინტერესო თემაზე ლაპარაკი.

გაკვეთილზე შეიძლება ადგეს მოტორული განტვირთვის მიზნით ან/და ყურადღების კონცენტრაციის სირთულის გამო.

კომუნიკაცია

<p>ნამყავნი საკომუნიკაციო საშუალებები (ჟესტი, მინიშნება, სურათებით კომუნიკაცია, მეტყველება, ლექსიკური მარაგი)</p>	<p>მეტყველება. აქვს ნორმალური სიტყვათა მარაგი.</p>
<p>კომუნიკაციის თავისებურებები თანატოლებთან და უფროსებთან</p>	<p>იჩენს ურთიერთობის ინიციატივას, მეგობრობს კლასელებთან. ადრე უფრო აქტიური იყო ბავშვებთან, ახლა ცოტა ჩამოშორდა კლასელებს. სკოლის გარეთ ჰყავს მეგობრები და რეგულარულად ხვდება მათ. თუ რამე გარემოში მოხდა, სადაც არჩევანია ბავშვები ან ტექნიკა/ნივთი ირჩევს მეორეს.</p>

ინტერესები/მიდრეკილებები

<p>ჩამოთვალეთ და აღწერეთ საქმიანობები რომელსაც მოსწავლე განსაკუთრებული ინტერესითა და ჩართულობით ახორციელებს:</p>
<p>უყვარს ტექნიკასთან ურთიერთობა, სახლში კომპიუტერთან და ტელეფონთან შეხება აკრძალული აქვს. უყვარს ტექსტების კითხვა და უზიარებს დედას თავის აზრს და წაკითხულს. უყვარს რეკლამები, ბუკლეტები და ყოველთვის უზიარებს დედას, ინფორმაციული სახის წასაკითხი მასალა ძალიან მოსწონს.</p>

დასკვნა: მშობლის ინტერვიუს და მოსწავლის შეფასების შედეგად გამოვლინდა, რომ კ.კ. ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით არ განისაზღვრება, როგორც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე (თავი 5, მუხლი 27), მას არ აღენიშნება სირთულეები აკადემიურ და კოგნიტურ სფეროში. თუმცა აქვს ქცევითი სირთულეები, რაც გავლენას ახდენს მის საგაკვეთილო პროცესში ჩართულობაზე, შესაბამისად, ბავშვი საჭიროებს სპეციალურ მიდგომებსა და სტრატეგიებს, როგორც საგანმანათლებლო სივრცეში ასევე სახლის გარემოში, ეს შესაძლოა იყოს წინასწარ შემუშავებული თვალსაჩინო წესები, დღის რუტინა (თავისი ინდიკატორებით), განმამტკიცებელი და ა.შ.

რეკომენდაციები: სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია მოსწავლემ მიიღოს ხშირი დადებითი უკუკავშირი მის მიერ შესრულებული დავალების შესახებ. კონკრეტულად აღწერეთ რა მოგეწონათ მის მიერ შესრულებულ დავალებაში. მაგ: ნაცვლად შექებისა – „კარგი ბიჭი ხარ,“ – გამოიყენეთ შექება: „ყოჩად, რა კარგად/ლამაზად დაწერე/გადაწერა/ჩაინერე“ და ა.შ.

საჭიროებს სქემის გარედან მიწოდებას, ყურადღების გვაჯიშებას.

სამუშაო მიზნები:

შეედლოს თანაკლასელებთან ერთად საერთო, ჯგუფური სამუშაოს შესრულება-ჯგუფური პროცესების გაცნობიერებაზე მიმართული ხატვა:

ა) ხატვა წყვილებში – ბავშვები წყვილებიან. ორივე ბავშვი ხატავს ერთი ფანქრით. სანყის ეტაპზე მათ ცალ-ცალკე ეძლევათ ინსტრუქცია შეასრულონ მხოლოდ საკუთარი სამუშაო, საკუთარ ფურცელზე. მეორე ეტაპზე ბავშვებმა უნდა ხატონ ერთი ფანქრით ერთ ფურცელზე, ამისათვის მათ უნდა გაითვალისწინონ ერთმანეთის ინტერესები და იხელმძღვანელონ თანამშრომლობის პრინციპით.

ბ) წრიული ხატვა – კლასი იყოფა მცირე ჯგუფებად. თითოეული მონაწილე ხატავს საკუთარ ფურცელზე, მასწავლებლის სიგნალზე (ტაში,ზარი) ნახატები იცვლება წრიულად და ყოველი ბავშვი აგრძელებს „მეზობლის „ მიერ დაწყებულ ნახატს. შემდეგ სიგნალზე ნახატები ისევ იცვლება. ეს პროცესი გრძელდება მანამდე სანამ პირველი ნახატი პატრონს არ დაუბრუნდება. თამაშის დაწყების წინ ბავშვები ვაფრთხილებთ, რომ მნიშვნელობა არ აქვს როგორი გამოვა ნახატი, ვინ როგორ ხატავს, ყველას სურათი გამოიფინება კედელზე.

გ) ერთობლივი ხატვა – ბავშვები იყოფიან ჯგუფებად. მათ ეძლევათ დიდი ფორმატის ქალაქი, რომელზეც ყველა ერთად კოორდინირებულად ხატავს თავისუფალ ან თემატურ ნახატს.

დ) წარუდგინე ამხანაგი კლასს – ბავშვები წყვილებიან და 5 წუთის განმავლობაში ცდილობენ კითხვების დასმით (შესაძლებელი კითხვები მასწავლებლის მიერ შეირჩეს და ყველასთვის იყოს ერთი და იგივე) მიიღონ ერთმანეთის შესახებ ინფორმაცია. დროის გასვლის შემდეგ ბავშვები კლასს უყვებიან თავისი მეწყვილეს შესახებ.

შეედლოს საკუთარი ქცევის შეფასება, თავისი საქციელის მოსალოდნელი შედეგის განსაზღვრა

გამოიყენეთ ქცევის თვითკონტროლის ბლანკი. გაკვეთილზე ყოველი აქტივობის შესრულების შემდეგ კლასთან ერთად ბავშვი აფასებს თავის ქცევას და შედეგებს თავად ასახავს ბლანკზე.

გაკვეთილის ორგანიზებასთან დაკავშირებული რეკომენდაციები:

- ☑ **დაყავით სამუშაო მცირე ნაწილებად** – დაყავით დავალება მცირე, ნაკლებად რთულ ნაწილებად. გამოიყენეთ ვიზუალური მანიშნებლები, ყოველი მონაკვეთის შესრულების

შემდეგ შეამოწმეთ ბავშვის ნამუშევარი და შეაქეთ შესხუდებული სამუშაოსთვის.

- ☑ **იყავით პროგნოზირებადი** – ყოველი აქტივობის შესრულების წინ აუხსენით კლასს რა უნდა გაკეთდეს და როგორ განახორციელებთ შეფასებას. ბავშვს მკაფიოდ უნდა ესმოდეს რას მოელიან მისგან და ასევე რა მოელის მას მოლოდინის შეუსრულებლობის შემთხვევაში.

- ☑ **გამარტივებთ ინსტრუქციები/დააკონკრეტებთ** – იმისათვის რომ, ბავშვმა შეძლოს თავისი მუშაობის ორგანიზება მიუთითეთ მას ის ყოველი კონკრეტული საფეხური, რომელიც

საჭიროა დავადების შესხუდებისთვის.

- ☑ **ხელი შეუწყვეთ მოსწავლის ჩართულობას** – იმისათვის რომ, ბავშვი მიყვეს საკლასო რუტინას და არ დაკავდეს სხვა აქტივობებით, პერიოდულად შეამოწმეთ მისი ყურადღება, გაამეორებინეთ სხვისი ან თქვენი ნათქვამი, სთხოვეთ შეახსენოს კლასს რა არის დაგეგმილი

შედეგ აქტივობად ან ხოგოხ უნდა შესხუდდეს დავალება და ა.შ.

- ☑ **შეიმუშავეთ საკალსო რუტინა** – საკლასო *ხუგინა გულისხმობს:*

საკლასო გახეშოში განსაზღვრული აქტივობების განხორციელების თანმიმდევრობას; გაკვეთილზე ყოველი კონკრეტული აქტივობის შესასხუდებლად გახკვეული დროის გამოყოფას.

რუტინის ფარგლებში განისაზღვრება, თუ რა სახით შესრულდება ესა თუ ის აქტივობა და რა დრო დაეთმობა მას.

მაგ: როგორ მოხდება დავალების ჩაბარება.

- შედეგად: მოსწავლე ფლობს ინფორმაციას თუ რა არის დაგეგმილი, რას მოელიან მისგან და რა არის მისაღები ქცევა;
- საკლასო გარემო ხდება უფრო სტრუქტურირებული;
- იზოგება დრო;
- მცირდება პრობლემური ქცევა-ბავშვს უვითარდება თვითკონტროლის უნარი.
- რუტინის განსაზღვრისას დგება წესების შემუშავების საკითხი.
 - მნიშვნელოვანია, განისაზღვროს რომელი ქცევა ჩაითვლება წესების შესაბამისად და რომელი – შეუსაბამოდ;
 - რა შედეგები მოჰყვება წესების შესრულებას და რა დარღვევას.

წესების შემუშავება

- ჩართეთ მოსწავლეები წესების შემუშავებაში;
- შეარჩიეთ წესების ჩამონათვალი და რაოდენობა (მაქსიმუმ 6);
- წესები უნდა იყოს კონკრეტული და სპეციფიური;
- წესები პოზიტიურად უნდა იყოს ფორმულირებული;
- გამოფინეთ წესები კლასში თვალსაჩინო ადგილას.

წინასწარ ორგანიზება გაუკეთეთ სამუშაო მასალას (ტექსტი)-

ჯგუფური აქტივობის განხორციელების დროს წინასწარ შეუთანხმდით, რა უნდა გააკეთოს (რა ვალდებულება აქვს ჯგუფში).

სავარჯიშო #1

თავში აღწერილი ნიმუშების მიხედვით (დანიელისა და მონას შემთხვევებში დასმული შეკითხვების და ინფორმაციით გამყარებული პასუხების გათვალისწინებით) ჩამოაყალიბეთ ა.ბ.-ს შემთხვევა (იხ. დანართი 1). რა რეკომენდაციებს გასცემდით ა.ბ.-სთვის?

სავარჯიშო #2

1. ცხრილში მოცემული სფეროების მიხედვით გადაანალიზეთ ინფორმაცია დანიელის შესახებ. ნიმუშად გამოიყენეთ დანართი 2. სახელმძღვანელოში მოცემული ზოგადი რეკომენდაციების გათვალისწინებით რა სპეციფიკურ სტრატეგიებსა ან ტექნიკებს შესთავაზებდით?
2. ცხრილში მოცემული სფეროების მიხედვით გადაანალიზეთ ინფორმაცია მონას შესახებ. ნიმუშად გამოიყენეთ დანართი 2. სახელმძღვანელოში მოცემული ზოგადი რეკომენდაციების გათვალისწინებით, რა სპეციფიკურ სტრატეგიებსა ან ტექნიკებს შესთავაზებდით?

ცხრილი

- შეფასების მიზნები
- დემოგრაფიული მონაცემები
- სამედიცინო საჭიროებები
- სოციალური ისტორია და ოჯახური გარემო
- საგანმანათლებლო გამოცდილება
- შეფასების სფეროები
- მოტორული სფერო

- კოგნიტური ფუნქციები
- აკადემიური უნარები
- ფუნქციური უნარები (დამოუკიდებლობის ხარისხი)
- ქცევა და ემოცია
- კომუნიკაცია
- ინტერესები

გამოყენებული ლიტერატურა:

Wodrich, D. L., & Schmitt, A. J. (2006). *Patterns of learning disorders: Working systematically from assessment to intervention*. Guilford Press.

Typesetting and Cover Designer

Mariam Ebralidze

**კომპიუტერული უზრუნველყოფა და
გარეკანის დიზაინი**

მარიამ ებრალიძე



0179, თბილისი, ი. ჭავჭავაძის გამზირი 14
14, Ilia Tchavtchavadze Ave., Tbilisi 0179
Tel: +995 (32) 2250484, # 6284; #6278
www.press.tsu.ge

