



ՀՈԳԵՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԱՋԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻՆ ԵՎ ԾՆՈՂՆԵՐԻՆ

ձեռնարկ աջակցող մասնագետների համար

**Ի. Խանամիրյան, Տ. Աբրահամյան,
Հ. Ադամյան, Լ. Աղաբեկյան, Դ. Գևորգյան**

**ՀՈԳԵՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ
ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻՆ
ԵՎ ԾՆՈՂՆԵՐԻՆ**

(ձեռնարկ աջակցող մասնագետների համար)



ԵՐԵՎԱՆ 2020

ՀՏԴ 159.9:36(07)

ԳՄԴ 88+60.9g7

Հ 730



Հոգեառցիալական աջակցություն երեխաներին և

Հ 730

ծնողներին / Ի. Խանամիրյան, Տ. Աբրահամյան,

Հ. Ադամյան, Լ. Աղաբեկյան, Դ. Գևորգյան.— Եր.: Զանգակ,
2020.— 200 էջ:

ՀՏԴ 159.9:36(07)

ԳՄԴ 88+60.9g7

ISBN 978-9939-68-869-5



© «Մանկական և կրթության

հոգեբանների հայկական ասոցիացիա» ՀԿ

© «Զանգակ-97» ՍՊԸ, 2020

Սույն ձեռնարկը ստեղծվել է Միացյալ Թագավորության կառավարության Հակամարտությունների, կայունության և անվտանգության հիմնադրամի կողմից ֆինանսավորվող «Վայոց ձորի, Գեղարքունիքի և Սյունիքի մարզերի սահմանամերձ համայնքների անվտանգության և դիմակայունության հզորացում» ծրագրի շրջանակներում:

Ներկայացված տեսակետները պատկանում են հեղինակներին, և պարտադիր չէ, որ արտահայտեն ֆինանսավորող և իրականացնող գործընկերների տեսակետները և քաղաքականությունը:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԲԱՆ	5
----------------------	---

ԳԼՈՒԽ 1. ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԵՎ ԴԵՌԱՀԱՄՆԵՐԻ

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	8
---	---

1.1. Նորածնություն և մանկիկություն (0–1 տարեկան)	10
1.2. Վաղ մանկություն (1–3 տարեկան)	13
1.3. Նախադպրոցական տարիք (3–6 տարեկան)	17
1.4. Կրտսեր դպրոցական տարիք (7–11 տարեկան)	22
1.5. Դեռահասության տարիք (10–11–ից 15–16 տարեկան)	25

ԳԼՈՒԽ 2. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՈՒԿ

ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԻՔ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ ԵՎ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ

ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	32
-------------------------------------	----

2.1. Երեխաների ուսումնական ունակությունների յուրահասուլի խանգարումների տեսակները և բնութագիրը	35
2.2. Հանրակրթության մեջ ԿԱՊԿՈՒ սովորողների ներառման մոտեցումները և աջակցությունը ծնողներին	89

ԳԼՈՒԽ 3. ԴԺՎԱՐ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԸ

ԵՐԵՒԱՅԻ ԿՅԱՆՔՈՒՄ	104
-------------------------------	-----

3.1. Արտակարգ իրավիճակ: Սթրես: Հոգետրավմա	104
--	-----

3.2. Երեխաների արձագանքը դժվար իրավիճակներին	114
ԳԼՈՒԽ 4. ԾՆՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	132
4.1. Ծնողների հետ աշխատանքի անհրաժեշտությունը, սկզբունքները և ձևաչափերը	132
4.2. Տարբեր իրավիճակներում ծնողների հետ աշխատանքի առանձնահատկությունները և եղանակները	149
ԳԼՈՒԽ 5. ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԵՎ ԴԵՌԱՀԱՄՆԵՐԻ ՀԵՏ ԽՄԲԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ	179
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	197

ՆԱԽԱԲԱՆ

Կյանքի տարատեսակ բարդություններով անցնող և զարգացման որոշակի խնդիրներ ունեցող երեխաները և դեռահասները մեզանում հոգեսոցիալական տեսանկյունից չափազանց խոցելի են, և նրանց ցուցաբերվող արհեստավարժ ու պատեհաժամ աջակցությունը կարող է ճակատագրական դեր խաղալ ամբողջ հետագա կյանքի համար: Ժամանակակից աշխարհի մարտահրավերները (COVID-19 համավարակ, ռազմական գործողություններ, բնական աղետներ և այլն)՝ մի կողմից՝ երեխաների տարիքային հոգեբանական առանձնահատկությունները, հոգեկան և ֆիզիկական զարգացման որոշակի խնդիրները, ինչպես նաև արտաքին դժվար իրավիճակներին տրվող արձագանքման յուրատիպ եղանակները՝ մյուս կողմից, ստեղծում են երեխայի վարքի և հոգեկան ապրումների յուրօրինակ աշխարհ, որը ճանաչելու, հասկանալու և երեխային օգնելու համար մեծահասակներին թերևս անհրաժեշտ են խորքային գիտելիքներ և հմտություններ:

Հոգեսոցիալական աջակցություն իրականացնող մասնագետները (սոցիալական աշխատողներ, հոգեբաններ, սոցիալական և հատուկ մանկավարժներ և այլն) հաճախակի բախվում են երեխաների ու դեռահասների՝ չափազանց բարդ ու նուրբ ներհոգեկան վիճակներին, որոնց դրսևորումները կարող են լինել շատ բազմազան՝ ներամիտփոփոխությունից մինչև գերակտիվություն, պասիվությունից մինչև անկառավարելիություն, ընկճվածությունից մինչև ագրեսիվություն և այլն: Եվ նման հոգեվիճակներն ու վարքային դրսևորումները կարող են էլ ավելի բարդանալ երեխայի առկա զարգացման որոշակի

խնդիրների պարագայում, ինչպես նաև անբարենպաստ ընտանեկան, կրթական և սոցիալ-տնտեսական պայմաններում:

Երեխայի հոգեկան առողջության վրա նշված բազմաշերտ բացասական գործոնների միաժամանակյա ազդեցությանը դիմակայելու և երեխայի լավագույն շահերի պաշտպանությանը նպաստելու համար հոգեսոցիալական աջակցության մասնագետներին անհրաժեշտ են մանկական հոգեբանության, ինչպես նաև երեխայի հոգեկան առողջության վերաբերյալ տեսագործական գիտելիքներ, որոնք կհուշեն նրանց այս կամ այն խնդրով երեխայի հանդեպ առավել օպտիմալ մոտեցում ցուցաբերելու եղանակները և զերծ կպահեն նրա հետ աշխատանքում հնարավոր սխալներից: Հենց այս նպատակին է կոչված ծառայելու սույն ձեռնարկը:

Ձեռնարկը մշակվել է Միացյալ Թագավորության կառավարության Հակամարտությունների, կայունության և անվտանգության հիմնադրամի կողմից ֆինանսավորվող «Կայոց ձորի, Գեղարքունիքի և Այունիքի սահմանամերձ համայնքներում սոցիալական ծառայությունների բարելավմանն ուղղված հոգեկան առողջության և հոգե-սոցիալական աջակցության ծրագրի» շրջանակներում և ուղղված է առաջին հերթին հոգեսոցիալական աջակցություն իրականացնող մասնագետների կարողությունների զարգացմանը:

Ձեռնարկում մատչելի լեզվով ներկայացված են երեխաների և դեռահասների տարիքային գլխավոր առանձնահատկությունները և զարգացման օրինաչափությունները: Այնուհետև, մանրամասնորեն տրված են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հոգեբանական յուրահատկությունները և նրանց ուղղված աջակցության եղանակները: Ձեռնարկի մյուս հիմնարար հատվածը վերաբերում է կյանքի դժվար (արտակարգ) իրավիճակներում հայտնված երեխաների հոգեվիճակների բնութագրին, ինչպես նաև նրանց հոգեհուզական արձագանքման յուրահատկություններին: Այս բաժինն էլ ավելի է կարևորվում ներկայիս՝ COVID-19

համավարակի պայմաններում, որը լրացուցիչ ազդեցիկ գործոն է երեխայի հոգեկան առողջության համար:

Առանձին գլուխներով ներկայացված են ծնողների հետ հոգեւոցիալական աշխատանքի առանձնահատկությունները և պրակտիկ ուղղորդումները (ինչը առաջնային դեր է խաղում երեխաների համալիր աջակցության համար), ինչպես նաև երեխաների և դեռահասների հետ խմբային աշխատանքի եղանակները:

Ձեռնարկի բոլոր բաժինները հագեցած են բազմաթիվ հուշումներով և գործնական առաջարկներով, ներառում են ինչպես տեսական գիտահեն տեղեկություններ, այնպես էլ կիրառական խորհուրդներ: Հենվելով այդ գործնական հուշումների վրա՝ հոգեւոցիալական ոլորտի մասնագետը կարող է էականորեն բարձրացնել աջակցության ծրագրի և ծնողական խորհրդատվության արդյունավետությունը:

ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԵՎ ԴԵՌԱՀԱՄՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մանկան և դեռահասի զարգացումը ընդգրկում է մարդու կյանքի առաջին 18 տարին: Գոյություն ունեն զարգացման վերաբերյալ տարբեր տեսություններ և մոտեցումներ, սակայն մոտեցումների այդ բազմազանության մեջ կան ընդհանուր կետեր: Հայտնի է, որ փոփոխությունները, որ մարդ կրում է իր ողջ կյանքի ընթացքում, կենսաբանական, հոգեբանական, սոցիալական, պատմական, էվոլյուցիոն գործոնների համակցության ազդեցության արդյունք են, ինչպես նաև կախված են դրանց ազդեցության ժամանակահատվածից:

Զարգացում եզրույթը մատնանշում է այն փոփոխությունները, որոնք ժամանակի ընթացքում տեղի են ունենում մարդու մարմնի, մտածողության, վարքի մեջ կենսաբանական գործոնների, ինչպես նաև շրջապատող միջավայրի ազդեցության ներքո: Սովորաբար այդ փոփոխությունները պրոգրես են ապրում՝ բերելով օրգանիզմի ուժեղացմանը, կազմակերպմանը, գործառույթների բարդեցմանը: Որոշ փոփոխություններ կրում են մեծապես կենսաբանական բնույթ (օրինակ՝ պրենատալ զարգացումը), մինչդեռ մյուսները առավելապես ի հայտ են գալիս սոցիոմշակութային ազդեցության ներքո (օրինակ՝ լեզվի սովորելը):

Ընդունված է համարել, որ զարգացումը տեղի է ունենում երեք ոլորտներում՝ ֆիզիկական, կոգնիտիվ և հոգեւոցիալական:

Ֆիզիկական զարգացումը ներառում է մարմնի աճն ու փոփոխությունները: Սա վերաբերում է ինչպես ներքին (ոսկորների աճ, մկանների փոփոխություն և այլն), այնպես էլ արտաքին փոփոխություններին: Այս ոլորտին են վերաբերում նաև ֆիզիկական առողջությունը և շարժողական հմտությունները:

Կոգնիտիվ (իմացական) զարգացումը ներառում է հոգեկան գործընթացները, որոնք առնչվում են մտածողության և խնդիրների լուծման հետ: Այս ոլորտը ներառում է այն փոփոխությունները, որոնք իրականանում են ընկալման, հիշողության, դատողությունների, ստեղծագործական երևակայության և խոսքի մեջ:

Հոգեւոցիալական զարգացումը ներառում է անձի և նրա միջանձնային հարաբերությունների զարգացումը: Այս երկու ոլորտները փոխկապակցված են և ընդգրկում են մի կողմից՝ ես-ի, հույզերի, զգացմունքների փոփոխությունները, մյուս կողմից՝ սոցիալական հմտությունների և վարքի մոդելների ձևավորումը:

Երեխաներին աջակցություն ցույց տվող ցանկացած մեծահասակ անհրաժեշտություն ունի տիրապետելու տարիքային տարբեր փուլերում զարգացման օրինաչափություններին և առանձնահատկություններին: Մասնագետներին այս գիտելիքները հնարավորություն են տալիս գրագետ և արդյունավետ նախապատրաստելու և իրականացնելու երեխայի հետ աշխատանքը ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային ձևաչափով: Տարիքային առանձնահատկությունների մասին իմացությունը թույլ է տալիս տրավմա ապրած երեխաների հետ արդյունավետ կոնտակտ և ռապորտ հաստատել, ստեղծել ապահով միջավայր, որտեղ երեխաները կարող են լինել բաց և անկեղծ:

1.1. Նորածնություն և մանկիկություն (0–1 տարեկան)

Նորածնության շրջան ընդունված է համարել կյանքի առաջին երկու ամիսները՝ մինչև ակտիվության կոմպլեքսի ի հայտ գալը: Այս շրջանում փոքրիկը հիմնականում բավարարում է իր կենսաբանական պահանջմունքները, կարիք ունի հոգատարության, խնամքի, ջերմության: Կարևոր պահանջմունքներից է ապահովության զգացումը, որի բավարարման պարագայում ձևավորվում է կյանքի հանդեպ բազային վստահության զգացում: Հիմնական առանձնահատկություններից են շրջակա միջավայրին տրվող արձագանքները, որոնք արտահայտվում են շարժումներին ու ձայներին տրվող դիմախաղի փոփոխությամբ, մարմնական շարժումներով, ձայնարկություններով:

Մանկիկության շրջանում (1–12 ամիսներ) երեխաների արձագանքը մեծահասակին արդեն հոգեկան զարգացման ցուցանիշ է: Մանկիկության շրջանի սկիզբը համընկնում է նորածնության ճգնաժամի հաղթահարման հետ, որը բնորոշվում է նրանով, որ մեծահասակը երեխայի համար դառնում է շրջակա միջավայրի անբաժան մասը: Նման սոցիալական զարգացման իրավիճակը Վիգոտսկին անվանում էր «ՄԵՆ-Բ», որը ենթադրում է երեխայի և մեծահասակի անխախտ միասնությունը տարիքային այս փուլում: Սա նաև բացատրվում է նրանով, որ այս շրջանում երեխայի վարքային դրսևորումներն իրականանում են մեծահասակի անմիջական միջամտության արդյունքում: Շրջակա միջավայրի կայունությունն ու ապահովությունը որոշվում է մեծահասակի ներկայությամբ կամ բացակայությամբ: Մեծահասակի, հատկապես մոր ներկայությամբ երեխայի համար միջավայրը դառնում է վստահելի: Նման սերտ շփումը մեծահասակի հետ հանգեցնում է նոր գործունեության՝ *մեծահասակի հետ անմիջական հուզական շփման ձևավորմանը*: Մեծահասակի հետ

կոնտակտը դառնում է աշխարհաճանաչման հիմնական ձևերից մեկը, որի միջոցով երեխաները ձեռք են բերում գիտելիքներ և հմտություններ: Որքան դրական է լինում մեծահասակի և երեխաների շփումը, այնքան ավելի վստահելի ու ամուր հիմքեր են ստեղծվում առողջ հոգեկան զարգացման համար: Մեծահասակի ծայների և շարժումների կրկնօրինակումը համարվում է մեծահասակի հետ առաջին «բովանդակային» կոնտակտի հաստատման ձևերից: Մեծահասակի հետ փոխազդեցությունը կարող է ազդել երեխայի հոգեկան զարգացման վրա հետևյալ մեխանիզմներով՝

1. մեծահասակի հետ կապը երեխայի սոցիալական փորձառության հարստացման միջոց է,
2. մեծահասակի հետ շփումը նոր գիտելիքի և հմտությունների աղբյուր է,
3. մեծահասակի հետ շփումը հուզական կապվածության և հուզական դրսևորումների կարևոր նախադրյալներ է ստեղծում: Մեծահասակների հետ երեխաների շփումը կարելի է բաժանել երկու փուլի:

1. *Իրավիճակային-անձնային* շփում: Այս ընթացքում մեծահասակի և երեխայի շփումը միջնորդավորված չէ ոչնչով: Երեխան դրական հուզական արձագանք է տալիս մեծահասակի բոլոր հոգատար դրսևորումներին:
2. *Իրավիճակային-գործնական* շփում: Նման շփումը սկսվում է ձևավորվել 6 ամսականից հետո, երբ երեխաները սկսում են գործ ունենալ տարբեր առարկաների հետ: Երեխան արդեն կարող է ուզել մեծահասակից այլ առարկաներ կամ հենց նրա օգնությամբ կիրառել տարբեր իրեր: Եթե միջավայրում չկա որևէ առարկա, ապա երեխաները սպասում են մեծահասակից որևէ շարժման կամ գործողության:

Տարիքային այս փուլում մեծահասակի հետ շփումը նաև պայմանավորում է այս տարիքի նորագոյացությունները: Կարևոր

Նորագոյացություններից է համարվում երեխայի կողմից առարկաների հետ կամային գործունեությունների իրականացումը: Այն բոլոր առարկաները, որոնք հայտնվում են երեխայի տեսադաշտում, դառնում են նրա կողմից անմիջական կիրառման ենթակա: Մանկիկության շրջանում էական է նաև, որ ժամանակի ընթացքում շփումը դառնում է համատեղ գործունեություն. մեծահասակն ու երեխան սկսում են սպասել փոխադարձ արձագանքի, որը կարող է լինել հույզերի դրսևորման կամ որևէ ակտիվության միջոցով: Այսինքն՝ երեխան արդեն ներառում է մեծահասակին համագործակցության մեջ, այլ ոչ թե պարզապես բավարարվում նրա ներկայությամբ: Սա ավելի ակտիվ նկատելի է կյանքի առաջին տարվա երկրորդ կեսում: Բ. էլկոնինը նշում էր, որ երեխայի գործողությունների զարգացումը ինքնաբերական գործընթաց չէ, և մեծահասակներն ուղղորդում են այդ գործընթացը հիմնականում խաղալիքների կիրառմամբ: Տարբեր խաղալիքների ընտրությունը նպաստում է երեխաների՝ տարբեր գործողությունների զարգացմանը:

Խոսքի զարգացման նախադրյալներ

Խոսքի զարգացման նախադրյալները դրվում են դեռ նորածնության փուլից սկսված: Արդեն իսկ կյանքի առաջին օրերից երեխաները արտահայտում են ձայնարկություններ, որոնք ժամանակի ընթացքում դառնում են ավելի հստակ և ուղղորդված: Երեխաների առաջնային ձայնարկությունները չունեն բովանդակային ուղղվածություն: Դրանք որոշակի իմաստային ուղղվածություն են ստանում և կապվում որևէ մեկի ներկայության հետ մոտ 3–4 ամսականում: Արդեն վեց ամսականից նկատելի են լինում իրական խոսքի տարրեր, ինչը հիմնականում արտահայտվում է նրանով, որ երեխաները սկսում են հասկանալ մեծահասակի որոշ շարժումներ, որոնք ուղեկցվում են բառային արձագանքներով: Կարևոր է հաշվի առնել, որ

երեխաների խոսքային-ձայնային արձագանքներն առաջանում են իրենց համար հուզական նշանակություն ունեցող իրավիճակներում:

1 տարեկանի ճգնաժամ

1 տարեկանի ճգնաժամը կապված է մոր և երեխայի սիմբիոտիկ կապի որակական փոփոխությունների հետ: Երեխաները սկզբնական փուլում սկսում են ճանաչել ծնողներին, բայց դեռ ընկալում են իրենց հետ լրիվ միասնության՝ սիմբիոզի մեջ: Հաջորդ կարևոր փոփոխությունը տեղի է ունենում, երբ երեխաները սկսում են քայլել՝ դրանով իսկ ևս խորացնելով իրենց և ծնողի տարբերությունը: Այս ճգնաժամը բնորոշվում է նրանով, որ տեղի է ունենում՝

- սոցիալական իրավիճակի փոփոխություն,
- ինքնավար խոսքի ձևավորում, որը կարողանում է հասկանալ հիմնականում մայրը,
- քայլքի ձևավորում, ինչի արդյունքում երեխան ֆիզիկապես առանձնանում է մեծահասակից, բայց դեռ ունենում է նրա աջակցության կարիքը:

1.2. Վաղ մանկություն (1–3 տարեկան)

Այս տարիքային փուլում երեխան և ծնողը ֆիզիկապես իրարից արդեն առանձնացված են, սակայն նրանք դեռ սերտ կապի մեջ են տարբեր ակտիվություններ իրականացնելիս: Երեխայի նոր գործունեություններն ու ակտիվությունները պահանջում են նոր մոտեցում և խոսքի առկայություն: Այս փուլում երեխաներն ակտիվ ուսումնասիրում են շրջակա միջավայրը՝ հիմնականում դիմելով մեծահասակի աջակցությանը: Ցանկացած առարկա կամ երևույթ, որը հայտնվում է երեխայի անմիջական տեսադաշտում, դառնում է նրանց համար ուսումնասիրման առարկա: Երեխաներն, այլ կերպ ասած,

իրականացնում են առարկայական գործունեություն: Մեծահասակի հետ շփումն այս փուլում դառնում է առարկայական գործունեություն իրականացնելու միջոց: Շփումը դադարում է լինել առաջատար գործունեություն, սակայն դեռ պահպանում է կարևորությունը և դառնում է խոսքային: Այսինքն՝ մեծահասակի հետ շփումը ենթադրում է բառային հստակ ուղղորդումներ՝ առարկայական գործունեությունն իրականացնելու համար:

Արդեն հասկանալի է, որ *առաջադար գործունեությունն* այս տարիքային փուլում առարկայական գործունեությունն է: Դրա իմաստն այն է, որ երեխան ձեռք բերի գիտելիքներ և հմտություններ շրջակա միջավայրի առարկաներն ըստ իրենց նշանակության կիրառելու համար: *Առարկայական գործունեությունը երեխայի նպատակաուղղված ակտիվությունն է, որի հիմքում ընկած է նրա իմացական պահանջմունքը, իսկ հիմնական բովանդակությունը՝ տվյալ առարկայի տիրապետումն է:* Առարկայական գործունեությունն ի սկզբանե երեխայի համար մեծահասակի հետ համատեղ գործունեություն է ենթադրում, սակայն ժամանակի հետ այն դառնում է ինքնուրույն և առանձնացված մեծահասակից: Սկզբնական փուլում հիմնականում երեխաները շարունակում են մեծահասակների սկսած գործունեությունը, որից հետո միայն սկսում են ինքնուրույն գործ ունենալ առարկաների հետ: Այս շրջանում երեխաներն աստիճանաբար սկսում են հաշվի առնել նաև առարկաների հատկությունները՝ փորձելով կիրառել դրանք ըստ անհրաժեշտության: Երբ երեխան արդեն անցում է կատարում առարկաների ինքնուրույն կիրառմանը, մեծահասակի դերը փոխվում է՝ մասնակցից դառնալով վերահսկող, որն անհրաժեշտության դեպքում կարող է աջակցել և ուղղորդել երեխային:

Վաղ մանկության տարիքային շրջանի նորագոյացություններն են՝

- *«Ես»-ի կայացումը:* Երեխան դիտարկում է իրեն և միջավայրն առանձնացված: Նա սկսում է իրեն և իր գործունեությունները

տարբերակել միջավայրից: Ձևավորվում է «ես ինքս» ֆենոմենը, երբ երեխան ցանկանում է իրականացնել գործողություններն ինքնուրույն՝ առանց այլ անձանց միջամտության: Դրական խրախուսանքներն այս փուլում միայն ամրապնդում են երեխայի՝ ինքնավստահության և հաստատության զգացողությունը:

- *Խոսքի ձևավորում:* Վաղ մանկության տարիքում խոսքի զարգացումն ընթանում է երկու ուղղությամբ՝ մեծահասակի խոսքի հասկացում և սեփական ակտիվ խոսքի ձևավորում: Ընդ որում, որքան հարուստ եղավ երեխայի պասիվ խոսքն ու բառապաշարը, այնքան շուտ և ակտիվ կզարգանա նրա ակտիվ խոսքը: Իսկ պասիվ խոսքը զարգանում է՝ մեծահասակի խոսքը հասկանալով և առարկաների կիրառական նշանակությունը տարբերակելով: Ակտիվ խոսքի զարգացումը տեղի է ունենում դանդաղ: Բառապաշարը 1,5 տարեկանում չի գերազանցում 100 բառ, որոնցից ոչ բոլորն են ակտիվ կիրառության մեջ:

Երեխաները վաղ մանկության տարիքում սկսում են *յուրացնել շարժողական հմտությունները*, ինչպիսիք են սպասքից օգտվելը, հագնվելը, ավելի բարդ շարժողական համադրությունները, օրինակ՝ ֆիզիկական վարժությունները, սպորտը:

Վաղ մանկության տարիքում երեխաների *ուշադրությունը* որևէ բանի վրա կենտրոնացնելու համար անհրաժեշտ է, որ վերջինս լինի երեխայի անմիջական տեսադաշտում և հետաքրքիր լինի նրան: Երեխան պետք է ներգրավված լինի որևէ գործունեության մեջ տվյալ առարկայի հետ, որպեսզի կարողանա պահել այն իր ուշադրության սահմաններում:

Առարկայական ընկալման և առարկայական գործունեությունների ազդեցության տակ զարգանում է *մրաձողությունը*: Երեխաները սկսում են տարբերակել և համեմատել առարկաների տարբեր հատկություններ, հատկապես փորձում են արդեն ծանոթ առարկաները կիրառել նոր պայմաններում: Այս փուլում մտածողությունը

կրում է *ակնասռու-գործնական* բնույթ, այսինքն՝ առարկաները պետք է լինեն երեխաների անմիջական տեսահորիզոնում այնպես, որ երեխան կարողանա ներառել դրանք գործունեության մեջ:

Հիշողությունն այս տարիքում ունի ոչ կամաձին բնույթ: Ճիշտ է՝ այս փուլում արդեն առկա են վերհիշումները, և հիշողության ծավալը գնալով ընդլայնվում է, սակայն երեխաները դեռևս չեն կարողանում ինքնուրույն մտաբերել անցյալի տարբեր իրադարձություններ:

3 տարեկանի ճգնաժամ

Երեխաների «ես»-ի կայացումը փոխում է նախորդ փուլում ձևավորված՝ ծնողի հետ ամբողջականության սոցիալական իրավիճակը՝ հնարավորություն տալով ընկալել սեփական անձն առանձին: Արդյունքում ձևավորվում է 3 տարեկանի ճգնաժամը, որը կարող է արտահայտվել հետևյալում.

1. *Նեգատիվիզմի դրսևորումներ:* Երեխաները բացասաբար են արձագանքում մեծահասակների բոլոր առաջարկներին, սակայն մեկ այլ մեծահասակի կողմից նույն առաջարկը կարող է ընդունվել առանց որևէ բացասականության:
2. *Կամակորություն:* Երեխաներն ավելի կենտրոնացած են իրենց գործունեության իրականացման վրա, քան մեծահասակների վերբալ արձագանքների: Հիմնականում փորձում են ամեն կերպ ավարտի հասցնել իրենց գործունեությունը, քան լսել մեծահասակին:
3. *Հակադրություն, «ապստամբություն»:* Սա հիմնականում արտահայտվում է ծնողների հանդեպ բացասական վերբալ դրսևորումներով, հաճախակի կոնֆլիկտներով: Երեխան ձգտում է ազատության, ինքնուրույնության, և բոլոր սահմանափակումները չեն ընդունվում նրա կողմից:

4. *Արժեզրկում*: Երեխան արժեզրկում է այն ամենը, ինչն իր համար նախկինում ունեցել է կարևոր նշանակություն: Այն, ինչ ժամանակին կարող էր հետաքրքրել նրան և զբաղեցնել ժամանակի մեծ մասը, այժմ ոչ մի կարևորություն չունի նրա համար (խաղալիքներ, խաղեր, զբաղմունքներ և այլն):

1.3. Նախադպրոցական տարիք (3–6 տարեկան)

Այս փուլը համարվում է լիովին յուրահատուկ տարիք երեխայի զարգացման ընթացքում: Վերակառուցվում է երեխայի ողջ հոգեկան աշխարհը և նրա վերաբերմունքն արտաքին աշխարհի նկատմամբ: Այս վերակառուցման իմաստն այն է, որ նախադպրոցական տարիքում տեղի է ունենում ներքին հոգեկան աշխարհի ակտիվ ձևավորում և վարքի ներքին կարգավորում: Եթե մինչ այս տարիքը երեխայի վարքը դրոշմվում էր արտաքին պայմաններով, ապա այսուհետ երեխան կարողանում է որոշել սեփական վարքը: Ներքին հոգեկան աշխարհի և վարքի ներքին կարգավորման կայացումը կապված է մի շարք նորագոյացությունների հետ:

Այս տարիքում ավելանում է գործունեության տեսակների քանակը, բարդանում է երեխայի և արտաքին աշխարհի միջև կոնտակտը, մեծանում է շփման շրջանակը: Այս տարիքային փուլում վերափոխվում են երեխաների փոխհարաբերությունները մեծահասակների հետ: Երեխաները ներառվում են մեծահասակների հետ իրական շփման մեջ, որտեղ իրենք ևս ընտրում են շփման իդեալական ձևը: Եվ այս նոր ձևի փոխազդեցությունը տեղի է ունենում դերասյուժետային խաղի միջոցով:

Առաջադար գործունեությունը նախադպրոցական տարիքում խաղն է: Հատուկ տեղ ունի երեխայի հոգեկան զարգացման ընթացքում դերասյուժետային խաղը, որի էական կողմն է մեծահասակների գործունեության և փոխհարաբերությունների վերարտադրումը

հորինված (երևակայական) պայմաններում: Խաղի ընթացքում երեխաները յուրացնում են խորհրդանիշները, տարբեր երևույթների իմաստներն ու կիրառական նշանակությունը, որը դրանց տրվում է մեծահասակների կողմից: Երեխաների խաղի պլոժենները բազմազան են և փոփոխվում են կախված այն իրավիժակից, որի մեջ հայտնվում են երեխաները: Խաղի ընթացքում երեխաների կողմից ընտրված դերն առանցքային տեղ է զբաղեցնում: Նախադպրոցական տարիքում դերայուժետային խաղերի զարգացման չորս հիմնական մակարդակ են առանձնացնում.

- Առաջին մակարդակ: Խաղի կարևոր բաղադրիչն է տարբեր գործունեությունների իրականացումը: Դերերն այս մակարդակում հստակ չեն առանձնացվում կամ տրվում են մեծահասակների կողմից:
- Երկրորդ մակարդակ: Խաղի կենտրոնական մաս շարունակում է մնալ գործունեության վերարտադրումը, սակայն արդեն կան հստակ ընդգծված դերեր, որոնք ընտրում են երեխաները: Խաղն իրականանում է իրականությանը մոտ պայմաններում:
- Երրորդ մակարդակ: Խաղի հիմնական բովանդակությունը դերերն են և դրանց հետ կապված ակտիվությունները: Հստակ նկատելի են սոցիալական տարբեր փոխազդեցություններ արտացոլող խաղային գործունեություններ: Դերերը շատ հստակ են և նշվում են երեխաների կողմից խաղի ամենասկզբում:
- Չորրորդ մակարդակ: Խաղի հիմնական բովանդակությունը շրջակա միջավայրում այլ մարդկանց հետ փոխհարաբերությունների արտացոլումն է: Դերերը հստակ են: Խաղի ընթացքում երեխան հետևում է մեկ որոշակի վարքային մոդելի:

Բ. Էլկոնինն առանձնացնում էր նախադպրոցական տարիքում երեխայի հոգեկանի զարգացման վրա խաղի ազդեցության չորս թիրախ.

1. դրդապատճառային ոլորտի զարգացում,

2. երեխայի էգոցենտրիզմի հաղթահարում,
3. փոխհարաբերությունների մոդելների մշակում,
4. կամաձին գործունեությունների իրականացում:

Նախադպրոցական տարիքի նորագոյացություն է համարվում ինքնագիտակցության ձևավորումը, որը վառ արտահայտվում է երեխաների ինքնագնահատականով և սեփական ապրումների իմաստավորմամբ: Ինքնագնահատականը ձևավորվում է նախադպրոցական տարիքի վերջում և կապված է լինում կոնկրետ գործունեությունների իրականացման և բարոյական որակների զարգացման հետ: Երեխան դիմում է մեծահասակին որպես գիտելիքների աղբյուրի, նա հարցեր է տալիս շրջապատող աշխարհի, մարդկանց, հարաբերությունների, սեփական անձի վերաբերյալ:

Հիմնականում *դրդապատճառային ոլորտը* յուրացվում է խաղային գործունեության միջոցով, որտեղ երեխաները կարողանում են դրսևորել և բավարարել իրենց շատ պահանջմունքներ: Տվյալ տարիքի կարևոր դրդապատճառներից են դառնում անձնային և իմացական դրդապատճառները:

Տվյալ տարիքի զարգացման կարևոր կետերից է *կամքի* ձևավորումը՝ որպես վարքի կառավարման միջոց: Կապված կամքի զարգացման հետ երեխաների մոտ հնարավոր է նկատել նպատակաուղղված գործունեությունների իրականացում, նպատակների և դրդապատճառների միջև կապի հաստատում և գործողությունների հստակ իրականացում:

Նախադպրոցական տարիքում երեխաներն ամբողջությամբ տիրապետում են *խոսքին*, որը դառնում է իմաստային: Այն դառնում է այլ մարդկանց հետ շփման հիմնական միջոց և մտածողության գործիք: Մեծանում է երեխաների բառապաշարը:

Զարգացման փուլի առանձնահատկությունների, հատկապես ավելի բարդ գործողությունների համակարգի մեջ ներգրավվելու արդյունքում երեխաների *ուշադրությունը* դառնում է ավելի կայուն և

կենտրոնացած: Երեխաները կարողանում են ներգրավված լինել երկարատև խաղային գործունեության մեջ: Կամաժին ուշադրությունը ձևավորվում և զարգանում է այն բանի շնորհիվ, որ մեծահասակները ներառում են երեխաների համար կազմակերպված և կառուցվածքային գործունեությունների մեջ:

Այս տարիքում *հիշողության* զարգացումը կենտրոնական տեղ է զբաղեցնում: Խաղի ընթացքում երեխաների հիշողությունը ոչ կամաժին է, սակայն այդ ընթացքում երեխաները կարողանում են պահպանել իրենց անհրաժեշտ տեղեկատվությունը: Սկսվում է ձևավորվել նպատակաուղղված մտապահումը:

Նախադպրոցական տարիքում *մտածողության* զարգացման հիմքը մտածական գործընթացների ձևավորումն ու զարգացումն են: Զարգանում է ակնառու պատկերավոր մտածողությունը: Մտածական գործընթացները սկսում են իրականանալ խորհրդանշների և նշանների միջոցով՝ հիմք հանդիսանալով տրամաբանական մտածողության զարգացման համար: Երեխայի մտածողությունն այս փուլում *կոնկրետ* է. երեխան գործ է ունենում միայն այն իրողության հետ, որը տեղի է ունենում «այստեղ-և-հիմա», երեխային դեռ ծանոթ չեն ժամանակի ու տարածության վերացական պատկերացումները: Մտածողությունն *անդառնալի* է. իրադարձությունների զարգացումը և կապերի ստեղծումը կարող են իրականանալ մի ուղղությամբ, ուստի երեխան կարող է պատասխանել միայն հստակ դրված հարցադրումներին, չի կարողանում տրամաբանությամբ դուրս բերել տարբեր կապեր: Մտածողությունն *էգոցենտրիկ* է. սահմանափակված է երեխայի տեսակետով, չի ներառում այլ կարծիքներ: Միևնույն ժամանակ մտածողությունը *կենտրոնացված* է, այսինքն՝ երեխան իր դատողությունների և վերլուծությունների ընթացքում կարողանում է հաշվի առնել օբյեկտի միայն մի առանձնահատկություն և ի վիճակի չէ կենտրոնանալու մի քանի առանձնահատկության վրա միաժամանակ:

Հարաբերությունների մեջ կարևոր տեղ են ստանձնում *հասակակիցները*: Հետաքրքրությունն աստիճանաբար մեծահասակներից տեղափոխվում է դեպի հասակակիցները: Երբ կապ հաստատելով հասակակիցների հետ՝ երեխաները ստանում են հետադարձ դրական արձագանք, նրանք ամբողջությամբ ներառվում են այդ շփման մեջ՝ ձգտելով հնարավորինս լավ կողմից ներկայանալ և ցուցադրել իրենց կարողությունները: Նախադպրոցական տարիքային փուլի վերջում կարևորվում է երեխայի *պատրաստվածությունը դպրոցին*: Պատրաստվածություն ասելով՝ տվյալ պարագայում հասկանում ենք երեխայի գործառնական, ֆիզիոլոգիական, հոգեկան և ինտելեկտուալ զարգացվածության աստիճանը, որը նրան թույլ կտա ներառվել ուսումնական գործունեության մեջ:

Այս տարիքում տեղի են ունենում հետևյալ փոփոխությունները՝

- մեծահասակների օգնությամբ սովորում են ինքնախնամքի վարք (ուտել, հագնվել, օգտվել զուգարանից և այլն),
- զարգանում է մեծահասակից առանձնացման (սեպարացիայի) զգացողությունը,
- հակված են ընդհանրացնելու (օրինակ, եթե տանը ունեն կատու, ապա բոլոր չորսոտանի կենդանիներին կարող են անվանել կատու),
- սովորում են ճանաչել սեփական հույզերը, մեծահասակների հիմնական զգացողությունները,
- ժամանակային և տարածական կողմնորոշումը դեռևս ձևավորված չէ,
- կարողանում են կառավարել իրենց հույզերը,
- սովորում են հսկայական քանակի նոր հմտություններ, ձեռք են բերում բազում գիտելիքներ, ճանաչում են աշխարհը:

1.4. Կրտսեր դպրոցական տարիք (7–11 տարեկան)

Այս տարիքում կտրուկ փոխվում են երեխայի սոցիալական միջավայրն ու իրեն ներկայացվող պահանջները: Անհոգ մանկությունից, որտեղ չկային որոշակի պարտականություններ և պահանջներ, երեխան թևանցում է «պետք է»-ների շրջան, որտեղ սովորում է համակցել իր ցանկություններն արտաքին աշխարհից եկող հստակ պահանջների հետ: Դպրոց գնալը երեխայի կյանքում կապվում է հարաբերությունների ձևի կտրուկ փոփոխության հետ: Դպրոցական առօրյան և այնտեղ ունեցած ձեռքբերումները մեծապես ազդում են երեխայի հարաբերությունների վրա ծնողների, ուսուցիչների և հասակակիցների հետ: Ուսուցչի և հասակակիցների հետ հարաբերությունները երեխայի և հասարակության շփման առաջին տարրերն են: Այս տարիքում երեխաներն աստիճանաբար կարողանում են կառավարել իրենց վարքը, ձևավորվում են ինքնակարգավորման հմտությունները:

Առաջադարձ գործունեությունը կրտսեր դպրոցական տարիքում ուսումնական գործունեությունն է: Վերջինիս հիմնական նպատակն է հասարակության գիտական և մշակութային տեղեկատվության փոխանցումը երեխային: Ուսումնական գործունեության արդյունավետ զարգացման համար կարևոր են ուսումնական նյութը, մատուցման մեթոդաբանությունը, ուսուցիչ-աշակերտ փոխհարաբերությունների բնույթը: Այս ընթացքում նաև վերափոխվում է դրդապատճառային ոլորտը. ձևավորվում են ճանաչողական դրդապատճառները, որոնք ուսումնական գործունեությունն էլ ավելի արդյունավետ են դարձնում:

Դպրոցը սկսելու պահին կամաժին *ուշադրությունը* սովորաբար դեռ թույլ է զարգացած: Երեխաներն ուշադրություն են դարձնում այն ամենի վրա, ինչը հետաքրքիր է իրենց: Առաջին դասարանի

երեխաների կամաժին ուշադրությունը թույլ է զարգացած, քանի որ ձևավորված չէ ինքնակարգավորման ներքին համակարգը: Քանի որ ուսումնական գործունեությունը ենթադրում է նաև կենտրոնանալ այն բաների վրա, որոնք անմիջական հետաքրքրության սահմաններում չեն, սկսում է զարգանալ երեխաների կամաժին ուշադրությունը, և արդեն 2-րդ, 3-րդ դասարաններում նկատվում է հստակ կենտրոնացում:

Նկատելի փոփոխություններ են տեղի ունենում նաև *հիշողության* զարգացման ընթացքում: Կրտսեր դպրոցական տարիքում տեղի է ունենում մտապահման գործընթացների ակտիվ զարգացում: Ուսումնական գործունեությունը նպաստում է երեխաների՝ նպատակաուղղված, հստակեցված մտապահմանը: Երեխաներն ավելի լավ են մտապահում, երբ երևույթները խմբավորված կամ դասակարգված են լինում, ինչը նաև հետագայում հիմք է դառնում զուգորդումների վրա հիմնված հիշողության զարգացմանը:

Երեխայի *մրաժողովություն*ն այս փուլում դառնում է ավելի քիչ ինտուիտիվ և եսակենտրոն, անցում է կատարում տրամաբանական մտաժողովությանը: Երեխայի մտաժողովությունը ձեռք է բերում ճկունություն, բարդություն: Երեխան ընդունակ է դառնում հաստատել պատճառահետևանքային կապերը, հատկապես, երբ օբյեկտն իր աչքի առջև է, և նա կարողանում է տեսնել այն փոփոխությունները, որ կատարվում են օբյեկտի հետ: Երեխան կարողանում է դուրս գալ «այստեղ-և-հիմա»-ի սահմաններից, մտովի վերացարկվել տրված իրավիճակից: Այս տարիքի երեխան արդեն կարողանում է տեսականորեն վերլուծել և դատողություններ անել այն աշխարհի մասին, որտեղ ապրում է, նա կարող է ենթադրել, թե ինչ կլինի մոտ ապագայում, ենթադրություններ է անում հավանական հետևանքների վերաբերյալ: Սակայն երեխայի տեսականորեն վերլուծելու հմտությունները տարածվում են դեռևս միայն իր համար հասանելի, կոնկրետ օբյեկտների և սոցիալական փոխհարաբերությունների վրա:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխաների կյանքում հատուկ տեղ է զբաղեցնում *շփումը* ինչպես հասակակիցների, այնպես էլ ընտանիքի անդամների հետ: Ընտանիքում փոխվում են երեխայի դաստիարակության մոտեցումները: Պահանջները դառնում են ավելի խիստ, ավելանում են կանոններն ու պայմանները: Մյուս կողմից՝ ընտանիքն այն շրջանակն է, որտեղ երեխան ստանում է անհրաժեշտ հմտություններ կյանքի նոր պայմաններն ընդունելու և զարգանալու համար: Դպրոցական կյանքի հենց առաջին իսկ պահից երեխաներն ուսումնասիրում են միմյանց, փորձում են գտնել նմանություններ, դառնալ ընկերներ: Երբ հարաբերական կայուն հարաբերությունները ձևավորված են լինում, երեխաները սկսում են կենտրոնանալ իրենց առանձնահատկությունների վրա՝ ցանկանալով ընդունված լինել իրենց յուրահատկություններով հանդերձ:

Տարիքային այս փուլում ի հայտ են գալիս հետևյալ կարևոր ձեռքբերումները.

- իմացական գործընթացներն ակտիվ են, ընտրողական, պատճառահետևանքային, համակարգված,
- առաջ են գալիս բարոյական պատկերացումներ, որոնք դեռ հիմնվում են արտաքին պատժի կամ խրախուսանքի վրա,
- առաջ է գալիս սոցիալական ճանաչողությունը. երեխան կարողանում է դատողություններ և եզրահանգումներ անել սոցիալական փոխհարաբերությունների, պարտականությունների վերաբերյալ, հասկանում է սոցիալական կանոնակարգերն ու նորմերը,
- մեծանում է սեփական անձի ընկալման կարևորությունը, ուստի տրավմատիզացնող կամ բարդ իրավիճակներում երեխայի համար առաջնային է դառնում սեփական դերը ընկալելու և մատնանշելու կարևորությունը:

1.5. Դեռահասության տարիք (10–11-ից 15–16 տարեկան)

Դեռահասության տարիքն անձի զարգացման անցումային և ձգնաժամային փուլերից է համարվում: Կյանքի նշված շրջանը ժամանակահատված է, որի ընթացքում մարդը գործ է ունենում իր հոգևոր և ֆիզիկական գոյության հետ կապված բարդ խնդիրների հետ: Համեմատաբար հանգիստ կրտսեր դպրոցական տարիքից հետո երեխան հանդիպում է նոր անցումային շրջանի, երբ կրկին վերափոխվում են մեծահասակների հետ փոխհարաբերությունները, և փոխվում են զարգացման մի շարք գործոններ: Որպես այս ձգնաժամի կարևոր բնութագրական՝ առանձնացվում է *ինքնագիտակցության ձգնաժամը*, որը հաղթահարելով՝ մարդը ձեռք է բերում «անհատականության զգացում»: Սա քառտիկ, անկայուն շրջան է, երբ դեռահասի մեջ միաժամանակ կարող են ծագել իրար շատ հակասող բազում հույզեր և հոգեվիճակներ, տարաբնույթ ձգտումներ և արժեքներ: Հակասական անձնային գծերը, ձգտումները համագոյակցում և հակադրության մեջ են մտնում՝ պայմանավորելով երեխայի բնավորության, վարքի և անձնային անկայունությունը:

Դեռահասը հետաքրքրված է իր ներաշխարհով, վերլուծում է տարբեր կողմեր, անձնային որակներ, համեմատվում նշանակալից անձանց հետ: Նա վերլուծում է, թե ինչպիսին է իրականում, ինչպիսինը կուզենար լինել: Դեռահասներին բնորոշ զգացողություններից է «մեծահասակ» լինելու ձգտումը: Վերջինս կապված է նրա հետ, որ դեռահասն իրեն արդեն համարում է ամբողջությամբ պատրաստ մեծահասակների «աշխարհում» ներգրավվելու համար, ցանկանում է, որ մեծահասակներն ընդունեն և հաշվի նստեն իր առանձնահատկությունների հետ: Մեծահասակ լինելու ձգտումն արտահայտվում է հետևյալ ձևերով՝

- մեծահասակության արտաքին դրսևորումներով, օրինակ՝ ծխելու, խմելու, այլ վնասակար սովորությունների, վատ բառապաշարի կիրառմամբ, նմանակմամբ: Նշվածները մեծահասակության ձգտումը բավարարելու ամենահեշտ, բայց նաև ամենավտանգավոր տարբերակներն են,
- սոցիալական հասունությամբ, որն առաջանում է երեխաների և մեծահասակների արդյունավետ հաղորդակցման արդյունքում, երբ դեռահասը դառնում է մեծահասակի աջակիցն ու օգնականը՝ ներքնայնացնելով վարքի տարբեր մոդելներ,
- ինտելեկտուալ հասունությամբ, որն արտահայտվում է դեռահասի ցանկության մեջ որևէ բան իսկապես և ամբողջությամբ իմանալու և կարողանալու:

Դուրս գալով մանկությունից, բայց դեռևս մուտք գործած չլինելով հասունության շրջան՝ դեռահասը հանդիպում է հասարակության կողմից ներկայացվող թերևս բոլորովին նոր, արդեն «ոչ մանկական» սոցիալական պահանջների և ստիպված լինում ստանձնել նոր դերեր: Այս փուլում դեռահասը կանգնում է մի մեծ խնդրի լուծման առջև՝ միավորել և վերլուծել մինչ այժմ ունեցած պատկերացումներն իր անձի մասին և ինտեգրել սեփական «ես»-ի մասին բազմաթիվ պատկերները մեկ միասնական հայեցակարգի մեջ:

Դեռահասների հուզականությունը ևս կայուն չի լինում: Նրանք բնորոշվում են տրամադրության կտրուկ, երբեմն անադեկվատ փոփոխություններով: Մի կողմից՝ դեռահասներն ունեն խորքային վստահություն իրենց ուժերի ու կարողությունների հանդեպ, բայց մյուս կողմից էլ կարող են դրսևորել ծայրահեղ անինքնավստահություն այս կամ այն գործունեությունն իրականացնելիս: Հույզերն ապրվում է չափազանց ուժգնորեն, ինչին համապատասխան նրանց արձագանքները ևս տատանվում են ծայրահեղ բռնկումից մինչև ծայրահեղ անտարբերություն: Որոշ դեպքերում հույզերի տատանումներն

այնքան շատ են լինում, որ դեռահասները չեն կարողանում կիրառել նույնիսկ ինքնակարգավորման մեխանիզմները դրանք կառավարելու համար:

Դեռահասի անձի զարգացումն ընթանում է անհամաչափ: Անձի զարգացման կարևոր հիմնականներից է սոցիալական նոր դիրքի ձեռքբերումը, «ես»-ի հաստատումը և դրսևորումը: Ինքնագնահատականի փոփոխման հետ միասին կարևոր է դեռահասների ռեֆլեքսիվության զարգացումը: Վերջինս հնարավորություն է տալիս դեռահասներին բացահայտելու ոչ միայն իրենց ներքին աշխարհը, այլև հասկանալու դիմացիներին:

Դեռահասության տարիքը բնորոշվում է տեղի ունեցող ֆիզիոլոգիական փոփոխություններով: Պուբերտատը սեռական հասունացման ժամանակաշրջանն է, որը արտահայտվում է օրգանիզմի բուռն և անհավասարաչափ զարգացմամբ: Դեռահասության տարիքում տեղի ունեցող ֆիզիոլոգիական փոփոխություններն ակնհայտ են և անհերքելի: Պուբերտատային շրջանում մարմնում տեղի ունեցող փոփոխությունները նպաստում են հետագայում մարմնի ամբողջական ընկալմանը: Աղջիկների և տղաների փոփոխությունների աստիճանն ու արագությունը տարբեր են. աղջիկների դեպքում հիմնականում դրանք ավելի արագ են տեղի ունենում: Պայմանավորված լինելով ավելի լավ առողջական վիճակով և որակյալ սնունդով՝ պուբերտատի շրջանի սկիզբը ներկայում աստիճանաբար նվազել է այնքան, որ դեռահասության տարիքային ստորին շեմն իջել է: Իհարկե, այն համընկնում է կամ ուղղորդվում է սեռական հասունացման ընթացքով: Վերջինս էլ իր հերթին ներքին հակասությունների հիմք է դառնում, երբ պետք է մարմնի այս փոփոխությունները կարողանալ համադրել վաղ տարիքում ինքնաընկալման (հատկապես մարմնի պատկերի ձևավորման) հետ:

Առաջատար գործունեությունը դեռահասության տարիքում *շփումն* է: Դեռահասները շատ զգայուն են լինում փոխհարաբերությունների

բոլոր փոփոխությունների հանդեպ: Այս փուլում Նրանք սկսում են յուրացնել միջանձնային հարաբերությունների առանձնահատկությունները: Հասակակիցների հետ շփումը կենտրոնական տեղ է զբաղեցնում դեռահասների կյանքում: Երբեմն այն այնքան է կարևորվում, որ դեռահասների կյանքի մնացած գործունեությունները կառուցվում են դրան համապատասխան: Դեռահասների համար այս փուլում անչափ կարևոր է հարաբերություններ հաստատել այն մարդկանց հետ, ովքեր իրենց համար շատ հետաքրքիր են: Նրանց հարկավոր են մտերիմ ընկերներ, ովքեր կարող են իրենց հասկանալ և ընդունել, ում հետ կարելի է կիսվել գաղտնիքներով և գտնել լուծումներ դժվար իրավիժակներում: Ընդ որում՝ վաղ դեռահասության տարիքում այս դերը մեծ մասամբ ստանձնում են ծնողները, սակայն մեծանալուն զուգընթաց այդ դերը սկսում են վերցնել հասակակիցները: Դեռահասները շփումները պահպանելու համար նույնիսկ պատրաստ են փոխելու իրենց վարքն այնպես, որ այն ամբողջությամբ հարմարվի հասակակցի ցանկություններին և սպասելիքներին:

Վաղ դեռահասության տարիքում երեխաները կարիք են ունենում ունենալու մտերիմ ընկեր, ով հիմնականում զբաղեցնում իրենց ժամանակի և շփումների մեծ մասը: Այս հարաբերությունները սովորաբար լինում են առաջինը, որտեղ երեխաները խորապես կարևորում են դիմացինի կարիքները, և հաճախ ընկերոջն աջակցելը համարվում է սեփական կարիքներից առավել: Սրանք նաև առաջին հարաբերություններն են, որտեղ դիմացինի զգացողությունները համարվում են անձնական կարևոր ձեռքբերում, և դեռահասներն անում են ամեն ինչ դիմացինի հույզերը չվիրավորելու համար: Նման հարաբերությունների կառուցման ձևը հիմք է հետագայում ինտիմ հարաբերությունների ձևավորման համար: Չնայած չփման անհազ ցանկությանը՝ դեռահասները ձգտում են նաև միայնության: Շատ հաճախ դեռահասները չեն ցանկանում ոչ մեկի հետ կապի մեջ լինել և ցանկանում են, որ իրենց այդ փուլում ևս ընդունեն և հասկանան: Այս

երկու զգացողությունները արագ իրար կարող են հերթափոխել, ինչի արդյունքում էլ հասակակիցների և մեծահասակների հետ մշտական կոնֆլիկտների առաջացման պատճառ դառնալ:

Այս տարիքային շրջանում երեխաները սկսում են դառնալ ավելի ինքնուրույն: Շատ գիտնականներ այս փուլը համարում են երեխայի կյանքի երկրորդ առանձնացման փուլ (առաջինը այն էր, երբ մանկահասակ երեխան ֆիզիկապես առանձնանում է ծնողից՝ ինքնուրույն սկսելով ծանաչել աշխարհը): Դեռահասության շրջանում տեղի է ունենում հոգեբանական առանձնացում, երբ դեռահասները սկսում են ձևավորել և հաստատուն դարձնել իրենց «ես»-ը և անհատական առանձնահատկությունները: Ինչպես անվանել էր Ս. Հոլը, սկսվում է ռեկապիտուլյացիայի շրջանը, երբ դեռահասն առանձնանում է և՛ հոգեբանորեն, և՛ ֆիզիկապես, և նա պետք է աստիճանաբար ձեռք բերի վստահություն այդ ազատության հանդեպ: Դեռահասները պետք է բաց թողնեն մանկության ամուր կապերը և ընկղմվեն հասակակիցների հետ հարաբերությունների նոր ձևերի մեջ, որը դուրս է և տարբեր իրենց անմիջական ընտանիքի հետ հարաբերությունների ընդունված ձևերից: Այս փուլը բարդ է դեռահասների համար նրանով, որ նրանք մի կողմից՝ փնտրում են ինքնավարություն, անկախություն, իսկ մյուս կողմից՝ դեռ կախված են իրենց ծնողներից:

Ընտանիքից դուրս շփումներն ու գործունեությունն այն ուժն է, որը դրդում է դեռահասներին ձգտել անկախության ու ինքնուրույնության: Դրա արդյունքում նրանք ավելի են ներգրավվում դպրոցական կյանքում, արտադպրոցական խմբակներում, կրթական և հասակակիցների հետ իրականացվող տարբեր իրադարձություններում: Վերջիններս հզոր մոտիվատորներ են ընտանիքից առանձնանալու և սեփական անձի սահմաններն ընդգծելու համար: Անկախ լինելու ցանկության և դեռևս ընտանիքից կախված լինելու պարադոքսը կարող է պատճառ լինել դեռահասների ինչպես ներանձնային, այնպես էլ ընտանիքի անդամների հետ միջանձնային կոնֆլիկտների:

Այս փուլը կարևորվում է նաև ինքնության ձևավորման կարևոր ֆունկցիայով: Սա այն շրջանն է, երբ դեռահասները ձեռք են բերում նոր դերեր և բացահայտում իրենց ինքնության տարբեր կողմերը: Տեղի է ունենում երեխաների սեռային, դերային, կրոնական պատկերացումների ու պատկանելիության ձևավորում: Միևնույն ժամանակ սա տարիքային շրջան է, երբ դերերն ու դրանց սահմանները ոչ հստակ են լինում, առաջ են գալիս կարծրատիպերը:

Դեռահասների *ուշադրությունը* բնորոշվում է ոչ միայն ծավալով, այլև յուրահատկությամբ և ընտրողականությամբ: Այն գրեթե ամբողջությամբ կամային է: Դեռահասները կարող են կենտրոնացնել ուշադրությունը երկար ժամանակ, արագ կենտրոնանալ և բաշխել իրենց ուշադրությունը:

Հիշողությունն այս տարիքում կրում է ընտրողական բնույթ: Հիշողության ծավալն այս փուլում մեծանում է ասոցատիվ և տրամաբանական կապերի միջոցով: Մտապահումը հստակ ուղղորդված գործընթաց է, իսկ վերարտադրումը հիմնված է իմաստային կապերի վրա:

Դեռահասության տարիքում զարգանում է *վերացական մտածողությունը*: Այս տարիքում մտածողության զարգացումն ամբողջականանում է: Դեռահասները հստակ կարողանում են մտածական գործընթացների միջոցով սահմանել պատճառահետևանքային կապերը, կարողանալ կայացնել որոշումներ և իրականացնել դրանք:

Այս տարիքում դեռահասը հանդիպում է հետևյալ հիմնական խնդիրներին.

- ծնողներից ինքնավարության և անկախության ձեռք բերում,
- նույնականացման ձևավորում, ամբողջական «ես»-ի ստեղծում, որը ներդաշնակորեն կամբողջացնի նրա տարբեր անձնային կողմերը,
- ինքնագիտակցության արագ զարգացում,
- բնավորության ձևավորում,

- խմբավորման ձգտում, որը կբավարարի սերտ անձնային շփման պահանջունքը,
- ինքնահաստատման ձգտում,
- բարձր հուզականություն,
- սեփական անձի փորձարկումներ տարբեր իրավիճակներում:

Այս տարիքի խնդիրները կապված են դեռահասների կարևորագույն պահանջունքների բավարարման հետ, որոնց թվին են պատկանում.

- ֆիզիոլոգիական պահանջունքները, որոնք դրդում են դեռահասներին ֆիզիկական և սեռական ակտիվության,
- ապահովության պահանջունքը, որի բավարարումը դեռահասը սկսում է փնտրել իր հասակակիցների շրջանում,
- ընտանիքից անկախ լինելու պահանջունքը (ինքնահաստատում, ինքնուրույնություն),
- կապվածության պահանջունքը, որը դրդում է դեռահասներին խմբավորվել և կառուցել ռոմանտիկ հարաբերություններ,
- հաջողության պահանջունքը՝ սեփական ուժերը փորձելու և հաջողության հասնելու միտվածությունը,
- ինքնիրականացման և սեփական «ես»-ի զարգացման պահանջունքը:

Դեռահասության տարիքի ձգնաժամի հաղթահարման արդյունքում դեռահասը ձեռք է բերում մի շարք կարևոր նորագոյացություններ.

- սեփական «ես»-ի խորքային գիտակցում,
- ինքնահասակացում,
- սեփական անհատականության գիտակցում,
- ինքնագիտակցության զարգացում,
- «հասունության» զգացում,
- կողմնորոշում սոցիալական դերերում:

**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՈՒԿ
ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԻՔ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ
ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԲՆՈՒԹԱԳԻՐԸ
ԵՎ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

««Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում լրացումներ և փոփոխություններ կատարելու մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն՝ ներառական կրթությունը յուրաքանչյուր երեխայի համար, այդ թվում՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (ԿԱՊԿՈՒ), զարգացման առանձնահատկություններին համապատասխան, անհրաժեշտ պայմանների և հարմարեցված միջավայրի ապահովման միջոցով կրթական գործընթացին առավելագույն մասնակցության և հանրակրթության պետական չափորոշիչով սահմանված արդյունքի ապահովումն է¹:

Այն, ինչ մենք այժմ անվանում ենք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք, ունի երկար պատմություն և տարիներ շարունակ անցել է բազմաթիվ փոխակերպումներ՝ դրսևորվելով տարբեր անունների ներքո, որոնք տրվել են տվյալ ժամանակաշրջանի

¹ ««Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին» ՀՀ օրենք (ՀՕ-200-Ն) հոդված 3, կետ 10.13:

կողմից: Որոշ մանկավարժներ, մասնագետներ կամ փորձագետներ կարող են առաջարկել տարբեր սահմանումներ կամ տալ տարբեր տերմիններ, օրինակ, «սովորողներ, որոնք ունեն դժվարություններ», «առանձնահատուկ երեխաներ», «հաշմանդամություն», «հատուկ կարիքներ» և այլն, սակայն մեր երկրում այն ունի իր իրավական սահմանումը, այն է՝ «կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք»², իսկ համաձայն վերոհիշյալ օրենքի՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունի «ուսուցման հետ կապված դժվարություններ, այդ թվում՝ զարգացման ֆիզիկական կամ մտավոր առանձնահատկություններ ունեցող այն անձը, սովորողը, որի կողմից հանրակրթական հիմնական ծրագրերը յուրացվելու համար անհրաժեշտ են կրթության առանձնահատուկ պայմաններ»:

ԿԱՊԿՈՒ երեխաները կարող են ունենալ լսողության, տեսողության, խոսքի և հաղորդակցման, շարժունակության և մտավոր զարգացման առանձնահատկություններ: Երբ մանկավարժները լսում են «կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք» տերմինը, նրանց մտքում առաջ է գալիս սովորելու հետ կապված դժվարություններ ունեցող երեխա: «Սովորելու դժվարություններ» հասկացությունը, սակայն, իր մեջ ներառում է խանգարումների բազմաթիվ տեսակներ, որոնք կարող են ազդել սովորողների վրա շատ յուրահատուկ, բայց և շատ տարբեր եղանակներով: Օրինակ՝ խոսքի խանգարում ունեցող երեխան կրթության մեջ կարիք ունի ամբողջովին այլ մոտեցումների, ի տարբերություն, օրինակ, ուշադրության պակասի կամ գերակտիվության համախտանիշ

² «...անձի հանրակրթական հիմնական ծրագրի յուրացմանը նպատակաուղղված առարկայական ծրագրերի և ուսուցման մեթոդների, ուսուցման անհատական տեխնիկական միջոցների, հարմարեցված միջավայրի, ինչպես նաև մանկավարժական, սոցիալական և այլ ծառայությունների ամբողջություն», ««Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին» ՀՀ օրենք (ՀՕ-200-Ն) հոդված 3, կետ 10.15:

ունեցող երեխայի: Այս ամենը պահանջում է հատուկ ջանքեր՝ երեխաների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքներին արձագանքելու համար, և որ երեխաների հետ աշխատող մանկավարժները ձկուն լինեն իրենց դասավանդման ոճերում՝ միևնույն ժամանակ պահպանելով սովորողների հետ կապված իրատեսական ակնկալիքները:

Յուրաքանչյուր ախտորոշում ունի իր մարտահրավերները, որոնց կարող է հանդիպել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխան իր ուսումնառության ընթացքում: Անհրաժեշտ է ծանաչել այդ մարտահրավերները, բայց նաև կարևոր է ծանաչել այն լավագույն փորձը, որը կօգնի հաղթահարելու այդ խոչընդոտները:

Ձեռնարկի այս բաժնում ներկայացված են առավել հաճախ հանդիպող զարգացման առանձնահատկություններ, որոնք կարող են ունենալ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքներ ունեցող երեխաները, ինչպես նաև խորհուրդներ և ռազմավարություններ, որոնք կօգնեն այդ երեխաներին հաջողության հասնելու թե՛ դպրոցում և թե՛ առհասարակ կյանքում: Մանկավարժները և աջակցող մասնագետներն այս ռեսուրսները հատկապես արժեքավոր կհամարեն, քանի որ դրանք կօգնեն հարմարեցնելու կամ փոփոխելու դասերը՝ յուրաքանչյուր երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը բավարարելու համար:

2.1. Երեխաների ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումների տեսակները և բնութագիրը

Համաձայն DSM-5-ի, որը հոգեկան խանգարումների ստանդարտ դասակարգումն է³, ուսման մեջ դժվարությունների հիմքում ընկած է հոգեկան գործընթացների խանգարումը, որն անմիջականորեն ազդում է ինչպես սովորելու հիմնական հմտությունների վրա, ինչպիսին են՝ կարդալը, գրելը, մաթեմատիկական գործողություններ կատարելը, այնպես էլ բարձրագույն հոգեկան գործառնությունների վրա, ինչպիսին են՝ վերացական մտածողությունը, հիշողությունը, ուշադրությունը: Այս ամենն ազդում է ուսումնական գործընթացի վրա՝ այն դարձնելով անմատչելի սովորողի համար: Որպես մանկավարժ՝ անհնար է փորձագետ լինել այն բոլոր հնարավոր կրթական խոչընդոտների վերաբերյալ, որոնց կարող են բախվել ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումներ ունեցող երեխաները, բայց կարևոր է ճանաչել այն բոլոր առանձնահատկությունները, որոնք կարող են ունենալ այդ սովորողները: Ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումները չպետք է շփոթել ուսուցման հետ կապված այնպիսի խնդիրների հետ, որոնք հիմնականում տեսողական, լսողական, շարժողական խանգարումների կամ մտավոր հետամնացության արդյունք են: Կարևոր է նշել, որ այս խանգարումները կապված չեն նաև սոցիալական անբարենպաստ պայմանների, այն է՝ ընտանիքի սոցիալական վիճակի, ծնողների ոչ սոցիալական վարքի, խնամքի բացակայության կամ գերխնամքի հետ:

Քանի որ կարդալու, գրելու կամ մաթեմատիկայի հետ կապված դժվարությունները այնպիսի խնդիրներ են, որոնք արտահայտվում

³ Հոգեբույժների ամերիկյան ասոցիացիայի կողմից հրատարակված ձեռնարկ, որը կիրառվում է Միացյալ Նահանգներում հոգեկան առողջության մասնագետների կողմից:

են դպրոցական տարիներին, ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումների նշաններն ու ախտանշանները հաճախ ախտորոշվում են այդ տարիների ընթացքում:

Այսպիսով՝ «Ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումներ» հասկացությունը տերմին է, որը նկարագրում է մի շարք յուրահատուկ ուսուցման խանգարումներ, ինչպիսին են դիսլեքսիան, դիսգրաֆիան և դիսկալկուլիան: Ստորև ներկայացված են յուրաքանչյուրի նշաններն ու ախտանշանները, ինչպես նաև մի շարք խորհուրդներ և աջակցող ռազմավարություններ:

Դիսլեքսիան ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարում է, որն ազդում է կարդալու և դրա հետ կապված գործընթացների վրա:

Ես ունեմ ~~դիս~~.... ~~դիսեկ~~.... ~~դիսլեքսի~~...
Ես դժվարանում եմ կարդալ:

Կարդալու հմտությունների համար անհրաժեշտ է բանավոր խոսքի, նրա հնչյունահնչությային կողմի, բառաքերականական վերլուծության և համադրության, տարածական պատկերացումների, տեսողական վերլուծության և համադրության, հիշողության և ուշադրության զարգացման բավարար մակարդակ:

Դիսլեքսիա կամ կարդալու կարողության խանգարում ունեցող սովորողները դժվարություններ են ունենում կարդալիս և կարդացածը հասկանալիս: Այն նյարդաբանական խանգարում է և կարող է պայմանավորված լինել հնչյունային ընկալման հետ (ինչպես են հնչյուններն «աշխատում» բառերում), հնչյունահնչությային վերամշակմամբ (բանավոր և գրավոր խոսքի վերամշակում) կամ մի շարք այլ խնդիրներով, ինչպես, օրինակ, խոսքի սահունությունն ու ուղղագրությունը:

Դիպլեքսիա ունեցող երեխաների համար մեծ դժվարություն է դպրոց գնալը, մանկավարժների, ծնողների ու ընտանիքի անդամների անընդհատ ուղղումներին դիմանալն ու բառերը ճիշտ արտասանելու անվերջ փորձերը:

Դիպլեքսիայի նշանները սովորաբար ավելի ակնհայտ են դառնում, երբ երեխաները դպրոց են հաճախում և սկսում են կենտրոնանալ ընթերցանության և գրելու վրա: Ահա ամենատարածված նախազգուշացնող նշաններից մի քանիսը:

1. Տառերն ու բառերը հաճախ խառնում են իմ մտքում

Դիպլեքսիա ունեցող երեխաներն ունեն հնչության ընկալման և հնչության վերլուծության թերզարգացում: Երեխաները կարդալիս շփոթում են տառերը, բաց են թողնում բաղաձայնները, տեղափոխում են վանկերը, կարդում են կռահելով:

2. Գրելիս ես թույլ եմ տալիս տիպիկ ուղղագրական սխալներ

Երեխաները գրում են բառերը, ինչպես լսում են, օրինակ՝ գթալ, կարաք, շափաթ, խառնում են տառերի հաջորդականությունը՝ նամակ – նմակա, շփոթում են գրությամբ մոտ տառերը՝ ա–ս, ս–ո, պ–տ, տ–ր, մ–ն, ի–խ, լ–գ, լ–յ, ո–ու և այլն, կատարում են տառերի փոխարինումներ, բաց են թողնում տառերը՝ սեղան–սղան, ավելացնում ավելորդ տառեր՝ խնձոր–խենձոր և այլն:

3. Ես կարդում եմ, բայց չեմ կարողանում հասկանալ կարդացածիս իմաստը

Երեխան կարող է տեխնիկապես ճիշտ կարդալ բառը, նախադասությունը, բնագիրը, սակայն նա չի հասկանում իր կարդացածի իմաստն ու նշանակությունը (առաջնային և երկրորդային իմաստը, դեպքերի հաջորդականությունը): Նա կարող է միանգամից մոռանալ, թե ինչ է հենց նոր կարդացել: Կարդալիս նա բաց է թողնում տառեր, բառեր, տողեր, կարդում է դանդաղ:

4. Երբ ես կարդում եմ, ինձ չեն հասկանում

Դիսլեքսիա ունեցող երեխաներն ունեն խոսքի քերականական կողմի՝ ձևաբանական և շարահյուսական ընդհանրացումների թերզարգացում. կարդալիս թույլ են տալիս քերականական սխալներ (հոլովական վերջավորությունների, գոյականի դեմքի, թվի անհամապատասխանություն):

5. Ես չեմ հիշում ժամանակային աղյուսակները և թվային հաջորդականությունները

Կարող է թվալ, որ բազմապատկման աղյուսակն արդեն յուրացվել է, բայց մի քանի օր անց այն կրկին մոռացվում է: Նույնը վերաբերում է այբուբենն արտասանելուն, շաբաթվա օրերը թվարկելուն, մինչև 20–ը հաշվելուն, հեռախոսահամարները մտապահելուն: Թվերի հաջորդականությունը հիշելու դժվարություններ ունենալը դիսլեքսիան հաստատող կարևոր նշաններից մեկն է:

6. Ես կարող եմ տեսնել 57 թիվը, բայց հիշել այն որպես 75

Խառնվում է նաև ստացված տեղեկատվության արդյունքը. երեխաները կարող են 6×7 արտահայտության պատասխանը 42–ի փոխարեն գրել 24:

7. Ես դժվարանում եմ կողմնորոշվել տարածության մեջ

Դիսլեքսիա ունեցող երեխաների տեսատարածական հմտությունները զարգացած չեն (աջ – ձախ, վերև – ներքև, մեծ – փոքր, վրա – տակ և այլն): Նրանք դժվարություններ են ունենում նաև մարմնի իրական ձևն ու չափերը ընկալելիս (տարածական պատկերացումներ):

*Հիշե՛ք, չկա դիսլեքսիա ունեցող միանման երկու մարդ,
այդ իսկ պարզառով յուրաքանչյուր երեխա,
ով ունի դիսլեքսիա, ամենայն հավանականությամբ
կունենա այս նշանների «խառնուրդը»:*

Գործնական խորհուրդներ դիսլեքսիա ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Դիսլեքսիա ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ է առաջնորդվել երեխայի անհատական ուսուցման պլանով, հավելյալ ժամանակ տրամադրել երեխային առաջադրանքները կատարելու համար, անհրաժեշտության դեպքում տրամադրել դասագրքերի աուդիոտարբերակները և լրացուցիչ ժամանակ հատկացնել սովորողի արտասանությանն ու ընթերցանությանը:

Ինքնավստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ վերահաստատելու համար մենք պետք է պայմաններ ստեղծենք նրանց հաջողության համար և ոգևորենք նույնիսկ փոքր նվաճումների համար:



1. Գովեստը ուժ է տալիս, քննադատությունը՝ սպանում

Դիսլեքսիա ունեցող երեխաները կարիք ունեն ինքնավստահության բարձրացման, միայն այդ դեպքում նրանք կկարողանան սովորել հաղթահարել իրենց դժվարությունները: Նրանք արդեն իսկ ծախողումներ են ապրել և հոգու խորքում հաճախ չեն հավատում, որ ընդունակ են սովորելու:



2. Մի՛ խնդրեք դիսլեքսիա ունեցող երեխային բարձրաձայն կարդալ

Բառերը կարող են նրանց կողմից սխալ ընթերցվել կամ բաց թողնվել՝ առաջացնելով ամոթի զգացում: Քանի որ դիսլեքսիա ունեցող երեխայի համար կարդալը բավականին դժվար է, ձայնագրե՛ք դասը կամ առաջադրանքը և տվե՛ք երեխային, որ լսի ականջակալներով: Այդպես նա կարող է «կարդալ» տեքստը որքան անհրաժեշտ է՝ առանց խանգարելու մյուսներին:



3. Ակնկալե՞ք ավելի քիչ գրավոր աշխատանք

Դիսլեքսիա ունեցող երեխան կարող է հրաշալի հաղորդակցվել բանավոր, բայց ամբողջ ուժով պայքարում է գաղափարները գրավոր հաղորդելու համար: Տվե՞ք նրան ավելի շատ ժամանակ կարդալու, լսելու և հասկանալու համար:



4. Հնարավորություն տվե՛ք բանավոր պատասխանելու հարցերին

Հաճախ դիսլեքսիա ունեցող երեխաները կարող են ցույց տալ իրենց ըմբռնումը բանավոր պատասխանով, բայց ի վիճակի չեն շարադրելու այդ մտքերը գրավոր:



5. Մի՛ խնդրե՛ք նրանց գրատախտակից կամ գրքից արտատպել տեքստը

Տպե՛ք տեքստը թերթիկի վրա: Առաջարկե՛ք նրանց ընդգծել տեքստի կարևոր կետերը կամ օգտագործել լուսանցքը՝ նշանների կամ սլաքների միջոցով տեքստի կարևորագույն կետերը ներկայացնելու համար: Դասանյութում առկա բազմաթիվ տեղեկությունները կարող են շփոթեցնել երեխային, իսկ ընդգծված նախադասությունները կօգնեն նրան միանգամից կենտրոնանալու դրանց վրա՝ առանց այլ նախադասություններով շեղվելու:



6. Հնդունե՛ք տնային առաջադրանքները, որոնք ստեղծվել են համակարգչով

Ձեռագիր գրելը դիսլեքսիա ունեցող երեխաների մեծամասնության համար տանջանք է: Տեքստային խմբագրիչները հեշտացնում են երեխաների կյանքը: Թո՛ղ տվե՛ք նրանց օգտագործել ուղղագրության ստուգման միջոցներ կամ բառարաններ:



7. Քննարկեք առաջադրանքները երեխայի հետ՝ համոզվելու համար, որ նա հասկացել է, թե ինչ պետք է անի

Տեսողական միջոցների կիրառումը կամ առաջադրանքը զվարճալի գործողության հետ կապելը կարող է օգնել դիսլեքսիա ունեցող երեխային հիշելու նյութը:



8. Մի՛ պատժեք երեխային գրքերը կամ մարզական հանդերձանքը մոռանալու համար

Առաջարկեք դրական ռազմավարություններ, օրինակ՝ «մեկ տեղ ունենալը» իրերը դնելու համար:



9. Մի՛ օգտագործեք «ծույլ» բառը

Դիսլեքսիա ունեցող երեխաները ստիպված են ավելի շատ աշխատել՝ նույնիսկ ամենափոքր արդյունք ունենալու համար: Նրանք դժվարանում են կենտրոնացած մնալ նյութի վրա, երբ կարդում, գրում կամ լսում են:

Դիսգրաֆիան գրելու յուրահատուկ և կայուն խանգարում է, որը դրսևորվում է կայուն կրկնվող սխալներով և պայմանավորված է գրի համար պատասխանատու բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների թերզարգացմամբ:

Դիսգրաֆիան ևս շատ հաճախ հանդիպող խանգարում է: Դիսգրաֆիան ախտորոշվում է այն դեպքում, երբ սովորողները դժվարություններ են ունենում գրավոր արտահայտման հետ, ինչպիսին են մտքերը ձևակերպելու անկարողությունը, քերականական կառուցվածքները ճիշտ օգտագործելու կամ նախադասությունների հիմնական կառուցվածքը հասկանալու անկարողությունը: Սա կարող է մեծապես ազդել ուսումնական գործընթացի վրա և դժվարացնել առաջադրանքների կատարումը, քանի որ առարկայական ծրագրերում

շեշտը շատ դեպքերում դրվում է գրելու վրա: Դիսգրաֆիայի նշանները, ինչպես նաև դիսլեքսիայի նշանները սովորաբար բացահայտվում են, երբ երեխաները սկսում են դպրոց հաճախել: Ահա ամենատարածված նախազգուշացնող նշաններից մի քանիսը:

1. Ես գրում եմ այնպես, ինչպես խոսում եմ

Պատճառը բանավոր խոսքում առկա հնչյունների փոխարինումներն ու բացթողումներն են: Խոսքը լսողական դիսգրաֆիայի մասին է, որն արտահայտվում է հնչարտաբերությամբ մոտ հնչյունների փոխարինումներով (ս-գ, ժ-շ, ս-շ, Լ-ր, ձ-ծ-ց, ջ-ժ-չ, մ-ն, գ-կ-ք, դ-տ-թ, դ-խ և այլն):

2. Գրելիս տառեր և վանկեր եմ բաց թողնում

Դիսգրաֆիայի այս ձևի հիմքում լեզվական վերլուծության և համադրության խանգարումներն են՝ նախադասության վերլուծումը կամ «մասնատումը» բառերի, բառի հնչյունավանկային վերլուծությունը (բաղաձայնների կուտակումների դեպքում դրանց բացթողումներ՝ մկրատ-մկաւր, ձայնավորների բացթողումներ՝ խնձոր-խնձր, տառերի տեղափոխություններ՝ շուն-շնու, վանկերի բացթողումներ, տեղափոխություններ՝ դասարան-դարան, հեռուստացույց-հեքառուցույց, տառերի և վանկերի ավելացումներ՝ գարնանային-գարնանանային, բառի ոչ ամբողջական գրում, տառերի և վանկերի կրկնություններ՝ օրորոցային-օրոցային, ծիածան-ծիածիւն, տարբեր բառերի, վանկերի միացում մեկ բառում՝ կարդում է-կարդումե):

3. Ես ունեմ շատ գաղափարներ, բայց չեմ կարող դրանք գրի առնել

Երեխան գրում է քերականական սխալներով, որը պայմանավորված է խոսքի քերականական կողմի՝ ձևաբանական և շարահյուսական ընդհանրացումների թերզարգացմամբ: Գրավոր կապակցված

խոսքում երեխաները դժվարանում են տրամաբանական և լեզվական կապեր հաստատել նախադասությունների միջև: Դիսգրաֆիայի այս տեսակը կարող է արտահայտվել բառի, բառակապակցության, նախադասության, տեքստի մակարդակով: Նախադասության մակարդակով քերականական սխալներն արտահայտվում են բառի ձևաբանական կառուցվածքի աղավաղումներով, հոլովական վերջավորությունների փոփոխություններով, դերանունների, գոյականի թվի անհամապատասխանությամբ, օրինակ՝ «Երեխաները խաղում է բակում», «Անձրև դադարեց»:

4. Ես կարող եմ տեսնել ս տառը, բայց հիշել այն որպես n

Երեխան հաճախ շփոթում է գրաֆիկորեն մոտ տառերը և փոխարինում միմյանցով, օրինակ՝ ս–ո, ը–ր, խ–ի, ա–ս, տ–ր և այլն: Սա կապված է տեսողական ճանաչողության, վերլուծության և համադրության, տարածական պատկերացումների թերզարգացման հետ և գրավոր խոսքում արտահայտվում է տառերի փոխարինումներով և աղավաղումներով, օրինակ՝ խնձոր–*ինձուր*:

Դիսգրաֆիա ունեցող երեխաներին բնորոշ է հայելային գիրը, որը երբեմն դիտվում է ձախիկության, ինչպես նաև գլխուղեղի օրգանական վնասվածքների դեպքում:

5. Ոչ ոք չի հասկանում իմ գրածը

Դիսգրաֆիա ունեցող սովորողները հաճախ կարող են ունենալ խնդիրներ՝ ձեռագրի հետ կապված: Շատ սովորողների համար դժվար է աշխատել մատիտով, գրիչով: Դա կարող է պայմանավորված լինել մի քանի պատճառներով.

- նյարդաբանական պատճառներով՝ աչքի և ձեռքի կոորդինացիան լիովին զարգացած չէ,
- զգայական խնդիրներով՝ գրչի կամ մատիտի կարծրությունը, ինչը կարող է ցավ առաջացնել,

- թույլ, թերզարգացած մկաններով, որոնք դժվարացնում են մատիտը բռնելը:

6. Ես գրում եմ շատ դանդաղ

Դիսգրաֆիա ունեցող սովորողները կարող են ունենալ շատ գաղափարներ, որոնք դժվարանում են գրի առնել, և հաճախ նրանք չգիտեն, թե որտեղից է պետք սկսել: Նրանք գրելուն տրամադրում են ավելի երկար ժամանակ, քան հասակակիցները: Գրելը նրանցից մեծ ջանքեր է պահանջում և հաճախ կարող է առաջացնել ուժեղ գլխացավեր, հոգնածություն: Անհրաժեշտ է ավելի շատ ժամանակ տրամադրել գրավոր առաջադրանքների կատարման համար:

Գործնական խորհուրդներ դիսգրաֆիա ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Գոյություն չունի դիսգրաֆիայի լիակատար հաղթահարում, սակայն կան մի շարք միջոցներ, որոնց օգնությամբ հնարավոր է շտկել և նվազեցնել գրելու դժվարությունները:



1. Տրամադրե՛ք այլ թղթեր և գրիչներ (մատիտներ)

Օգտագործե՛ք մատիտը կամ գրիչը բռնելու համար նախատեսված տարբեր միջոցներ՝ հասկանալու համար, թե որն է դրանցից ավելի հարմարավետ երեխայի համար: Տրամադրե՛ք գունավոր կամ լայն տողերով և ուռուցիկ գծերով թղթեր, որոնք կօգնեն երեխային հավասար գրելու տառերն ու բառերը:



2. Ընդգծե՛ք կարևոր բառերը, արտահայտությունները

Մի՛ խնդրե՛ք նրան գրատախտակից կամ գրքից արտատպել տեքստը: Ունեցե՛ք տեքստի թղթային

օրինակներ: Դասանյութում առկա բազմաթիվ տեղեկությունները կարող են շփոթեցնել երեխային, իսկ ընդգծված կամ շրջանակի մեջ առնված նախադասությունները կօգնեն նրան միանգամից կենտրոնանալու դրանց վրա՝ առանց այլ նախադասություններով շեղվելու:



3. Տրամադրեք լրացուցիչ ժամանակ

Երեխային բավարար ժամանակ տրամադրեք, որպեսզի նա կարողանա գրառումներ և նշումներ կատարել: Թեստային առաջադրանքների համար անհրաժեշտության դեպքում ապահովեք հանգիստ սենյակ:



4. Հնարավորություն տվեք սովորողին լսել տեքստային առաջադրանքի պայմանը

Երեխայի համար կարդացեք առաջադրանքի պայմանները: Առաջին առաջադրանքը միասին կատարեք, որպեսզի սովորողը հասկանա, թե ինչ պետք է անի և ինչպես: Գրավոր տեղեկատվությունը դարձրեք ավելի տեսանելի (աղյուսակներ, գծապատկերներ, պլաններ և այլն): Շեշտադրեք այն մգացված տառատեսակով կամ այլ գույնով:



5. Ակնկալեք ավելի քիչ գրավոր աշխատանք

Երեխային առաջարկեք գրավոր պատասխանների այլընտրանքներ, ինչպես, օրինակ, բանավոր զեկույցը: Նրանց հնարավորություն տվեք «բանավոր գրելու» իրենց զեկույցները, ստուգողական աշխատանքները, ստեղծագործական աշխատանքները (էսսեներ, պատմություններ, նկարագրություններ, տեքստի մեկնաբանություններ):



6. Փորձե՛ք չշեշտադրել երեխայի՝ գրելու հետ կապված դժվարությունները

Թո՛ւյլ տվե՛ք երեխային գրավոր աշխատանքները կատարել մատիտով կամ ջնջվող գրիչով: Մի՛ հաշվարկե՛ք գրաֆիկորեն իրար նման տառերի փոխարինումները, տառերի բացթողումը ընդհանուր գնահատման մեջ, դրանք արձանագրե՛ք որպես «այլ սխալ» կամ նշե՛ք այլ գույնով: Գնահատումը պետք է հիմնված լինի նյութի յուրացման վրա, այլ ոչ թե ձեռագրի կամ ուղղագրության վրա:



7. Մի՛ քննադատե՛ք անփույթ աշխատանքը

Գովաբանե՛ք նրա քրտնաջան աշխատանքը, ընդգծե՛ք առաջընթացը և տվե՛ք դրական ամրապնդում: Հետևե՛ք երեխայի կրթության մեջ դրական փոփոխություններին, ուրախացե՛ք ձեռքբերումներով:



8. Թո՛ւյլ տվե՛ք երեխային դասարանում օգտագործել աուդիո-ձայնագրիչ կամ նոութբուք

Դիսգրաֆիա ունեցող երեխայի համար իր մտքերը կամ գաղափարները գրի առնելը դժվար է, հետևաբար նա կարող է ձայնագրել դրանք աուդիո-ձայնագրիչով կամ գրելու փոխարեն հավաքել տեքստային խմբագրիչի միջոցով:



9. Տվե՛ք ուղեցույցներ

Տվե՛ք թղթային հանձնարարականներ, օգնե՛ք երեխային գրավոր առաջադրանքները բաժանելու քայլերի, բացատրե՛ք, թե ինչպես է գնահատվում յուրաքանչյուր քայլը, բերե՛ք կատարված առաջադրանքների օրինակներ:

Դիսկալկուլիան մաթեմատիկական գործողություններ կատարելու դժվարություն է կամ հաշվողական ունակությունների

յուրահատուկ խանգարում, որի նշանները նկատվում են նախա-
դարոցական և դարոցական տարիքային փուլերում, երբ երեխան
առաջին անգամ հայտնվում է այն իրավիճակում, երբ անհրաժեշտ է
կատարել մաթեմատիկական գործողություններ:

Ինչպես դիպեքսիայի դեպքում, երբ երեխան չի հասկանում բա-
ռի կառուցվածքը, խառնում է տառերի դիրքը կամ կարդալիս բաց է
թողնում որևէ տառ, այնպես էլ դիսկալկուլիա ունեցող երեխան չի
ընկալում թիվը, դժվարանում է կատարել ուղիղ և հետ հաշիվ, որոշել
և անվանել թվի առջևում կամ հետևում կանգնած թվերը, կատարել
թվաբանական գործողություններ, ընդհանրացնել թվային արժեք-
ները, համեմատել թվերը, թվի մեջ արագ և ճիշտ տեղավորել հար-
կան թվանշանները (օրինակ՝ 404-ը գրում է 400 և 4, 1026-ը՝ 126 կամ
1260), չի կարողանում ասել 1440-ն է մեծ, թե՛ 1660-ը, կդժվարանա
ասել՝ 5x21 մոտ է 100-ին, թե 1000-ին, կամ կատարել պարզ գործո-
ղություններ՝ 4+8, 2x4, թվարկել իրենից ծախ կամ աջ գտնվող առար-
կաները, կողմնորոշվել տարածության և ժամանակի մեջ:

Մաթեմատիկական գործողությունները մեր առօրյա կյանքի մեծ
մասն են կազմում, և լավ հաշվելու անկարողությունը կարող է խոչըն-
դոտ հանդիսանալ երեխաների սոցիալիզացիայի, մասնագիտու-
թյան ընտրության ճանապարհին: Դիսկալկուլիա ունեցող սովորող-
ները փորձում են ամեն կերպ շրջանցել «Մաթեմատիկա» առարկան
և այնպիսի իրավիճակները, որոնցում նրանք ստիպված են կատա-
րել մաթեմատիկական գործողություններ (նրանք խնդրում են շրջա-
պատի մարդկանց ասել ժամը, օգնել վճարել խանութում և այլն), սա-
կայն նրանք կարող են միաժամանակ հաջողություններ ունենալ այլ
ոլորտներում և փայլել այլ առարկաներից: Դա թույլ է տալիս ասել, որ
նրանց դժվարությունները մաթեմատիկայում կապված չեն նրանց
սովորելու ունակության հետ: Նրանք ուղղակի կապ չեն տեսնում
առարկաների շարքի և այդ շարքը բնութագրող մաթեմատիկական
սիմվոլի միջև: Այլ կերպ ասած՝ նրանք չեն համադրում ամանի մեջ

դրված հինգ խնժորը՝ հինգ թվանշանի և հինգ բառի հետ: Նույն ձևով նրանք չեն կարողանում հասկանալ բազմապատկման և բաժանման սկզբունքները, թվային ուղիղի շարժը:

Գործնական խորհուրդներ դիսկալկուլիա ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Դիսկալկուլիա ունենալը չի նշանակում խելացի չլինել: Դպրոցում կամ դպրոցից դուրս ստացած փորձառությունը կամ կրթական և զարգացնող ճիշտ աշխատանքը (միջավայր, որը օգնում է ուշադրությունը կենտրոնացնելու թվերի վրա) կօգնեն դիսկալկուլիա ունեցող երեխաներին սովորելու աշխատել թվերով:



1. Տվեք հուզական աջակցություն

Երեխայի ջանքերին տրվող դրական արձագանքը և խրախուսանքը կմղեն նրան հետազայում ավելի արդյունավետ կատարել առաջադրանքները: Դիսկալկուլիա ունեցող սովորողները հիասթափվում կամ ամաչում են, երբ նրանց խնդրում են կատարել մաթեմատիկական գործողություններ: Խոսեք նրանց հետ: Տեղեկացրեք նրանց, որ վախենալու ոչինչ չկա: Խրախուսեք նրանց մասնակցել ուսումնական այլ գործողությունների: Մի՛ քննադատեք անփույթ աշխատանքը, փոխարենը փորձեք պարզել նրանց ուժեղ կողմերը և խրախուսեք նրանց հետևել դրանց:



2. Դարձրեք սովորելը ավելի հեշտ

Սովորեցրեք երեխաներին մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելիս «խոսել բարձրաձայն»: Օգտագործեք ուշադրություն գրավող արտահայտություններ, ինչպիսին է՝ «Սա կարևոր է իմանալ, որովհետև...»: Ճիշտ գործիքները և

մեթոդաբանությունը կօգնեն դիսկալկուլիա ունեցող երեխաներին չչեղվելու մաթեմատիկայից, անելու տնային հանձնարարությունները ու հանձնելու քննությունները:



3. Կատարե՞ք ընկալման ստուգումներ

Ամրապնդե՛ք այն, ինչ երեխան արդեն սովորել է նախքան նոր հմտություններ սովորեցնելը: Հաճախակի ստուգե՛ք՝ արդյոք նա հասկանում է, թե ինչ պետք է անի:



4. Ուսուցումը կապե՛ք իրական կյանքի հետ

Օգտագործե՛ք կոնկրետ օրինակներ, որոնք կկապեն մաթեմատիկան իրական կյանքի հետ (ընտանիքի անդամների կոշիկները, տուփի մեջ եղած կոնֆետները, պաղպաղակի գինը և այլն): Իրական առարկաներով հաշվելու ձեռք բերած փորձը կօգնի երեխային ավելի լավ հասկանալու թվերը:



5. Խրախուսե՛ք սովորել առարկաների միջոցով

Մաթեմատիկական հասկացությունները սովորեցնելու համար օգտագործե՛ք մետաղադրամներ, բլոկեր, հաշվեճողիկներ և հանելուկներ: Այս գործողությունների կատարման ժամանակ հարցրե՛ք երեխային. «Քանի՞ տետր կա սեղանի վրա» կամ «Քանի՞ ոտք ունի աթոռը, որի վրա նստած ես»: Տվե՛ք երեխային հաշվելու ազատություն, որպեսզի նա հաշվի այն ամենը, ինչ ցանկանում է, և այն ամենը, ինչ կա նրա շրջապատում: Անմիջականորեն առարկաների հետ շփվելով՝ սովորելն ավելի արդյունավետ է, քան դասագրքերի միջոցով սովորելը:



6. Ընդգծե՛ք կարևոր բառերն ու թվերը

Տեղեկատվությունը դարձրե՛ք ավելի տեսանելի (աղյուսակներ, գծապատկերներ, պլաններ և այլն), ընդգծե՛ք

կամ շրջանակի մեջ առե՞ք կարևոր բառերն ու թվերը, շեշտադրե՞ք դրանք մզացված տառատեսակով կամ այլ գույնով:



7. Օգտագործե՞ք զգայարանները

Փորձե՞ք հնարավորինս շատ զգայություններ ներգրավել, երբ բացատրում եք Նոր Նյուֆը (տեսնելով, լսելով, հպվելով և այլն): Տեղեկատվությունը համակարգե՞ք այնպես, որ առավելագույնի հասցվի ուսուցումը տեսողական և բանավոր միջոցներով: Օգտագործե՞ք նկարներ կամ սխեմաներ՝ մաթեմատիկական խնդիրները պատկերացնելու և քայլ առ քայլ լուծելու համար:



8. Օգտագործե՞ք աջակցող սարքեր ու տեխնոլոգիաներ

Աջակցող սարքերն ու տեխնոլոգիաները կարող են օգնել երեխային հաղթահարելու մաթեմատիկական դժվարությունները և ամրապնդելու թվի հասկացումը (հաշվիչներ, գրաֆիկական թուղթ, մատիտներ՝ սխալները ջնջելու համար, հեռախոսային հիշեցումներ ու զարթուցիչներ, որոնք կօգնեն երեխային հետևելու ժամանակին, մաթեմատիկական ծրագրեր և խաղեր, որոնք թույլ կտան երեխային զարգացնել հիմնական հմտությունները հետաքրքիր և զվարճալի ձևով):



9. Տրամադրե՞ք լրացուցիչ ժամանակ

Դիսկալկուլիա ունեցող սովորողներին հաճախ ավելի երկար ժամանակ է անհրաժեշտ մաթեմատիկական խնդիրները լուծելու համար: Թեստային առաջադրանքների համար անհրաժեշտության դեպքում ապահովե՞ք հանգիստ սենյակ:

Լսողության խանգարման պատճառները կարող են լինել բնածին և ձեռքբերովի: Որոշ մարդիկ ծնվում են լսողության

խանգարումներով, իսկ մյուսները կորցնում են լսողությունը վնասվածքների, վարակների (կարմրուկ, կարմրախտ, խոզուկ, մենինգիտ, ցիտոմեգալովիրուսային վարակ, միջին ականջի քրոնիկ օտիտ), ծննդաբերական բարդությունների, օտոտոքսիկ (լսողության ֆունկցիայի վրա վնասակար ազդեցություն ունեցող) դեղերի կիրառման կամ նույնիսկ բարձր աղմուկի պատճառով: Լսողության խանգարումները կարող են տատանվել թեթև խանգարումից մինչև լսողության լրիվ բացակայություն: Լսողության խնդիրներ ունեցող սովորողները կարող են օգտագործել լսողական սարքեր, որոնք տեղադրվում են ականջի ներսում կամ հետևում: Կոխլեար իմպլանտները վիրաբուժական փոխպատվաստման սարքեր են, որոնք թույլ են տալիս չլսող մարդկանց լսել: Վիրահատության ժամանակ վիրաբույժները չլսող մարդու ներքին ականջի մեջ դնում են հատուկ սարք, որը ձայնը վերածում է էլեկտրական ազդանշանի և փոխանցում լսողական նյարդին:

Լսողության խանգարման հետևանքները տարբեր կերպ են անդրադառնում սովորողների վրա: Խնդրի վաղ հայտնաբերումը և անհրաժեշտ միջոցառումների կիրառումն այն հիմնական գործոններն են, որոնք նվազեցնում են լսողության կորստի ազդեցությունը երեխայի զարգացման, սոցիալական ներառման և առաջադիմության վրա:

Եթե լսողության խանգարումն ի հայտ է գալիս այն փուլում, երբ արդեն ձևավորված են անձի անհատականությունը, բառատրամաբանական մտածողությունը, ապա այն հանգեցնում է միայն հաղորդակցման դժվարությունների, իսկ վաղ մանկության տարիներին ձեռք բերված լսողական խնդիրներն ազդում են ոչ միայն հաղորդակցման, այլև երեխայի զարգացման ողջ ընթացքի վրա:

Լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները կարող են.

- կրել լսողական սարքեր, ունենալ կոխլեար իմպլանտներ կամ օգտագործել FM – համակարգ, որը ներառում է բարձրախոս / հաղորդիչ, որը կրում է մանկավարժը, և ընդունիչ, որը կրում է սովորողը,

- չընկալել իրենց ուղղված բանավոր խոսքը կամ շշուկով ասված խոսքը, եթե ուշադրությունը կենտրոնացված չէ դեպի խոսակցի դեմքը, շուրթերը,
- ունենալ խոսքի ընկալման դժվարություններ ինչպես աղմկոտ, այնպես էլ անաղմուկ միջավայրում,
- ունենալ արտաբերական խանգարումներ, խոսքի ընդհանուր թերզարգացում, ընդհուպ մինչև խոսքի բացակայություն, մոնոտոն ձայն, ռեգային երանգ, տուժած տեմպ ու ռիթմ,
- խոսել բարձրաձայն,
- հաղորդակցվել ժեստերով կամ/և բանավոր խոսքով,
- գիտակցել իրենց դժվարությունը, որի հետևանքով կաշկանդվել խոսելիս,
- դժվարությամբ տարբերակել խոսքային և ոչ խոսքային ձայները,
- անկախ ձայնի հեռավորությունից դժվարությամբ ընկալել կամ ընդհանրապես չընկալել բանավոր խոսքը, եթե այն անմիջապես ուղղված չէ իրենց,
- չլսել բաղաձայն հնչյունները և բառերի վերջավորությունները,
- թույլ տալ հնչյունային, վանկային աղավաղումներ, բացթողումներ, փոխարինումներ, տեղափոխություններ,
- դժվարանալ շարահյուսորեն և ձևաբանորեն ճիշտ նախադասություններ կազմելիս,
- կարդալ և գրել դանդաղ,
- ընթերցածի իմաստն ընկալել ոչ լիարժեք,
- ունենալ դժվարություններ բանավոր և գրավոր խոսքում բառերը հոլովելիս,
- դժվարությամբ շարադրել իրենց մտքերը,
- ընթերցածից ընկալել միայն իրեն ծանոթ բառերը,
- գրավոր խոսքում թույլ տալ հնչյունային, վանկային բացթողումներ, փոխարինումներ, աղավաղումներ,

- դժվարությամբ ընկալել փոխաբերական իմաստները, դարձվածքները,
- ունենալ դժվարություններ շփման և հաղորդակցման ժամանակ,
- ունենալ խմբում աշխատելու դժվարություն:

Գործնական խորհուրդներ լսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Գոյություն ունեն ուսուցման ներառական մի շարք ռազմավարություններ, որոնք կարող են օգնել բոլոր երեխաներին սովորելու, բայց կան որոշ ռազմավարություններ, որոնք օգտակար կլինեն լսողության հետ կապված խնդիրներ ունեցող սովորողների ներառման համար: Գնահատման այլընտրանքային ձևերը դիտարկելիս նպատակը հավասար հնարավորությունն է, այլ ոչ թե երաշխավորված արդյունքը:



1. Խոսե՞ք երեխայի հետ նրա լսողության խնդրի մասին

Քաջալերե՛ք լսողության խանգարում ունեցող սովորողին մասնակցելու դասարանական և արտադպրոցական բոլոր գործողություններին: Եզակի կարիքներ ունենալը կամ ականջի վրա սարք կրելը հեշտ չէ: Օգնե՛ք սովորողին՝ նրան հնարավորություն տալով իր պատմությունն ու տեխնոլոգիաները կիսել դասընկերների հետ: Երեխաները միայն վախենում են այն բանից, ինչ նրանք չգիտեն: Եթե դուք թույլ եք տալիս, որ նրանք կիսեն իրենց պատմությունը, դա ստեղծում է հարմարավետության զգացում: Զրուցե՛ք դասարանի աշակերտների հետ այն մասին, թե ինչ է լսողության խանգարումը, և ի՞նչ նպատակով են կրում լսողական սարքեր: Դասարանում ապահովե՛ք ջերմ և բարեկամական միջավայր անկաշկանդ հաղորդակցման համար:



2. Կիրառե՞ք աջակցող սարքեր և տեխնոլոգիաներ

Նոր տեխնոլոգիաները հնարավորություն կտան լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողներին հաճախելու դպրոց և ունենալու բարձր մասնակցություն: Խոսե՞ք հատուկ մանկավարժի, լոգոպեդի կամ դպրոցական բուժքրոջ հետ, որպեսզի տեսնե՞ք՝ արդյոք լսողական սարքերը կամ որևէ այլ տեխնոլոգիաներ կարող են օգնել նրան: Եթե սովորողը արդեն կրում է լսողական սարք, ապա պետք է ուշադրություն դարձնել՝ արդյոք դասապրոցեսին կրում է այն, թե՞ ոչ, լսողական սարքի մարտկոցը սարքի՞ն է, թե՞ ոչ: Քանի դեռ դրանց ուժեղացուցիչները միացված են, դուք կարող եք խոսել նորմալ տոնով: Փորձե՞ք նվազագույնի հասցնել ֆոնային աղմուկը դասարանում:



3. Հնարավորության դեպքում կիրառե՞ք FM – համակարգ

Անհատական և խմբային աշխատանքների ժամանակ կիրառվող FM – համակարգը թույլ է տալիս մի քանի անգամ բարձրացնել խոսողի ձայնը, ինչպես նաև նվազագույնի հասցնել աղմուկը, որը երեխան անընդհատ լսում է լսողական սարքի պատճառով: Հիշե՞ք ժամանակին միացնել և անջատել FM – համակարգը:



4. Դարձրե՞ք ամեն ինչ հնարավորինս մատչելի

Լսողության խնդիրներ ունեցող շատ երեխաներ կարողանում են կարդալ շրթունքներից: Նրանք հասկանում են խոսքը՝ դիտարկելով խոսողի շրթունքների շարժումները, դեմքի արտահայտությունները և ժեստերը: Խոսելիս միշտ դեմքով կանգնե՞ք դեպի երեխան, կանանց դեպքում՝ կրե՞ք վառ գույնի շրթներկ, խոսե՞ք դանդաղ և հստակ՝ շեշտադրելով բառերի վերջավորությունները և մի գոռացե՞ք: Լսողության

խանգարում ունեցող սովորողին մշտապես պահեք ուշադրության կենտրոնում:



5. Հարմարեցրե՞ք ֆիզիկական միջավայրը

Լսողության խանգարումներ ունեցող երեխային նստեցրե՞ք դասարանի առջևում և այնպիսի դիրքում, որտեղից նա կարող է տեսնել Ձեզ, գրատախտակը և դասընկերներին: Այդպես նա կարող է կարդալ շրթունքներից կամ ավելի պարզ լսել: Հիշե՛ք, որ լույսի աղբյուրի առջև կանգնելը Ձեր երեսը ստվերի տակ է դնում՝ դժվարացնելով Ձեզ հասկանալը: Մտածե՛ք նաև դասասենյակի նստարանները շրջանաձև դասավորելու մասին, որպեսզի լսողության խանգարում ունեցող ուսանողները կարողանան հաղորդակցվել իրենց դասընկերների հետ:



6. Նվազագույնի հասցրե՞ք անտեղի աղմուկը

Լսողության խանգարում ունեցող սովորողները դժվարանում են կենտրոնանալ, երբ առկա է ֆոնային աղմուկ: Դասարանի դռները կամ պատուհանները փակելը կարող է լինել պարզ և արդյունավետ միջոց այդ աղմուկը նվազագույնի հասցնելու համար: Հիշե՛ք, որ սովորողները, որոնք օգտագործում են լսողական օժանդակ տեխնոլոգիա, չեն լսում այնպես, ինչպես իրենց հասակակիցները: Ուսումնական նյութը նրանց համար ևս կդառնա հասանելի, եթե դասարանում առկա ավելորդ աղմուկը հասցվի նվազագույնի:



7. Օգտագործե՞ք ենթագրեր

Բոլոր սովորողները օգտվում են ենթագրերից, և հատկապես նրանք, ովքեր ունեն լսողության հետ կապված խնդիրներ: Ենթագրերը ապահովում են այդ սովորողների համար կենսական մուտքը դեպի մուլտիմեդիայի բովանդակությունը:



8. Օգտագործե՛ք տեսողական խթաններ

Փորձե՛ք հնարավորինս շատ օգտագործել նկարներ, գրաֆիկական պատկերներ և տեքստային նշումներ: Նոր նյութ բացատրելիս հնարավորինս շատ օգտագործել գրատախտակ և դիդակտիկ պարագաներ: Դասարանին տրվող առաջադրանքները ներկայացրե՛ք գրավոր տեսքով, իսկ բանավոր տեղեկատվությունը հնարավորինս համալրե՛ք նկարներով, գծապատկերներով, սխեմաներով, դիագրամներով: Ուսումնական նյութն ամրապնդելու նպատակով կարող եք կազմակերպել տեսաֆիլմի դիտում:



9. Պատրաստվե՛ք դասին

Նախապես սովորողի ծնողին կամ հատուկ մանկավարժին տրամադրե՛ք բառերի և տերմինների ցանկը, որոնք նա դեռ չի լսել, և որոնց նա պետք է ծանոթանա հաջորդ դասի ընթացքում: Լսողական սարքեր կամ կոխլետար իմպլանտներ ունեցող երեխաները, սովորաբար, երբ նոր բառ է ներմուծվում, կարող են դադար տալ և մտածել այդ բառի մասին, իսկ դրանից տուժում է մնացած տեղեկատվությունը: Անծանոթ բառերը սովորողին ավելի վաղ ներկայացնելով՝ Դուք կարող եք իսկապես նվազագույնի հասցնել այդ դժվարությունը: Հակառակ պարագայում նոր նյութ բացատրելիս նոր բառերը ուղեկցե՛ք սովորողին ծանոթ հոմանիշներով կամ պատկերներով:



10. Տրամադրե՛ք լրացուցիչ ժամանակ

15–20 րոպեն մեկ արված ընդմիջումներն իսկապես կօգնեն լսողության խանգարումներ ունեցող երեխային պայքարելու մտավոր հոգնածության հետ: Հոգեկան հոգնածությունը պայմանավորված է ամբողջ օրվա ընթացքում լսողական սարքի միջոցով լսելու հետ:

Տեսողական ընկալումը մեծ դեր է խաղում յուրաքանչյուր սովորողի կյանքում: Բոլոր սովորողներն ունեն տեսողության սրության տարբեր աստիճաններ, բայց կան սովորողներ, որոնց տեսողությունը խիստ դժվարացած կամ սահմանափակված է: Տեսողության հետ կապված խնդիրներ կարող են առաջանալ ցանկացած տարիքում: Երեխաների մեծ մասի տեսողության խանգարումները կմնան նույնը իրենց ողջ կյանքի ընթացքում: Որոշ երեխաների տեսողության խնդիրները կլինեն միայն կարճ ժամանակով, իսկ որոշ դեպքերում երեխայի մեծանալուն զուգընթաց կվատթարանա նրա տեսողությունը: Կլինեն դեպքեր, երբ երեխան կունենա տեսողության կորուստ: Տեսողության խանգարումները կարող են տատանվել թեթև խանգարումից մինչև տեսողության լրիվ բացակայություն կամ թույլ տեսողությունից մինչև գույները տեսնելու անկարողություն: Տեսողության խանգարումները բացասաբար են անդրադառնում երեխաների ճանաչողական և ֆիզիկական զարգացման, շարժողական ոլորտի և տարածական կողմնորոշման ձևավորման վրա: Այս սովորողների կրթությունը պետք է կազմակերպել հատուկ մշակված և կազմակերպված կրթական միջավայրում:

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները կարող են.

- անընդհատ տրորել աչքերը կամ ունենալ աչքերի քրոնիկ կարմրություն,
- ունենալ ծայրահեղ զգայունություն լույսի նկատմամբ,
- անընդհատ կկոցել աչքերը, փակել աչքերից մեկը կամ անընդհատ բողբոլել հոգնածությունից, երբ կարդում է, նկարում է կամ նայում է հեռուստացույց,
- պահել առարկաները կամ գրքերը աչքերին շատ մոտ,
- շրջել կամ թեքել գլուխը կամ փակել աչքերից մեկը, երբ մոտիկից նայում է առարկաներին,
- դժվարությամբ պահել առարկաները ուշադրության կենտրոնում կամ հետևել դրանց,

- չտեսնել առարկաները հեռավորության վրա կամ դժվարությամբ տեսնել,
- դժվարությամբ կարդալ գրատախտակից կամ ընդհանրապես ունենալ կարդալու հետ կապված խնդիրներ,
- կարող են թվալ անփոյթ, օրինակ՝ կարող են հաճախակի գցել իրերը հատակին կամ սայթաքել:

Գործնական խորհուրդներ տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Մանկավարժները, որոնք հատուկ պատրաստված չեն տեսողության խնդիրներ ունեցող երեխաներին օգնելու համար, հաճախ մտածում են, թե ինչպես նրանք կարող են հարմարեցնել իրենց դասավանդումը՝ օգնելով սովորողներին դասարանում ավելի հաջողակ լինելու: Գոյություն ունեն մի շարք ռազմավարություններ, որոնք կարող են հասանելի և մատչելի դարձնել կրթությունը տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողների համար: Մենք հաճախ որպես բնական երևույթ ենք ընդունում այն տեսողական տեղեկատվության քանակը, որը ստանում ենք ամեն օր: Տեսողության խանգարումներ ունեցող շատ սովորողներ չունեն տեսողական փորձ ձեռք բերելու հնարավորություն և նրանց համար անհատական ուսուցման պլան մշակելիս և առարկայական ծրագրերի հարմարեցումներ կատարելիս, պետք է հաշվի առնել տվյալ առարկայի հնարավոր տեսողական բովանդակության ծավալը:

1. Միշտ օգտագործե՛ք անունները

Դիմելով տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխային՝ ասե՛ք նրա անունը: Այդ կերպ նրանք կիմանան, որ Դուք նրանց հետ եք խոսում, այլ ոչ թե մեկ ուրիշի: Միջանցքով անցնելիս «Ողջույն» ասելով՝ ասե՛ք նաև Ձեր անունը, քանի որ տեսողության խնդիրներ

ունեցողները գուցե չկարողանան ճանաչել դեմքերը: Օրինակ՝ «Ողջոյն, Նարե, տիկին Ավետյանն է, այսօր ինչպէս ես»: Հորդորեք դասընկերներին նույն կերպ վարվել, քանի որ դա խթանում է կապը դպրոցական համայնքում:



2. Մի՛ վախեցեք օգտագործել բառեր, որոնք վերաբերում են տեսողությանը

Մի՛ խուսափեք «տեն» և «նայիր» բառերից: Ինչպես և իրենց տեսնող հասակակիցների դեպքում, այս խոսքերը պետք է լինեն տեսողական խնդիրներ ունեցող երեխաների բառապաշարի մի մասը, որպեսզի նրանք ևս պատմեն, թե ինչ են տեսնում՝ դիպչելով կամ մոտենալով առարկաներին, մտերիմներին, այնպես էլ նորմալ խոսակցությունների ժամանակ, օրինակ, ասեն «կտեսնավենք հետո» բառերը:



3. Մի՛ օգտագործեք ժեստեր, ամեն ինչ դարձրե՛ք բանավոր

Օգտագործե՛ք տեղը և ուղղությունը ցույց տվող բառեր, ինչպես, օրինակ, «վերևից», «ներքևից», «առջևից», «հետևից», «աջից», «ձախից» և այլն: Օգտագործե՛ք նաև նկարագրական արտահայտություններ, ինչպիսին են՝ «գնդակը դռան կողքին է» «գնդակն այստեղ է» արտահայտության փոխարեն: Խուսափե՛ք «այստեղ», «այնտեղ», «նրա նման», «այստեղից» բառերից և նման արտահայտություններից: Խուսափե՛ք ուղղություններ ցույց տվող ժեստերից, այսինքն՝ մի՛ մատնանշե՛ք մի վայր՝ առանց խոսելու այն մասին, թե ինչ եք մատնանշում, քանի որ տեսողության խնդիրներ ունեցող սովորողները չեն կարող տեսնել այն:

4. Սովորեցրե՛ք դասընկերներին դառնալ իրենց ընկերոջ ուղեկիցը

Տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողի դասընկերները կարող են ուղեկցել իրենց ընկերոջը դպրոցի ներսում կամ դպրոցից դուրս: Սովորեցրե՛ք նրանց չբռնել ընկերոջը, եթե դա նրա անվտանգության համար չէ: Տեսողության խնդիր ունեցող երեխային ուղեկցելիս պետք է քայլել նրա կողքով՝ նրանից մի փոքր ավելի առաջ: Ավելի ճիշտ կլինի թույլ տալ, որ նա բռնի իրեն ուղեկցողի ձեռքը, եթե նրան օգնություն է պետք: Ուղեկցողը պետք է գտնվի նրանից կես քայլ առաջ, որպեսզի չհիրի և վտանգի չենթարկի չտեսնող անձին:



5. Ֆիզիկական միջավայրը հարմարեցրե՛ք սովորողի կարիքներին

Անհրաժեշտ է ունենալ լավ կազմակերպված դասարան, որը զերծ է տեսողական և ֆիզիկական խառնաշփոթությունից: Որպես կանոն, խուսափե՛ք ավելորդ կահույքից, նյութերից և սարքավորումներից, բայց մի՛ հասեք ծայրահեղությունների: Դասավորե՛ք կահույքն այնպես, որպեսզի տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողը կարողանա հանգիստ տեղաշարժվել դասարանում: Շարժումների համար հստակ ուղիներ գծե՛ք այնպես, որ այդ ուղիները անվտանգ և հասանելի լինեն, ինչը կօգնի զարգացնելու սովորողի տարածական կողմնորոշման և շարժողական կարողությունները: Դասարանում եղած նյութերը թողե՛ք իրենց ընդունված տեղերում: Սա կհեշտացնի տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողի համար անհրաժեշտ նյութերը գտնելու գործընթացը: Սանդուղքները պետք է ունենան կոնտրաստային գույնով եզրագծված առնվազն առաջին և վերջին աստիճաններ (սովորաբար՝ դեղին):



6. Ճիշտ նստելը շատ կարևոր է

Ինչպես լսողության խանգարումների, այնպես էլ տեսողության խանգարումների դեպքում կարևոր է հասկանալ, թե որտեղ է սովորողի համար լավագույն տեսողական դաշտը, և որն է նրա համար իդեալական դիրքը դասարանում: Օրինակ, եթե սովորողը օգտագործում է միայն ձախ աչքը, ապա կարևոր է, որ նա նստի դասարանի աջ կողմում՝ պատուհաններից հեռու: Իդեալական տարբերակը նա է, որ լույսը ընկնի նրա մեջքից: Ջանքեր գործադրեք նստարանից և գրատախտակից լույսի անդրադարձի ռիսկը (փայլելը) վերացնելու համար: Եթե սովորողը օգտագործում է էլեկտրական խոշորացույց կամ այլ էլեկտրական սարքեր, ապա կարևոր է, որ նա նստի վարդակի մոտ: Սովորողը պետք է նստի այնտեղ, որտեղից նա կարող է ավելի պարզ տեսնել գրատախտակը և ավելի լավ լսել ուսուցչի բանավոր հրահանգները: Նստեցրեք տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողին այլ սովորողների հետ, ովքեր կարող են աջակցել կամ օգնել նրան:



7. Ապահովե՛ք մատչելի տեղեկատվություն

Գրատախտակին գրելիս օգտագործե՛ք սպիտակ կավիճ և համարձակ գծեր: Նաև համոզվե՛ք, որ բարձրաձայն ասում եք այն, ինչ գրում եք գրատախտակին: Նվազեցրե՛ք գրքում կամ աշխատանքային թերթիկի վրա տեսողական խթանների քանակը (օրինակ՝ որևէ բանով փակե՛ք ամբողջ էջը, բացառությամբ պահանջվող մասի): Գրքերը ադապտացնելիս պատկերազարդումների համար օգտագործե՛ք հակադիր գույներ, որը սովորողի համար կհեշտացնի պատկերավոր նյութի ընկալումը: Պատրաստե՛ք հնարավորինս շատ տեղեկատվություն էլեկտրոնային ձևաչափով: Սա կհեշտացնի նյութերը սովորողին որակյալ և մատչելի ձևաչափերով տրամադրելը, իսկ տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողները հնարավորություն կունենան հարմարեցնելու տեղեկատվությունը իրենց

համար ձևաչափով: Նյութը տպագիր ներկայացնելիս օգտագործե՞ք հեշտ ընթերցվող տառատեսակ՝ առանց ավելորդ ձևավորումներ տալու (օրինակ՝ Arial տառատեսակը), և 16 կամ ավելի մեծ տառաչափ՝ կախված երեխայի խնդրից: Բառերի շեշտադրման համար օգտագործե՞ք **bold** տառատեսակը: Խուսափե՞ք *Italic* կամ Underline տարբերակները օգտագործելուց: Տեքստը հավասարեցրե՞ք դեպքի ձախ, իսկ գծերի դեպքում օգտագործե՞ք հաստ, ուղիղ գծեր և խուսափե՞ք կետագծերից: Տպագրման թուղթ ընտրելիս ընտրե՞ք թեթև դեղնավուն թուղթ, որի մակերեսը ուղիղ, հարթ և մաքուր է՝ առանց արտահայտված փայլի, թելիկների և բծերի: Տեքստի և ֆոնի համար լավ գունային հակադրություն ապահովե՞ք: Դեղին գույնի ֆոնի վրա սև տեքստը գերադասելի է սպիտակի վրա սև տեքստից: Մեկ էջում տողերի քանակը չպետք է գերազանցի 12-ը: Հարկավոր է ունենալ լուսանցքները գծած թուղթ (որքան մուգ լինեն գծերը, այնքան լավ):



8. Փորձե՞ք որքան հնարավոր է շատ տեղեկատվություն տրամադրել բանավոր

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխայի համար Ձեր դասավանդման ոճը դարձրե՞ք «բանավոր»: Բարձրաձայնե՞ք այն, ինչ գրված է գրատախտակին կամ սահիկաշարում: Սովորողի համար բանավոր մեկնաբանե՞ք նկարները, նկարազարդումները, գրաֆիկական պատկերները: Սովորողին տվե՞ք հնարավորություն լսելու տեքստային խնդրի պայմանը:



9. Օգտագործե՞ք մյուս զգայարանները

Ձայնը, հպումը, հոտառությունը մեծ դեր կառող են խաղալ տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխայի ուսուցումը ճիշտ կազմակերպելու գործում: Նրանք կսովորեն ճանաչել աշխարհը և տարբերակել մարդկանց և առարկաներն իրենց բնորոշ

հոտով, ջերմությամբ, ձևով և այլն: Փորձե՛ք հնարավորինս շատ զգայություններ ներգրավել, երբ բացատրում եք նոր նյութը (լսելով, հպվելով, հոտ քաշելով կամ համտեսելով): Տեղեկատվությունը համակարգե՛ք այնպես, որ առավելագույնի հասցվի ուսուցումը լսողական և բանավոր միջոցներով:



10. Կիրառե՛ք գնահատման այլընտրանքային ռազմավարություններ

Թո՛ղյւ տվեք սովորողին «բանավոր գրել» զեկույցները, ստուգողական աշխատանքները, ստեղծագործական աշխատանքները (էսսեները, պատմությունները, նկարագրությունները, տեքստերի մեկնաբանությունները): Նվազեցրե՛ք այն առաջադրանքների քանակը, որոնց ժամանակ պետք է պատմել նկարներից, նկարազարդումներից, լուսանկարներից: Կարդացե՛ք սովորողի համար քերականական առաջադրանքի պայմանները: Առաջին առաջադրանքը միասին կատարե՛ք, որպեսզի սովորողը հասկանա, թե ինչ պետք է անի և ինչպես: Ընդգծե՛ք սովորողի առաջընթացը, հետևե՛ք կրթության մեջ դրական փոփոխություններին, ուրախացե՛ք ձեռքբերումներով:



11. Տրամադրե՛ք սովորողին լրացուցիչ ժամանակ

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխային ժամանակ տվե՛ք մտածելու համար: Աչքի լարվածության դեմ պայքարելու համար ավելի շատ ընդմիջումներ արե՛ք: Քննությունների ժամանակ ապահովե՛ք լրացուցիչ ժամանակ և այլընտրանքային մեթոդներ՝ բոլորի հետ հավասար մասնակցությունը ապահովելու համար:



12. Օգտագործե՛ք աջակցող սարքեր և տեխնոլոգիաներ

Տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողներին գուցե անհրաժեշտ լինի դնել ակնոց, կամ պահանջվեն աջակցող այլ սարքավորումներ: Տեսողական խանգարումներ ունեցող սովորողներից շատերը ի վիճակի են ինքնուրույն ծանապարհորդելու՝ օգտվելով մի շարք սարքավորումներից և գործիքներից: Նման գործիքներից է կարմիր ծայրով սպիտակ ձեռնափայտը, որը կիրառ-



վում է շարժումնակությունը բարելավելու նպատակով: Ձեռնափայտի տեսակի ընտրությունը կախված է անձի պահանջներից կամ վիճակից: Որոշ դեպքերում օգտագործվում է կարճ, թեթև ձեռնափայտ կամ այլ տեսակի օժանդակ ձեռնափայտեր: Որոշ դեպքերում տեղաշարժվելը հեշտացնելու նպատակով օգտագործում են ուղեցույց շներ: Դրանք տարբեր խոչըն-



դոտներ շրջանցելու համար վարժեցված շներ են: Ուսումնական նյութն ընթերցելիս կիրառվում են հատուկ սարքեր, որոնց միջոցով խոշորացվում են տեքստերը: Տարբեր տեսակի ձեռքի կամ սեղանի խոշորացնող ակնոցը հեշտացնում է ընթերցման գործընթացը: Չտեսնող սովորողները կարող են ընթերցել Բրայլի գրերի միջոցով, մյուսները կարող են օգտվել աուդիոգրքերից կամ ընթերցանության մեքենաներից, որոնք տեքստը փոխարկում են խոսքի կամ Բրայլի գրի:



Ժամանակակից տեխնոլոգիաները՝ էկրանի ընթերցիչները, էկրանի խոշորացուցիչները և Բրայլի ցուցասարքերը, հնարավորություն են տալիս տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողներին օգտագործելու համակարգչային ծրագրեր և բջջային հեռախոսներ: Նորագույն տեխնոլոգիաները վեր հասանելիության գործիքների զարգացման շնորհիվ վեր կայքերը դարձնում են ավելի հասանելի տեսողության խանգարումներ ունեցող մարդկանց համար: Տեսողական խանգարումներ ունեցող սովորողների կրթության մեջ ներառման հարցում

կարևորագույն գործիքներից են համակարգիչները: Օգտագործելով համապատասխան համակարգչային ծրագրեր՝ մենք կարող ենք փոխարկել գրված տեքստը տեսողության խնդիրներ ունեցող սովորողներին հասանելի ձևերի: Այդ տիպի սարքերից են Գրանշանների օպտիկական ձանաչման սարքերը (OCR) և հեռուստացույցները, որոնք կատարում են թղթի էլեկտրոնային խոշորացում և անգամ փոխում են տառերի գույնը և երանգը, կամ տեքստը՝ խոսքի և խոսքը տեքստի վերածող ծրագրերը:

Շարժողական հմտությունները դրանք այն հմտություններն են, որոնք մենք կիրառում ենք մեր ողջ կյանքի ընթացքում՝ առանց նույնիսկ մտածելու դրանց մասին: Դրանք օգնում են մեզ շարժվելու, սնվելու, գործելու, նկարելու, տեղափոխելու առարկաներ և այլն: Շարժողական հմտությունները սկսում են զարգանալ մեր ծնվելու պահից և կատարելագործվում ողջ կյանքի ընթացքում: Շարժողական հմտությունները բաժանվում են խոշոր և նուրբ շարժումների: Խոշոր շարժումները իրենց մեջ ներառում են կանգնելը, քայլելը, վազելը, աստիճաններով իջնելն ու բարձրանալը, լողալը և այլ գործողություններ, որոնցում ներգրավված են ձեռքերի, ոտքերի և իրանի մեծ մկանները: Մենք զարգացնում ենք դրանք հիմնականում մանկության տարիներին՝ խաղերի և ֆիզիկական ակտիվության միջոցով: Մյուս կողմից՝ մանր մոտորիկական ներառում է մատների, ձեռքերի և դաստակի մկանները և, ավելի քիչ չափով, ոտքերի մատների, ոտնաթաթի, գարշապարի մկանները: Այս հմտությունների ձեռքբերումն ավելի բարդ է, քան, օրինակ, սողալ սովորելը, քանի որ կապված է ձեռքերի, աչքերի և ուղեղի կոորդինացիայի / համակարգված աշխատանքի հետ: Այս հմտությունների զարգացումը տեղի է ունենում անընդհատ, հաճախ մեր ամբողջ կյանքի ընթացքում:

Շարժողական խնդիրներ ունեցող սովորողներ ասելով՝ հասկանում ենք այն սովորողներին, որոնք տեղաշարժվելու համար ունեն անվասայլակի, ձեռնափայտի, քայլակի, հենակի, օրթեզի կամ այլ

աջակցող սարքավորումների կարիք: Ինչպես մյուս խանգարումների դեպքում, շարժունակության խանգարումները ևս կարող են տատանվել թեթև խանգարումից մինչև խոր կամ ամբողջական խանգարում: Շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողները կարող են ունենալ խոշոր (ընդհանուր) և/կամ մասնա շարժունակության հետ կապված խնդիրներ՝ ներառելով որոշակի գործողություններ կատարելու սահմանափակումներ, ինչպիսիք են դասարան մուտք գործելը, հավասարակշռությունը պահելը, երկար ժամանակ նստած մնալը, աստիճաններով բարձրանալը, մատիտ կամ գրիչ բռնելը, նկարելը կամ գրելը, մկրատով կտրելը: Շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողները կարող են ունենալ նաև արտաբերական դժվարություններ, ինչպես, օրինակ, խոսելը, ծամելը, կուլ տալը: Որոշ սովորողների մեջ կարող են նկատվել նաև հուզականային ոլորտի, վարքի խանգարումներ: Դպրոցում նրանք արագ են հոգնում, դժվարանում են կենտրոնանալ տրված առաջադրանքի վրա:

Շարժունակության խանգարումը կարող է լինել կամ բնածին, կամ վնասվածքի, կամ հիվանդության արդյունք: Ավելի տարածված խանգարումներն են արթիտը, ողնաշարի վնասվածքները, մկանային դիստրոֆիան, ցրված սկլերոզը, ուղեղային կաթվածը և անդամահատումը: Բացի այդ՝ շնչառական խանգարումները, թոքային հիվանդությունները և սրտանոթային հիվանդությունները ևս կարող են ազդել շարժունակության վրա: Առաջնային նշանակություն ունի այն փաստը, որ այս սովորողներն ինտելեկտուալ առումով չեն տարբերվում իրենց՝ ավելի շարժունակ համադասարանցիներից:

Շարժունակության խանգարումներ ունեցող երեխաները կարող են ունենալ.

- ֆիզիկական դիմացկունության նվազում,
- աչք և ձեռք կոորդինացիայի հետ կապված խնդիրներ,
- գրելու հետ կապված խնդիրներ, քանի որ դժվարությամբ են բռնում մատիտը կամ գրիչը,

- բանավոր հաղորդակցման հետ կապված խնդիրներ,
- դպրոց կամ դասարան մուտք գործելու խնդիրներ,
- մի վայրից մյուս վայրը տեղաշարժվելու, մի դիրքից մյուսին անց-
նելու (օրինակ՝ նստած տեղից կանգնել կամ կքանստել),
- տրանսպորտից օգտվելու հետ կապված խնդիրներ,
- ինքնասպասարկման հետ կապված խնդիրներ:

Գործնական խորհուրդներ տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Կախված սովորողի անհատական կարիքներից՝ հետևյալ ռազ-
մավարությունները կարող են օգտակար լինել:

1. Խոսք երեխայի հետ նրա շարժունակության խնդրի մասին

Շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողները կա-
րող են հիասթափվել այն պատճառով, որ չեն կարողանա անել այն
ամենը, ինչ կարող են իրականացնել մյուս սովորողները: Համոզվեք,
որ պարբերաբար ժամանակ եք տրամադրում այդ սովորողների հետ
խոսելու և նրանց օգնելու համար, որպեսզի նրանք ազատ արտա-
հայտեն իրենց զգացմունքներն ու (կամ) հիասթափությունները: Օգ-
նեք երեխային հասկանալու, որ այդ զգացողությունները բնական են,
բայց նաև կարևոր է, որ դրանք պարբերաբար քննարկվեն:



2. Տվեք հուզական աջակցություն

Խրախուսեք շարժունակության խանգարումներ ունեցող
սովորողներին հնարավորինս լայն մասնակցություն
ունենալ դպրոցում կամ դպրոցից դուրս իրականացվող
գործողություններին:

3. Խոսե՞ք սովորողի հետ այնպես, ինչպես ցանկացած այլ սովորողի հետ

Ձեր հարցերը, մտահոգությունները և մեկնաբանությունները տվե՞ք անմիջապես սովորողին, այլ ոչ թե շփվելով երրորդ անձի միջոցով: Եթե սովորողը օգտագործում է անվասայլակ, և եթե խոսակցությունը նրա հետ տևելու է մի քանի րոպե, ապա, եթե հնարավոր է, նստե՞ք կամ փոխե՞ք մարմնի դիրքը, որպեսզի ձեր աչքերը լինեն նույն կամ հարմարավետ մակարդակի վրա:



4. Համոզված եղե՞ք, որ դասարանի բոլոր մասերում կա բավարար հասանելիություն

Համոզվե՞ք, որ դասասենյակն ազատ է խոչընդոտներից և հասանելի է շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողի տեղաշարժման համար (անվասայլակով, քայլակով, հենակով): Ազատ պահե՞ք նստարանների միջև եղած տարածությունները և բավարար տարածք թողե՞ք շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողներին մանևրելու համար:



5. Հանդուրժողաբար մոտեցե՞ք ուշացումներին

Շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողները ֆիզիկապես շուտ են հոգնում, նրանց անհրաժեշտ է լինում ավելի երկար ժամանակ դասարանից դասարան տեղափոխվելիս, որի պատճառով նրանք ավելի հաճախ են ուշանում, քան իրենց համադասարանցիները:



6. Հիշե՞ք՝ անվասայլակը սովորողի մարմնի տարածքի մի մասն է

Ինքնաբերաբար մի՛ կախվե՞ք կամ մի՛ հենվե՞ք անվասայլակին, քանի որ դա նման է սովորողից կախվելուն կամ սովորողի վրա հենվելուն: Դա տեղին չէ, եթե դուք նրա

մտերիմը կամ հարազատը չէք: Երբ երևում է, որ օգնության կարիք կա, հարցրե՛ք՝ կարո՞ղ եմ օգնել: Սովորողների մեծամասնությունը անհրաժեշտության դեպքում օգնություն կխնդրի: Նրբանկատորեն ընդունե՛ք նրանց «Ո՛հ, շնորհակալություն» բառերը:



7. «Քայլել» կամ «վազել» բառերը այստեղ ևս տեղին են

Մի՛ վախեցեք այնպիսի բառեր օգտագործելուց, որոնք վերաբերում են շարժվելուն: Մի՛ խուսափեք «քայլի՛ր» և «վազի՛ր» բառերից: Այս խոսքերի նկատմամբ զգայունությունը անհրաժեշտ չէ: Մարդիկ, որոնք անվասայլակներ են օգտագործում, հաճախ օգտագործում են նույն այդ բառերը:

8. Եթե դասարանն անհասանելի է, այլընտրանքային դասարան գտնելը տեղին է:

Անվասայլակով տեղաշարժվող երեխան ինքնուրույն դպրոց մտնելու համար ունի թեքահարթակի կարիք: Եթե սովորողի դասարանը երկրորդ հարկում է, իսկ դպրոցը վերելակ չունի, ապա պետք է ընդամենը սովորողի դասարանը տեղափոխել առաջին հարկ:

9. Ստեղծե՛ք «օգնականների» խումբ

Քննարկե՛ք սովորողների հետ, թե ինչպես նրանք կարող են աջակցել տեղաշարժվելու հետ կապված խնդիրներ ունեցող իրենց ընկերոջը: «Օգնականների բանակը» ցանկացած պահի կօգնի շարժունակության խանգարումներ ունեցող իրենց ընկերոջը տեղաշարժվելու դասարանում կամ տեղափոխվելու սենյակից սենյակ: Սովորողները վայելում են այդ պատասխանատվությունը և անհրաժեշտության դեպքում իրենց ընկերոջն աջակցելու հնարավորությունը:



10. Սովորողները «գամված չեն» անվասայլակներին

Նրանք հաճախ տեղափոխվում են մեքենաներով: Որոշ սովորողներ, որոնք անվասայլակ են օգտագործում, կարող են քայլել ձեռնափայտի, հենակների կամ քայլակների օգնությամբ: Որոշ ժամանակ անվասայլակ չօգտագործելը չի նշանակում, որ սովորողը «կեղծում է» իր հաշմանդամությունը: Դա կարող է լինել էներգիա խնայելու կամ ավելի արագ տեղափոխվելու միջոց:



11. Կենտրոնացնք գործունեության մեջ մտավոր ներդրումների վրա

Այսինքն՝ օգնեք երեխային առաջադրանքը կատարելու համար օգտագործելու խնդիրների լուծման իր կարողությունները և մտածելու հմտությունները: Շարժունակության խանգարումներ ունեցող սովորողները հաճախ ինտելեկտուալ առումով և իրենց մտավոր ունակություններով չեն տարբերվում իրենց հասակակիցներից, իսկ կրթության մեջ նրանց հաջող ներառումը իրականացնելու համար անհրաժեշտ կլինեն միջավայրային հարմարություններ:



12. Ընդունեք առաջադրանքները, որոնք ստեղծվել են համակարգչի վրա

Մանր մոտորիկայի հետ կապված խնդիրների դեպքում սովորողները կարիք կունենան գրավոր առաջադրանքների հարմարեցումների, օրինակ, օգտագործել համակարգիչը կամ ձայնագրիչը: Ձեռագիր գրելը մանր շարժունակության խանգարումներ ունեցող երեխաների մեծամասնության համար խնդիր է: Թո՛ղյւ տվեք նրանց օգտագործել իրենց համակարգիչները: Որոշ երեխաների համար անհրաժեշտ կլինի օգտագործել հատուկ հարմարեցված գրիչ կամ մատիտ:



13. Տրամադրե՛ք լրացուցիչ ժամանակ

Սովորողին բավարար ժամանակ տրամադրե՛ք, որպեսզի մանր մոտորիկայի խնդիրներ ունեցող երեխան ինքը կարողանա գրառումներ և նշումներ կատարել: Թեստային առաջադրանքների համար տրամադրե՛ք լրացուցիչ ժամանակ: Սովորողներին առաջարկե՛ք գրավոր պատասխանների այլընտրանքներ, ինչպես, օրինակ, բանավոր զեկույցը:



14. Հնարավորություն տվե՛ք սովորողին լսելու տեսուային առաջադրանքի պայմանը

Սովորողի համար կարդացե՛ք առաջադրանքի պայմանները: Առաջին առաջադրանքը միասին կատարե՛ք, որպեսզի սովորողը հասկանա, թե ինչ պետք է անի և ինչպես: Գրավոր տեղեկատվությունը դարձրե՛ք ավելի տեսանելի: Շեշտադրե՛ք բառերը **bold** տառաձևով կամ այլ գույնով:



15. Սովորողին տվե՛ք պատասխանելու այլընտրանքային հնարավորություններ

Եթե երեխան չի խոսում, տվե՛ք նրան պատասխանի տարբերակներով հարցեր, որպեսզի նա կարողանա ձեռքով կամ հայացքով ցույց տալ ճիշտ պատասխանը: Խրախուսե՛ք երեխայի՝ այլընտրանքային ձևով հաղորդակցվելու փորձերը:



16. Օգտագործե՛ք աջակցող սարքեր և տեխնոլոգիաներ

Քանի որ շարժունակության խանգարումների տարբեր մակարդակներ կան, կարող են օգտագործվել մի շարք տարբեր աջակցող տեխնոլոգիաներ: Օգտագործվող աջակցող տեխնոլոգիաները պետք է լուծեն սովորողի կարիքները, որպեսզի նրանք կարողանան օգտվել կրթական ծրագրից, ինչպես բոլորը: Շարժունակության խանգարումներ ունեցող որոշ սովորողներ պահանջում

են ցածր աջակցող տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են՝ խաղերի և գրքերի հարմարեցումները, էջերի հեռավորիչների օգտագործումը, որոնք հեշտացնում են էջերը թերթելու գործընթացը, հարմարեցված խաղալիքները, գրիչը և մատիտը բռնելու հատուկ հարմարանքները և այլն:

«Խոսքի և հաղորդակցման խանգարումները» շատ լայն եզրույթ է, որը վերաբերում է սովորողի՝ հնչարտասանության, ծայնարձակման, շնչառության, տեղեկատվությունն ընկալելու, մտքերը ձևակերպելու և վերարտադրելու դժվարություններին: Խոսքի և հաղորդակցման դժվարությունները կարող են ազդել սովորողների ուսումնական գործունեության արդյունավետության, ուսման մեջ առաջադիմության, սոցիալականացման, հետագայում՝ մասնագիտության ընտրության և մասնագիտական գործունեության վրա:

Խոսքի և հաղորդակցման խանգարումներն ընդունված է բաժանել երկու խմբի՝ խոսքի խանգարումներ և լեզվի խանգարումներ: Խոսքի և լեզվի խանգարումները որպես «հաղորդակցման խանգարում» բացասաբար են անդրադառնում սովորողի կրթական առաջադիմության վրա: Սովորողներից շատերը ունենում են խոսքի և լեզվի ժամանակավոր դժվարություններ, նրանց մեծամասնությունը կարողանում է հաղթահարել դժվարությունները կամ լրացնել բացթողումները, իսկ որոշ դեպքերում հաղորդակցման դժվարությունները կարող են պահպանվել ամբողջ կյանքի ընթացքում:

Խոսքի խանգարումներ ունեցող սովորողներ

Խոսքը մարդկային միջավայրում հաղորդակցման ամենաընդունելի և տարածված միջոցներից մեկն է: Ցանկացած գործունեություն, ցանկացած շփում մենք իրականացնում ենք խոսքի միջոցով: Եթե սովորողն ունի խոսքի խանգարումներ, ապա նա դժվարություններ կունենա այլ անձանց հետ հաղորդակցվելիս, որը պայմանավորված է հնչյուններ արտաբերելու ունակության խանգարմամբ: Խոսքի խանգարումները կարող են տատանվել թեթև խանգարումից (որոշ բառերի երբեմն ոչ ճիշտ արտաբերում) մինչև խոր խանգարումներ (սովորողն ընդհանրապես չի կարողանում արտաբերել որևէ ձայն):

Սովորողները, որոնք ունեն խոսքի խնդիրներ, կարող են՝

- սխալ արտաբերել առանձին հնչյուններ կամ հնչյունախմբեր, արտաբերել աղավաղված, թույլ կամ հնչյունը փոխարինել մեկ այլ հնչյունով (օրինակ՝ ս-զ, ժ-շ, ձ-ծ-ց հնչյունների միջատամային արտաբերումը, գ-կ-ք հնչյունախմբի փոխարինումը դ-տ-թ-ով՝ գնդակ-դնդակ, քանոն – թանոն),
- ունենալ խռպոտ, խուլ կամ միատոն ձայն,
- խոսել շատ արագ կամ շատ դանդաղ,
- խոսելիս ականա դադար տալ կամ կրկնել հնչյունները, վանկերը, (կակազություն, օրինակ՝ «*ե-ե-ե-ես շուն եմ ուզում*» կամ «*կա-կա-կա-կարմիր մեքենա*»),
- խոսելիս ունենալ ջղաձգումներ կամ լարված շարժումներ կատարել,
- գիտակցել իր դժվարությունները և, որպես հետևանք, կաշկանդվել խոսելիս, խուսափել հարցեր տալուց և այլն:

Խոսքի խանգարումները կարող են դրսևորվել և՛ որպես զարգացման խանգարումների հետևանք, և՛ որպես առանձին՝ առաջնային խանգարում:

Լեզվի խանգարումներ ունեցող սովորողներ

Լեզուն կազմված է բառերից, որոնք մենք օգտագործում ենք մտքերով և փորձով փոխանակվելու համար: Լեզվի խանգարումները կարող են առաջացնել բառերը ճիշտ հասկանալու, արտահայտվելու և ուրիշներին լսելու դժվարություններ: Օրինակ՝ լեզվի խանգարումներ ունեցող սովորողը կարող է չունենալ ադեկվատ կամ «տարիքին համապատասխան» բառապաշար և քերականական հմտություններ:

Սովորողները, որոնք ունեն լեզվի խնդիրներ, կարող են՝

- դժվարությամբ ընկալել տեղեկատվությունը, հետևել հրահանգներին,
- դժվարությամբ ձևակերպել մտքերը և խոսել,
- ունենալ խնդիրներ գրի և ընթերցանության ժամանակ (գրելիս, կարդալիս և խոսելիս կատարել տառերի, վանկերի տեղափոխություններ, բացթողումներ և փոխարինումներ, շփոթել հնչողությամբ նման հնչյունները, գրաֆիկորեն մոտ տառերը և փոխարինել միմյանցով, դժվարությամբ կողմնորոշվել էջի, լուսանցքի կամ տողի սահմաններում, գրել և կարդալ նորմայից դանդաղ, կարդացածի իմաստն ընկալել ոչ լիարժեք և այլն):

Գործնական խորհուրդներ խոսքի և հաղորդակցման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Հաղորդակցումը մեծ ազդեցություն ունի դպրոցական կյանքի բազմաթիվ գործոնների վրա: Դպրոցում սովորողները պետք է լսեն, բանավոր և գրավոր արտահայտեն իրենց պատասխանները, հաղորդակցվեն իրենց դասընկերների և մանկավարժների հետ: Հաղորդակցումը անհրաժեշտություն է դասարանում: Պատկերացրեք,

թե ինչ խոչընդոտների և դժվարությունների է հանդիպում սովորողը, որը չի կարողանում իրականացնել վերը նշվածներից որևէ մեկը:

Բոլոր սովորողները կարող են կատարելագործել իրենց խոսքի և հաղորդակցման հմտությունները՝ օգտվելով հետևյալ խորհուրդներից և հնարներից:



1. Դասարանում ստեղծե՞ք դրական մթնոլորտ

Սովորողի մեջ ձևավորե՞ք դասարանական գործողություններին և քննարկումներին մասնակցելու դրական մոտիվացիա: Ստեղծե՞ք ընդունող և հասկացող մթնոլորտ: Համոզված եղե՞ք, որ սովորողը տվյալ պահին ցանկանում է արտահայտել իր մտքերը, կամ հարգե՞ք լռելու իրավունքը, եթե երեխան չի ցանկանում պատասխանել: Ավելի շատ հենվե՞ք սովորողի ուժեղ կողմերի վրա:



2. Ցույց տվե՞ք սովորողին Ձեր աջակցությունը

Սովորողը պետք է իմանա, որ իր խոսքային կամ լեզվական դժվարությունը, օրինակ՝ կակազելը, Ձեզ համար խնդիր չէ, և որ Դուք ընդունում եք նրան, ինչպես ցանկացած այլ սովորողի: Մի՛ ձևացրե՞ք, որ դժվարություններ գոյություն չունեն. դա միայն օգնում է մեկուսացնելու երեխային ու ուղարկում է նրան հաղորդագրություն, որ կակազելը ամոթալի է:



3. Կենտրոնացե՞ք հեշտ և լավ ինտերակտիվ հաղորդակցության վրա

Կիրառե՞ք համագործակցային մոտեցումներ դասապրոցեսի ընթացքում, երբեմն կարելի է դասարանը բաժանել փոքր խմբերի կամ զույգերի, որպեսզի երեխաները կարողանան միմյանց աջակցել: Ստեղծե՞ք այնպիսի իրավիճակ, երբ սովորողը «ստիպված կլինի» օգնություն խնդրել, հարցեր տալ, խոսել: Նոր նյութի հաղորդման և գործնական աշխատանքների ժամանակ

հաշվի՝ առեք սովորողի հաղորդակցման և շփման նախասիրությունները:



4. Դիմե՛ք անմիջապես երեխային

Երեխային դիմե՛ք անունով և համոզված եղեք, որ երեխայի ուշադրության կենտրոնում եք: Վստահ եղեք, որ սովորողը դասարանում իրեն արժևորված է զգում: Երկխոսության մեջ առաջատար դեր և բավարար ժամանակ հատկացրե՛ք սովորողին, որպեսզի նա կարողանա արձագանքել Ձեր հրահանգներին: Ցույց տվե՛ք սովորողին, որ ուշադիր լսում եք նրան:



5. Հնարավորություն տվե՛ք սովորողին հասկանալու հրահանգը

Հրահանգներ տալիս սովորողին մոտ կանգնե՛ք և խնդրե՛ք կրկնել հրահանգները և անհրաժեշտության դեպքում՝ հուշե՛ք: Համոզվե՛ք, որ սովորողը հասկացել է Ձեր խոսքը: Խնդրե՛ք սովորողին բացատրել ասվածի իմաստը, ինչը նաև հնարավորություն կտա երկխոսության մեջ մտնելու նրա հետ: Սովորողին տվե՛ք այնպիսի հարցեր, հրահանգներ, որոնց նա կկարողանա պատասխանել (հաշվի՝ առե՛ք սովորողի դժվարությունների ոլորտը): Հանձնարարություն տալուց հետո ժամանակ տվե՛ք սովորողին, որպեսզի նա ընկալի հանձնարարության իմաստը և մի՛ շտապեցրե՛ք նրան պատասխանի համար: Առաջին առաջադրանքը կատարե՛ք սովորողի հետ միասին, որպեսզի նա հասկանա, թե ինչ պետք է անի և ինչպես: Գրավոր հանձնարարությունները դարձրե՛ք ավելի տեսանելի՝ օգտագործելով նկարներ, աղյուսակներ, գծապատկերներ և այլն:



6. Ամրապնդե՛ք սովորողի հաղորդակցման փորձերը

Եթե սովորողը դժվարանում է արտահայտվել բանավոր և մտքերն արտահայտում է ժեստերի միջոցով կամ նոր է

սկսում բանավոր հաղորդակցվելու փորձեր կատարել, ապա վերաձևակերպե՛ք սովորողի այն միտքը, որը նա ուզում է ասել կամ ցույց տալ: Ձեր նախադասությունները կազմե՛ք այնպես, որ դրանք մեկ կամ երկու բառով ավելի շատ լինեն սովորողի կազմած նախադասություններից:



7. Սովորողի հետ խոսելիս հետևե՛ք հետևյալ կանոններին

Նոր գաղափարների կամ երևույթների մասին խոսելիս օգտագործե՛ք սովորողի ծանոթ բառապաշարը, նախադասությունների կառուցվածքը և նախադասության օրինակները: Խուսափե՛ք սովորողին ավելորդ բառերով կամ տեղեկատվությամբ ծանրաբեռնելուց, ինչպես նաև խոսքի մեջ բացասական և վերացական գաղափարներ օգտագործելուց: Հրահանգները բաժանե՛ք առանձին մասերի, խոսքն ուղեկցե՛ք ժեստերով, նշաններով և դիմախաղով, իսկ նոր նյութը մատուցե՛ք հնարավորինս տեսանելի, տակտիկ և լսելի (սկարներով, գծապատկերներով, ձայնագրություններով, տեսանյութերով, դիագրամներով և այլն):



8. Կառավարե՛ք Ձեր խոսքը

Պահպանե՛ք խոսքի հատուկ ռեժիմ. խոսե՛ք ոչ շատ արագ, պարզ, հստակ, հասկանալի և ընդգծված արտասանությամբ: Հաճախ կարելի է կրկնել առաջադրանքը՝ ուղեկցելով այն ժեստով և դիմախաղով: Սովորողի համար եղե՛ք լավ խոսքի մոդել:



9. Խորհրդակցե՛ք լոգոպեդիի հետ Ձեր գործողությունների և նպատակների իրականացման վերաբերյալ

Համագործակցե՛ք լոգոպեդիի հետ՝ պարզելու համար սովորողի խոսքի զարգացման առանձնահատկությունները, խոսքային

խանգարումների առանձնահատկությունները, ինչպես կազմակերպել խոսքային խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված աշխատանքներ, և ինչպիսի հարմարեցումների կարիք կունենա սովորողը: Հիշեք, հնարավոր է, որ սովորողին անհրաժեշտ լինի հաղորդակցման այլընտրանքային եղանակ:



10. Կիրառեք շնչառական վարժություններ

Դադարների ժամանակ կիրառեք շնչառական վարժություններ կամ խաղեր՝ բարելավելով սովորողի խոսքի տեմպը, ռիթմը, արտահայտչականությունը: Շնչառական վարժությունները կզարգացնեն սովորողի խոսքային շնչառությունը, կձեռքբազատեն բարդույթներից, խոսքի նկատմամբ ունեցած լարվածությունից, կստեղծեն դրական հուզական դաշտ (օրինակ՝ հարթ մակերեսից փչել կտրտված թղթի կտորները, փչել փետուրի, թենիսի, փոքրիկ գնդակի, բամբակի, թղթի կտորների վրա, փուչիկ փչել, սուլել, տարբեր կենդանիների ձայներ նմանակել և այլն): Իսկ դասապրոցեսի ընթացքում բարբառային խոսքի, շուտասեյլունների, առակների, առածների կիրառումը կնպաստի արտաբերական ապարատի աշխատանքի բարելավմանը:



11. Փորձեք չշեշտադրել սովորողի՝ բանավոր և գրավոր խոսքի հետ կապված դժվարությունները

Աջակցեք սովորողին և տվեք դրական ամրապնդում, երբ սովորողը ցույց է տալիս, որ կարող է ինչ-որ բան անել առանց ուրիշի աջակցության: Խուսափեք խոսքի և լեզվի հետ կապված խնդիրները շեշտադրելուց: Եղեք համբերատար, երբ սովորողը խոսում է, քանի որ շտապելը կարող է հանգեցնել հիասթափության:



12. Տրամադրե՞ք լրացուցիչ ժամանակ

Երեխային բավարար ժամանակ տրամադրե՞ք, որպեսզի նա կարողանա կատարել թեստերն ու առաջադրանքները, իսկ կարճատև դադարները կօգնեն սովորողին խուսափելու գերլարվածությունից: Հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող երեխաները, որպես կանոն, ավելի շատ են աշխատում՝ համեմատած իրենց դասընկերների: Հարկավոր է ուշադրություն դարձնել սովորողի հոգնածության մակարդակին և համոզվել, որ նա բավականաչափ է հանգստանում: Քննությունների ժամանակ թեստային առաջադրանքները նրա համար կարդացե՞ք բարձրաձայն, իսկ անհրաժեշտության դեպքում ապահովե՞ք հանգիստ սենյակ:



13. Դասասենյակն ապահովե՞ք անհրաժեշտ հարմարեցումներով և աջակցող սարքերով

Բանավոր և գրավոր խոսքի հետ կապված դժվարություններ ունեցող սովորողները կարող են օգտվել աուդիոգրքերից կամ ընթերցանության մեքենաներից, որոնք տեքստը փոխարկում են խոսքի: Դասասենյակը հարստացրե՞ք դպրոցական ծրագրային նյութերի տեսաձայնադարանով, նկարներով, տակտիլ նյութերով, պաստառներով և զանազան այլ դիդակտիկայով:

14. Կիրառե՞ք հաղորդակցման այլընտրանքային միջոցներ

Համոզվե՞ք, որ ուսանողն ունի իր ցանկություններն ու կարիքները պատշաճ կերպով արտահայտելու միջոց: Հաղորդակցման զարգացմանը մեծապես նպաստում են հետևյալ այլընտրանքային միջոցները՝ ժեստերը, նկարները, սիմվոլները, «խոսող սարքեր», I-Pod, I-Pad սարքերում ներբեռնվող համակարգչային ծրագրերի կիրառմամբ մեթոդիկաներ: Վերոհիշյալ միջոցները կարող են նպաստել ոչ միայն սովորողի բանավոր խոսքի ձևավորմանն ու զարգացմանը, այլ նաև,

որպես հաղորդակցման միակ հնարավոր տարբերակի, ուղղորդել սովորողին ողջ կյանքի ընթացքում:

Ինտելեկտուալ խանգարումը, որը ժամանակին անվանում էին մտավոր հետամնացություն, բնութագրվում է միջինից ցածր ինտելեկտուալ կամ մտավոր ունակություններով, ինչպես նաև առօրյա կյանքի համար անհրաժեշտ հմտությունների պակասով կամ բացակայությամբ (հոգեկան գործընթացների, ինքնասպասարկման հմտությունների, վարքի, հուզական ոլորտի, հետաքրքրությունների ձևավորման և գործունեության սոցիալական մոտիվացիայի դժվարություններ, ընդհանուր, մանր և արտաբերական շարժումների խանգարումներ): Ինտելեկտուալ խանգարումների պատճառները տարբեր գենետիկական խնդիրներն ու վարակներն են: Գոյություն ունեն ինտելեկտուալ խանգարումների տարբեր աստիճաններ՝ թեթև խանգարումից մինչև խոր խանգարումներ:

Ինտելեկտուալ խնդիրների հետ կապված նշանները կարող են արտահայտվել վաղ մանկության շրջանում կամ կարող են մնալ աննկատ մինչև երեխայի դպրոց հաճախելը: Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները ունեն դժվարություններ երկու ոլորտում: Այդ ոլորտներն են.

- Ինտելեկտուալ գործառույթ, որը վերաբերում է երեխայի սովորելու, հիմնավորելու, որոշումներ կայացնելու և խնդիրներ լուծելու կարողությանը:
- Ադապտիվ վարք կամ առօրյա կյանքի համար անհրաժեշտ հմտություններ, ինչպիսին են՝ կարողանալ արդյունավետ հաղորդակցվել, շփվել ուրիշների հետ և հոգ տանել սեփական անձի մասին:

Կան մի շարք ընդհանուր բնութագրեր, որոնք կարող են էական ազդեցություն ունենալ ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողի կրթության վրա: Դրանցից են.

- Նոր տեղեկություններ հասկանալու դժվարությունները,
- հաղորդակցման դժվարությունները,
- հետաքրքրությունների ձևավորման և գործունեության սոցիալական մոտիվացիայի դժվարությունները,
- սոցիալական հմտությունների հետ կապված դժվարություններ, սոցիալական կանոններ սովորելու դժվարությունները,
- սովորելու, դատողություններ անելու, ընտրություն կատարելու, որոշումներ կայացնելու, խնդիրներ լուծելու դժվարությունները,
- տրամաբանական մտածողության հետ կապված խնդիրները,
- հիշողության հետ կապված խնդիրները,
- տեղեկատվությունը ընկալելու և մշակելու դժվարությունները,
- վերացական հասկացությունները հասկանալու դժվարությունները,
- խոսքի և լեզվի հետ կապված խնդիրները,
- ինքնասպասարկման հմտությունների հետ կապված խնդիրները,
- սեփական գործողությունների հետևանքը տեսնելու հետ կապված դժվարությունները,
- վարքի և հուզականային ոլորտի հետ կապված խնդիրները:

Կարևոր է իմանալ, որ չնայած ուսումնական միջավայրում առկա դժվարություններին, ինտելեկտուալ խնդիրներ ունեցող երեխաները կարող են սովորել նոր հմտություններ, ունենալ նոր տեղեկատվություն ձեռք բերելու և կիրառելու կարողություն, բայց դա կանեն ավելի դանդաղ, քան իրենց հասակակիցները:

Գործնական խորհուրդներ ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպելու համար

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողին դասավանդել նշանակում է՝ ունենալ հիմնալի հնարավորություն այդ երեխայի

կյանքում հսկայական փոփոխություններ կատարելու համար: Մանկավարժները, ծնողները և աջակցող մասնագետները պետք է աշխատեն միասին՝ սովորողի անհատական ուսուցման պլանը մշակելու, սովորողի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը և անհրաժեշտ ծառայությունները նախանշելու համար, որոնք նա կստանա դպրոցում: Կարևոր է հիշել, որ ներառական կրթության նպատակն այն է, որ ուսումնական ծրագրերը հարմարեցվեն յուրաքանչյուր երեխայի, այդ թվում նաև ինտելեկտուալ խնդիրներ ունեցող, կարողություններին և հնարավորություններին համապատասխան՝ դարձնելով կրթությունը հասանելի և մատչելի բոլորի համար:

Գոյություն ունի ուսուցման ներառական ռազմավարությունների մի շարք, որը հնարավորություն կտա մանկավարժներին և աջակցող մասնագետներին օգնելու ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող երեխաներին մեծանալու և սովորելու հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում՝ իրենց հասակակիցների հետ:



1. Ընդունեք այն, որ կարող եք հսկայական փոփոխություն մտցնել սովորողի կյանքում

Իմացեք ավելին ինտելեկտուալ խանգարումների մասին՝ ընդհանուր առմամբ և ձեր սովորողի կարողությունների և հնարավորությունների մասին՝ մասնավորապես:



2. Համբերություն ունեցեք

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները հաճախ կարող են անկանխատեսելի վարք դրսևորել, և գուցե Ձեզ համար անհասկանալի լինի, թե ինչն է նրանց հրահրել նման վարքի: Այն, ինչ Ձեզ համար կարող է երևալ որպես հիստերիկ վարք, հաճախ սովորողի կողմից Ձեզ ասելու ձևն է. «Սա չափազանց դժվար է: Ես հիասթափված եմ» կամ «Ես հոգնել եմ: Ինձ ընդմիջում է պետք»: Ժամանակ գտեք՝ իմանալու համար, թե ովքեր են Ձեր

սովորողները, և որոնք են նրանց անհատական կարիքները: Ժամանակ կպահանջվի, որպեսզի նրանք ունենան որոշակի առաջընթաց, և եթե Դուք դրսևորեք համբերություն, ապա դա անգին կլինի:



3. Կատարե՞ք ուսումնական ծրագրերի և բովանդակության հարմարեցումներ

Բոլոր այն միջոցները, որոնք կիրառվում են կրթական միջավայրում և թույլ են տալիս կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտին հնարավորության սահմաններում կրթություն ստանալ իր հասակակիցների հետ, համարվում են ուսումնական գործընթացի հարմարեցումներ: Որպեսզի ուսումնական գործընթացը լինի մատչելի և հասանելի ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողների համար, այն պետք է հնարավոր



րինս հարմարեցնել և համապատասխանեցնել նրանց՝ մտավոր, սոցիալական, հուզական և ֆիզիկական կարիքներին: Կարելի է փոփոխել ուսումնական նյութը ներկայացնելու, սովորեցնելու և գնահատելու ձևերը,

օրինակ, կատարել առաջադրանքների քանակի նվազեցում, առաջադրանքների կատարման համար նախատեսված ժամանակահատվածի փոփոխություն, ուսուցման ժամանակ կիրառել ֆիզիկական (ձեռքից բռնել և միասին անել), բանավոր (ուղղորդող կամ հուշող հարց տալ) և տեսողական (Ժեստ, նկար) հուշումներ, պարզեցնել առաջադրանքի պահանջները, հարմարեցնել որոշ կանոններ, սովորողի գիտելիքների ստուգումը իրականացնել իրեն հարմար տարբերակով (օրինակ՝ գրավոր պատասխանի փոխարեն տալ բանավոր պատասխանի հնարավորություն) և այլն:



Հարմարեցումները կարող են լինել 5 ուղղություններով՝ **պլանավորում** (օրինակ՝ սովորողին առաջադրանքը կամ քննությունը ավարտելու համար լրացուցիչ ժամանակ տրամադրելը), **միջավայր** (օրինակ՝ սովորողի աշխատանքը

փոքր խմբում կամ զուգընկերոջ հետ կազմակերպելը), **Նյութեր** (օրինակ՝ սովորողին ուսուցչի կողմից տպագրված նյութեր կամ ձայնագրված դասեր տրամադրելը), **հրահանգ** (օրինակ՝ դասը կամ հրահանգը փոքր քայլերի բաժանելը, հրահանգը կրկնելը) և **սովորողի պատասխան** (օրինակ՝ սովորողին բանավոր կամ համակարգչով պատասխանել թույլ տալը):



4. Ուսումնական նյութը տրոհել փոքրիկ քայլերի

Երբ սովորողներին ծանոթացնում եք նոր նյութին, մի սպասեք, որ նրանք միանգամից կսովորեն ամեն ինչ: Փոխարենը, տրոհե՛ք ուսումնական նյութը փոքրիկ, հեշտ յուրացվող քայլերի: Սկսե՛ք քայլ առ քայլ ներկայացնել յուրաքանչյուր ուսումնական առաջադրանքը: Սա թույլ կտա չճանրաբեռնել սովորողին: Մեկ քայլը յուրացնելուց հետո անցե՛ք հաջորդին: Դասավանդման այս աստիճանական, քայլ առ քայլ մոտեցումը ուղղակիորեն օգուտ է բերում ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողներին, իսկ աստիճանական քայլերի քանակը և չափը կախված են յուրաքանչյուր սովորողի անհատական կարողություններից և հնարավորություններից:



5. Տրամադրե՛ք տեսողական խթաններ

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները ավելի լավ սովորում են այն դասերին, որոնց ժամանակ կիրառվում են դիդակտիկ նյութեր և պարագաներ: Առարկաների, նկար-քարտերի, գծապատկերների կիրառումը կարող է մեծապես բարելավել նրանց ուսումնական փորձառությունը և օգնել ավելի հեշտությամբ կենտրոնանալու նյութի վրա: Ներկայացրե՛ք տեղեկատվությունը տարբեր ձևաչափերով՝ բաշվող տպագիր նյութեր, աշխատանքային թերթիկներ, տեսանյութեր՝ սովորողների ուսուցման բազմազան ոճերը բավարարելու նպատակով: Օգտագործե՛ք

դասավանդման բազմազան եղանակներ, որպեսզի սովորողները տեղեկատվությունը չստանան միայն կարդալու միջոցով: Գրեթե ցանկացած տեղեկատվություն կարող է ցուցադրվել տեսողականորեն՝ օգտագործելով նկարներ, բառեր, ցուցակներ, գծապատկերներ, խորհրդանիշներ կամ լուսանկարներ:



6. Եղեք հնարավորինս հստակ՝ դարձնելով ուսուցումը ավելի գործնական

Հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ երեխաները խուսափում են երկար բանավոր քննարկումներից և վերացական հասկացությունների վերաբերյալ տեսական գիտելիքներից: Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները կինեսթետիկ սովորողներ են և սովորում են՝ կատարելով «պրակտիկ» գործողություններ: Նրանք ավելի լավ են սովորում, երբ մատուցվող տեղեկատվությունը հստակ է և դիտարկելի: Այս դեպքում ուսուցման ամենաարդյունավետ մեթոդը կլինի այն, որ բանավոր հրահանգներ տալուց բացի՝ Դուք ցուցադրեք այն, ինչի մասին խոսում եք: Եվ, ոչ թե պարզապես նկարներ ցույց տվեք, այլ սովորողին տրամադրեք գործնական նյութեր և փորձ, ինչպես նաև ինչ-որ բան փորձելու հնարավորություն: Օրինակ՝ ձգողականության ուժի մասին խոսելիս ցուցադրեք, թե այն ինչպես է գործում իրական կյանքում՝ որևէ առարկա գցելով ներքև:



7. Երգեք

Երաժշտությունը հիմնալի դրդապատճառ է բոլոր երեխաների և մասնավորապես ինտելեկտուալ խնդիրներ ունեցող երեխաների համար: Ուսումնական նյութին համապատասխան պարզ, գրավիչ երգ ստեղծելը սովորողին ներգրավելու և տեղեկատվությունը հիշել օգնելու զվարճալի միջոց է:

8. Տվե՞ք արագ և դրական հետադարձ կապ

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողին անմիջապես հետադարձ կապ տալը շատ կարևոր է, քանի որ նրանց անհապաղ արձագանք է պետք այն մասին, թե ինչպես են նրանք աշխատում: Հետադարձ կապը սովորողներին թույլ է տալիս կապ հաստատել իրենց պատասխանների, վարքագծերի կամ հարցերի և պատասխանների միջև, որոնք Դուք ներկայացնում եք որպես մանկավարժ: Եթե հետադարձ կապ չի տրվում, ապա սովորողները դժվարանում են կապեր ստեղծել պատճառի և հետևանքի միջև: Դրական հետադարձ կապը կխրախուսի սովորողին շարունակել իր փորձերը: Եթե սովորողը յուրացրել է նյութը կամ հասել է նպատակին, ապա կարևոր է արագ պարգևատրել նրան կամ ծափահարել:



9. Դարձրե՞ք մաթեմատիկան կառավարելի

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները դժվարանում են մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելիս և տրամաբանելիս, սակայն նրանցից շատերը կարող են սովորել մաթեմատիկայի հիմունքները՝ թվաբանությունը, ժամանակը և չափումները: Անհրաժեշտ է օգտագործել կոնկրետ օրինակներ, որոնք կկապեն մաթեմատիկան իրական կյանքի հետ (օգտագործել ընտանիքի անդամների կոշիկները, տուփի մեջ եղած կոնֆետները, պաղպաղակի գինը և այլն): Օրինակ՝ իրական առարկաներով հաշվելու ձեռք բերած փորձը կօգնի երեխային ավելի լավ հասկանալու թվերը, իսկ դրամի օգնությամբ՝ գումարման և հանման գործողությունները:



10. Օգնե՞ք սովորողին կենտրոնացնելու ուշադրությունը

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները խնդիրներ ունենում են առաջադրանքներ կատարելիս, քանի որ չգիտեն, թե այդ առաջադրանքների որ մասերի

վրա է անհրաժեշտ կենտրոնանալ և պահպանել ուշադրությունը որոշակի ժամանակահատվածում: Հուշե՛ք սովորողին, թե որոնք են առաջադրանքի կարևոր մասերը, հեռացրե՛ք շեղող գործոնները, ժամանակի ընթացքում բարդացրե՛ք առաջադրանքը:

11. Սովորեցրե՛ք հիշելու ռազմավարություններ

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողների մեջ հաճախ առաջանում են տեղեկատվությունը մտապահելու խնդիրներ: Նոր տեղեկատվությունը ավելի դժվար է մտապահել, եթե այն բարդ է յուրացնելու համար: Սովորեցրե՛ք նրանց կարճաժամկետ հիշողության ռազմավարություններ, ինչպիսին են՝ բարձրաձայն կրկնողությունը և մտեմոնիկա հիշելու տեխնիկայի կիրառումը (2 թիվը հիշելու համար այն համեմատում ենք կարապի կամ հագուստի կախիչի հետ):



12. Ցույց տվե՛ք սովորողին ինչպես հարմարվել նոր իրավիճակներին

Սովորողները կարող են դժվարանալ մեկ ոլորտում ձեռք բերած հմտությունները նոր իրավիճակում կիրառելիս: Սովորողը կարող է նոր բառ սովորել հայոց լեզվի ժամին, բայց չհասկանալ այդ նույն բառը բնագիտության առարկայի համատեքստում: Ուսուցանե՛ք նյութը իմաստալից համատեքստում: Օգնե՛ք սովորողներին կիրառելու իրենց սովորած տեղեկություններն այլ իրավիճակներում:



13. Օգնե՛ք երեխային սովորելու կյանքի հմտությունները

Դպրոցները կարևոր դեր են խաղում ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողներին աջակցելու գործում, որպեսզի նրանք տիրապետեն այն կյանքի հմտություններին, որոնք ներառում են հետևյալ ոլորտները՝ առողջությունը և

անվտանգությունը, անձնական հիգիենան, վարվեցողությունը, ուրիշների հետ փոխհարաբերությունները, մաթեմատիկայի և ընթերցանության հիմքերը, գնումներ կատարելը և աշխատանքային հմտությունները:



14. Դիմե՛ք դպրոցի սոցիալական ասպեկտներին

Ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողները հաճախ խնդիրներ են ունենում սոցիալական հմտությունների հետ կապված, որի պատճառով նրանք դժվարություն են ունենում իրենց հասակակիցների հետ պատշաճ փոխհարաբերություններ հաստատելիս և դպրոցում իրականացվող սոցիալական գործունեության մեջ ներգրավվելիս: Նրանք նաև հաճախ բուլլինգի թիրախ են, ինչը պարզապես չի կարելի թույլ տալ: Մանկավարժները կարող են կարևոր և դրական դեր ունենալ ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողների՝ դասարանում և դպրոցում ներառմանը աջակցելու հարցում:



15. Ապահովե՛ք կրթության կազմակերպման համար անհրաժեշտ աջակցություն

Հաշվի առնելով այն փաստը, որ ինտելեկտուալ խանգարումները անդրադառնում են կրթության վրա, հաճախ կարևոր է դառնում ինտելեկտուալ խանգարումներ ունեցող սովորողներին աջակցություն տրամադրելը: Լրացուցիչ օժանդակ միջոցները և ծառայություններն աջակցություն են, որ ուսուցման գործընթացը դարձնում է առավել արդյունավետ և սովորողին թույլ է տալիս ձեռք բերել գիտելիքներ, փորձ կամ հմտություններ, ինչպես նաև ստանալ հավասար կրթություն այլ սովորողների հետ՝ առավելագույն հնարավոր չափով (հատուկ մանկավարժական ծառայություն, խոշորացույց, հաշվիչ, ծայնագրիչ, մանր մոտորիկայի համար նախատեսված սարքեր՝ ստեղնաշար, հարմարեցված գրիչ և այլն):



16. Համագործակցե՞ք սովորողի ծնողների և աջակցող մասնագետների հետ

Պարբերաբար տեղեկություններ փոխանակե՛ք սովորողի ծնողների և աջակցող մասնագետների հետ: Աշխատե՛ք նրանց հետ՝ սովորողի անհատական ուսուցման պլան մշակելու, դրանում իրատեսական նպատակներ սահմանելու և իրականացնելու համար:

2.2. Հանրակրթության մեջ ԿԱՊԿՈՒ սովորողների ներառման մոտեցումները և աջակցությունը ծնողներին

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներից շատերը ունենում են տեղեկատվության մշակման և ընկալման խնդիրներ, ուշադրության, հիշողության, վարքի և հույզերի հետ կապված դժվարություններ, և նրանց կրթության կազմակերպումը պահանջում է դասավանդման տարբեր ռազմավարություններ՝ ձիշտ հարմարեցված միջավայրում, որը կմեծացնի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսման ներուժը: Կիրառե՛ք այս ռազմավարությունները կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների կրթության արդյունավետ կազմակերպման համար:

Եթե սովորողն ունի լսողական տեղեկատվության ընկալման դժվարություններ...

1. Փորձե՛ք հնարավորինս շատ տեղեկատվություն տրամադրել պատկերավոր (պատկերե՛ք առաջադրանքի հրահանգը նկարներով, գծապատկերներով, սխեմաներով և այլն):
2. Առաջադրանքները ներկայացրե՛ք գրավոր տեսքով:

3. Ներկայացրե՞ք բանավոր տեղեկատվությունը բավականին դանդաղ և պարզ:
4. Ցոյց տվե՞ք սովորողին, թե ինչին պետք է ուշադրություն դարձնի նախքան նրան բանավոր տեղեկատվություն տալը:
5. Համոզվե՞ք, որ սովորողը լավ է հասկանում բանավոր ցուցումները, առանձին բառերը, հասկացությունները:
6. Տրամադրե՞ք հրահանգներ, սխեմաներ, պլաններ (քերականական վերլուծության, գրքի տեքստի, բանաստեղծության վերլուծության և այլն) գրավոր տեսքով, որպեսզի սովորողը, լսելով բանավոր ցուցումները, միաժամանակ կարողանա օգտվել նաև դրանցից:
7. Բանավոր տեղեկատվությունը լրացրե՞ք նկարների, գծագրերի, սխեմաների, դիագրամների, պատկերազարդումների միջոցով:
8. Սովորեցրե՞ք վերաձևակերպել տեքստը, գեղարվեստական ստեղծագործությունը, քերականական կանոնը՝ նույն միտքը ասելով սեփական բառերով:
9. Սահմանափակե՞ք հիշելու համար պահանջվող վերացական տեղեկատվության քանակը:
10. Խրախուսե՞ք սովորողին հարցեր տալ, եթե նա չի հասկանում Ձեր բանավոր ցուցումները և բացատրությունները:
11. Խրախուսե՞ք սովորողին ավելի շատ խոսել դասարանում և ստեղծե՞ք պայմաններ՝ հարցերին ավելի հեշտ պատասխանելու համար:
12. Սովորեցրե՞ք օգտվել գրադարանից, տեղեկատվական հրապարակումներից (ձեռնարկներից, բառարաններից, հանրագիտարաններից):
13. Սովորեցրե՞ք կազմել բանավոր պատասխանի պլան, թո՛ւյլ տվե՞ք այն օգտագործել դասի ընթացքում:
14. Համոզվե՞ք, որ սովորողը հստակ լսում է թելադրության տեքստը, եթե թելադրվող բառը պարունակում է ակուստիկական իրար նման հնչյուններ:

15. Թո՛ւյլ տվե՛ք օգտագործել նկարներ, որոնք օգնում են սովորողին նկարով ընտրելու անհրաժեշտ ծայնը և տառը:
16. Խմբավորե՛ք և հաշվե՛ք սովորողի դիսգրաֆիկական սխալները որպես մեկ սխալ:
17. Սովորողի հետ վերլուծե՛ք նրա կողմից ամենահաճախ թույլ տրված ուղղագրական սխալները և օգնե՛ք նրան պատրաստելու կանոնների աղյուսակ: Թո՛ւյլ տվե՛ք նրան օգտագործել տվյալ աղյուսակը ստուգողական կամ ինքնուրույն աշխատանքների ընթացքում:
18. Տրամադրե՛ք սովորողին ավելի շատ ժամանակ՝ գրավոր աշխատանքները կատարելու համար:

***Եթե սովորողն ունի տեսողական տեղեկատվության
ընկալման դժվարություններ...***

1. Փորձե՛ք որքան հնարավոր է շատ տեղեկատվություն տրամադրել բանավոր:
2. Բանավոր մեկնաբանե՛ք սովորողի համար նկարները, նկարազարդումները, գրաֆիկական պատկերները:
3. Խուսափե՛ք բարդ, վատ կառուցված, ոչ հստակ տեսողական տեղեկատվությունից:
4. Նվազեցրե՛ք գրքում կամ աշխատանքային թերթիկի վրա տեսողական խթանների քանակը (օրինակ՝ որևէ բանով փակե՛ք ամբողջ էջը՝ բացառությամբ պահանջվող մասի):
5. Տվե՛ք հնարավորություն սովորողին լսելու տեքստային խնդրի պայմանը:
6. Նվազեցրե՛ք այն առաջադրանքների քանակը, որոնց ժամանակ պետք է պատմել նկարներից, նկարազարդումներից, լուսանկարներից: Սովորողին խրախուսե՛ք պատմել անձնական փորձից:

7. Թո՛ղյլ տվեք «բանավոր գրել» զեկույցները, ստուգողական աշխատանքները, ստեղծագործական աշխատանքները (էսսենները, պատմությունները, նկարագրությունները, տեքստերի մեկնաբանությունները):
8. Կարդացե՛ք սովորողի համար քերականական առաջադրանքի պայմանները: Առաջին առաջադրանքը միասին կատարե՛ք, որպեսզի սովորողը հասկանա, թե ինչ պետք է անի և ինչպես:
9. Մի՛ հաշվարկեք օպտիկականորեն իրար նման տառերի փոխարինումը, վանկի մեջ տառերի տեղափոխումը, տառերի բացթողումը ընդհանուր գնահատման մեջ, դրանք արձանագրե՛ք որպես առանձին, այլ «սխալ» կամ նշե՛ք այլ գույներով:
10. Տեղեկատվությունը դարձրե՛ք ավելի տեսանելի (աղյուսակներ, գծապատկերներ, պլաններ և այլն), այն շեշտադրե՛ք մգացված տառատեսակով կամ այլ գույնով:
11. Ընդգծե՛ք կարևոր բառերը, արտահայտությունները և առանձին նշանները:
12. Ամրապնդե՛ք տարածական հասկացությունների նշանակությունը բանավոր և գրավոր տեսքով:
13. Նվազեցրե՛ք այն առաջադրանքների քանակը, որոնցում անհրաժեշտ է տեղադրել բացակայող տառերը: Փոխարինե՛ք դրանք «բառերի զույգերը» առաջադրանքով (որտեղ մի բառ ճիշտ է գրված, մյուսը՝ ոչ): Օրինակ՝ պայծառ – լուսավոր, տիկնոջ:
14. Ընդգծե՛ք սովորողի առաջընթացը, հետևե՛ք կրթության մեջ դրական փոփոխություններին, ուրախացե՛ք ձեռքբերումներով:

***Եթե սովորողն ունի աուդիո-վիզուալ կապերի
հետ կապված դժվարություններ...***

1. Մի՛ պահանջեք սովորողից դասարանում բարձրաձայն կարդալ, եթե նա չունի ընթերցանության բավարար հմտություններ:

2. Հորդորենք սահեցնել մատը ընթերցվող տեքստի վրայով:
3. Տեղեկատվությունը համակարգենք այնպես, որ առավելագույնի հասցվի նրա ուսուցումը տեսողական և բանավոր միջոցներով՝ առանձին-առանձին:
4. Ստեղծենք պայման սովորողի համար, որպեսզի նա թելադրության ընթացքում «արձագանքի» պես կրկնի թելադրվող տեքստը:
5. Փորձենք հնարավորինս շատ զգայություններ ներգրավել, երբ բացատրում եք նոր նյութը (տեսնելով, լսելով, շոշափելով և այլն):
6. Փնտրենք ընկալման լրացուցիչ եղանակներ, որոնք կօգնեն «կամուրջ կառուցելու» տեսողական և լսողական ընկալման միջև:
7. Կիրառենք դասավանդման այլընտրանքային մեթոդներ:
8. Օգնենք հասկանալու ընթերցվող գրական ստեղծագործությունների և շրջակա միջավայրի պատկերային նկարագրությունների իմաստը:
9. Խրախուսենք սովորողին մեկնաբանել իր գործողությունները, խնդրի լուծման քայլերը և այլն:
10. Խրախուսենք սովորողին վերլուծել, մեկնաբանել:
11. Հնարավորություն ընձեռենք սովորողին լսել տեքստային խնդրի պայմանը:
12. Հնարավորություն ստեղծենք նույն առաջադրանքը մի քանի եղանակով կատարելու համար՝ սովորեցնելով սովորողին ընտրել լուծման ճիշտ ռազմավարություն:
13. Տրամադրենք գործնական առաջադրանքներ:
14. Ընդգծենք սովորողի առաջընթացը, հետևենք կրթության մեջ դրական փոփոխություններին, ուրախացենք ձեռքբերումներով:

***Եթե սովորողն ունի հիշողության
հետ կապված դժվարություններ...***

1. Նվազագույնի հասցրեք մեխանիկական հիշվող տեղեկատվության քանակը (թոյլ տվեք, որ սովորողը չսովորի ամբողջ բանաստեղծությունը անգիր, իսկ պատասխանելուց օգտվի լրացուցիչ տեղեկատվությունից):
2. Սովորեցրեք օգտագործել լրացուցիչ տեղեկատվություն և նյութեր (բառարաններ, հանրագիտարաններ, դասագրքեր, ձեռնարկներ, բազմապատկման աղյուսակ, քաշը, երկարությունը, ժամանակը չափելու աղյուսակներ, բանաձևերի քարտեր, հաշվիչ և այլն):
3. Պարզեք, արդյո՞ք սովորողը դասի ընթացքում չի աշխատում, քանի որ չի հասկանում նյութը, թե՞ այն պատճառով, որ մոռացել է ինչ անել:
4. Սովորեցրեք անգիր հիշելու համար նախատեսված տեղեկատվությունը բաժանել մասերի (օրինակ՝ 226549 թվերի հաջորդականությունը հիշել այսպես՝ 22, 65, 49):
5. Թո՛յլ տվեք սովորողին թելադրություններ, էսսեներ, շարադրություններ, թեստեր կատարելիս օգտագործել բառերով քարտեր (որոնց ուղղագրությունը պետք է անգիր հիշել), ուղղագրության կանոններ, բառարաններ:
6. Սովորեցրեք երեխային դասը պատմելիս (պատասխանելիս) կամ
7. ստեղծագործական առաջադրանքներ կատարելիս օգտագործել պլան, բանալի բառեր, դեպքերի հաջորդականությունը ներկայացնող սխեմաներ:
8. Զարգացրեք հիմնական տեղեկատվությունը վեր հանելու, ընդգծելու, շեշտադրելու հմտությունները:
9. Խրախուսեք սովորողին մտածել և վերլուծել:

10. Առաջարկե՛ք սովորողներին կիրառել տրամաբանական մտապահման կանոնները:
11. Ուսուցանելիս հենվե՛ք հուզական հիշողության վրա (օգտագործե՛ք անսպասելի իրավիճակներ և այլ խթաններ):
12. Սովորեցրե՛ք մտապահելու ռազմավարություններ. կրկին հարցնել, հստակեցնել, պահանջել ավելի կոնկրետ, ավելի մանրամասն տեղեկություններ:
13. Գիտելիքները ստուգելիս ընտրե՛ք այնպիսի առաջադրանքներ, որոնք ցույց են տալիս երեխայի ընդհանուր ըմբռնումը, մտածելու, տեղեկատվությունը կիրառելու կարողությունը, և ոչ թե նրանք, որոնք ցույց են տալիս նյութը մեխանիկորեն անգիր հիշելու արժանիքները:
14. Փորձե՛ք չշեշտադրել սովորողի՝ հիշողության հետ կապված դժվարությունները:
15. Ընդգծե՛ք սովորողի առաջընթացը, հետևե՛ք կրթության մեջ դրական փոփոխություններին, ուրախացե՛ք ձեռքբերումներով:

***Եթե սովորողն ունի վարքի և հույզերի հետ կապված
դժվարություններ...
(ուշադրության և ակտիվության հետ կապված խնդիրներ)***

- Նվազեցրե՛ք առաջադրանքների քանակը:
- Նվազեցրե՛ք շրջակա միջավայրի խթանների ազդեցությունը սովորողի վրա:
- Ապահովե՛ք բավարար ժամանակ՝ հանձնարարությունները կատարելու համար (ընդմիջումներ տվե՛ք առաջադրանքների միջև, որպեսզի սովորողները կարողանան պատրաստվել դրանց):
- Բարդ և մեծ ծավալ ունեցող առաջադրանքները բաժանե՛ք մասերի, որպեսզի սովորողը դրանք կատարի փուլերով: Նոր

հանձնարարությունն տվեք միայն այն բանից հետո, երբ սովորողն ավարտել է իր առաջին փուլը:

- Հերթագայեք հետաքրքիր և պակաս հետաքրքիր առաջադրանքները:
- Նախապես զգուշացրեք սովորողին նոր գործունեության մասին, օգնեք նրան սկսելու առաջադրանքը, ներկայացրեք գործողությունների պլանը (առաջադրանքը կատարելու սխեման, առաջադրանքը կատարելու համար հատկացված ժամանակը):
- Որոշակի գործունեություն կատարելուց առաջ փորձեք տրամադրել սովորողին, ասե՛ք նրան, թե ինչ տեսակի խնդիր է այժմ լուծվելու:
- Կիրառե՛ք բանավոր համաձայնագրեր (պայմանագրեր)՝ սովորողների գործունեությունը վերահսկելու համար: Ուսուցչի և սովորողի միջև նախնական ձեռք բերված պայմանավորվածությունը թույլ կտա սովորողին հասկանալ, թե ինչ գնահատականն է կարող է ակնկալել:
- Դասի հիմնական նյութը և ստուգողական աշխատանքի առաջադրանքը տվե՛ք դասի այն հատվածում, երբ սովորողը աշխատունակ է:
- Սովորողին նստեցրե՛ք տեղեկատվության աղբյուրին ավելի մոտ:
- Հարց տալուց հետո ավելի շատ ժամանակ տվե՛ք սովորողին պատասխանելու համար:
- Ավելի հանդուրժողաբար արձագանքե՛ք սովորողի՝ անուշադրության հետևանքով թույլ տրված սխալներին:
- Թույլատրե՛ք սովորողին օգտագործել օժանդակող նյութեր:
- Աջակցե՛ք սովորողի ինքնագնահատականի բարձրացմանը և կարևորե՛ք նրանց հաջողությունները:
- Զարգացրե՛ք սովորողի ինքնուրույն սովորելու և աշխատելու հմտությունները:

- Մի՛ շեշտադրեք սովորողի ձախողումները, օգնե՛ք նրան՝ իրեն հաջողակ զգալու ուսման մեջ:
- Ընդգծե՛ք սովորողի առաջընթացը, հետևե՛ք կրթության մեջ դրական փոփոխություններին, ուրախացե՛ք ձեռքբերումներով:

Ինչպես աջակցել ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներին

Մանկավարժներն ամեն օր քրտնաջան աշխատում են իրենց սովորողների կրթական կարիքները բավարարելու համար: *Ծնողները նույնպես աշխատում են:* Բայց արդյո՞ք մանկավարժների փորձը տուն է հասնում, հատկապես, երբ խոսքը վերաբերում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատող մանկավարժները պետք է ունենան հատուկ պատրաստվածություն, պետք է կիրառեն ռազմավարություններ, որոնք խթանում են սովորողների ներգրավվածությունը և մեծացնում նրանց ձեռքբերումները: *Ծնողները ևս պետք է իմանան, թե ինչ ռազմավարություններ նրանք կարող են կիրառել՝ փանել՝ իրենց երեխայի կրթությանը աջակցելու համար:*

Կան մի շարք պարզ ռազմավարություններ, որոնք մանկավարժները իրականացնում են իրենց դասարաններում, և որոնք էական ազդեցություն ունեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների ուսումնական հաջողությունների վրա: Ստորև բերված են վեց արդյունավետ գործնական խորհուրդներ այն մասին, թե *ինչպես այդ պարզ ռազմավարությունները ծնողները շարունակեն իրականացնել փանել:*

1. Եղե՛ք երեխային հնարավորինս մոտ

Դասի ընթացքում մանկավարժի մոտակայքում գտնվելը դրականորեն է ազդում ուշադրության կամ գերակտիվության խնդիրներ

ունեցող երեխաների ուսման վրա: Երբ մանկավարժը կանգնում է երեխայի մոտ, նա օգնում է նրան հիշելու, թե ինչին պետք է ուղղված լինի նրա ուշադրությունը (օրինակ՝ ուսուցչի և նրա կողմից տրվող հանձնարարականների վրա):

Նույն ռազմավարությունը ծնողները հեշտությամբ կարող են կիրառել տանը՝ ստեղծելով ընդհանուր ուսումնական միջավայր, որտեղ երեխան կատարում է իր տնային հանձնարարությունները, իսկ ծնողը, անելով իր գործերը, լինում է մոտակայքում, որպեսզի օգնի երեխային, երբ նա ունենա դրա կարիքը: Դրանով իսկ ծնողները հեշտությամբ կարող են մոդելավորել երեխաների ուշադրությունն իրենց պարտականությունների վրա:



2. Ունեցե՞ք հստակ ակնկալիքներ

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողները կարող են դժվարությամբ հասկանալ, թե ինչ նկատի ունի մանկավարժը, եթե նրա սպասումները անորոշ են կամ ոչ հստակ: Բազմաթիվ քայլերով հրահանգները կամ առաջադրանքները կարող են չափազանց բարդ լինել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների համար: Պարզությունն ու հակիրճությունը այս երեխաների հաջողության բանալին են:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների հետ արդյունավետ աշխատող մանկավարժները ձևակերպում են յուրաքանչյուր սովորողի ուսուցման նպատակները և մատնանշում ուսումնական բովանդակության պահանջվող ծավալն ու որակը: Նրանք մոդելավորում են այն եղանակները, որով երեխան կարող է հասնել իր անհատական նպատակներին, և առաջարկում են հարմարեցումներ, որոնք կօգնեն նրանց այդ ջանքերում:

Հստակ, հետևողական ակնկալիքների ապահովումն անհրաժեշտ է նաև տանը, քանի որ կրթության առանձնահատուկ

պայմանների կարիք ունեցող երեխաներն ավելի արագ են զարգանում կանխատեսելի միջավայրում: Այնպես, ինչպես այս սովորողների հետ աշխատող մանկավարժները ձգտում են տարբերակել և բավարարել նրանց անհատական կարիքները, ծնողները նույնպես կարող են աջակցել իրենց երեխաներին՝ հաշվի առնելով նրանց կարողություններն ու հետաքրքրությունները և հաջողության հասնելու համար հստակ ուղի ապահովել: Խնդրե՞ք ծնողին, որ երեխայի օրվա ռեժիմը կամ տնային գործերի ցուցակը տեղադրեն այնպիսի մի վայրում, որը երեխաները հեշտությամբ կնկատեն: Ծնողը պետք է համոզված լինի, որ վերանայել է այդ ցուցակները իր երեխայի հետ և, անհրաժեշտության դեպքում, կատարի փոփոխություններ: Ամենակարևորը, որ ծնողը ցույց տա իր սպասելիքները երեխայից՝ կիրառելով «ես անում եմ, մենք անում ենք, դու անում ես» մոդելը: Այսինքն՝ ծնողը ցույց է տալիս երեխային, թե ինչպես պետք է կատարել առաջադրանքը, որից հետո նրանք վարժվում են միասին, ապա երեխան կատարում է այն ինքնուրույն: Չպետք է նաև մոռանալ խրախուսել երեխային, երբ նա հասնում է իր առջև դրված նպատակներին:

3. Երեխային տվե՛ք առաջնորդ լինելու հնարավորություն

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողները հաճախ իրենց մեկուսացված են զգում հասակակիցներից: Հնարավորություն տալով նրանց գործել որպես առաջնորդ՝ մանկավարժները փորձում են կրճատել սովորողների միջև եղած այդ հեռավորությունը: Օրինակ՝ մանկավարժները կարող են խնդրել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողին գլխավորել ճաշի գնալու հերթը կամ բաժանել դասընկերների տետրերը: Շատերին աննշան թվացող այս գործողությունները սովորողին տալիս են պատասխանատվության և հպարտության զգացում, որը նա գուցե որևէ այլ տեղ չի զգում:

Տանը ծնողները ևս կարող են հնարավորություն տալ երեխային ցուցադրելու իր առաջնորդի ունակությունները: Օրինակ՝ ծնողները կարող են խնդրել երեխային կազմել շաբաթվա գնումների ցուցակը կամ ամեն երեկո ընտանիքի անդամներին հրավիրել սեղանի շուրջը ընթերցելու: Այս չնչին թվացող առաջադրանքները թույլ են տալիս երեխաներին ղեկավարել և հպարտանալ իրենց հաջողություններով:

4. Տվեք ընտրություն կատարելու հնարավորություն

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող շատ երեխաների համար մեծ խմբերում ներգրավված լինելը կարող է սթրեսային լինել: Այս սովորողները հաճախ չեն կարողանում պատշաճ կերպով արտահայտել իրենց կարիքները կամ ցանկությունները, երբ իրենց ժնշված են զգում: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին ընտրություն կատարելու մի շարք հնարավորություններ տալով՝ մանկավարժն օգնում է նրանց կառավարելու անվերահսկելի միջավայրը: Սովորողները հնարավորություն են ստանում զարգացնելու իրենց խնդիրները լուծելու հմտությունները՝ ամրապնդելով իրենց ինքնագնահատականը, անկախությունը և մոտիվացիան:

Ծնողների համար կարևոր է հասկանալ, որ ինչպես բոլոր երեխաները, այնպես էլ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները կարիք ունեն ռիսկի դիմելու և որոշումներ կայացնելու հնարավորությունների: Ծնողին պետք է սովորեցնել, որ երեխային տանը ընտրություն անել առաջարկելը և նրա կայացրած որոշումները հարգելը թույլ կտան նրան ապահով և անվտանգ միջավայրում զգալ ռիսկի դիմելու հետևանքները՝ ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական: Սա, իր հերթին, հնարավորություն է ընձեռում ծնողին երեխայի հետ քննարկելու այն գործոնները, որ նպաստում են որոշումների հաջող կայացմանը, և ցույց են տալիս երեխային, որ ծնողը գնահատում է սովորելու և աճելու նրա

ջանքերը, ինչպես նաև օգնում նրան՝ ձեռք բերելու վստահություն նաև տանից դուրս:



5. Հնարեք աշխատելու համար լավագույն միջավայրը

Դասարանում երեխայի նստելու տեղի ճիշտ ընտրությամբ կարող է մեծապես աջակցել նրա անհատական կարիքներին: Որոշ երեխաներ ավելի լավ են սովորում, երբ նստում են ուսուցչին մոտ, իսկ մյուսներն ավելի լավ են աշխատում, երբ նրանց տեղը դասասենյակի դռնից կամ պատուհաններից հեռու է: Ոմանց համար էլ համակարգիչների տարածքին շատ մոտ լինելը կարող է շեղող ազդակ լինել: Ճիշտ ընտրված տեղը և դիրքը դասարանում կարող են ազատել այս երեխաներին ուշադրության հետ կապված բազմաթիվ մարտահրավերներից, որոնց հետ նրանք բախվում են ուսումնական միջավայրում՝ հնարավորություն տալով նրանց կենտրոնանալու իրենց աշխատանքի կամ հրահանգների վրա:

Ինչպես դասարանում, այնպես էլ տանը կարևոր է օգնել ծնողներին վերագնահատելու այն տարածքները, որտեղ աշխատում է երեխան: Նա կարող է օգուտ քաղել առանձնացված տարածքից, որը գերծ է շեղող միջոցներից կամ լրացուցիչ խթաններից, և որը հարմարավետ և հանգստացնող է դպրոցում արդեն հոգնեցուցիչ օրվանից հետո:



6. Գնահատե՛ք երեխայի ջանքերը

Մանկավարժները հաճախ են օգտագործում տարբեր պարգևատրումներ՝ ուսումնական գործընթացում սովորողների ջանքերը ամրապնդելու համար: Շոշափելի պարգևները միշտ չէ, որ անհրաժեշտ են, քանի որ խորհրդանշական ճանաչումը նույնքան լավ կարող է մոտիվացնել սովորողին: Ներառող դասավանդում իրականացնող մանկավարժները բարեհամբույր և հարգալից են ընդունում այն, թե որքանով է սովորողը բավարարել

իրենց սպասելիքները: Նրանք խրախուսում են սովորողներին կիսվել իրենց գաղափարներով և մտքերով, ինչպես նաև օգնում են նրանց զարգացնելու այնպիսի անհատական ունակություններ և ուսուցման ոճեր, որոնք անհրաժեշտ են իրենց նպատակներին հասնելու համար: Պետք է նաև հիշել, որ ասելով ուղղակի «Հրաշալի աշխատանք է»՝ երեխային չենք տալիս ճշգրիտ տեղեկություններ այն գործողությունների մասին, որոնք նրան թույլ են տվել հաջողության հասնել: Փոխարենը, մանկավարժը պետք է մեկնաբանի սովորողի կատարած քայլերը՝ ասելով. «Ես իսկապես գնահատում եմ այն, որ դու, վերադառնալով դասարան, անմիջապես սկսեցիր լուռ աշխատել սեղանի մոտ: Սա հենց այն է, ինչ քեզանից խնդրել էին անել»:

Ծնողները ևս կարող են իրականացնել այս ռազմավարությունները՝ թույլ տալով իրենց երեխային կիսվել դպրոցական առաջադրանքներով, արտահայտել մտքերն ու կարծիքները դասի ընթացքում իր կատարած աշխատանքի վերաբերյալ և բացատրել, թե նրա կարծիքով իր որ ուժեղ կողմերն են օգնել իրեն կատարելու այդ աշխատանքը: Բացի այդ՝ ծնողի կողմից տրված հետադարձ կապը կօգնի երեխային հասկանալու՝ իր որ գործողությունները կամ վարքագիծն են ցանկալի: Օրինակ՝ մի պարզ «շնորհակալություն» ասելու փոխարեն, որը կարող է երեխային չհաղորդել այն, ինչի համար են իրեն երախտապարտ, ծնողը պետք է փորձի ասել. «Ես իսկապես գնահատում եմ, որ դու հավաքում ես իրերդ առանց իմ հիշեցման» կամ «Շնորհակալություն՝ տնային աշխատանքդ ժամը յոթին սկսելու համար, այնպես, ինչպես մենք երեկ պայմանավորվել էինք»:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնող լինելը դժվար է: Ծնողները ամեն կերպ փորձում են լինել բարի, համբերատար և սիրող, սակայն կան օրեր, երբ նրանք այնքան են հոգնում այդ պայքարից, որ պարզապես ուզում են թողնել ամեն ինչ: Այդպիսի օրերը լի են վրդովմունքով, քանի որ շուրջբոլորը անորոշ մարտահրավերներ են, թե ինչն է լավագույնն իրենց երեխայի համար,

հիասթափությունով՝ մասնագետների անհասկանալի տեղեկատվությունից, տխրությունով՝ չիրականացված երազանքների համար, նախանձով՝ «տիպիկ» երեխա ունեցող ծնողների նկատմամբ, մեղքի զգացումով՝ վերը նշվածներից որևէ մեկը կամ բոլորը զգալու համար:

Մանկավարժները և մասնագետները պետք է օգնեն ծնողներին ընդունելու իրենց երեխայի հաշմանդամությունը՝ տրամադրելով նյութեր, կայքեր կամ խորհուրդներ երեխայի խնդրի վերաբերյալ: Կարևոր է, որ մանկավարժը կիսվի ծնողների հետ իր դասավանդման փորձով, որակավորմամբ և տվյալ խնդրով սովորողների հետ աշխատելու իր փորձով: Չնայած, որ մանկավարժը կարիք չունի ծնողին ներկայացնելու իր ողջ ինքնակենսագրականը, սակայն կարևոր է ծնողին հիշեցնել, որ իրենց երեխան ուժեղ, ունակ, լավ կրթված և փորձառու ձեռքերում է: Այս ամենը ծնողին վստահություն է ներշնչում: Հիանալի է նաև, երբ մանկավարժն ու ծնողը հասկանում են հաշմանդամությունը կամ ծանոթ են երեխայի ախտորոշումից բխող առանձնահատկություններին, սակայն կարևոր է, որ այդ գիտելիքները չօգտագործվեն պարզապես երեխային պիտակավորելու համար: Շատ կարևոր է նաև խուսափել այնպիսի տերմինների օգտագործումից, ինչպիսինք են՝ «սայլակավոր», «աուտիկ», «դաուն», «սահմանափակ երեխա», «ներառականի երեխա» տերմինները:

Կարևոր է իմանալ նաև, որ կրթությունից դուրս գտնվող անձը չի տիրապետում այն նույն տերմինաբանությանը, ինչին որ տիրապետում են մանկավարժներն ու մասնագետները: Ծնողներն իրենց անպիտան են զգում, երբ մանկավարժների հետ հանդիպմանը լսում են «ԱՌՒՊ», «հետադարձ կապ» կամ «մոտակա զարգացման գոտի» հասկացությունները: Կարևոր է բացատրել այն բոլոր ընդհանուր հասկացությունները, որոնք քննարկվում են թիմային հանդիպումների ժամանակ, և որոնք նոր են ծնողների համար: Դա կօգնի ծնողներին հասկանալու, թե ինչ է կատարվում իրենց շուրջը, և զգալու իրենց երեխայի անհատական ուսուցման պլանավորման թիմի լիարժեք անդամ:

ԴԺՎԱՐ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐԸ ԵՐԵՒԱՅԻ ԿՅԱՆՔՈՒՄ

3.1. Արտակարգ իրավիճակ: Սթրես: Հոգեւորավնաս

Պատերազմները, բնական աղետները, հարազատների մահը, համաճարակները, կյանքում տեղի ունեցող կտրուկ փոփոխությունները մեծապես ազդում են անձի կենսակերպի և զարգացման վրա, քանի որ դրանք էականորեն տարբերվում են բնականոն առօրյայից և ստիպում են մարդուն արագ փոխել արձագանքման ձևերը: *Արտակարգ իրավիճակ է համարվում ցանկացած իրավիճակ, որն անմիջական սպառնալիք է մարդու հոգեկան և ֆիզիկական առողջության, անվտանգության, գույքի կամ շրջակա միջավայրի համար:* Իմանալով նման իրավիճակներում աջակցման և արձագանքման հնարավոր տարբերակները՝ կկարողանանք լինել առավել պատրաստված և արդյունավետ կարճ ժամանակի ընթացքում:

Կախված փոփոխությունների դրսևորման աստիճանից՝ արտակարգ իրավիճակով պայմանավորված սահմանափակումները տարբեր են լինում.

- ռազմական դրություն, երբ, ունենալով երկրի ամբողջականությանը և քաղաքացիների բարօրությանը սպառնացող մեծ

վտանգ, քաղաքացիների իրավունքները սահմանափակվում են ռազմական ուժերի կողմից,

- հատուկ դրություն, երբ սահմանափակվում են որոշ անձանց կամ խմբերի (օրինակ՝ քաղաքական կուսակցությունների կամ ակտիվիստների) քաղաքացիական իրավունքներն ընդվզումներից խուսափելու համար,
- արտակարգ դրություն, երբ տեղի են ունենում անվերահսկելի բնական կամ մարդածին աղետներ:

Ինչպես նկատում ենք, արտակարգ իրավիճակներն ուղղորդվում են հստակ սահմանափակումներով, որոնք պետության կողմից պարտադրվում են քաղաքացիներին: Համավարակների տարածման դեպքում, կախված համավարակի տարածվածության աստիճանից, արտակարգ դրությունը կարող է լինել.

- կանաչ մակարդակում իրականացվում է ուսումնասիրություն և իրավիճակի գնահատում,
- դեղին մակարդակում իրավիճակը վերահսկողության տակ է: Համավարակի տարածվածությունը մեծ չէ, առկա ռեսուրսները բավարար են դրա դեմ պայքարելու համար,
- նարնջագույն մակարդակում համավարակի բացասական ազդեցության ցուցանիշը բարձր է: Անհրաժեշտություն է առաջանում սահմանափակել մարդկանց տեղաշարժը և շփվելու հնարավորությունները: Փակվում են մանկապարտեզներ, դպրոցներ, աշխատավայրեր,
- կարմիր մակարդակում համավարակի տարածվածությունը հասցնում է լուրջ վնասներ մարդկանց կյանքին: Այս փուլում առողջապահական համակարգը ևս դժվարությամբ է պայքարում համավարակի հաղթահարման համար: Մարդկանց տեղաշարժն ու շփումը բացառվում են, առկա են զոհեր:

Հոգեկան առողջությունը և հոգեառաջացական աջակցությունն արտակարգ իրավիճակներում անձի բարեկեցությունն

ապահովելու համար դառնում են առաջնային: Արտակարգ իրավիճակների հոգեբանական և սոցիալական ազդեցությունները կարող են լինել կտրուկ և թվալ կարճաժամկետ, սակայն առանց համապատասխան աջակցության դրանք կարող են տևական ժամանակով խաթարել անձի հոգեկան առողջությունն ու սոցիալական բարեկեցությունը: Արտակարգ իրավիճակների ազդեցությունը չի սահմանափակվում միայն անհատի մակարդակով. այն իր կնիքը կարող է թողնել ընտանիքների, համայնքների, հասարակության վրա ևս: Յուրաքանչյուր մակարդակում նման իրավիճակներն էլ ավելի են թուլացնում դիմակայման և հոգեբանական պաշտպանության սահմանները՝ հիմք դառնալով տարաբնույթ դժվարությունների առաջացման համար: Արտակարգ իրավիճակներից հետո հոգեկան առողջությանը սպառնացող վտանգն ավելի է մեծանում, եթե՝

- մինչև արտակարգ իրավիճակն առկա են եղել հոգեկան առողջության խնդիրներ,
- անձը նոր է հաղթահարել որևէ հոգեբանական դժվարություն,
- արտակարգ իրավիճակը հանգեցնում է հարազատի կորստի, վշտի, ֆիզիկական առողջության անդառնալի խնդիրների, դիսթրեսի,
- արտակարգ իրավիճակը հանգեցնում է սոցիալական ծանր փոփոխությունների (աղքատություն, սով, ապրելու և աշխատավայրի կորուստ և այլն):

Արտակարգ իրավիճակների ազդեցությունը դրսևորվում է երեք հիմնական մակարդակներում՝

- անձի մակարդակում,
- համայնքի մակարդակում,
- հասարակության մակարդակում:

Երեխաները կրում են այդ ազդեցությունները բոլոր երեք մակարդակներում էլ: Նույնիսկ, եթե իրենք տարբեր իրադրությունների անմիջական մասնակից չեն, սակայն իրենց համար պատասխանատու

մեծահասակները կրել են նշանակալի ազդեցություններ, երեխաները ևս ունենում են հոգեկան առողջության և հոգեւոցիալական բարեկեցության ապահովման դժվարություններ: Բնականաբար, ազդեցության հետևանքներն էլ ավելի են բարդանում, երբ երեխան ինքն է մասնակից կամ ականատես որևէ բարդ իրավիճակի: Գոյություն ունի թյուր կարծիք, որ երեխաներն իրենց հետ կատարվածից գործնականում ոչինչ չեն հասկանում, և համապատասխանաբար նրանց արձագանքը շահեկանորեն տարբերվում է մեծահասակների արձագանքից, որոնք ըստ այդմ աշխատում են երեխաներից թաքցնել առկա իրողությունը: Մինչդեռ, նման դիրքորոշումը հաճախ բացարձակ սխալ է և դժբախտ իրադարձությունն ապրող երեխայի մեջ կարող է խթանել լրացուցիչ հոգեբանական խնդիրների առաջացումը: Նման պարագաներում երեխաների հոգեկան վիճակն առանձնանում է մի շարք հույզերով և ապրումներով՝ տագնապ, վախ, դեպրեսիա, ագրեսիա, հուսալքություն, շփոթվածություն, անօգնականություն և այլն: Սա, ինչպես և այն փաստը, որ երեխայի հետ տեղի ունեցածը նրա փորձի շրջանակներից դուրս է և բնորոշվում է հանկարծակիությամբ, հիմք են տալիս խոսելու այն մասին, որ արտակարգ իրադրությունում հայտնված երեխան ենթարկվում է հոգեբանական սթրեսի կամ տրավմայի:

Սթրես բառն անգլերենից (stress) թարգմանաբար նշանակում է ծնշում, լարվածություն: Ըստ Հանս Սելյեի՝ սթրեսն այն ամենն է, ինչը հանգեցնում է օրգանիզմի արագ ծերացմանը կամ հիվանդությունների առաջացմանը: *Հոգեբանական տեսանկյունից սթրեսը մարդու՝ դժվար, ոչ սովորական, արտակարգ իրադրություններում առաջացող ընդհանուր գրգռվածության, հոգեբանական լարվածության վիճակ է:* Այն մարդու օրգանիզմի և հոգեկանի պատասխանն է միջավայրի պայմանների կտրուկ փոփոխություններին: Այսինքն՝ սթրեսն ի հայտ եկած դժվարության հանդեպ մարդու հարմարման ռեակցիան է և կախված է նրա նյարդային համակարգի յուրահատկություններից:

Սթրեսը որպես այդպիսին կարող է լինել թե՛ դրական, թե՛ բացասական: Բացասական սթրեսը կոչվում է դիսթրես (կոնֆլիկտ, կորուստ, կարևոր վերջնաժամկետի մոտեցում), դրականը՝ էվսթրես (մեծ գումարի շահում, կորած մտերիմի անսպասելի վերադարձ, մրցանակի ստացում): Կարևոր չափանիշը, որը տարբերում է սթրեսն այլ հուզական վիճակներից, դրա ուժն ու անսպասելիությունն է: Դիսթրեսների հաճախականությունը կամ մեծ ինտենսիվությունը կարող է հանգեցնել ապահարմարման՝ օրգանիզմի և հոգեկանի դիմադրողականության անկման, երբ մարդը սկսում է դրսևորել մի շարք բացասական ցուցանիշներ ինչպես ֆիզիոլոգիական, այնպես էլ հոգեբանական մակարդակներում: Սթրեսն ընթանում է երեք հիմնական փուլերով:

- Ահազանգի փուլ: Սկսվում է, երբ որևէ սթրեսոր սկսում է ազդել մարդու վրա, և մարդու օրգանիզմն ու հոգեկանը մոբիլիզացվում են, որպեսզի դիմակայեն այդ իրավիճակին. անձը, կարծես, հավաքում է իր բոլոր ուժերը: Այս փուլը համեմատաբար կարճատև է և նախապատրաստում է մարդուն դիմակայելու դժվարություններին:
- Դիմադրության կամ պայքարի փուլ: Այս ընթացքում մարդն ակտիվորեն առերեսվում է սթրեսային իրավիճակին, իրագործում է որոշակի քայլեր՝ թուլացնելու կամ անհետացնելու այդ իրավիճակը, հաղթահարելու այն: Այս փուլի տևողությունը կարող է տարբեր լինել՝ մի քանի րոպեից մինչև ամիսներ կամ նույնիսկ՝ տարիներ: Այս ընթացքում մարդը նախորդ փուլում կուտակած ուժերն ակտիվորեն ծախսում է խնդրին դիմակայելու կամ լուծելու նպատակով:
- Հաղթահարման փուլ / սպառման փուլ: Եթե մարդուն հաջողվում է դիմակայել և լուծել խնդիրը, ապա մարդը թևակոխում է սթրեսի հաղթահարման փուլ: Սակայն, միշտ չէ, որ դիմադրության փուլը հաջողությամբ է պսակվում: Ակնհայտ է, որ եթե մարդու հոգեկան և ֆիզիկական ուժերը քիչ լինեն, իսկ սթրեսային

իրավիճակը՝ երկարատև և ինտենսիվ, ապա ինչ-որ ժամանակ անց այդ ուժերը կսկսեն սպառվել: Եվ այս դեպքում երրորդ փուլը կկոչվի սպառման փուլ, որի ժամանակ դիտվում են մի շարք բացասական փոփոխություններ և ախտանիշներ թե՛ ֆիզիկական (հյուժվածություն, հիվանդություններ, անքնություն, մինչև անգամ՝ մահ), թե՛ հոգեբանական (դեպրեսիվություն, իմաստի կորուստ, հուսահատություն, անտարբերություն և այլն) մակարդակներում:

Սովորական պայմաններում սթրեսին ի պատասխան առաջանում է տագնապի, շփոթվածության հոգեվիճակ, որը նրան նախապատրաստում է ակտիվ գործելուն՝ հարձակվելուն կամ պաշտպանվելուն: Այս փուլերում դիտվում են մի շարք բացասական ախտանիշներ, որոնք գնալով կարող են ավելի խորանալ ու բարդանալ: Ախտանիշները պայմանականորեն կարելի է բաժանել երեք փոխկապակցված խմբերի.

- ֆիզիոլոգիական,
 - հոգեբանական և
 - վարքային:
- Ֆիզիոլոգիական մակարդակում կարող են դիտվել.
- օրգանիզմի ընդհանուր թուլություն և հոգնածություն,
 - տարաբնույթ օրգանական և ֆունկցիոնալ ախտանիշներ, ընդ որում՝ առաջին հերթին սկսում են անհանգստացնել այն օրգաններն ու համակարգերը, որոնք ի սկզբանե խնդրային էին տվյալ մարդու համար,
 - քնի խանգարումներ՝ քուն մտնելու կամ անընդմեջ քնելու բարդություններ, անհանգիստ և մղձավանջային քուն, քնից վերցատկումներ, քնից հետո հոգնածության զգացում,
 - ախորժակի խանգարումներ՝ սնման պահանջի կտրուկ իջեցում, համի զգայության թուլացում կամ գերախորժակ, մշտապես քաղցի զգացում,

- աղետամոքսային ուղու խանգարումներ («սթրեսի հիվանդություններ»)՝ փորկապություն, փորլուծություն, սրտխառնոց, փսխում, որովայնի և աղիների հատվածում տհաճ զգացողություններ, չորություն բերանում և այլն,
- օրգանիզմի իմունային (պաշտպանիչ) համակարգի թուլացում, ինչի արդյունքում մարդը դառնում է ավելի ընկալունակ տարատեսակ 12 հիվանդությունների հարուցիչների նկատմամբ (վիրուսներ, բակտերիաներ, մսկեր),
- մարմնի ջերմաստիճանի բարձրացում՝ առանց ինֆեկցիոն հիվանդություններին բնորոշ մյուս ախտանիշների և այլն: Դիսթրեսի հոգեբանական դրսևորումները պայմանականորեն կարելի է բաժանել հուզական և մտածական խմբերի, որոնք խիստ փոխկապակցված են: Հուզական դրսևորումները կարող են լինել շատ տարբեր.
- տագնապային ապրումներ, վախեր,
- խուճապի և խուճապային գրոհի ապրում, որն ուղեկցվում է ֆիզիոլոգիական սուր դրսևորումներով (ուժեղ քրտնարտադրություն, վերջույթների սառեցում և դող, շնչառություն, կրծքավանդակում կծկվածության զգացողություն, ուժեղ սրտխփոց, գլխապտույտ),
- տրամադրության խանգարումներ՝ իջեցված տրամադրություն, գերգրգռվածություն, շփման նկատմամբ հետաքրքրության անկում, միայնակության, լքվածության և անիմաստության զգացում, երբեմն՝ դեպրեսիա,
- անհանդուրժողություն և ագրեսիա:
 Մտածական ոլորտի դրսևորումները հիմնականում վերաբերում են մտածողության բացասական, հոռետես տիպի ձևավորմանը: Մասնավորապես, տագնապային հոգեվիճակին բնորոշ են՝
- «տագնապային» մտքերը. մարդն առավել հակված է լինում կյանքի իրադրություններին տալ տագնապային մեկնաբանություն՝

«ես չեմ կարող», «սարսափելի է», «ելք չկա», «ես կորած եմ», «ես փակուղում եմ», «իսկ եթե հանկարծ ավելի վատ լինի», «ես կհիվանդանամ, կմահանամ...» և այլն: Ակնհայտ է, որ նման մտքերը միայն վատթարացնում են իրավիճակը, քանի որ թույլ չեն տալիս առավել իրատեսականորեն տեսնել իրադրությունը և ելքեր որոնել:

- մարդու հոռետեսական վերաբերմունքը ստեղծված իրավիճակում ամրապնդում են նաև դեպրեսիվ մտքերը: Նման մտքերի օրինակներ են՝ «ամեն ինչ շատ վատ է», «ամեն ինչ ավարտվել է», «իրավիճակն անուղղելի է», «մարդիկ վատն են», «ես թույլ եմ, անուժ» և այլն:

Ինչպես պարզ է դառնում, սթրեսային իրավիճակները խթանում են նման մտածողությունը, հատկապես, եթե մարդն արդեն սթրեսի սպառման փուլում է: Եվ այս մտքերն իրենց հերթին խոչընդոտում են սթրեսի հաղթահարմանը, քանի որ սնում են բացասական հուզական վիճակը: Իսկ նման հուզական վիճակում մարդն անկարող է ռացիոնալ, տրամաբանական որոշումներ կայացնել և իրատեսորեն գնահատել իրադրությունը: Ստացվում է արատավոր շրջան:

Դիսթրեսի վարքային դրսևորումները նույնպես բավականին բազմազան են: Դրանք կարելի է դիտարկել երեք հիմնական ռազմավարությունների տեսքով՝

- փախչելու,
- հարձակվելու և
- հանձնվելու:

Այսինքն, բախվելով որևիցե սթրեսային իրավիճակի՝ մարդը սովորաբար սկզբում փորձում է խուսափել կամ փախչել դրանից: Եթե այս ռազմավարությունը չի օգնում լուծելու սթրեսային իրավիճակը, ապա մարդն անցնում է ակտիվ պայքարի, փորձում է իր գործողություններով նվազեցնել կամ դադարեցնել սթրեսային ազդեցությունը: Իսկ եթե այդ քայլերը նույնպես անօգուտ են լինում, ապա հնարավոր է,

որ մարդն ուղղակի հանձնվի իրավիճակին: Նշված ցանկացած ռազմավարության դեպքում էլ հնարավոր է սթրեսային իրավիճակի հաղթահարում, եթե մարդը կարողանա մոբիլիզացվել, հավաքել իր ներքին ուժերը և ուղղել դրանք սթրեսային իրավիճակի լուծմանը:

Հոգեբանական տրավման կյանքի բացառիկ սթրեսային և արտասովոր փորձ է, որն առաջ է բերում ֆիզիկական և հոգեբանական խոր դրսևորումների լայն շրջանակ: Տրավման արդյունք է անխուսափելի սթրեսային իրավիճակին, որը հյուծում է օրգանիզմի պաշտպանական մեխանիզմները: Երեխաների դեպքում ցանկացած փորձառություն կամ իրադարձություն, որը խաթարում է երեխայի ապահովության և պաշտպանվածության զգացողությունը և ընկալվում որպես անելանելի իրավիճակ, կարող է համարվել տրավմա: Հոգետրավմատիկ իրողությունն իր կործանիչ ինտենսիվությամբ շարքից հանում է մարդու հոգեկան պաշտպանական մեխանիզմները և նշանակալից վնասներ է հասցնում նրա կենսագործունեությանը: Հաճախ մարդը դժվարանում է իր ապրումները բառերի վերածել: Նման ապակողմնորոշվածության պատճառն այն է, որ մարդու՝ փոքրուց ձևավորված հիմնարար համոզմունքները կարճ ժամանակում փլուզվում են: Որպես կանոն, հոգետրավմատիկ իրողությունը հիմնովին խաթարում է մարդու հավատն աշխարհի և մարդկանց բարյացակամության նկատմամբ, արժեզրկում է աշխարհի և կյանքի իմաստավորվածության, ինչպես նաև՝ մարդկային էակի անգնահատելիության գաղափարը: Արդյունքում մարդը կորցնում է վստահությունն այլոց, ապագայի և ինքն իր նկատմամբ: Որպես հոգետրավմայի դրսևորումներ կարելի է առանձնացնել՝

- հոգեբանական հաղթահարման մեխանիզմների ապագործարկումը,
- հույզերն անվանելու և արտահայտելու, դրանք իմացական սխեմաների մեջ տեղավորելու անընդունակությունը,

- հիմնարար համոզմունքները պահպանելու համար տրավմատիկ փորձի արտամղումը գիտակցությունից դուրս,
- «ես»-ի բացասական վերակառուցումը. մարդն ընկալում է ինքն իրեն որպես անօգնական, անարդյունավետ և անպետք,
- զայրույթի ուղղումը դեպի ներս՝ մեղքի զգացումների ձևավորումը:

Տրավմատիկ իրադարձությունները մեծ մասամբ անկանխատեսելի և անխուսափելի են, իսկ մարդը հաճախ ոչինչ անել չի կարողանում՝ դադարեցնելու հուժկու սպառնալիքն իր անվտանգությանը, վերահսկելու իրեն պատժառվող տառապանքը և ցավը: Հոգետրավմատիկ ազդեցության ենթարկվելիս հաճախ խախտվում է մարդու՝ սեփական կոմպետենտության և ինքնավերահսկողության զգացողությունը. նա կարող է ձևավորել սովորեցված անօգնականություն, երբ ճնշվածության և հոգեկան կոտրվածության արդյունքում մարդը դադարում է պայքարելուց և «հաշտվում» է իրողության հետ՝ նույնիսկ անտեսելով հնարավոր ելքերը և լուծումները: Որպես կանոն, սթրեսի ժամանակ կտրուկ ուժեղանում է կապվածություններ ձևավորելու պահանջմունքը, իսկ հետտրավմատիկ վնասման աստիճանն էականորեն կապվում է կապվածությունների և միջանձնային աջակցության կորստի հետ: Հաճախ հոգետրավմայի ենթարկված մարդն ունենում է դժվարություններ հետագա հարաբերությունների կառուցման մեջ, ինչին նպաստում են ինչպես վերափոխված հիմնարար համոզմունքները («մարդիկ վստահելի չեն»), այնպես էլ անձնային բարդությոները՝ մեկուսացվածություն, ներամփոփություն և այլն: Չնայած, որ իրենց հոգեբանական և վարքային դրսևորումներում տրավմատիկ վերապրումները բավականաչափ աչքի ընկնող են, այնուամենայնիվ կարևոր է հիշել, որ դիսթրեսն ու տառապանքն ախտաբանություն չեն, իսկ ախտանիշները երբեմն համարվում են նորմալ արձագանք ոչ նորմալ իրավիճակին, այսինքն՝ կարող են լինել հարմարողական:

Ցանկացած դեպքում հոգեբանական տրավմա վերապրած մարդկանց անհրաժեշտ են հոգատար վերաբերմունք և խնամք, իսկ մի շարք դեպքերում՝ մասնագիտական նեղ աջակցություն, որի հիմնական նպատակն է վերականգնել մարդու հավատն իր ուժերի և ապագայի նկատմամբ:

3.2. Երեխաների արձագանքը դժվար իրավիճակներին

Որպես հոգետրավմատիկ իրողություններ առանձնացնում են բնական և մարդածին աղետները՝ երկրաշարժ, ջրհեղեղ, համավարակ, ռադիացիա, ահաբեկչություն, պատերազմ և ռազմական գործողություններ, ինչպես նաև անհատական մակարդակով դժբախտ պատահարներ և ուժեղ սթրեսային իրավիճակներ՝ տրանսպորտային վթարներ, կորուստներ, մտերիմի մահ, բռնություն, բռնաբարություն և այլն:

Սկզբում հակիրճ ներկայացնենք տարբեր տարիքային փուլերում հոգեբանական տրավմայի ապրման յուրահատկությունները:

Նախադպրոցական տարիք (3–6 տարեկան): Հոգետրավմայի արդյունքում այս տարիքում կարող են նկատվել ուժեղ վախեր, տագնապներ, անապահովության զգացում: Նույնիսկ, եթե երեխան չի ցուցաբերում ակնհայտ ախտանշաններ, միևնույն է, նա ապրում է որոշակի հուզական դիսթրես, որը կարող է բավականին երկար ժամանակ տևել: Երեխան կարող է ցուցաբերել առօրյա կենսագործունեության խնդիրներ, թեև չունենալ արտահայտված այլ խանգարումներ: Այս տարիքում երեխայի բառապաշարը և խոսքն այնքան զարգացած չեն, որպեսզի նա հստակ կարողանա նկարագրել իր հետ տեղի ունեցածը և արտահայտել ապրումները: Ուստի, շատ կարևոր է ուշադիր լինել երեխայի վարքին, որը կարող է մեծահասակներին հուշել երեխայի դժվարությունների մասին: Առավել հաճախ այս տարիքում երեխաները՝

- ցուցաբերում են անջատման, հեռացման վախ և չափազանց կախված են դառնում իրենց դաստիարակներից կամ խնամողներից,
- ունենում են ռեգրեսիվ, հետընթացային վարք (խոսում են փոքրիկի նման, ծծում են մատը և այլն),
- ունենում են զարգացման կանգ, հետ են ընկնում հասակակիցներից,
- վերարտադրում են տրավմատիկ իրողությունը (անընդհատ խաղարկում, կրկնում դրվագներ),
- դժվարությամբ են արթնանում կամ քուն մտնում, մերժում են քնելու պահանջումները,
- դրսևորում են ֆիզիկական ախտանիշներ (զլխացավեր, փորացավեր, չափազանց ուժեղ են արձագանքում ցանկացած ձայնի և այլն),
- ունենում են վարքային փոփոխություններ (սնվելու դժվարություններ, մեկուսացվածություն, ագրեսիվություն, ուշադրության ցրվածություն, կամակորոպություն և այլն),
- ցուցաբերում են տրամադրության տատանումներ,
- չափազանց սուր կամ թույլ են արձագանքում տարբեր ազդակներին (ձայն, լույս, երաժշտություն և այլն),
- անհանգստանում են և նույնիսկ՝ տագնապում սեփական անձի կամ ուրիշների համար,
- վախենում են տրավմատիկ իրողության կրկնողությունից,
- կարող են ցուցաբերել նոր վախեր, որ մինչ այդ չեն ունեցել,
- կարող են մահվան և մահանալու մասին հարցեր բարձրացնել:

Կրպսեր դպրոցական տարիք (7–12 տարեկան): Այս տարիքում երեխաները սովորաբար ցուցաբերում են հետևյալ հակազդումները՝

- տագնապ, անհանգստություն, վախ սեփական անձի, մտերիմի համար (հաճախ ուժեղ կապվածություն, կաշունություն դասվարին կամ խնամողին),
- վախ իրավիճակի կրկնման հանդեպ,

- տագնապային խանգարումներ,
- վարքային փոփոխություններ (ուշադրության ցրվածություն, գերակտիվություն կամ պասիվություն, ագրեսիվություն և այլն),
- անվստահություն ուրիշների հանդեպ,
- սոցիալական իրադարձություններին համապատասխան հակազդման դժվարություն, հարմարման դժվարություններ,
- փոփոխություններ դպրոցական վարքում,
- մարմնական ախտանիշներ (գլխացավեր, փորացավեր, գերզգայունություն և այլն),
- տրամադրության տատանումներ,
- չափազանց սուր կամ թույլ արձագանք տարբեր ազդակներին (ձայն, լույս, երաժշտություն և այլն),
- տրավմատիկ իրողության վերապրում (դրվագների անընդհատ խաղարկում, կրկնում, վերապատմում),
- հակասոցիալական վարք, հեղինակությունների ու կարգուկանոնի մերժում, մահվան և մահանալու վերաբերյալ հարցեր,
- մերժողական, խուսափողական վարք (հյուր չգնալ, չծանոթանալ նոր մարդկանց հետ և այլն),
- գերգրգռվածության նշաններ,
- հուզական կաղապարվածություն:

Դեռահասության տարիք: Որքան տարիքով մեծ է երեխան, այնքան ավելի է հասկանում իր հետ կատարվող իրադարձությունները, պատկերացումներ է ունենում մահվան, կորստի, կյանքի լուրջ փոփոխությունների վերաբերյալ: Տրավման կարող է հանգեցնել դեռահասների անձնային փոփոխությունների ու խաթարել անձի ձևավորման բնականոն ընթացքը: Այս տարիքում ևս երեխան կարող է տրավմատիկ ապրումներ ունենալ դպրոցական, ընտանեկան բռնություններից, բնական և մարդածին աղետներից և այլն: Դեռահասները տրավմատիկ իրողությունից հետո դրսևորում են հետևյալ ախտանիշները.

- անհանգստություն, վախ, տագնապ սեփական անձի կամ մտերիմների համար,
- վախ, որ տրավմատիկ իրողությունը կամ դրա հետևանքները կրկին կվերադառնան,
- վարքային փոփոխություններ (ուշադրության ցրվածություն, հիշողության մասնակի կորուստներ, մեկուսացվածություն, ագրեսիվություն, կենտրոնացման և սովորելու դժվարություններ, լավացվածություն ընկերների, ուսուցիչների հետ շփվելիս և այլն),
- մարմնական տարաբնույթ դրսևորումներ (գլխացավեր, փորացավեր, սրտխառնոց և այլն),
- անհանգստացնող հույզեր և զգացմունքներ, հուզական խառնաշփոթ (օրինակ՝ տագնապեցնող մտքեր կամ վրեժխնդրության ձգտում),
- տրավմատիկ իրողության մասին պատմության պարբերաբար վերարտադրում կամ մանրամասների վերհիշում, դրանց վրա կենտրոնացում,
- չափազանց սուր կամ թույլ արձագանք տարբեր ազդակներին (ձայն, լույս, երաժշտություն և այլն),
- մերժողական, խուսափողական վարք (հյուր չգնալ, չձանոթանալ նոր մարդկանց հետ և այլն),
- գերգրգռվածության նշաններ,
- հուզական կաղապարվածություն,
- ինքնադժգոհության մտքեր, գործողություններ,
- չափազանց հետաքրքրվածություն մահվան թեմայով,
- անվատահոգություն դիմացինի հանդեպ, շփման խնդիրներ,
- քնի դժվարություններ, մղձավանջներ:

Այժմ անդրադարձ կատարենք որոշակի սպեցիֆիկ տրավմատիկ իրավիճակներում երեխաների հոգեվիճակին և արձագանքման յուրահատկություններին:

ՊԱՏԵՐԱԶՄԱԿԱՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿ: Պատերազմը և ռազմական գործողությունները ցանկացած մարդու համար ամենաուժեղ տրավմատիկ իրողություններից են: Ինչպես և ցանկացած տրավմատիկ իրավիճակ, դրանք բացասական մեծ ազդեցություն են ունենում երեխայի զարգացման և նրա հետագա հոգեբանական առողջության վրա: Պատերազմական իրավիճակները կարող են տարատեսակ հետևանքներ ունենալ. երեխան կարող է ականատես լինել մահվան, մտերիմի կորստին, իր կենցաղի և առօրյայի կտրուկ փոփոխությանը, ընտանիքի տառապանքին և այլն: Երեխայի վրա հոգեցունց ուժեղ ազդեցություն է թողնում նաև պատերազմական ակտիվ իրադարձությունների արդյունքում տարհանումը, երբ երեխան հայտնվում է լիովին այլ, իր համար խորթ միջավայրում: Տարհանման հետ առնչվող հիմնական հոգետրավմատիկ գործոններն են.

- ապրուստի և կենցաղի բազմազան խնդիրները,
- ֆինանսական և գոյատևման խնդիրները,
- բարեկամներից և հարազատներից հեռու լինելը,
- սովորական առօրյայի կորուստը, անսպասելիության զգացումը,
- նոր միջավայրում միջանձնային շփման դժվարությունները հասակակիցների և մեծահասակների հետ,
- ծնողների կամ խնամողների հետ կոնֆլիկտների սրացումը,
- մշակութային տարբերությունների խնդիրները, սոցիալական հարմարման բարդությունները,
- լեզվական և հաղորդակցական խնդիրները,
- խտրականության և անհանդուրժողականության դրսևորումները և այլն:

Երկարատև ռազմական գործողությունների մասնակից և տարհանված երեխաների հետտրավմատիկ արձագանքները բազմազան են և կախված են մի ամբողջ շարք հանգամանքներից: Մասնավորապես, առանձնահատուկ կարևոր են այն նոր պայմանները, որոնցում երեխան պետք է շարունակի իր կյանքը.

Նոր տեղանքում անվտանգության և ապահովության աստիճանը, հիմնարար պահանջմունքների բավարարման հնարավորությունները, կայուն առօրյան, միջավայրի մարդկանց վերաբերմունքը, հասակակիցների հետ մտերմության աստիճանը, համայնքի բարյացակամությունը, սոցիալական ինստիտուտների առկայությունը և այլն: Այնուամենայնիվ, կարելի է առանձնացնել տարիանված երեխաներին բնորոշ ապահարմարողական հետևյալ հակազդումները.

- ներամփոփություն, լաց, հուզական անհավասարակշիռ վիճակ,
- ագրեսիվություն, բարկության պոռթկումներ,
- տարաբնույթ վախեր (մթություն, հարձակում, մահացածներ, ուրվականներ, աղմուկ և այլն),
- վարքի և հույզերի կառավարման դժվարություններ,
- ուժեղ տխրություն, դեպրեսիա,
- հետընթացային, ռեգրեսիվ վարք (գիշերամիզություն, մանկամոտություն, անինքնուրույնություն, եղունգների կրծում և այլն),
- տրավմատիկ իրողության վերաբերյալ կաշուն մտքեր և վերհիշումներ,
- հուսալքվածություն, հուսահատություն,
- խուսափում տրավմատիկ իրողությունը հիշեցնող իրավիճակներից և խոսակցություններից,
- ուշադրության և հիշողության խնդիրներ,
- միայնակության, լքվածության և օտարության զգացումներ,
- խմբային աշխատանքի, ուրիշների հետ համագործակցելու դժվարություններ,
- հոգեբանական սթրեսից առաջացող տարաբնույթ ֆիզիկական ցավեր,
- կրթական առաջադիմության դժվարություններ,
- սննդի ընդունման և ախորժակի խանգարումներ,
- քնի խանգարումներ, գիշերային մղձավանջներ և այլն:

Մեծահասակների դերը տարիանված երեխաների հետ առնչվելիս չափազանց կարևոր է և ճակատագրական: Մասնավորապես, կարևոր է՝

- տեղեկացված լինել երեխայի սոցիալ-հոգեբանական և մշակութային առանձնահատկություններից,
- ճանաչել և ընդունել երեխայի հետտրավմատիկ արձագանքները, լինել համբերատար,
- փորձել ստեղծել առավելագույն ապահով, կառուցվածքային, կայուն միջավայր,
- դառնալ երեխայի «ընկերը», խոսել նրա հետ, երբ երեխան դրա կարիքն է ունենում, կարողանալ պատասխանել հարցերին մատչելի լեզվով,
- ցույց տալ, որ երեխայի ունեցած դժվարությունները նորմալ են և սպասելի, կարևորը՝ հաղթահարելի,
- երեխային պատրաստել սպասվող նոր իրադարձություններին և փոփոխություններին,
- բացառել իրավիճակներ, որոնք կարող են հիշեցնել տրավմատիկ իրողությունը,
- օգնել երեխային իր տեղն ու դերը գտնելու նոր միջավայրում, հասակակիցների շրջապատում,
- խրախուսել երեխայի կողմից դրսևորվող ակտիվությունը և հաջողությունները,
- նպաստել կենցաղային նոր սովորությունների և ավանդույթների ձևավորմանը (գրույց քնելուց առաջ, կիրականորյա զբոսանք, ողջույնի ձևեր և այլն):

ԿՈՐՈՒՍՏ: Մանկական տարիքում հոգետրավմատիկ իրադարձությունների շարքում առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում նշանակալից անձի (ծնող, քույր, եղբայր, տատիկ, պապիկ և այլն) կորուստը կամ մահը, և նման դժվար իրավիճակի հաղթահարման գործընթացը

բարդ է և տարաբնույթ: Մտերիմի, հարազատի կորստից հետո երեխայի կյանքը կտրուկ փոխվում է: Մահն ինքնին ուժեղ տրավմատիկ իրողություն է, սակայն մահից ու կորստից հետո կարող են առաջ գալ «երկրորդային կորուստներ» կամ երկրորդային տրավմաներ, որոնք առավել կարեն երեխայի ապրումները և վիշտը: Դրանցից են.

- *Ապահովության զգացողության կորուստը:* Մտերիմի կորուստից հետո փոխվում է երեխայի ողջ միջավայրը, առաջ է գալիս հուզական, հոգեբանական վիճակի անկայունություն, երեխան կորցնում է «հողը», որի վրա հստակ կանգնած էր մինչ այդ:
- *Նպատակների և հավատի կորուստը:* Մահը, մտերիմի կորուստը խարխլում է երեխայի բնականոն դրական վերաբերմունքն աշխարհի նկատմամբ և հավատը դեպի լավը: Նա կարող է կտրուկ վերանայել և արժեզրկել մինչ այդ ունեցած իր ողջ նպատակներն ու ձգտումները:
- *Ինքնաընկալման փոփոխությունը:* Մտերիմի, հատկապես ծնողի մահը փոխում է երեխայի ինքնաընկալումը, սեփական անձի մասին պատկերացումները, նախկինում ունեցած դերերը և ընտանեկան սպասելիքները:

Երեխայի արձագանքը կորստին կամ մտերիմի մահվանը կախված է մի շարք որոշիչ գործոններից.

- *Դեմոգրաֆիական պայմանները:* Ընտանիքները շատ տարբերվում են երեխայի կարիքներին արձագանքելու իրենց հնարավորություններով: Բազմապիսի սթրեսաձին գործոնները, ֆինանսական և կենցաղային դժվարությունները և այլ նմանատիպ խնդրային վիճակները կարող են թույլ չտալ շրջապատին ճիշտ, համապատասխան և պատեհաժամ արձագանքել երեխայի կարիքներին:
- *Մտերիմի մահվան պատճառները:* Մահվան պատճառները և ձևերը շատ տարբեր կարող են լինել: Երեխայի արձագանքները

կարող են տարբերվել՝ կախված նրանից, թե մտերիմը երկարատև հիվանդությունից հետո է մահացել, թե հանկարծամահ է եղել կամ ինքնասպանություն է գործել: Մեծ նշանակություն ունի նաև այն փաստը, թե երեխան ականատես է եղել մահվանը, թե ոչ:

- *Մահացած մրերիմի հետ հուզական կապի և փոխհարաբերությունների առանձնահատկությունները:* Որքան ավելի հուզականորեն մոտ էին միմյանց երեխան և մահացածը, այնքան ավելի մեծ է երեխայի վշտի խոր ապրման հավանականությունը:
- *Շրջապատի հուզական արձագանքները և կորստի հաղթահարման ձևերը:* Որքան միջավայրն ավելի անկեղծ է, բաց է հույզերն ու ապրումներն արտահայտելու հարցում, այնքան մեծ է երեխայի կորստի հաղթահարման հավանականությունը:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի մահվան վերաբերյալ իր ուրույն պատկերացումներն ու հասկացումը: Դրանք մեծապես կախված են երեխայի փորձից, նրա տարիքային և անձնային առանձնահատկություններից, զարգացման մակարդակից և այլն: Տարիքն այն կարևոր գործոններից է, որը պետք է հաշվի առնել երեխայի կողմից մահվան ու կորստի գաղափարի ընկալումը նկարագրելիս: Բնականաբար, կախված վերոնշյալ գործոններից՝ երեխաների պատկերացումները կարող են տարբերվել, սակայն, ընդհանուր առմամբ, յուրաքանչյուր տարիքին բնորոշ է մահվան ընկալման ուրույն առանձնահատկությունները: Մինչև 3 տարեկան երեխաները չունեն հստակ և ձևավորված պատկերացումներ մահվան մասին: Նրանք չափազանց զգայուն են և առավելապես արձագանքում են անջատմանը, հարազատ մարդուց բաժանվելուն, քան գիտակցում են բուն մահվան երևույթը: Երեխան կարող է չհասկանալ կորստի հետևանքները, սակայն զգալ անապահովություն, տագնապ և անհանգստություն: Զարգացման այս փուլում երեխան լուծում է իր բազային վստահության և անվստահության հարցը, կապվածության և անջատման կարևոր խնդիրը,

ինչը հետագա իր ողջ կյանքում կարող է նշանակալի ազդեցություն ունենալ: Կորստի դեպքում երեխաները դրսևորում են իրենց անհանգստությունը լացի, բացակայող անձի փնտրտուքի միջոցով, ինչպես նաև կարող են դրսևորել քնի կամ աննդի ընդունման խանգարումներ: Տարիքային այս փուլում կարևոր է, որ երեխայի հարազատներից մեկը կարողանա փոխարինել մահացած մտերիմին, հոգ տանի փոքրիկի մասին, խնամի, ինչպես նաև ապագայում հնարավորություն ընձեռնի ճանաչել մահացածին: Նախադպրոցական տարիքում երեխաները հիմնականում արձագանքում են մտերիմի մահվանը լացով, ագրեսիայով, զայրույթով, մերժմամբ, ռեգրեսիվ վարքով, անջատման վախով, կաշոնությամբ և այլն: Այս տարիքում մահվան գաղափարը երեխայի համար վերջնական, անդառնալի, հավիտենական բնույթ չի կրում: Երեխան կարող է խոսել մահացածի մասին այնպես, կարծես նա կենդանի է: Երեխան կարող է անհանգստանալ, թե ինչպես է մահացածը սնվում, քնում, կարող է նաև նեղանալ, որ մահացածը չի վերադառնում, լքել է իրեն: Հաճախ այս մտքերն ամրապնդվում են նաև մեծահասակների կողմից, որոնք, փորձելով պաշտպանել երեխային ծանր ապրումներից, թյուր կարծիք են ստեղծում, թե մտերիմը մեկնել է, օրինակ, այլ երկիր: Երեխան կարող է կարծել, որ իր մտքերը, ցանկությունները, վարքը կարող էին հանգեցնել մտերիմի մահվանը: Նա կարող է նաև վստահ լինել, որ եթե իրեն «ձիշտ» կամ «լավ» պահի, մահացածը կվերադառնա: Դպրոցական տարիքում (6-11 տարեկան) երեխաների մեջ զարգանում է մահվան ավելի իրատեսական հասկացում: Երեխան սկսում է ընկալել մահը որպես մշտական, հաստատուն և անխուսափելի երևույթ, իսկ խորհրդանշական մակարդակում մահը հաճախ կարող է պատկերվել հստակ օբյեկտների տեսքով, օրինակ, հրեշտակի, կմախքի, սև ամպի և այլն: Այս տարիքում երեխան արդեն գիտակցում է, որ մահը սպառնում է բոլորին, այդ թվում՝ իրեն: Երեխային կարող է հետաքրքրել, թե ինչ է լինում մարդու հետ մահանալուց հետո: Հիմնական

հակազդումներն են լացը, ագրեսիան, մեկուսացումը, ճնշված հույզերը, առողջության վրա կենտրոնացումը, կրթական դժվարությունները և այլն: Դեռահասության և պատանեկության (12–17 տարեկան) տարիքում արդեն լիարժեք գիտակցվում է մահվան անդարձելիությունը, երեխան իրատեսորեն է վերաբերվում կորստին, գիտակցում է կյանքի ավարտունությունը: Դեռահասները խոր վշտի և կորստի ապրումներ են ունենում, կարող են դրսևորել դեպրեսիվ ախտանիշներ, ունենալ խոր տխրության ապրումներ: Մեծ մասամբ նրանք գիտակցում ու պատկերացնում են ապագան առանց մտերիմի, հասկանում են կյանքի փոփոխությունների անխուսափելիությունը:

Հանրաժանաչ հոգեբան Քյուբլեր-Ռոսը նկարագրում է վշտի ապրման մի քանի փուլ, որոնցով անցնում է երեխան մինչև մահվան ու կորստի լիարժեք ընդունումը.

- *Մերժում:* Առաջնային, շոկային հակազդումն է, երբ անհնար է ընդունել իրականությունը, տեղի ունեցածն անհավատալի է: Կարծես, եթե հետաձգես փաստի գիտակցումը, ապա այն իրականություն չի լինի:
- *Բարկություն:* Մերժմանը հաջորդիվ կարող է վրա հասնել ուժեղ բարկության, զայրույթի փուլը: Այն կարող է ուղղված լինել շրջապատին, սեփական անձին, մահացածին, աշխարհին, Աստծուն: Այս փուլում ուժեղ անարդարության զգացում է արթնանում. երեխային թվում է, թե իր հետ սխալ, անարդար, անընդունելի բան է տեղի ունենում:
- *Բանակցություններ:* Հաճախ երեխաներին թվում է, որ եթե կարգապահ լինեն, անեն այն ամենը, ինչ իրենցից սպասվում է, հետ կբերեն մահացածին: Կարող են Աստծո հետ «բանակցությունների», յուրահատուկ «առևտրի» մեջ մտնել, սկսել անհիմն խոստումներ տալ, միայն թե վերադարձնեն մահացածին:
- *Տխրություն:* Հետզհետե գիտակցվում է մտերիմի կորուստը. այն, որ բաժանումը ժամանակավոր չէ: Որքան տարիքով ավելի մեծ է

երեխան, այնքան կարող է ավելի հստակ գիտակցել առանց մտերիմ մարդու իր կյանքի և ապագայի անխուսափելիությունը և արձագանքել խոր տխրությամբ, դեպրեսիայով:

- *Ընդունում:* Այս փուլը կարծես նոր կյանքի սկիզբ դառնա. մի կյանքի, որտեղ այլևս չկա մտերիմ մարդը: Երեխան սովորում է ապրել առանց մտերիմի՝ կրելով տխրությունը և կարոտը, բայց և աստիճանաբար վերագտնելով կյանքի իմաստները:

ԱՄՈՒՍՆԱԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ: Երեխայի կյանքում ամուսնալուծությունը համարվում է ամենասթրեսաձին գործոններից մեկը, քանի որ նա պատասխանատու չէ տվյալ որոշման համար, սակայն ակամայից հայտնվում է այս իրավիճակի կիզակետում: Ամուսնալուծությունը սկսվում է շատ ավելի վաղ, քան իրավական գործընթացը, և հաճախ շարունակվում է նաև իրավական հստակ քայլերից հետո: Սա առավել է խորացնում սթրեսի աստիճանը և կարող է դառնալ երկարատև, խրոնիկ սթրեսի պատճառ: Ըստ Փ. Բոհաննանի (1970)՝ յուրաքանչյուր ամուսնալուծության ընթացք ենթադրում է իրար հաջորդող, երբեմն իրար հետ զուգակցվող փուլեր՝

- Իրավական ամուսնալուծություն՝ ամուսնության դադար դատարանով:
- Հուզական ամուսնալուծություն՝ զգացմունքների և ապրումների շարք, որոնք առաջանում են և շարունակվում են ողջ ամուսնալուծության ընթացքում, ինչպես նաև զուգընկերոջից հեռավացում կամ հոգեբանական ապահարզան:
- Տնտեսական ամուսնալուծություն՝ ֆինանսական միջոցների և ունեցվածքի բաժանում, ամուսինների տնտեսական բաժանություն:
- Ծնողական ամուսնալուծություն՝ ծնողավարության վերաբերյալ բանակցություններ ամուսնալուծության ընթացքում:

- Համայնքային ամուսնալուծություն՝ ընկերների, հարազատների և բարեկամների հետ փոխհարաբերությունների փոփոխություններ ամուսնալուծության ընթացքում:
- Ֆիզիկական ամուսնալուծություն՝ առանձնացում զուգընկերօջից, ինքնուրույնության և անկախության ձեռքբերում:

Ամուսնալուծության ընթացքի ցանկացած փուլում երեխաները ընդգրկված են թե՛ ֆիզիկապես, թե՛ հոգեպես: Ծնողների իրազեկվածությունից, գիտակցության բարձր մակարդակից և ինքնակառավարումից կախված՝ յուրաքանչյուր երեխա ամուսնալուծության ընթացքը ապրում է յուրովի: Ամուսնալուծության ողջ գործընթացի ընթացքում երեխաները ունենում են կորստի և վշտի տարբեր զգացմունքներ ու ապրումներ: Դրանց ինտենսիվությունը, ուժը և բովանդակությունը կախված են երեխայի տարիքից և զարգացման աստիճանից: Ամուսնալուծության դեպքում կորստի ապրման փուլերը համընկնում են վերևում ներկայացված Քյուլեր-Ռոսի առաջարկած վշտի և կորստի փուլերի հետ: Ծնողական միասնության և ընտանիքի կորստի դեպքում երեխաները կարող են դրսևորել բազում հուզական և վարքային խնդիրներ, որոնք անհրաժեշտ է հասկանալ, մեկնաբանել երեխայի ճգնաժամի ապրման համատեքստում և կարողանալ աջակցել երեխային: Կախված երեխայի տարիքից՝ ամուսնալուծությանը տրվող հակազդումները կարող են տարբերվել, և յուրաքանչյուր տարիքում անհրաժեշտ է համապատասխան աջակցություն ցուցաբերել երեխային:

- 0–2 տարեկանում երեխաները դեռևս չեն գիտակցում ամուսնալուծության գաղափարը: Նրանք զգայուն են ծնողների հոգեվիճակի հանդեպ և կարող են զգալ կենսակերպի փոփոխությունը, ինչը նրանց համար կարող է սթրեսաժին լինել:
- 2–5 տարեկանում լիարժեք չեն հասկանում կատարվածի իմաստը, զգում են ժնշվածություն, բարկություն, տագնապ, մեղավորություն՝ մտածելով, որ իրենց վարքով դրդել են ծնողներին

բաժանության: Խաղարկում են իրենց բացասական ապրումները և ընտանիքի միավորման ցանկությունը: Կարող են ռեգրեսիվ դրսևորումներ ունենալ:

- 6–8 տարեկան երեխան գիտակցում է կատարվածը, կարող է ուժեղ կարոտի զգացում ունենալ, բարկության և ագրեսիվության պոռթկումներ դրսևորել, փորձել վերահսկել կամ հոգ տանել ծնողների մասին:
- 9–13 տարեկան երեխաները կարողանում են դիտարկել իրավիճակը երկու ծնողի տեսանկյուններից, դատողություններ են անում ծնողների մեղավորության հետ կապված, կարող են մանիպուլյացիայի ենթարկել ծնողներին, կարիք ունեն խոսելու սեփական զգացողություններից, հատկապես բարկությունից:

ՀԱՄԱՎԱՐԱԿ: Համավարակ (պանդեմիա) բառը հունարենից (πανδημία) թարգմանած նշանակում է «ամբողջ ժողովուրդ»: *Համավարակը վարակիչ հիվանդության լայն տարածումն է ամբողջ երկրի տարածքում, երբեմն արտահայտվում է մի քանի հարևան երկրներում տարածվածությամբ, երբեմն դրսևորվում է աշխարհի մակարդակով:* Մարդկության պատմության ընթացքում ամենատարածված համավարակները կապված են եղել գրիպի հետ, որը միայն 20–21–րդ դարերում ունեցել է մի քանի խոշոր բռնկումներ, որոնցից մեկն է համարվում 2019 թ. դեկտեմբերից սկսված նոր տեսակի կորոնավիրուսի համավարակը (COVID–19), որն իր գենետիկական հաջորդականությամբ ոչ պակաս, քան 70 %-ով նման է ծանր սուր շնչառական համախտանիշի: Համավարակների տարածումը հանգեցնում է կյանքի բնականոն ընթացի փոփոխմանը: Դրանց առկայության դեպքում սովորաբար երկրում հայտարարվում է արտակարգ իրավիճակ, քանի որ մասշտաբայնությունը համարվում է բարձր, և արդյունավետ արձագանքի համար հարկավոր են ուղղորդված աշխատանքներ:

Երեխաների ֆիզիկական առողջության վրա համավարակների ազդեցության մասին կան տարբեր մոտեցումներ: Համավարակի բնույթից կախված՝ այն կարող է ֆիզիկապես չսպառնալ երեխաներին: Օրինակ՝ նոր տեսակի կորոնավիրուս համավարակի դեպքում նշվում է, որ երեխաները ռիսկային գոտում չեն, և նրանց վարակվելու հավանականությունը շատ փոքր է: Բայց եթե համավարակը չի ախտահարում երեխաների մարմինը, ապա նույնը չենք կարող ասել հոգեկան առողջության վրա դրա ազդեցության մասին: Երեխաներն, անշուշտ, ապահովագրված չեն համավարակի և սահմանափակումների հետ զուգահեռ առաջացող սթրեսից: Ավելին, նրանք անմիջականորեն կրում են նման իրավիճակների բացասական ազդեցությունն իրենց հոգեկան առողջության վրա: Համավարակների տարածման և սահմանափակումների հաստատման հետ միասին կտրուկ փոփոխության են ենթարկվում երեխաների շրջակա միջավայրը, առօրյա սովորություններն ու կյանքի բնականոն ընթացքը: Երեխաների արձագանքը համավարակով պայմանավորված փոփոխություններին մեծապես կախված է լինում երեխայի՝

- տարիքից,
- նախկին փորձառությունից,
- կրթությունից,
- հոգեկան զարգացման մակարդակից,
- ընտանեկան վիճակից,
- հասակակիցների հետ շփման հմտություններից:

Մանկապարտեզների և դպրոցների փակվելը, տեղաշարժման և շփման խիստ սահմանափակումներն ու կարանտինը առաջացնում են հուզական և վարքային հակազդումներ: Հուզական հակազդումներից հնարավոր է նկատել.

- վախ, տագնապ,
- մահվան վախ,
- հարազատներին կորցնելու վախ,

- անվստահություն և անապահովության զգացում,
- անորոշության զգացում,
- մենակ մնալու վախ,
- տագնապ բժշկական աջակցության դիմելիս և այլն:

Սահմանափակումների և տնային ինքնամեկուսացման պայմաններում երեխաների վարքում նույնպես տեղի են ունենում նկատելի փոփոխություններ: Վարքային փոփոխություններից են.

- չհիմնավորված ագրեսիվ դրսևորումները,
- մեկուսացվածությունը,
- հրաժարումը խաղային գործունեությունից,
- ուսումնական գործունեությունից խուսափումը,
- խուսափումը այն բոլոր քննարկումներից, որոնք կապված են իրավիճակի հետ,
- անկարգապահ վարքը, կանոնների և պայմանների խախտումը:

Համավարակի տարածման հետևանքով սահմանված կարանտինի և սահմանափակումների արդյունքում մեծապես տուժում է երեխաների սոցիալիզացիայի գործընթացը: Գործնականում, բացի ընտանիքի անդամներից, նրանք զրկված են լինում բոլոր սոցիալական փոխազդեցություններից: Հեռու լինելով դպրոցներից, մանկապարտեզներից, խնամքի կենտրոններից, խմբակներից՝ երեխաները զգում են միայնակ, անօգնական: Լարվածությունն ու տագնապը սրվում են հատկապես, երբ իրենց համար ապահովության հիմք հանդիսացող մեծահասակները ևս չեն կարողանում հստակ պատասխանել, թե երբ է ավարտվելու ստեղծված վիճակը, երբ իրենք կկարողանան վերադառնալ իրենց սիրելի ընկերներին ու խաղերին:

Համավարակի մասին մեծահասակների կողմից ներկայացվող տեղեկատվությունը շատ մեծ կարևորություն ունի այդ ընթացքում երեխաների՝ հուզական արձագանքման վրա: Կարևոր է, որ ծնողները և երեխային շրջապատող մեծահասակները.

16. Տրամադրեն երեխաներին հստակ տեղեկատվություն տվյալ պահին նրանց կյանքում տեղի ունեցող փոփոխությունների մասին: Կարևոր է ընտրել և փոխանցել երեխայի այն տեղեկատվությունը, որը կլինի իր տարիքին համապատասխան և մատչելի:
17. Իրականությունը ներկայացնեն միայն հստակ ընտրված փաստերի միջոցով: Երեխային չտրամադրել տեղեկատվական դաշտում սովորաբար տարածվող տարաբնույթ տազնապային և վախեցնող տեղեկությունները:
18. Բացատրեն սահմանափակումների նշանակությունն ու կարևորությունը:
19. Լինեն հավասարակշռված և երեխայի ներկայությամբ հնարավորինս խուսափեն տվյալ թեմայի շրջանակներում տազնապայի արձագանքներից:
20. Պատրաստ լինեն երեխաների տարբեր հուզական դրսևորումներին, քանի որ իրավիճակը նոր, անհարմարավետ և հիասթափեցնող է երեխաների համար:
21. Փորձեն հասկանալ՝ համավարակով պայմանավորված սահմանափակումներից որն է հատկապես անընդունելի և վախեցնող երեխայի համար: Երեխային, տարիքին համապատասխան, անհրաժեշտ է պատմել համավարակի դրսևորման ֆիզիոլոգիական առանձնահատկությունների մասին, փորձել նկարագրել այն զգացողությունները, որոնք կարող են մարմնում առաջանալ հիվանդության առկայության դեպքում:
22. Լինեն բաց և անկեղծ, կիսվեն իրենց հույզերով, սակայն չպարտադրեն իրենց հուզականությունը երեխային:
23. Ճանաչեն և տարբերակեն երեխայի հույզերը՝ կապված փոփոխված իրավիճակի հետ, և ծառայեն որպես օրինակ՝ ինչպես կարելի է արտահայտել դրանք: Կարևոր է, որ երեխաներն ունենան ապահովության զգացում և հանգիստ կարողանան մեծահասակների մոտ արտահայտել իրենց հույզերն ու ապրումները:

24. Բացատրեն, որ պահպանելով սոցիալական հեռավորությունը, առօրյա հիգիենան, սահմանափակելով շփումները՝ մեզնից յուրաքանչյուրը կարող է նվազեցնել համավարակի տարածման ակիբը:
25. Օրվա ընթացքում տրամադրեն ժամանակ երեխայի հետ շփվելուն, խաղալուն, սահմանափակման մեջ առօրյան կազմակերպելուն:
26. Օգնեն երեխաներին պահպանելու իրենց սոցիալական կապերը տվյալ պահին թույլատրելի և ապահով տարբերակով (առցանց շփում, սոցիալական հեռավորության պահպանում):
27. Պահպանեն իրենց հուզական հավասարակշռությունը, որպեսզի կարողանան աջակցել երեխաներին: Սա հնարավորություն կտա հանգիստ ներկայացնելու և նախապատրաստելու երեխաներին հնարավոր փոփոխություններին, որոնք կարող են իր կյանքում տեղի ունենալ:

ԾՆՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

4.1. Ծնողների հետ աշխատանքի անհրաժեշտությունը, սկզբունքները և ձևաչափերը

Դժվար է թերագնահատել երեխայի կյանքում ծնողների ունեցած կարևորությունը: Հենց ծնողներն են բավարարում երեխայի պահանջմունքների և կարիքների զգալի մասը, ապահովում հոգեբանական բարեկեցությունը, ստեղծում նրա առողջ զարգացման համար նպաստավոր պայմաններ և այլն: Սթրեսային, տրավմատիկ իրավիճակներում ևս երեխաների արձագանքը զգալիորեն կախված է հենց ծնողների հակազդումից: Այսպես, երեխայի բարեկեցությունն ու ինքնազգացողությունն ուղղակիորեն կապված են նրա ծնողների արձագանքների, դաստիարակության սկզբունքների, ծնողավարման մոտեցումների հետ:

Ցավոք, մեր իրականության մեջ հաճախ ծնողները բավարարչափով տեղեկացված չեն երեխայի զարգացման օրինաչափությունների, խնդիրների պատճառների, դրանց հաղթահարման ուղիների, երեխայի՝ վարքին արդյունավետ արձագանքելու մոտեցումների մասին: Այս բացը հատկապես տեսանելի է դառնում ոչ սովորական,

բարդ, արտակարգ իրավիճակներում, երբ տարբեր տրավմատիկ գործոնների ազդեցությամբ երեխայի վարքը կարող է կտրուկ և անսպասելիորեն փոխվել: Բացի այդ՝ սթրեսային, տրավմատիկ իրադարձություններն անմիջականորեն ազդում են նաև ծնողների հոգեվիճակի, ինքնազգացողության վրա և բարդացնում են երեխայի հետ արդյունավետ շփումը: Արդյունքում ծնողները դժվարանում են տարբեր՝ հատկապես տրավմատիկ իրավիճակներում աջակցել երեխաներին, իսկ երբեմն էլ կարող են ոչ նպատակաուղղված վնասել նրան:

Միաժամանակ, եթե ծնողները տեղեկացված են այն մասին, թե ինչպես են տարբեր տարիքի երեխաներն արձագանքում սթրեսային, տրավմատիկ իրավիճակներին, ինչպես նաև ծանոթ են նման իրավիճակներում նրանց արդյունավետ կերպով աջակցելու սկզբունքներին և մոտեցումներին, նրանք կարող են ժամանակին օգնել երեխային առաջացած խնդիրների հաղթահարման հարցում:

Երեխաներին օգնող մասնագետները կարող են մեծ աջակցություն ցուցաբերել ծնողներին երեխաներ դաստիարակելու և մեծացնելու այս պատասխանատու ու կարևոր հարցում: Ծնողների հետ աշխատանքում կարելի է առանձնացնել մի քանի հիմնական նպատակ.

1. *Օգնել ծնողներին ինքնաճանաչման, ինքնակառավարման, ինքնախնամքի հմտությունների զարգացման հարցերում:* Երեխան երջանիկ կարող է լինել միայն երջանիկ ընտանիքում: Հետևաբար, երեխայի մասին հոգ տանելու համար կարևոր է նախ հոգալ սեփական անձի մասին: Սթրեսային, տրավմատիկ իրավիճակներում ծնողը կարող է ունենալ ֆիզիկական և առողջական խնդիրներ, տրամադրության փոփոխություն, գրգռվածություն, տագնապ, բարկություն, ճնշվածություն, մեղքի զգացում և այլ նմանատիպ ախտանիշներ: Ընդ որում՝ տրավմատիկ իրողությամբ պայմանավորված՝ երեխայի ապրումները կարող են սրել վերոհիշյալ ախտանիշները, արթնացնել ծնողների սեփական տրավմատիկ հիշողությունները: Ծնողների հետ աշխատող

մասնագետներն, այսպիսով, աջակցում են ծնողներին ինքնակառավարման, հույզերի և սթրեսի կառավարման հմտությունների զարգացման հարցերում:

2. *Իրազեկել և ուղղորդել ծնողին երեխայի առողջ և համակողմանի զարգացման համար նպաստավոր պայմանների ստեղծման հարցերում:* Ծնողների հետ աշխատող մասնագետներն իրազեկում են ծնողներին երեխայի զարգացման օրինաչափությունների, դաստիարակության ոճերի, ծնող-երեխա արդյունավետ փոխհարաբերությունների և այլնի մասին և, ըստ անհրաժեշտության, ուղղորդում են նրանց դաստիարակությանն առնչվող տարբեր հարցերում:
3. *Օգնել գիտակցել ընտանեկան փոխհարաբերությունների ազդեցությունը երեխայի հոգեվիճակի, ինքնազգացողության և վարքի վրա:* Ծնողների հետ աշխատող մասնագետները ցույց են տալիս ծնողական ոճերի, արձագանքների ազդեցությունը երեխայի վարքի և զգացողությունների վրա: Իհարկե, անհրաժեշտ է զգոն լինել ծնողների մեջ մեղքի զգացում չառաջացնելու կամ այն չսրելու համար, հրավիրել նրանց համագործակցության՝ երեխային հասկանալու և աջակցելու հարցերում: Մասնագետն օգնում է նաև ծնողին գիտակցելու սեփական մանկական փորձի, ծնողների հետ փոխհարաբերությունների ազդեցությունն իր դաստիարակության մոտեցումների և երեխաների հետ փոխհարաբերությունների վրա:
4. *Ծնողի հետ համագործակցության միջոցով առավել արդյունավետ դարձնել երեխայի հետ կապարվող աշխատանքները:* Երեխայի հետ արդյունավետ աշխատելու համար մասնագետը ծնողից հավաքագրում է անհրաժեշտ տեղեկատվությունը երեխայի և ընտանիքի վերաբերյալ: Երեխայի հետ աշխատանքի ընթացքում մասնագետը մշտապես կապի մեջ է լինում ծնողի հետ՝ տեղեկացնելով նրան առաջացած դժվարությունների ծագման և

հաղթահարման վերաբերյալ: Ծնողի հետ արդյունավետ համագործակցությունը հնարավորություն է ընձեռում համապատասխանեցնելու, նույնատիպ, իրար չհակասող մոտեցում մշակելու երեխայի այս կամ այն արարքի շուրջ՝ ստեղծելով երեխայի զարգացման համար նպաստավոր պայմաններ:

5. *Զարգացնել արդյունավետ ծնողավարման հմտությունները:* Ծնողների հետ աշխատող մասնագետները աջակցում են նրանց դրական ու գիտակից ծնողավարության, փոխադարձ հարգանքի և երեխայի հանդեպ սիրո վրա հիմնված փոխհարաբերությունների ձևավորման հարցերում:

Ծնողավարումը կամ **ծնողավարությունը** երեխայի ֆիզիկական, սոցիալական, հուզական և իմացական զարգացմանը ծնողի կողմից արդյունավետ աջակցելու գործընթացն է: Արդի գրականության մեջ շատ տարածված են «գիտակցված ծնողավարություն», «դրական ծնողավարություն» հասկացությունները: Այս մոտեցումները հիմնվում են անկեղծության, փոխադարձ հարգանքի, ընդունման, ծնող-երեխա դրական, վստահելի փոխհարաբերությունների և համագործակցության վրա:

Գիտակցված ծնողավարությունը ենթադրում է ծնողի կողմից սեփական հույզերի, զգացմունքների և վարքի կառավարում, ինչի արդյունքում երեխայի արարքներին ծնողը ոչ թե անմիջապես հակազդում է, այլ արձագանքում է դրանց մտածված, հնարավորինս արդյունավետ տարբերակով: Դրական ծնողավարման մեջ չկան հաղթողներ և պարտվողներ, ծնողներն ու երեխաները պայքարի մեջ չեն միմյանց հետ, այլ որպես նույն «թիմի» անդամներ նրանք ձգտում են տարբեր իրավիճակներում գտնել բոլոր կողմերի համար արդյունավետ և ընդունելի լուծումներ:

Ելնելով իրենց անհատական առանձնահատկություններից, կյանքի փորձից, մանկության տարիների առանձնահատկություններից, աշխարհայացքից՝ տարբեր ծնողներ ունեն ծնողավարության,

դաստիարակության տարբեր ոճեր: Ընդ որում՝ դաստիարակության ոճերն էականորեն ազդում են երեխայի անձի ձևավորման և ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների վրա: Ծնողների հետ աշխատող մասնագետները կարող են օգնել ծնողներին ճանաչելու, վերլուծելու և հասկանալու ծնողավարման սեփական ոճն ու դրա ազդեցությունը երեխայի վրա:

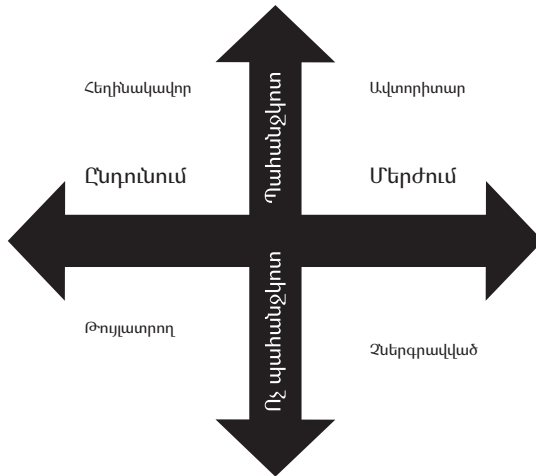
Չնայած տարբեր իրավիճակներում ծնողները կարող են օգտագործել դաստիարակության տարբեր ոճեր, հիմնականում գերակշռում է յուրաքանչյուր ծնողի դաստիարակության ոճերից մեկը: Հակիրճ ներկայացնենք ծնողավարման առավել տարածված 4 ոճերը:

1. *Ավտորիտար ոճ:* Այն ենթադրում է ծնողի կողմից երեխայի վերահսկողության բարձր աստիճան և երեխայի ընդունման ցածր մակարդակ: Նման ոճ ունեցող ծնողները, հիմնվելով այն գաղափարների վրա, որ իրենք միշտ գիտեն, թե ինչն է ճիշտ տվյալ իրավիճակում, և որ երեխան պետք է ենթարկվի իրենց, բավականին խիստ են և կիրառում են մեծ թվով սահմանափակումներ, պատիժներ, արգելքներ, խիստ կանոններ: Թեև այս ոճը կարող է օգնել երեխայի կարգապահության ձևավորման հարցում, այն չարաշահելու դեպքում կարող են առաջանալ անհանգստություններ, տագնապներ, վախեր, անվստահություն և ցածր ինքնագնահատական, ինքնություն գործելու և ինքնաճանաչման դժվարություններ, սոցիալական և ակադեմիական խնդիրներ և այլն: Երեխայի վարքի հիմնական դրդապատճառն այս ծնողական ոճի դեպքում վախն է, ինչի արդյունքում երեխան կարող է ցուցաբերել անցանկալի վարքն այնպես, որ ծնողի համար դա տեսանելի չլինի: Նման ոճ ունեցող ծնողների երեխաները մեծանալով հաճախ իրենք էլ են սկսում ճնշում գործադրել այլ անձանց հանդեպ:
2. *Թույլատրող ոճ:* Այս ոճին բնորոշ է ծնողի կողմից երեխայի վերահսկողության ցածր աստիճանը և երեխային հուզական արձագանքելու բարձր մակարդակը: Այս ոճի դեպքում ծնողներն

ավելի շատ շարժվում են երեխայի ցանկություններով ու զգացողություններով. նրանք ջերմ են, թույլ են տալիս նրան անել իր ցանկացածն ու սահմանափակում են միայն ծայրահեղ դեպքերում, իրենց արձագանքներում հետևողական չեն: Առաջնորդվելով երեխային ազատություն տալու գաղափարով՝ այս ծնողները հաճախ չեն արձագանքում երեխայի անցանկալի վարքին, կամակորոպություններին: Որպես արդյունք՝ երեխաները հաճախ ունենում են ինքնակառավարման, պատասխանատվություն վերցնելու, նպատակներ դնելու, այլ անձանց հետ փոխհարաբերվելու դժվարություններ և այլն:

3. *Հեղինակավոր* ոճ ունեցող ծնողներին բնորոշ է վերահսկողության բարձր աստիճանը և երեխային հուզականորեն արձագանքելու բարձր մակարդակը: Այս ծնողները կարողանում են հուզական ամուր կապ հաստատել երեխայի հետ, նրանք ջերմ են, աջակցող և հոգատար, համագործակցում են երեխայի հետ՝ միաժամանակ ունենալով հստակ սահմաններ և կանոններ: Այս ծնողների կողմից կիրառվող արձագանքները հիմնավորված են, տեղին, երեխայի տարիքին և անհատական առանձնահատկություններին համապատասխան, ինչպես նաև ճկուն են և հիմնվում են նաև իրավիճակի պահանջների վրա: Արդյունքում այս ոճն ունեցող երեխաներն առավել հաճախ դառնում են պատասխանատու, առողջ ինքնագնահատական ունեցող, ինքնուրույն, հաղորդակցման զարգացած հմտություններ ունեցող անձինք, որոնք կարողանում են որոշումներ կայացնել և կրել դրանց հետևանքները:
4. *Չներգրավված ծնողական ոճի* դեպքում առկա է և՛ վերահսկողության, և՛ երեխային արձագանքելու ցածր մակարդակ: Այս ծնողները հաճախ պատկերացում չունեն երեխայի զարգացման առանձնահատկությունների, անձի ձևավորման մասին, ուստի շատ իրավիճակներում պարզապես չեն արձագանքում երեխայի

վարքին, անտեսում են այն, չունեն հստակ կանոններ, անտարբեր են ու անտեսող: Արդյունքում երեխաները կարող են ունենալ վարքային տարբեր խնդիրներ, ուսումնական դժվարություններ, ռիսկային վարքագիծ և այլն:



Ինչպես ցույց է տրված նկարում, ծնողավարման ոճերի ձևավորման հիմքում ընկած է պահանջկոտության ու երեխայի ընդունման հատկանիշների արտահայտվածության աստիճանը:

Ծնողավարման ոճերի, դրանց ուժեղ և թույլ կողմերի ճանաչումը կարող է օգնել մասնագետներին ծնողների հետ առավել արդյունավետ աշխատելու հարցում: Մյուս կողմից՝ մասնագետների օգնությամբ սեփական ծնողավարման ոճերի ճանաչումն ու վերլուծությունը թույլ կտան ծնողներին առավել գիտակից մոտենալ սեփական վարքին, երկարաժամկետ հեռանկարում դիտարկել իր արձագանքների հետևանքները երեխայի անձի ձևավորման վրա և ընտրել դաստիարակության այնպիսի մոտեցումներ, որոնք կօգնեն իրեն ձևավորելու իր արժեքներին և պատկերացումներին բնորոշ առողջ երեխաներ:

***Ծնողների հետ արդյունավետ աշխատանքի
հիմնական սկզբունքները.***

- *Մասնագիտական էթիկայի կանոններ:* Ծնողների հետ աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպման տեսանկյունից խիստ կարևոր է մասնագիտական էթիկայի սկզբունքների պահպանումը: Դրանց թվին են դասվում գաղտնիությունը, ծնողի իրազեկվածության վրա հիմնված համաձայնությունը, չվնասելը, մասնագիտական կոմպետենտությունը, անաչառությունը և այլն:
- *Ծնողների հուզական անվերանգության ապահովում:* Ծնողների համար հաճախ անորոշ են լինում մասնագիտական աշխատանքի առանձնահատկությունները և նրբությունները, ինչն էլ կարող է առաջացնել անհանգստություն ու լարվածություն: Ուստի աշխատանքն անհրաժեշտ է կազմակերպել ծնողների համար վստահելի, հասկանալի ձևաչափով, որտեղ առանց քննադատության լսվում և ընդունվում են բոլոր կարծիքները: Նման միջավայր և մթնոլորտ ստեղծելու համար մասնագետին օգնում են կարեկցանքի, ակտիվ լսելու և այլ հմտությունները:
- *Բազմակողմանի հայացք:* Ծնողների հետ աշխատող մասնագետները հնարավորություն ունեն երեխային առնչվող տարբեր իրավիճակներում հանդես գալ այն անձի դերում, որը կարող է բազմակողմանի նայել հարցին՝ դիտարկելով այն թե՛ երեխայի, թե՛ ծնողի տեսանկյունից:
- *Ծնողներին մոտրիվացնելու կարողություն:* Մասնագետը ձգտում է ապրումակցման, հասկացման և ընդունման, ինչպես նաև սեփական անկեղծության, բացության և աջակցելու պատրաստակամության շնորհիվ ոգևորել ծնողներին առավել սերտ համագործակցելու հարցերում: Այդ նպատակով մասնագետն օգնում է ծնողներին գիտակցելու, որ ծնողավարության իրենց մոտեցումների զարգացման արդյունքում երեխայի վարքում կարող են

տեղի ունենալ էական փոփոխություններ: Նման դեպքերում օգտակար կարող է լինել աշխատանքի կարևորությունը մատչելի, հասանելի կերպով բացատրելը, աշխատանքը չիրականացնելու հետևանքները (օրինակ՝ երեխաների մեջ խնդիրների խորացումը, ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների վատթարացումը և այլն) ներկայացնելը, հաջողված դեպքերի և դրական փոփոխությունների մասին պատմելը և այլն:

- *Ակտիվություն:* Մասնագետ-ծնող փոխհարաբերություններում հաճախ ակտիվ դերը ստանձնում է հենց մասնագետը, որը նախաձեռնում և կազմակերպում է աշխատանքը, ներգրավում երեխայի ծնողներին, հետադարձ կապ տալիս և ստանում նրանցից և այլն:
- *Փոխվստահություն:* Ծնողների հետ կազմակերպվող թե՛ անհատական, թե՛ խմբային աշխատանքներում մասնագետները ստեղծում են վստահության մթնոլորտ, միջավայր, որտեղ բոլորը կարող են ազատ արտահայտվել, լսված և հարգված լինել՝ առանց գնահատվելու և պիտակավորվելու: Միևնույն ժամանակ բոլորի, այդ թվում՝ մասնագետի կարծիքները կարող են քննարկվել և քննադատորեն վերլուծվել:
- *Գործնական կիրառելիություն:* Ծնողները գնահատում են գործնական հանդիպումները, որոնք նրանց հնարավորություն են տալիս ստացած գիտելիքներն ու հմտությունները անմիջապես նորեն կիրառելու իրենց երեխաների հետ հարաբերություններում ու գնահատելու արդյունքները:
- *Պարզ և մարչելի տեղեկատվության ներկայացում:* Ցավոք, մեր հասարակության մեջ սոցիալական աշխատողի և այլ աջակցող մասնագետների աշխատանքի մասին պատկերացումները ոչ միշտ են բավարար չափով համապատասխանում իրականությանը: Հետևաբար կարևոր է ծնողներին հնարավորինս պարզ և մատչելի կերպով բացատրել իրականացվող աշխատանքների

Նպատակը, բնույթը, գործիքակազմը, մեթոդները: Կարևոր է ծնողների հետ խոսել իրենց համար հասկանալի լեզվով, չօգտագործել հասկացություններ և եզրույթներ, որ կարող են ծանոթ չլինել նրանց:

Ծնողների հետ արդյունավետ աշխատելու համար շատ կարևոր է նաև ունենալ հստակ նպատակներ և պլանավորել աշխատանքի ընթացքը: Դա անելու համար աշխատանքները սկսելուց արժե անդրադառնալ մի քանի հարցերի.

1. Ո՞րն է ընտանիքի այն խնդիրը, որի շուրջ անհրաժեշտ է համապատասխան միջամտություն ցուցաբերել:
2. Ո՞րն է այն ցանկալի արդյունքը, ձեռքբերումը, որին ձգտում է հասնել ընտանիքը:
3. Ինչպե՞ս, ի՞նչ մեթոդներով է հնարավոր հասնել ցանկալի արդյունքի:
4. Կարող են նաև լինել իրավիճակներ, երբ ծնողների և երեխաների շահը հաշվի առնելով՝ այլ մասնագետների հետ համագործակցության անհրաժեշտություն առաջանա:

Հիմնվելով վերևում շարադրված սկզբունքների և մոտեցումների վրա՝ ծնողների հետ կարելի է աշխատել տարբեր մեթոդներով և **ձևաչափերով**: Ծնողների հետ աշխատանքները կարող են արդյունավետ կերպով կազմակերպվել թե՛ անհատական, թե՛ խմբային ձևաչափերում:

Անհատական աշխատանքի շրջանակներում իրականացվում է խորհրդատվություն ծնողավարմանն առնչվող զանազան հարցերի շուրջ: Ծնողների կողմից առավել հաճախ հնչեցվող հարցերից են երեխաների կարգապահությունը, նրանց պատժելու կամ խրախուսելու մեթոդները, մանկական կամակորոթությունները, սիբիլինգների (քույր-եղբայրների) կամ ծնողների հետ ունեցած կոնֆլիկտներն ու

լարված փոխհարաբերությունները, հասակակիցների հետ շփման խնդիրները, մանկական վախերը, ագրեսիվության և բարկության դրսևորումները, գաջեթներից օգտվելու սահմանափակումները, ինքնուրույնության խնդիրները, ինչպես նաև ծնողների ինքնակառավարման, սթրեսի կառավարման դժվարությունները և այլն:

Ծնողի հետ անհատական հանդիպում իրականացվում է նաև այն դեպքերում, երբ նախատեսվում է սկսել անհատական խորհրդատվական աշխատանք երեխայի հետ:

Ծնողների հետ իրականացվող խորհրդատվական աշխատանքի առաջին հանդիպումը կարող է հետապնդել հետևյալ նպատակները.

- կոնտակտի հաստատում,
- աշխատանքին վերաբերող տեղեկատվության ձեռքբերում,
- այցելուի կամ շահառուի սոցիալ-հոգեբանական կարգավիճակի նախնական գնահատում,
- այցելուի կամ շահառուի ռեսուրսների, ուժեղ կողմերի ու սահմանափակումների նախնական գնահատում,
- աշխատանքի գործնական նախապատրաստման իրականացում՝ նպատակների որոշում, մեթոդի, ուղղորդման, ժամանակային և այլ տեխնիկական հարցերի որոշում,
- անհրաժեշտության դեպքում այլ մասնագետի մոտ ուղղորդում և այլն:

Անհատական աշխատանքի սկզբնական փուլում կարևոր է, որ մասնագետը տեղեկացնի ծնողներին.

- ինչ է աշխատանքը,
- ինչ կարող են ակնկալել այդ աշխատանքի ընթացքից,
- աշխատանքի պայմանների, կիրառվող տեխնիկաների և միջոցների մասին,
- հանդիպումների տևողության և հաճախականության մասին:

Աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպման համար անհրաժեշտ է, որ մասնագետը մանրակրկիտ տեղեկատվություն

հավաքագրի ընտանիքի և երեխայի մասին: Այսպես, կարևոր է ծնողի հետ քննարկել.

1. Խնդրի էությունը.

- Երբ է առաջացել, երբ է դրսևորվել առաջին անգամ,
- Ինչպե՞ս է դրսևորվում,
- Ի՞նչ իրավիճակներում է դրսևորվում, ի՞նչը կարող է նախորդել կամ պատճառ լինել,
- որտե՞ղ, ի՞նչ շրջապատում է դրսևորվում,
- Ինչպիսի՞նն է ծնողների և երեխայի վերաբերմունքը խնդրին:

2. Ընտանիքի մասին տեղեկությունները.

- ընտանիքի կառուցվածք (ովքեր են ընտանիքի անդամները),
- ընտանեկան փոխհարաբերություններ (ընտանիքի բոլոր անդամների հետ երեխայի փոխհարաբերությունների բնույթը, մայրիկ-հայրիկ հարաբերությունները, սիբլինգների փոխհարաբերությունները, ընտանիքի անդամների փոխհարաբերություններն այլ անձանց հետ և այլն),
- դաստիարակության ոճեր, ծնողավարման մոտեցումներ (կարգապահություն, պատիժ և խրախուսանք, շփման հմտություններ և այլն):

3. Երեխայի զարգացման մասին տեղեկությունները.

- հղիության ընթացք, ծննդաբերության առանձնահատկություններ,
- վաղ զարգացման առանձնահատկություններ (քայլք, խոսք և այլն),
- սննդի, խնամքի, քնի առանձնահատկություններ,
- քրոնիկ հիվանդություններ,
- Նոր միջավայրին, նախադպրոցական և դպրոցական հաստատություններին հարմարման առանձնահատկություններ և այլն:

4. Ընտանեկան հատուկ դեպքերը.

- սիբիլինգի ծնունդ,
- ամուսնալուծություն,
- հարազատի մահ, կորուստ,
- ընտանիքի անդամի կամ երեխայի քրոնիկ հիվանդություն,
- որդեգրում,
- տեղափոխություն (այլ միջավայր, այլ երկիր և այլն),
- բռնություն, կոնֆլիկտներ և այլն:

Աշխատանքի արդյունավետ կազմակերպման համար կարևոր կլինի նաև ծշտել ընտանիքի անդամների հետաքրքրությունները, նախասիրությունները, ավանդույթները, սովորությունները և այլն:

Անհատական աշխատանքի ամփոփումից առաջ շատ կարևոր է աշխատանքի հետզնահատումը, որը կարող է իրականացվել թե՛ համապատասխան մեթոդների՝ հարցումների ու թեստերի, թե՛ ծնողի հետ զրույցի միջոցով:

Ծնողի հետ անհատական աշխատանքը թույլ է տալիս մասնագետին խորքային աջակցություն ցուցաբերել ընտանիքին, սակայն շատ իրավիճակներում ծնողների հետ արդյունավետ է նաև աշխատել *խմբային* ձևաչափում: Մասնակցելով խմբային աշխատանքի, որտեղ ներգրավված են նաև այլ ծնողներ՝ ծնողը կարող է առավել մեծ հուզական աջակցություն ստանալ, լսել ու ծանոթանալ այլ ծնողների փորձի, տարբեր մեթոդների կիրառման հաջողությունների ու ձախողումների մասին, զգալ, որ ինքը մենակ չէ, որ շատ ծնողներ ունեն նույնատիպ խնդիրներ:

Խմբային աշխատանքները ծնողների հետ կարող են կազմակերպվել տարբեր տարբերակներով: Հակիրճ անդրադառնանք դրանցից մի քանիսին:

- *Իրազեկման հանդիպումներ.* այս հանդիպումների ժամանակ մասնագետներն իրենց վրա են վերցնում ակտիվության մեծ մասը, նախապես պատրաստում են կոնկրետ նյութ, որը

ներկայացնում են ծնողների խմբին, անդրադառնում են մասնակիցների հարցերին: Սա ավելի շատ տեսական ձևաչափ է, որտեղ գերակշռում են նյութի ներկայացումն ու հարց ու պատասխանը:

- *Ծնողավարման հմտությունների զարգացմանն ուղղված թեյնինգներ*. այս ձևաչափում տեսական նյութի հակիրճ ներկայացմանը հաջորդում են կոնկրետ, գործնական վարժություններն ու առաջադրանքները, դերային խաղերը, դեպքերի վերլուծությունները, ինքնավերլուծությանն ուղղված խնդիրները և դրանց քննարկումը: Հենց նման առաջադրանքների իրականացման և դրանց մանրամասն վերլուծության միջոցով ծնողները ոչ միայն պարզապես տեսական պատկերացում են կազմում երևույթների մասին, այլ նաև այդ հմտությունները գործնականում մարզելու հնարավորություն են ստանում: Ծնողների հետ աշխատանքում շատ արդյունավետ է նաև տնային առաջադրանքների հանձնարարումը. այսպես, ծնողները կարող են ծնողավարության կոնկրետ հմտությունը երեխայի հետ կիրառելու առաջադրանք ստանալ, որի արդյունքների մասին էլ կկարողանան կիսվել հաջորդ հանդիպման ժամանակ:
- *Քննարկումներ, փորձի փոխանակմանն ուղղված հանդիպումներ*. ծնողների համար շատ հետաքրքիր և օգտակար կարող են լինել նաև միմյանց միջև փորձի փոխանակմանն ուղղված հանդիպումները: Այս հանդիպումների ժամանակ ծնողները հնարավորություն ունեն ծնողավարությանն առնչվող հարցերի շուրջ կիսելու իրենց կարծիքը, լսելու մասնագետի և այլ ծնողների մոտեցումները, ստանալու մյուս ծնողների հուզական աջակցությունը և այլն:
- *Անձնային աճի, փոխօգնության խմբեր*. նման հանդիպումներն ավելի շատ ուղղված են ծնողների միջև փոխօգնության, միմյանց աջակցելու մշակույթի զարգացմանը: Փոխօգնության խմբում

մասնագետն ավելի շատ վարողի, ֆասիլիտատորի կարգավիճակում է, բուն բովանդակությունը ստեղծում են հենց ծնողները: Անձնային աճի խմբերն ուղղված կարող են լինել որպես ծնող սեփական դերի վերլուծությանը, վերագնահատմանն ու վերաիմաստավորմանը:

- *Ծնողական ժողովներ.* կրթական հաստատություններում կազմակերպվող ծնողական հանդիպումները ևս արդյունավետ հարթակ կարող են դառնալ ծնողների հետ համագործակցության ու արդյունավետ աշխատանքի համար:

Ծնողների հետ խմբային աշխատանքը կարելի է սկսել առավել պարզ, հասկանալի մեթոդների օգտագործումից, օրինակ՝ լուսավորչական հանդիպումներից, տեղեկատվական թերթիկների և ձեռնարկների կիրառումից, իսկ այնուհետև, մեծացնելով ծնողների ակտիվությունն ու պատասխանատվությունը, ներգրավվել նրանց աշխատանքի առավել բարդ ձևաչափերում՝ հմտությունների մարզմանն ուղղված թրեյնինգներ, փորձի փոխանակման, փոխօգնության հանդիպումներ և այլն: Խմբային աշխատանքում ընդգրկվող ծնողների քանակը, հանդիպումների հաժախականությունը, տևողությունը կախված է թե՛ ընտրված ձևաչափից, թե՛ կոնկրետ թեմայից, թե՛ ծնողների կարիքներից:

Ծնողների հետ խմբային աշխատանքները պլանավորելիս կարևոր է ներառել աշխատանքում հետևյալ բաղադրիչները.

- *Ներածություն:* Հանդիպման սկզբնական մասում անհրաժեշտ է ներկայանալ, ներկայացնել հանդիպման նպատակը, թեման, ինչպես նաև օրակարգը: Ըստ անհրաժեշտության այս հատվածում կարող են քննարկվել և որոշվել այն կանոնները, որոնք անհրաժեշտ է պահել հանդիպման ընթացքում: Դրանցից են՝ գաղտնիությունը (այն, ինչ տեղի է ունենում խմբում, մնում է միայն խմբի ներսում), ակտիվ մասնակցությունը, կարծիքների

բազմազանությունը (կարծիքները սկսվում են «ես» դերանունով), խոսելու և լսվելու հավասար իրավունքը բոլոր մասնակիցների համար, «այստեղ–և–հիմա» լինելը, դադար վերցնելու իրավունքը, փոխօգնությունը և այլն: Երկարատև խմբային աշխատանքների դեպքում կարևոր է նաև անդրադառնալ հանդիպումներից մասնակիցների սպասելիքներին ու ակնկալիքներին:

- *Ջերմացնող վարժանք:* Խմբային աշխատանքի սկզբում նպատակահարմար է օգտագործել վարժանքներ, որոնք կօգնեն մասնակիցներին ծանոթանալու միմյանց հետ, ստեղծելու դրական, վստահելի մթնոլորտ, ինչպես նաև կդրդեն մասնակիցներին ավելի ակտիվ ներգրավվածության:
- *Տեղեկատվական բաժին:* Այս հատվածում նպատակահարմար է ներկայացնել ծնողների իրազեկմանն ուղղված հիմնական նյութը: Նյութի ներկայացումն ավելի արդյունավետ կլինի, եթե դասընթացավարի խոսքն ուղեկցվի վիզուալ նյութերով (շնորհանդես, օժանդակ նյութեր և այլն) և պատկերավոր, գործնական օրինակներով:
- *Գործնական առաջադրանք:* Ներկայացված նյութն ամրապնդելու համար արդյունավետ է գործնական առաջադրանքների, դերային խաղերի, հմտություններ մարզող վարժությունների կիրառումը: Օրինակ՝ ծնողներին կարող են տրվել իրավիճակներ, որոնք անհրաժեշտ է խաղարկել երեխայի և ծնողի դերերում: Կամ կարող են ներկայացվել երեխայի վարքաձևեր, արտահայտություններ, որոնց ի պատասխան անհրաժեշտ է մտածել և ներկայացնել ծնողի արդյունավետ արձագանքի ձևեր և այլն: Վարժությունների իրականացմանը հաջորդում են քննարկումն ու առաջադրանքի վերլուծությունը:
- *Հարց ու պատասխան:* Կարևոր է հանդիպումների ընթացքում ժամանակ տալ ծնողների հարցերին արձագանքելուն: Հենց ծնողների հարցերի և արձագանքների միջոցով է մասնագետը

հասկանում, թե որքանով է յուրացվել ներկայացված նյութը, և ինչն է արդիական կոնկրետ խմբի համար:

- *Ամփոփում:* Խմբային աշխատանքի ավարտին շատ կարևոր է հստակ ամփոփել այն մտքերը, որոնք նախատեսված էր քննարկել հանդիպման ժամանակ, ինչպես նաև մասնակիցներին հետադարձ կապ տալու և ստանալու հնարավորություն ընձեռել:

Վերոհիշյալ բաղադրիչների ներառումը, դրանց հաջորդակա-նությունը, տևողությունը, անշուշտ, պայմանավորված են խմբային աշխատանքի նպատակից, ինչպես նաև տվյալ խմբի մասնակիցների կարիքներից և ցանկություններից: Որքան էլ կարևոր է ունենալ խմբային հանդիպման հստակ պլան և օրակարգ, միևնույն ժամա-նակ խիստ անհրաժեշտ է վերհանել և արձագանքել տվյալ խմբի մասնակիցների պահանջմունքներին և հարցերին:

Թե՛ անհատական, թե՛ խմբային աշխատանքները կարող են կազմակերպվել և՛ առկա (դեմ առ դեմ), և՛ թե հեռավար (առցանց, հե-ռախոսով) տարբերակներով: Ըստ կարիքի՝ հնարավոր է նաև համա-տեղել այս երկու ձևաչափերը:

Հեռավար աշխատանքն ունի մի շարք առանձնահատկություններ:

- Նախ և առաջ այն հասանելի է դարձնում աջակցող մասնագետ-ների ծառայությունները երկրի ողջ տարածքում: Հատկապես այն ծնողները, ովքեր երեխաների խնամքի անմիջական պա-տասխանատուներն են, հաճախ ժամանակ և հնարավորություն չեն ունենում մասնակցելու առկա հանդիպումներին և մեծ սիրով ներգրավվում են աշխատանքի հեռավար տարբերակին:
- Հեռավար աշխատանքում հատկապես մեծ է դառնում աշխա-տանքի հստակ նպատակադրման (ինչո՞ւ, ի՞նչ, ի՞նչպե՞ս) նշանա-կությունը և կոնկրետ խնդրի վրա կենտրոնացվածությունը:
- Հավանական է, որ հեռավար ձևաչափում ծնողները համե-մատաբար պասիվ դիրք կգրավեն, ուստի դասընթացավարն

առավել մեծ ուշադրություն պետք է դարձնի մասնակիցների ակտիվ ներգրավմանը, նրանց խոսելու, կիսվելու հնարավորություն ընձեռելու հարցերին:

- Հեռավար աշխատանքում կարևոր է նաև աշխատանքային հարաբերություններում հստակ սահմանների կառուցումը. այսպես, հեռախոսով և համացանցով աշխատելու դեպքում ևս ծնողների համար հստակ պետք է լինի, թե երբ, ինչ հարցերով և ինչ ձևաչափով նրանք կարող են դիմել մասնագետին:

Այսպիսով՝ կախված դեպքի առանձնահատկություններից, ծնողների հետ աշխատանքները կարելի է կազմակերպել թե՛ անհատական, թե՛ խմբային, թե՛ առկա, և թե՛ հեռավար տարբերակներով:

4.2. Տարբեր իրավիճակներում ծնողների հետ աշխատանքի առանձնահատկությունները և եղանակները

Տրավմատիկ և սթրեսային իրավիճակներ

Ինչպես արդեն նշեցինք, տրավմատիկ և սթրեսային իրավիճակներում երեխաների վարքը կարող է կտրուկ փոխվել, երեխաները կարող են սկսել անսպասելի, անցանկալի, անհասկանալի վարք ցուցաբերել, ինչը հաճախ զարմացնում է ծնողներին: Տրավմատիկ իրողություն ապրած երեխայի հետ ծնողավարման ամենակարևոր հմտություններից է գիտակցումը, որ երեխան ոչ թե չարացել է, դարձել է «վատը», այլ ունի դժվարություններ, որոնք կապված են սթրեսի և տրավմայի հետ: Ուստի կարևոր է, որ ծնողների հետ աշխատող մասնագետները կարողանան իրազեկել ծնողներին երեխաների հնարավոր հակազդումների մասին, ցույց տան սթրեսային, տրավմատիկ իրադարձության և երեխայի վարքի, մտքերի, զգացմունքների կապը:

Այս հատվածում կխոսենք մի քանի հարցերի մասին, որոնց ուղղությամբ անհրաժեշտ է ուղղորդել ծնողներին նման իրավիճակներում:

1. Բոլոր՝ այդ թվում և բարդ իրավիճակներում, խիստ էականը ծնողի ոչ պայմանական, որևէ երևույթով չպայմանավորված սերն ու ընդունումն է երեխայի հանդեպ: Հատկապես դժվար պահերին երեխան կարիք ունի զգալու, որ ծնողներն իրեն սիրում են՝ անկախ իր վարքից, գործողություններից, հույզերից ու զգացմունքներից, արտահայտած մտքերից, և ընդունում են իրեն այնպիսին, ինչպիսին ինքը կա:
2. Կարևոր է երեխային ցույց տալ, որ իր բոլոր բուռն զգացմունքները, ապրումները՝ վախերն ու անհանգստությունները, բարկությունը, տխրությունը, ընդունելի են, նորմալ են սովյալ իրավիճակի համար: Այս հուզական քառսը հաճախ կարող է երեխայի մեջ մեղքի զգացում առաջացնել, ուստի կարևոր է նրան ցույց տալ, որ սա նրա նորմալ ռեակցիան է աննորմալ իրավիճակին:
3. Պակաս կարևոր չէ օգնել գիտակցել ծնողներին կուտակված հույզերի ու զգացմունքների, մտքերի արտահայտման կարևորությունը: Հենց ծնողները կարող են սովորեցնել երեխային արտահայտել այդ հույզերը կառուցողական եղանակով՝ խոսելով, խաղալով, նկարելով, ծեփելով, գրելով, ստեղծագործելով և այլն: Այս առումով ծնողները նաև կարող են օրինակ ծառայել երեխայի համար սեփական հույզերն ու զգացմունքները ընդունելի եղանակով արտահայտելու, երեխաների հետ նաև սեփական զգացմունքներից խոսելու ձևով:
4. Սթրեսային, տրավմատիկ իրադարձությունների ժամանակ կարևոր է լինել երեխայի հետ, նրա կողքին ոչ միայն ֆիզիկապես, այլև հուզականորեն ներգրավված լինել երեխայի կյանքում, խոսել նրա հետ, լսել նրան, զգացմունքներն ու մտքերն արտահայտելու հնարավորություն տալ, համատեղ ժամանակ անցկացնել: Կարևոր է, որ երեխան ունենա զգացում, որ ծնողներն այն մարդիկ են, ում հետ ինքը կարող է կիսվել, ազատ արտահայտվել, ովքեր կլսեն և կընդունեն իրեն, ում մոտ ինքը միշտ

կարող է վերադառնալ՝ ստանալու իր հարցերի պատասխանները:

5. Հավանական է, որ երեխան շատ հարցեր կունենա իրավիճակի հետ կապված: Նման դեպքերում կարևոր է անպայման արձագանքել երեխայի հարցերին: Երեխայի բարդ հարցերին պատասխան տալուց առաջ կարևոր է.

- նախ ճշտել նրա պատկերացումները տվյալ երևույթի մասին, հասկանալ, թե ինչու է ծագել այդ հարցը: Կարելի է երեխային հարցնել՝ «Իսկ դու ինչ ես կարծում», «Իսկ դու ինչ գիտես այս մասին»,
- հիմնվելով երեխայի պատասխանի վրա՝ տալ տարիքին համապատասխան տեղեկատվություն այնպիսի բառերով և այն չափով, որ երեխան ի վիճակի է հասկանալու,
- տալ միայն անկեղծ, հավաստի տեղեկատվություն: Իրականությանը չհամապատասխանող տեղեկատվությունը որոշակի ժամանակ անց բացահայտվում է, ինչի արդյունքում երեխան կարող է ունենալ խաբվածության, մերժվածության զգացում, կորցնել մեծահասակների հանդեպ վստահությունը:

Եթե ինչ-որ հանգամանքների պատճառով տվյալ պահին հնարավոր չէ պատասխանել այդ հարցին, կամ ծնողը պատրաստ չէ խոսել տվյալ թեմայի մասին երեխայի հետ, կարևոր է, այնուամենայնիվ, արձագանքել երեխային, ցույց տալ նրան, որ իր հարցը լսվել է, և որոշակի ժամանակ խնդրել, հետաձգել զրույցը: Այս պարագայում ծնողը զրույցին նախապատրաստվելու ժամանակ կունենա, ավելի երկար կվերլուծի իր ասելիքը, որից հետո խոստացված ժամկետում կվերադառնա այդ խոսակցությանն ու կպատասխանի երեխայի հարցին կամ կուղղորդի այլ՝ երեխայի համար նշանակալի անձի մոտ:

6. Ծնող-երեխա շփման մեջ շեշտադրվում և կարևորվում են աջակցումն ու քաջալերումը, այլ ոչ թե՝ ստիպողականությունը և

շտապողականությունը: Ցանկալի է ծնողների մեջ ձևավորել իրատեսական սպասելիքներ երեխայից: Սթրեսային, տրավմատիկ իրադարձությունների դեպքում կարևոր է գնալ երեխայի հետևից, նրա տեմպին համընթաց, ոչ թե արագացնել ապաքինման գործընթացը և ստիպել նրան հաղթահարել իրավիճակը:

7. Տրավմատիկ իրողությունները սովորաբար առաջացնում են երեխայի մեջ անապահովության, անորոշության, տագնապի, աշխարհի հանդեպ անվստահության զգացում: Այս անորոշությունն ու անհանգստությունները մեղմելու նպատակով օգտակար են երեխայի օրվա բնականոն ռեժիմի պահպանումը, սովորական, կենցաղային գործողությունների իրականացումը, ավանդույթների պահպանումը, կայուն և կանխատեսելի առօրյայի ստեղծումը: Ուստի ծնողները պետք է օգնեն երեխային գիտակցելու, որ կյանքը շարունակվում է, և չնայած դժվարություններին՝ կարելի է ուրախանալ, խաղալ, սովորել, մարզվել, շփվել ընկերների հետ, ապագայի հետ կապված պլաններ կազմել, երազել և այլն:
8. Կարևոր է նաև ծնողներին ուղղորդել տարբեր տեղեկատվական հոսքերի ազդեցությունը իրենց երեխայի վրա վերահսկելու հարցերում: Այսպես, տրավմատիկ իրավիճակներում հայտնված երեխաները կարող են փնտրել և տեսնել որոշակի տեղեկատվություն, որը կապված է իրենց ապրումների հետ: Մեծահասակի կողմից չստուգված նմանատիպ լուրերը, մուլտֆիլմերն ու ֆիլմերը, տեղեկատվությունը կարող են խորացնել երեխայի ապրումները և հակազդումները: Ուստի անհրաժեշտ է վերահսկել և սահմանափակել այն տեղեկատվությունը, որը ստանում է երեխան՝ զտելով միայն անվտանգ տեղեկատվությունը: Կարևոր է հետևել նաև տեղեկատվության ծավալներին, այն ստանալու ժամերին և այլն: Եթե չի հաջողվում խուսափել տեղեկատվական հոսքից, ցանկալի է, որպեսզի երեխան լսի, դիտի ծնողի հետ

միասին: Այս դեպքում ծնողը կարող է երեխային տալ որոշակի բացատրություններ, նվազեցնել բացասական ազդեցության աստիճանը, բացատրել տեղեկությունը համապատասխան համատեքստում:

9. Կարևոր է նաև ծնողներին իրազեկել այն դեպքերի մասին, երբ անհրաժեշտ է երեխային ուղղորդել համապատասխան մասնագետի՝ հոգեբանի, հոգեբույժի կամ նյարդաբանի մոտ: Այս մասնագետներին դիմելու կարիք կա, երբ երեխայի ախտանշանները.

- շարունակվում են 3 ամսից ավելի,
- սրվում են, խորանում, բարդանում, ավելի ինտենսիվ դրսևորումներ ստանում,
- էականորեն խանգարում են նրա կենսագործունեությանը:

Այսպիսով՝ տրավմատիկ, սթրեսային իրավիճակներում կարևոր է աջակցել ծնողներին ինքնակառավարման, ինքնախնամքի հարցերում, ինչպես նաև իրազեկել նրանց՝ երեխաներին արդյունավետ արձագանքելու և օգնելու վերաբերյալ:

Կորուստ

Նշանակալից անձի (ծնող, քույր, եղբայր, տատիկ, պապիկ և այլն) կորուստը կամ մահը շատ ծանր իրադարձություն է ողջ ընտանիքի համար: Սեփական վշտի ապրման հետ մեկտեղ ծնողները պետք է կարողանան արդյունավետ աջակցել երեխային այս դժվար իրավիճակի հաղթահարման հարցերում: Այս բաժնում կխոսենք այն դրույթների և սկզբունքների մասին, որոնք, հաշվի առնելով, մասնագետները կարող են ուղղորդել ծնողներին և ընտանիքներին նման դեպքերում:

Մեծահասակներին երբեմն կարող է թվալ, որ եթե երեխային չհայտնեն հարազատի մահվան մասին, նրան կպաշտպանեն

անտանելի մեծ ցավից: Երբ երեխային չի ասվում մտերիմի մահվան մասին, երեխան հայտնվում է դժվար վիճակում. մի կողմից՝ նա զգում է, որ ինչ-որ բան կատարվում է, նկատում է իրեն շրջապատող մեծերի հուզականությունը, մյուս կողմից՝ չի ստանում հստակ տեղեկատվություն իրավիճակի մասին: Արդյունքում երեխան ունենում է չհասկացվածության, մենակության զգացում, անհանգստություններ, տագնապներ, լարվածություններ, մեծահասակների հանդեպ վստահության կորուստ և այլն: Վշտի ապրումը կարևոր պաշտպանական և սոցիալական նշանակություն ունի, ուստի կարևոր է, որ երեխան ևս իր վիշտն ապրելու, շրջապատողների հուզական աջակցությունը ստանալու հնարավորություն ունենա: Այսպիսով՝ շատ կարևոր է ուղղորդել ծնողներին, որպեսզի նրանք տեղեկացնեն երեխային մտերիմի մահվան մասին՝ տալով նրան հավաստի, մատչելի, տարիքին համապատասխան տեղեկատվություն:

Ցանկացած տարիքի երեխայի համար, վշտի որ փուլում էլ նա լինի, կարևոր է ծնողի կամ այլ մտերիմ մեծահասակի առկայությունը, որը կհասկանա և կկիսի երեխայի հետ նրա ապրումները, կկարողանա նա նպաստել դրանց լիցքաթափմանը և հստակ, հավաստի ու մատչելի պատասխաններ կտա երեխայի՝ անխուսափելիորեն ծագող հարցերին: Գոյություն ունեն մի քանի կարևոր գաղափարներ, որոնց շուրջ երեխայի հետ ծնողների զրույցները կօգնեն հաղթահարելու այս դժվար շրջանը:

1. *Մահն անդառնալի է:* Երբ երեխան մտածում է, որ մահը դարձելի է, նա հնարավորություն չի ունենում սգալու իր կորուստը: Սգալը ցավալի գործընթաց է, սակայն բացառիկ կարևոր՝ մահացածի հետ հրաժեշտ տալու և ապրել շարունակելու համար: Ուստի առաջին քայլը, որն օգնում է երեխային հասկանալու, ինչպես նաև զարգացման որոշակի մակարդակում ընդունելու մահը, գիտակցումն է, որ կորուստը անդառնալի է:

2. *Մահանալուց հետո մարդու բոլոր կենսական ֆունկցիաները վերջնականորեն դադարում են:* Այս գիտակցումը թույլ կտա ազատվել մի շարք վախերից, որոնք երեխայի մեջ կարող են առաջանալ կորստի հետ բախվելիս: Կարևոր է երեխային հստակ փոխանցել, որ մահացածն այլևս չի շնչում, չի ծարավում, չի մրսում, չի խեղդվում և այլն:
3. *Ամեն կենդանի էակ, ի վերջո, մահանում է:* Երեխային կարևոր է բացատրել, որ մահը կյանքի անքակտելի մասն է, դրա տրամաբանական ավարտը. սա օրինաչափ է բնության ցանկացած երևույթի կամ էակի համար:
4. *Մահվան կարող են հանգեցնել տարբեր ֆիզիկական պատճառներ:* Երեխան, որը հանդիպում է մահվան փաստին, պետք է հստակ իմանա մահվան պատճառը: Տեղեկության պակասի դեպքում նա կարող է կատարվածում մեղադրել ուրիշներին, մահացածին կամ ինքն իրեն, ինչպես նաև երևակայել մահվան անիրական և վախենալու պատճառներ:

Անհրաժեշտ է նաև ուղղորդել ծնողներին, որպեսզի օգնեն երեխային հրաժեշտ տալու մահացած մտերիմին: Մոտավորապես 5 տարեկանից սկսած՝ անհրաժեշտ է երեխային նկարագրել հուղարկավորման արարողությունները, բացատրել դրանց իմաստը, ընթացքը և հարցնել՝ նա ցանկանում է արդյոք մասնակցել, թե՞ ոչ: Եթե երեխան ցանկանում է մասնակցել, հարկ է նրան ներգրավվել կարծ ժամանակով, ուղեկցել արարողության ամբողջ ընթացքում, ինչպես նաև դրանից հետո, պատասխանել բոլոր հարցերին: Եթե երեխան չի ցանկանում մասնակցել այդ արարողություններին, անհրաժեշտ է հրաժեշտի այլ ձև մտածել, օրինակ՝ նկար նկարել, նամակ գրել, դիտել լուսանկարները, փուչիկ բաց թողնել երկինք, համատեղ աղոթել և այլն:

Կորստից հետո՝ վշտի ապրման փուլերում, երեխաները միշտ աջակցության, կիսվելու, խոսելու, ջերմ աջակից մեծահասակի կողքին լինելու կարիք ունեն անկախ տարիքից: Ուստի շատ կարևոր է՝

- միշտ հասանելի լինել երեխայի համար. կարողանալ անհրաժեշտության դեպքում լսել, խոսել, քաջալերել նրան, աջակցել զգացմունքների արտահայտմանը,
- սովորեցնել տարբերակել և անվանել զգացմունքները, կարողանալ արտահայտել տխրությունը, բարկությունը, հիասթափությունը և դրանց վերաբերվել որպես բնականոն երևույթների,
- քննարկել ընտանիքում տեղի ունեցած և ունեցող փոփոխությունները և միասնական ուղիներ գտնել կյանքի նոր պայմաններին հարմարվելու համար,
- հատուկ ժամանակ գտնել երեխայի հետ խոսելու համար, քննարկել նրան հուզող տարաբնույթ հարցերը,
- հուզող հարցերի շուրջ համապատասխան, ճշմարիտ տեղեկություն տալ երեխային. նրա հետ դիտել նման հոգեվիճակների հաղթահարման վերաբերյալ տարբեր տեսանյութեր, հոդվածներ կարդալ և այլն,
- երեխայի հետ միասին մահացածի վերաբերյալ դրական հիշողություններ ստեղծել. պատմել նրա կյանքից իրական պատմություններ, պատրաստել ֆոտոալբոմ և այլն,
- ուշադիր լինել երեխայի ինքնամեղադրական մտքերի հանդեպ, միանշանակորեն հերքել դրանց հիմնավորվածությունը, օգնել գիտակցելու իրականությունը՝ թույլ չտալով երեխային այն մեկնաբանել իր մեղավորության համատեքստում,
- հետևել երեխայի ամենօրյա այլ զբաղմունքների, նկատել և խրախուսել փոփոխությունները, միշտ անկեղծ և տարիքին համապատասխան պատասխաններ տալ երեխայի հարցերին:
Նախադպրոցական տարիքի կորուստ ապրող երեխային ծնողների և այլ մեծահասակների արձագանքման նպատակահարմար եղանակներն են՝
- ընդունել երեխայի կարոտը, խոսել նրա և սեփական զգացմունքների մասին,

- ընդունել, որ երեխայի զգացմունքները կարող են փոփոխական լինել,
- հստակ ձևակերպել կորստի հետ կապված պատկերացումները («չի վերադառնալու», «կենդանի չէ» և այլն),
- առավելագույն ապահովություն տալ երեխային,
- ընդունել երեխայի հոգեբանական պաշտպանությունները, ռեգրեսիվ նշանները (եղունգներ կրծելը, մանկամտանալը, կամակորոպությունը),
- փորձել փափուկ ձևով վերադարձնել առօրյա գործունեությանը,
- բացատրել մահվան երևույթը պարզ, հասկանալի հասկացություններով, բնության, հեքիաթների, մուլտֆիլմերի օրինակներով,
- ընդունել, որ երեխան կարող է չուզենալ խոսել մահացածի մասին,
- վստահեցնել, որ երեխան կատարվածում որևէ մեղավորություն չունի,
- մահացածի հետ կապված իրերը (անձնական պարագաները) թողնել երեխայի համար հասանելի տեղում:

Դպրոցահասակ երեխաներին արձագանքման նպատակահարմար ձևերն են՝

- խոսել սեփական զգացմունքների մասին, խրախուսել երեխային՝ խոսելու իր տարաբնույթ ապրումների վերաբերյալ,
- համբերատար լինել վարքային ռեգրեսիվ դրսևորումների հանդեպ, փորձել երեխային մոտեցնել առօրյա գործունեությանը,
- գիտակցել, որ իրողությունը կարող է կաշուն մտքերի տեսքով հետապնդել երեխային, պարբերաբար օգնել նրան լիցքաթափվելու,
- ներշնչել ապահովություն, վստահեցնել, որ կողքին շատ մարդիկ կան,
- խոսել անհանգստացնող մտքերի մասին, ապահովագրել երկրորդային տրավմաներից (թերի կամ մեղավոր լինելու մտքերից),

- չպարտադրել խոսել մահացածի մասին, բայց և բաց լինել խոսելու՝ ցանկության դեպքում («Երբ ուզենաս խոսել, ես այստեղ եմ»):

Դեռահասության տարիքի երեխաներին տրվող արձագանքներում նպատակահարմար է՝

- լինել չափազանց համբերատար, օգնել վերադառնալ առօրյային, սովորական գործունեությանը,
- խոսել սեփական մտքերի, զգացմունքների մասին, լսել դեռահասին,
- խրախուսել շփումը հաճելի մարդկանց հետ, առաջարկել լիցքաթափող գործունեություններ՝ զբոսանք, կինոդիտում, մարզասրահի հաճախում և այլն,
- խոսել սթրեսին դիմակայելու, անվտանգ կյանք վարելու մասին, հուզական ինքնակարգավորման եղանակների մասին,
- տալ ճշգրիտ, տարիքին համապատասխան տեղեկատվություն մահվան պատճառների և փոփոխված իրականության վերաբերյալ,
- համբերատար լինել դեռահասի մերժողական, երբեմն՝ ագրեսիվ վարքի հանդեպ:

Կորստի ապրման շրջանում հատկապես բարդ է տարելիցների, տոների, ծննդյան օրերի նշելը: Առանձնահատուկ են առաջին տարելիցի, հիշատակի օրվան նվիրված միջոցառումներ կամ առանց սիրելի մարդու ընտանիքում ընդունված տոները և ավանդույթներն առաջին անգամ նշելը: Միևնույն ժամանակ, նմանատիպ իրադարձություններն օգնում են վառ պահելու մահացածի հիշատակը, կիսելու դրական հիշողությունները, խոսելու մահացածի մասին, մտածելու ապագայի վերաբերյալ: Նման օրերին նպաստավոր է խոսել երեխաների հետ նրանց ցանկությունների մասին. երեխան կարող է ունենալ որոշակի առաջարկություններ, մտքեր, ցանկություններ՝ տվյալ օրվա հետ կապված: Ցանկալի է մանրամասն և երեխայի հետ

միասին պլանավորել նմանատիպ օրերը, նախապես որոշել անելիքները, բաժանել պարտականությունները, միաժամանակ լինել նաև չափազանց ձկուն, քանի որ այս նշանակալից օրերը կարող են ծանր հոյզեր, հիշողություններ արթնացնել, և ընտանիքի ցանկացած անդամ իրեն շատ վշտացած զգա: Կորստից հետո տոներ նշելիս (Ամանոր, տարեդարձեր) արդյունավետ է հաստատել նոր ավանդույթներ, որոնք կարող են նոր կյանքի սկիզբ խորհրդանշել:

Չնայած երեխայի կյանքում հանդիպած դժվարություններին՝ մեծահասակները կարիք ունեն երեխաներին ցույց տալու, որ կյանքը շարունակվում է, և ընտանիքը փորձում է վերադառնալ բնականոն կյանքին: Սա բնավ չի նշանակում մոռանալ մտերիմին, ուստի կարևոր է պարբերաբար հիշել մահացածին, նրա հետ կապված հաճելի պահերը (համատեղ խաղեր, տոներ և այլն): Միաժամանակ օրվա մեծ մասը երեխան պետք է անցկացնի իր առօրյա ռիթմով (օրինակ՝ հաճախի դպրոց, շփվի ընկերների հետ, ժամանակ ունենա հանգստի և խաղի համար) և գիտակցի, որ երջանիկ լինելն ու ընթացիկ իրադարձություններից ուրախանալը նորմալ է:

Ամուսնալուծություն

Ամուսնալուծությունը ևս ընտանիքի և երեխայի համար մեծ փորձություն է. դժվար մի փուլ, որի ընթացքում խիստ կարևոր կարող է լինել մասնագետների աջակցությունը: Անկախ իրավական, տնտեսական, սոցիալական տարաբնույթ հարցերից, որոնք ծնողները պետք է կազմակերպեն ամուսնալուծվելիս, կարևոր է ծնողների ուշադրությունը հրավիրել նաև երեխայի հոգեվիճակի, նրա հնարավոր արձագանքների վրա, քննարկել նրանց հետ, թե ինչպես է ձիշտ խոսել երեխայի հետ ամուսնալուծության մասին և այլն:

Այսպես, հնարավորության դեպքում շատ կարևոր է, որ երեխան իմանա ամուսնալուծության վերաբերյալ նախքան բուն գործընթացը,

«փաստի առաջ» չկանգնի, հնարավորություն ունենա զրուցելու ծնողների հետ, ընդ որում՝ դա կարող է ոչ մեկ անգամ լինել, քանի որ երեխան կարող է տարբեր հարցեր ունենալ:

Երբեմն երեխային դժվար է խոսել, բառերով արտահայտել իր զգացմունքները, ուստի շատ կարևոր է ուշադրություն դարձնել երեխայի նկարներին, երազներին, պատմություններին: Դրանց մեջ հաճախ արտացոլվում են երեխայի թաքնված հույզերը:

Երեխան պետք է հստակ իմանա, որ ծնողների ամուսնալուծությունը իր հետ կապված չէ, որ ինքը մեղավորություն և պատասխանատվություն չի կրում դրա համար: Սա պետք է հստակ հնչեցնել և վստահ լինել, որ երեխան հասկանում է իրականությունը: Նույնիսկ, եթե ծնողներից մեկը չի ուզում կապ պահպանել երեխայի հետ, այս դեպքում ևս պետք է հստակ բացառել երեխայի մեղքը և դերը:

Ծնողները, հաճախ զբաղված լինելով իրենց ծանր ապրումներով, չեն նկատում, որ փոքրիկը ևս ունենում է ծանր, դժվար ապրումներ: Ուստի կարևոր է ստեղծել այնպիսի իրավիճակ, որ երեխան ևս կարողանա արտահայտել իր զգացածը:

Ամուսնալուծությունից հետո ծնողները հաճախ մրցակցում են երեխայի ուշադրության և սիրո համար, գայթակղում բազում նվերներով, երեխայի համար դուրեկան գործողություններով: Կարևոր է գիտակցել, որ այս վարքագիծն առավելապես ծնողների պահանջմունքների համար է, չի նպաստում ծնող-երեխա առողջ, հուզական կապի հաստատմանը, այլ միայն ապացուցում է, որ սերը փոխհատուցվում է նյութականով և զվարճանքներով:

Ընտանիքի համար այս դժվար փուլում ծնողները, ինչպես նաև երկու կողմի բարեկամները, հաճախ չեն կարողանում զսպել իրենց բացասական զգացմունքները և հենց երեխայի ներկայությամբ կարող են վատաբանել մյուս կողմին՝ չգիտակցելով, որ երեխան կարող է ունենալ այլ զգացմունքներ և մեղավոր զգալ դրանց համար: Զսպվածությունը և ինքնակառավարումը չափազանց կարևոր են այս շրջանում:

Մեկ այլ ծանր բեռ է ծնողների կողմից «լրտեսի» գործառույթներ պահանջելը երեխայից: Երբեմն երեխայից տեղեկատվություն են ուզում ստանալ մյուս ծնողից, նրա ապրելակերպից, բարեկամներից, խոսակցություններից: Երբեմն էլ երեխային ստիպում են չկիսվել հոր կամ մոր տանը պատահած իրավիճակով, և երեխան ստիպված է լինում «գաղտնիքների» մեծ ծանրություն կրել: Այս ամենն առավել ծանրացնում է երեխայի՝ առանց այն էլ դժվար հոգեվիճակը:

Ամուսնալուծության շրջանում շատ կարևոր է հնարավորություն ընձեռել երեխային շփվելու երկու ծնողի հետ: Անկախ իրավիճակից, ծնողների միջև եղած խնդիրներից, փոխհարաբերություններից, եթե երեխան ցանկություն ունի շփվելու թե՛ հայրիկի, թե՛ մայրիկի հետ, դա անհրաժեշտ է ապահովել: Կարևոր է, որ երեխան իմանա, որ եթե ունի ջերմ, հուզական հարաբերություններ, օրինակ, հոր հետ, դա դավաճանություն չէ մոր նկատմամբ: Ավելորդ մեղքի զգացումը միայն խոչընդոտելու է երեխայի հոգեկանի առողջ զարգացմանը: Կարևոր է վստահեցնել, որ հայրիկի հետ ժամանակ անցկացնելիս երեխան մտահոգ չլինի մոր համար, կարողանա լիարժեք վայելել հայրիկի հետ եղած ժամերը, որ պարտադրված չէ տեղեկացնել հայրիկի հետ կապված որևէ հարցի շուրջ, որ անկախ մայրիկի զգացմունքներից՝ նա կարող է ունենալ ջերմ հարաբերություններ:

Քանի որ ամուսնալուծությունը հաճախ խարխուլում է երեխայի ապահովության զգացումը, կարևոր է, որ տան իրավիճակը, դպրոցական կյանքը, երեխայի ռեժիմը առավելագույն հստակ և կանոնակարգված լինեն: Երեխան պետք է կարողանա զգալ իր առօրյա կյանքի հստակությունը, պլանավորված լինելը: Նաև վստահ լինի, հատկապես՝ փոքր տարիքում, որ իրեն հաստատ կդիմավորեն, կուղեկցեն, կսպասեն տանը:

Երեխային անհրաժեշտ է բացատրել, որ ընտանիքի համար դժվար իրավիճակ է, և նա կարող է ունենալ որոշակի սթրեսային հոգեվիճակ, որը նորմալ է նման շրջանում: Միևնույն ժամանակ

ծնողներին կարևոր է հիշել, որ ոչ մի պարագայում չի կարելի բարձիթողի անել կարգապահության հետ կապված հարցերը:

Երեխայի կյանքում ամենադժվար և անհաղթահարելի ցանկացած պահի ծնողների դերը կա և կմնա ամենակարևորը: Աջակցող, հոգատար, հասկացող, ընդունող, գիտակից ծնողը այն մարդն է, ով կարող է օգնել երեխային հաղթահարելու կյանքի դժվարությունները և ձևավորելու ապագայի առողջ և ներդաշնակ տեսլական:

Երեխաների անցանկալի վարք

Նույնիսկ տարբեր սթրեսային իրավիճակներում կարգապահության հարցերը խիստ կարևոր են. դրանց պահպանումը կարող է օգնել երեխային որոշակի կայունության զգացում ունենալ այս անապահով իրավիճակում, իսկ դրանց անտեսումը կարող է հանգեցնել երեխայի սանձարձակ վարքին: Ուստի ձեռնարկի այս հատվածում կանդրադառնանք ծնողավարության ամենաառանցքային թեմաներից մեկին՝ երեխաների վարքին ծնողների արդյունավետ արձագանքին:

Յուրաքանչյուր երեխա սիրո, հասկացված և ընդունված լինելու կարիք ունի՝ անկախ տարիքից, վարքից, իրավիճակից: Իսկ յուրաքանչյուր ծնող ցանկանում է ունենալ հանգիստ, բարեկիրթ, «սող» երեխա, որը ճիշտ վարվելաձև կցուցաբերի ցանկացած իրադրությունում: Երբեմն ծնողի և երեխայի պահանջմունքները չեն համընկնում: Այդ իսկ պատճառով ծագում են բազում կոնֆլիկտներ, որոնք հաճախ անլուծելի են թվում:

Երբ ծնողին հաջողվում է իրավիճակին կողքից նայել, պարզ է դառնում, որ երեխայի հետ ցանկացած վիճաբանության և կոնֆլիկտի մեջ կարևորը իր դերն է՝ մեծահասակի ստանձնած իր դիրքն է: Հենց այն պահից, երբ ծնողը ստանձնում է «մեծահասակի» դիրք, նա հասկանում ու գիտակցում է, որ չկան վատ ու լավ երեխաներ, կան

երեխաներ, որոնք ինչ–որ բան են ուզում «ասել» մեծահասակներին, սակայն շատ հաճախ ընտրում են ոչ արդյունավետ ձևեր:

Երեխայի ոչ արդյունավետ վարքն ունի իր մի շարք պատճառները: Նախևառաջ այն պայմանավորված է երեխայի **սոցիալական միջավայրով**: Կախված այն հանգամանքից, թե երեխան ինչ սոցիալական իրողության մեջ է մեծանում, նրա վարքը կարող է շատ տարբեր լինել: Բնական է, որքան ավելի առողջ մթնոլորտում է մեծանում երեխան, որքան ավելի հասուն, սիրող ու հասկացող մեծահասակներ են նրան շրջապատում, այնքան ավելի հաճախ նա կդրսևորի ցանկալի վարք:

Երբ ինչ–ինչ պատճառներով (ծնողների ցանկության, հմտությունների և հնարավորությունների պակասի, շրջապատի անբարենպաստ ազդեցության, սոցիալական իրավիճակի փոփոխության, երեխայի կողմից իրավիճակի ոչ ճիշտ մեկնաբանման և այլն) երեխաների սիրված և ընդունված լինելու պահանջմունքը չի բավարարվում, երեխան ամեն կերպ ուզում է հասնել իր նպատակին: Նպատակին հասնելու համար երեխան կարող է ցուցաբերել անցանկալի վարքաձևեր: Այդ նպատակները գիտնականները բաժանել են չորս խմբի.

1. **Ուշադրության գրավում:** Երեխան բոլոր հնարավոր ուղիներով փորձում է գրավել շրջապատող մարդկանց ուշադրությունը: Ընդ որում՝ նրան միևնույն է՝ դա դրական ուշադրություն է, թե բացասական: Կարևորը, որ ինքն իրեն զգա ուշադրության կենտրոնում: Երեխան կարող է վիճաբանությունների մեջ մտնել, ծամաձուլություններ անել դպրոցում, չկատարել հանձնարարությունները, կռվել քույր–եղբայրների հետ, մտադրված խախտել կանոնները և բարոյական նորմերը և այլն: Ծայրագույն դեպքերում ուշադրություն գրավելու համար երեխան կարող է նույնիսկ ունենալ որոշակի ֆիզիկական խնդիրներ (փորագավեր, փսխումներ, գլխացավեր և այլն), քսի և սննդի խանգարումներ և այլն: Անցանկալի վարքով ուշադրություն գրավելու

փորձերը հաճախակի պատիժների, ծաղրանքների, անուշադրության, չընդունվածության և սիրո պակասի հետևանք են, երբ երեխան հնարավորություն չունի դրական ինքնահաստատման: Արդյունքում ստացվում է արատավոր շրջան: Երեխան, ուշադրության արժանանալու, սիրված և ընդունված լինելու պահանջունքից դրդված, պատրաստ է դրսևորելու այնպիսի վարք, որն ընդհակառակը՝ կարող է ավելի բարկացնել մեծահասակներին և օտարել իրեն:

2. Պայքար իշխանության համար: Երեխան սկսում է դրսևորել անհնազանդ վարք, հակառակվել ծնողներին: Սա հիմնականում արվում է սեփական արժևորումն ու կարևորությունը զգալու համար: Օրինակ, երբ երեխան ժամանակին չի գնում քնելու, բոլորը «ընկնում են նրա հետևից», և նա կարող է չափազանց կարևոր զգալ իրեն:

3. Վրեժխնդրություն: Երեխան կարծես ցանկանում է «վրեժխնդիր» լինել ծնողներից, որոնք բավարար ուշադրություն չեն դարձրել իրեն: Նա կարող է փախչել տանից, հրաժարվել ընտանեկան միջոցառումներին մասնակցելուց, գողություն անել, ունենալ բազմապիսի գաղտնիքներ ծնողներից, պարբերաբար դրսևորել այնպիսի վարք, որի դեպքում վստահ է, որ ծնողները կտխրեն կամ կխոցվեն:

4. Անլիարժեքության հաստատում: Երեխան ցուցաբերում է իրական կամ երևակայական անզորություն, ինչը նրան թույլ է տալիս խույս տալ պատասխանատվությունից, դրսևորել խուսափողական վարք, չստանձնել պարտավորություններ՝ մտնելով «զոհի», անհաջողակի կամ անկարողի դերի մեջ:

Մյուս հանգամանքը, ինչի արդյունքում երեխան կարող է անցանկալի վարք դրսևորել, **տարիքային ձգնաժամերն** են: Յուրաքանչյուր երեխայի կյանքում լինում են շրջաններ, երբ նրա վարքը, անձը կարող է կտրուկ փոխվել: Գիտության մեջ այս շրջանները կոչվում են ձգնաժամային: Շրջադարձային այս փուլերում տեղի է ունենում երեխայի անձի վերակառուցում, նոր որակների, հատկանիշների

ձեռքբերում, նոր առանձնահատկությունների ձևավորում, շրջապատի հետ նոր փոխհարաբերությունների ձևավորում, հարմարում կյանքի նոր շրջանին, շրջապատի նոր սպասելիքներին, իր զարգացման նոր կարողություններին: Ինչպես և ցանկացած անցումային շրջան, այս փուլերը բնորոշվում են որոշակի բացասական դրսևորումներով, որոնք երեխան ի զորու չէ վերահսկելու դեռ բավարար հմտություններ և գիտելիքներ չունենալու պատճառով: Ուստի ծնողի դերն իսկապես չափազանց կարևոր է այս անցումային շրջանում: Ծնողից է կախված՝ երեխան կհաղթահարի արդյոք այս փուլը՝ ձեռք բերելով նոր որակներ, հմտություններ, կարողություններ, թե ավելի կխորացնի վարքային անցանկալի դրսևորումները:

Հաճախ երեխաները դրսևորում են **անցանկալի վարք ամենահարազատ մարդկանց հետ**: Ծնողները կարող են բողոքել, որ օտար մարդկանց հետ այլ շրջապատում երեխան չափազանց լուրջ է, կարգապահ, իսկ տանը կարծես լրիվ այլ մարդ է դառնում: Պատճառն այն է, որ երեխան կարող է դրսևորել իր ազատ վարքն այն մարդկանց հետ, ում նա շատ վստահում է, գիտի, որ նրանք ոչ մի դեպքում իրեն չեն լքի, չեն նեղացնի և այլն:

Երեխաները կարող են դրսևորել նաև անցանկալի վարք **անհետևողական ծնողավարության պատճառով**: Աշխարհը ճանաչելու ընթացքում նրանք անընդհատ փորձարկում են մեծահասակներին: Եթե ծնողը հետևողական ու ամուր չէ իր պնդումներում, որոշումներում, երեխան զգում է անապահովություն և սովորում է անկարգապահության, նա հասկանում է, որ կանոնները հստակ չեն, դրանք կարելի է խախտել՝ կախված իրավիճակից:

Անցանկալի վարքից բացի երեխայի զարգացման ընթացքում ծնողները հաճախ հանդիպում են նաև անհնազանդության, չարաժժիության դրսևորումների. երեխան հրաժարվում է ուտելուց, հագնվելուց, լվացվելուց, մանկապարտեզ գնալուց և այլն: Անհնազանդությունը, չարաժժիությունը ենթադրում է ակտիվություն,

ստեղծարարություն, այն ունի անշահախնդիր բնույթ և ուղեկցվում է բուն հուզական տրամադրությամբ: Այս չարաժժիությունների աղբյուրը **երեխայի հետազոտական և ճանաչողական վերաբերմունքն է աշխարհի հանդեպ**, որը կարելի է բնութագրել «Ինչ կլինի, եթե...» հարցով: Որպեսզի նա կարողանա հարմարվել իր շրջապատին, նա պետք է բազում փորձարկումների միջով անցնի՝ ստուգի, փորձի, հասկանա, խախտումներ անի, որպեսզի հասկանա ճշմարտությունը:

Չարաժժիությունների մյուս տիպը կարող է բնութագրվել մեկ այլ հարցադրումով՝ «Ինչ եմ ես կարող» կամ «Ինչ հնարավորություններ ես ունեմ»: Սրանց աղբյուրը **ինքնուրույնության զարգացումն է**: Երեխան որոշակի ակտիվություն է ցուցաբերում՝ սպասելով մեծահասակի հակազդմանը, որպեսզի ստուգի իր ես-ի ուժեղությունը, գիտակցի և հասկանա սահմանները, փորձարկի սեփական կարողությունները:

Այսպիսով՝ երեխայի անցանկալի վարքի դրսևորման պատճառները կարող են լինել թե՛ արտաքին, թե՛ ներքին: Երեխայի վարքը, դրա ընդունումը, անցանկալի վարքի լուծման եղանակների գտնելը մեծապես կախված են այն փաստից, թե ինչպես են շրջապատող մեծահասակներն այն անվանում և ինչ դրդապատճառներ են տեսնում դրա տակ: Կունենա նա արդյոք ցանկալի վարք, բարձր ինքնագնահատական, վստահություն սեփական ուժերում, պատասխանատվության զգացում, թե պարբերաբար կդրսևորի անցանկալի վարք և կլինի «դժվար» երեխա, մեծապես կախված է մեծահասակների դերից և դիրքից: Երբ ծնողը հասկանում և գիտակցում է երեխայի վարքի պատճառը, այն «ինչու»-ն, որը թաքնված է դրա հիմքում, լուծումն ինքնըստինքյան գալիս է:

Կարգապահության հաստատում

Կարգապահության հաստատումը մի գործընթաց է, որի ընթացքում ծնողները սովորեցնում են երեխային ընդունելի վարքաձևեր, ինչպես նաև սովորեցնում են տարբերակել դրանք ոչ ընդունելի վարքաձևերից: Կարգապահությունը սովորեցնում է երեխաներին հետևել որոշակի նորմերի և կանոնների: Սա իսկապես չափազանց կարևոր գործընթաց է, քանի որ հիմքեր է դնում սոցիալական կյանքին հարմարվելու, սոցիալական հմտությունների զարգացման համար: Կարգապահությունն օգնում է երեխային հարմարավետ զգալու շրջապատում, կարողանալու ճիշտ ներկայանալ, զգալու ու հասկանալու սեփական դժվարությունները, անհրաժեշտության դեպքում՝ փոխելու վարքաձևը:

Կարգապահության հաստատումը ներառում է շատ տարբեր միջոցներ՝ պատիժներ, խրախուսանքներ, գովեստներ, պարգևատրումներ, սահմանափակումներ և այլն: Հաճախ ծնողները շփոթում են «պատիժ» և «կարգապահություն» հասկացությունները՝ մտածելով, որ կարգապահության կարելի է հասնել միայն պատիժներ կիրառելով:

Մինչդեռ կարգապահությունն ու պատիժը ունեն մի քանի էական տարբերություններ.

- կարգապահությունն ավելի լայն հասկացություն է, այն ներառում է նաև դրական կողմեր՝ խրախուսանքներ, գովեստ և այլն,
- պատիժը թելադրանք է. այն միայն ցույց է տալիս երեխային, թե ինչ չի կարելի անել, ինչը թույլ չի տալիս երեխային գիտակցել իր սխալը, գտնել դրա լուծումներն ու այլ տարբերակներ, ճանաչել սեփական հնարավորությունները,
- կարգապահությունը սովորեցնում է և ուղղորդում, պատիժը վերահսկում է և հատուցում,
- պատիժը սովորեցնում է երեխային անվերջ հետևել արտաքին վերահսկողությանը, անել կամ չանել որևէ բան՝ առաջնորդվելով

շրջապատի ստեղծած կանոններով: Մինչդեռ կարգապահությունը օգնում է երեխային հասնելու ներքին պատասխանատվության, կարողանալու ընտրություն կատարել սեփական արարքների միջև, գիտակցելու դրանց հետևանքները,

- պատիժը սովորեցնում է երեխային վախենալ ազդեցիկ մեծահասակից, կարգապահությունը սովորեցնում է հարգել և երկխոսության մեջ մտնել մեծահասակի հետ,
- պատիժը սերմանում է վախ, ցածր ինքնագնահատական, ճնշվածություն, որի հետևանքով երեխան կարող է դառնալ ագրեսիվ, դաժան, վրեժխնդիր: Կարգապահությունը սերմանում է պատասխանատվություն և հասունություն:

Այսպիսով՝ երեխայի անցանկալի վարքին ծնողների արդյունավետ արձագանքը ենթադրում է ոչ թե պատժել երեխային, այլ մտածված, երեխայի տարիքային և անհատական առանձնահատկություններին համապատասխան կարգապահական տույժերի կամ խրախուսանքների միջոցով օգնել նրան գիտակցել սեփական վարքն ու բարելավել այն: Կարգապահության հաստատումը ենթադրում է բազմապիսի մոտեցումներ, որոնք օգնում են բացատրելու երեխային իր անցանկալի վարքի էությունը, ցույց տալու դրա հետևանքները, սահմանափակելու այն կամ խրախուսելու, եթե վարքը դրական է:

Արդյունավետ արձագանք երեխաների վարքին

Երեխայի վարքին արդյունավետ արձագանքելու հիմքում ընկած են առողջ, ամուր, վստահելի ծնող-երեխա փոխհարաբերությունները: Եթե կա փոխվստահություն, ընդունում, հասկացում և սեր, ցանկացած խնդիր լուծելի է: Դիտարկենք մի քանի սկզբունքներ և մոտեցումներ, որոնք թույլ են տալիս պահպանել երեխաների հետ ամուր կապը՝ միաժամանակ ունենալով հստակ սահմաններ և կարգապահական կանոններ:

Հաճախ ծնողներն ուշադրություն են դարձնում երեխայի անցանկալի արարքներին, երբ ինչ-որ բան դրական ընթացք չի ունենում, իսկ երեխաների դրական, ցանկալի վարքին արձագանքում են որպես սովորական երևույթի, կարծես «այդպես էլ պետք է լինի»: Որպես արդյունք՝ երեխայի համար սովորական է դառնում, որ ծնողի ուշադրությանն «արժանանալու» համար պետք է արվի բացասականը: Անհրաժեշտ է փոխել այս կարծրատիպը կամ կոտրել արատավոր շրջանը:

Երբ ծնողը կարողանում է ուշադրություն դարձնել երեխային, ունի նրա հետ դրական, արդյունավետ փոխհարաբերություններ, նա նաև սկսում է լավ ժամաչել իր երեխային, տեսնում է նրա կարիքները, տարիքային և անձնային առանձնահատկությունները և արդյունավետ է արձագանքում նրա արարքներին: Երեխայի համար խիստ կարևոր է նաև ծնողի ներքին վստահությունը և հավատն իր հնարավորությունների և կարողությունների հանդեպ: Ուստի երեխան պետք է զգա, որ իրեն ոչ միայն նախատում են, այլև գնահատում, արժևորում: Ընդ որում՝ խոսքը ոչ այնքան նյութականի մասին է (նոր տիկնիկ, խաղալիք, զգեստ և այլն), այլև երեխայի հետ ժամանակ անցկացնելու (զբոսանք, գրույց, խաղ և այլն), խոսքային գնահատականի և այլ ձևերի մասին է (գովեստ, գրկախառնություն, շոյանք և այլն):

Արդյունավետ խրախուսանքը բարձրացնում է ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների որակը, երեխան իրեն զգում է հասկացված, ընդունված, բարձրանում են ինքնագնահատականը և ինքնընդունումը, ինչպես նաև երեխան առավել հակված է լինում ցանկալի վարք ցուցաբերելուն: Խրախուսանքների ձևերը բազմազան են՝ ժպիտ, գրկախառնություն, համբույր, ջերմ խոսքեր, գովեստ: Երեխային **արդյունավետ խրախուսելու** համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել մի քանի սկզբունքներ: Այսպես խրախուսանքը պետք է.

- լինի անկեղծ,
- կիրառվի տեղին, ժամանակին և չափավոր,

- համապատասխանի երեխայի տարիքին և անձնային առանձնահատկություններին,
- լինի հիմնավորված, պարունակի կոնկրետ արարքի որոշակի նկարագրություն: Օրինակ՝ «Ինչ գեղեցիկ, վառ գույներ ես ընտրել»,
- ուղղված լինի երեխայի կոնկրետ արարքին, ոչ թե անձին: Օրինակ՝ «Քեզ մոտ շատ լավ է ստացվում մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելը, այդ ոլորտում շատ ընդունակ ես»,
- չկիրառվի բնական, սովորական դարձած արարքների, առօրյա գործողությունների պարագայում,
- չլինի ֆինանսի կամ ուսեստի տեսքով: Երեխան պետք է սովորի անշահախնդիր իրականացնել որևէ գործողություն, արարք, այլ ոչ թե դրա տակ ունենա նյութական դրդապատճառ,
- շեշտադրի գործողության, արարքի արդյունքները: Օրինակ՝ «Տես՝ եղբայրդ ինչ երջանիկ է, երբ դու կիսվեցիր նրա հետ քո շոկոլադով»,
- շեշտադրի ձեռքբերումները, ոչ թե բնածին առանձնահատկությունները՝ «Դու գնալով ավելի ու ավելի վարժ ես սկսում կարդալ»:

Այսպիսով՝ խրախուսանքն ու գովեստը ծնողավարման մեջ առանցքային նշանակություն ունեցող միջամտություններ են, որոնք թույլ են տալիս ուղղորդել երեխայի վարքը կառուցողական ուղղությամբ:

Բացի խրախուսանքից՝ երեխայի վարքի արդյունավետ կառավարմանը հասնելու նպատակով կարևոր է իրականացնել նաև հետևյալ քայլերը.

- *Անցանկալի վարքի կանխարգելում:* Երբեմն երեխան վարվում է այս կամ այն ձևով, քանի որ չունի հստակ պատկերացումներ, թե ինչն է թույլատրելի, ինչը՝ ոչ: Որպեսզի մենք հասնենք ցանկալի և սպասված վարքին, անհրաժեշտ է իրազեկել երեխային դրա

մասին: Օրինակ, եթե մենք ցանկանում ենք, որ երեխան հանգիստ լինի ատամնաբույժի գնալիս, անհրաժեշտ է տեղեկացնել, թե ինչ է այնտեղ սպասվում, ինչ միջամտություններ պետք է լինեն, և ինչ պետք է անի երեխան, օրինակ՝ հանգիստ նստի, բացի բերանը, լսի բժիշկի ասածները և այլն:

- *Ակտիվ լսում:* Նպատակն է երեխային ցույց տալ, որ նա լսված, հասկացված, ընդունված է, որ եթե նա նույնիսկ խնդիր ունի, ծնողն իր կողքին է, կիսում է իր անհանգստությունը: Երեխային ակտիվ լսել նշանակում է «վերադարձնել» երեխային իր ասածն այլ բառերով՝ նշելով նաև թաքնված զգացմունքը, պահանջմունքը: Օրինակ՝ երեխան նվաճվում է, փնթփնթում, հրաժարվում է դասերն անելուց: Ծնող՝ «Ես հասկանում եմ, որ դու հոգնած ես, այս պահին չես կարողանում կենտրոնանալ դասերիդ վրա, այդ պատճառով փնթփնթում ես, անուշադիր ես»: Սա արդեն իսկ բավարար է երեխային՝ դադարեցնելու անցանկալի վարքը, քանի որ դրա հիմնական նպատակն ուղադրությունը գրավելն է: Սա ասելուց հետո ծնողը կարող է դնել իր պայմանները՝ «Կարող ես հանգստանալ կես ժամ, որից հետո շարունակենք»: Որպեսզի ծնողը կարողանա կիրառել ակտիվ լսում, նա պետք է ունենա մի քանի հիմնային դիրքորոշում.

- Պետք է իրականում ցանկանալ լսել երեխային, այսինքն՝ ժամանակ ծախսել լսելու համար:
- Պետք է իրապես ցանկանալ օգնել երեխային:
- Պետք է անկեղծորեն ցանկանալ ընդունել երեխայի զգացմունքները, նույնիսկ եթե դրանք շատ տարբեր են իր զգացմունքներից:
- Պետք է ունենալ վստահություն երեխայի, նրա ուժերի, կարողությունների հանդեպ:
- Պետք է կարողանալ տեսնել երեխայի մեջ առանձին անձ՝ իր կյանքով, զգացմունքներով և այլն:

- «Ես–արտահայտություններ»։ Այս արտահայտությունները սկսվում են «ես», «ինձ», «իմ» դերանուններով, թույլ են տալիս ծնողին անկեղծ խոսել իր ապրումներից ու ցանկություններից առանց երեխային հրամայելու, մեղադրելու, վիրավորելու։ Արդյունքում ծնողը հեշտությամբ կապ է հաստատում երեխայի հետ, իսկ երեխան զգում է իրեն ծնողի հետ հավասար, ընկերական դիրքում, զգում է, որ իրեն վստահում են։ «Ես–արտահայտությունների» կիրառումը ենթադրում է մի քանի հստակ քայլ.

1. փաստի նկարագրություն,
2. զգացմունքների նկարագրություն,
3. ցանկության, խնդրանքի ձևակերպում:

Օրինակ՝ «Երբ ես տեսնում եմ կեղտոտ կոշիկները և այն ցեխը, որ տարածվում է տնով մեկ, ես շատ նյարդայնանում եմ ու նեղվում։ Ստիպված եմ տունն անընդհատ մաքրել։ Հաջորդ անգամ ներս մտնելուց առաջ, խնդրում եմ, մաքրել կոշիկներդ»:

«Ես–արտահայտություններ» կիրառելիս ծնողը պետք է շատ անկեղծ արտահայտի իր զգացմունքը և շատ հստակ արտահայտի իր ցանկությունը կամ սպասելիքը:

- *Կանոններ*: Երեխաների առօրյան արդյունավետ կազմակերպելու համար արդյունավետ է ընտանիքում որոշակի կանոններ ունենալ։ Այդ կանոնները պետք է լինեն հստակ, հասկանալի, չափելի, երեխայի տարիքին համապատասխան և պահվեն հետևողականորեն։ Բացի այդ՝ ցանկացած կանոնի հաստատման դեպքում պետք է երեխան նախապես տեղեկանա դրա մասին, ինչպես նաև որոշակի օրինակներ, մոդելներ ունենա դրանց կրկնօրինակման համար:

Կանոններ հաստատելիս կարելի է օգտվել Յու. Հիպենբեյտերի կողմից առաջարկած «սահմանափակումների գունային տարածքների» գաղափարից։ Ըստ այս մոտեցման՝ երեխայի վարքը բաժանվում է

չորս գունային տարածքների՝ համաձայն թույլատրելիության սահմանների (կանաչ, դեղին, նարնջագույն, կարմիր):

Կանաչ Երեխայի բոլոր այն գործողությունները, որոնք նրան միշտ թույլ է տրվում անել իր սեփական հայեցողությամբ և ցանկությամբ:

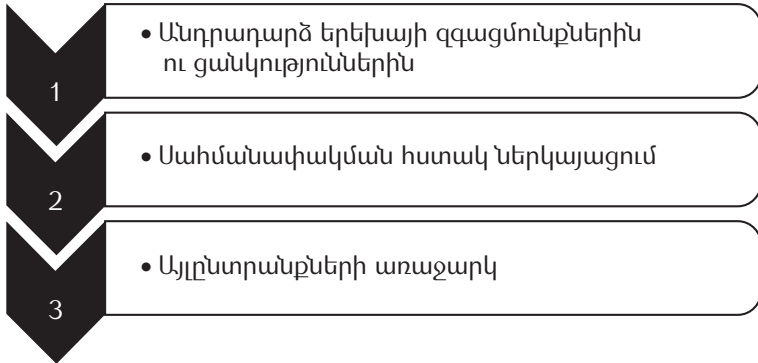
Դեղին Երեխայի այն գործողությունները, որոնցում նա հարաբերականորեն ազատ է: Նա կարող է գործել սեփական հայեցողությամբ, բայց որոշակի սահմաններում: Նա կարող է ինքը որոշել՝ պահպանելով որոշակի կանոններ:

Նարնջագույն Երեխայի այն գործողությունները, որոնք մեծահասակների կողմից, ընդհանուր առմամբ, չեն խրախուսվում, սակայն հաշվի առնելով հատուկ հանգամանքները՝ ներկա պահին թույլ են տրվում: Այս գոտում գտնվող գործողությունները հազվադեպ են և արդարացված (օրինակ՝ հատուկ խնդրանքի առկայություն, սթրեսային իրավիճակ և այլն):

Կարմիր Երեխայի այն գործողությունները, որոնք ընդունելի չեն ոչ մի հանգամանքի դեպքում. սրանք կատեգորիկ «չի կարելի»-ներն են, որոնց դեպքում բացառություններ չեն արվում: Օրինակ՝ խփել, ծակել, կծել, կրակի հետ խաղալ, կոտրել իրերը և այլն:

Երբ երեխան հստակ գիտի, թե իր վարքը գունային որ տարածքին է վերաբերում, նա ավելի կողմնորոշված և ապահով է իրեն զգում, «խախտումներն» էլ ավելի հազվադեպ է իրականացնում:

- Արդյունավետ սահմանափակումներ: Որպեսզի սահմանափակումներն արդյունավետ լինեն, կարելի է օգտվել հետևյալ սխեմայից.



Զգացմունքներին անդրադարձը հնարավորություն է ընձեռում երեխային զգալու իրեն հասկացված, ընդունված, ինչն էլ նվազեցնում է անցանկալի վարքի հավանականությունը: Օրինակ՝ «Ես հասկանում եմ, որ դու չես ուզում պառկել, ուզում ես նայել մոլտֆիլմը: Սակայն արդեն ուշ է, քո քնելու ժամն է: Մոլտֆիլմը կնայես վաղն առավոտյան»: Երբ սահմանափակում ենք երեխայի վարքը, շատ կարևոր է, որ նա հստակ իմանա՝ ինչ կարելի է անել փոխարենը: Արգելքը չի հնչի ճնշող, մեղադրող, հեռվացնող, եթե երեխան գիտի ու հասկանում է, որ արգելվում է տվյալ գործողությունը, սակայն այլընտրանքային տարբերակները գործում են:

Հերևանքներ: Այն դեպքերում, երբ երեխաները խախտում են սահմանափակումները, արդյունավետ է կիրառել որոշակի հետևանքներ: Դրանք կարող են լինել բնական (ի հայտ են գալիս միանգամից, չալանավորված, օրինակ՝ երեխան մեկնում է ձեռքը տաք բաժակին և վառում ձեռքը) և տրամաբանական (դրվում են որպես պայման ծնողի կողմից): Այս դեպքում երեխան ունի ընտրության հնարավորություն, նա գիտակցում է, որ պատասխանատվությունն

իրենն է: Օրինակ՝ երեխան զգուշացվել է, որ հինգ րոպեից պետք է վաճառ ձեռքերը և գա ճաշելու: «Եթե դու չգաս, ստիպված պետք է լինես ուտել ընտանիքից առանձին» կամ «Քանի որ ուշացել ես, ես արդեն հավաքել եմ սեղանը, ստիպված ես առանձին ուտել»: Տրամաբանական հետևանք կիրառելիս կարևոր է հիշել, որ.

- այն պետք է տրամաբանորեն կապված լինի երեխայի արարքի հետ, որպեսզի երեխան կարողանա տեսնել պատճառահետևանքային կապը, պատկերացնել իր սխալը և պատասխանատվություն կրել՝ հետագայում այն չկրկնելու համար: Երբ արարքն ու պատիժն իրար հետ կապված չեն, երեխան չի հասկանում և գիտակցում իր արարքի հետևանքը,
- այն պետք է լինի կառուցողական: Հետևանքի կիրառման նպատակը երեխայի նսեմացումը, անտեսումը, քննադատումը չէ, այլ երեխայի վարքի շտկումը, ցանկալի վարքաձևեր սովորեցնելը,
- այն ունի սկիզբ և ավարտ,
- արդյունավետ է, երբ իրականացվում է տեղին և ժամանակին,
- կիրառելի է գործնական տեսակետից,
- իրականացվում է ցանկացած դեպքում՝ անկախ երեխայի գտնվելու վայրից,
- ասվում է հարգալից, հանդարտ և հաստատական ձայնով կամ իրականացվում է հետևողական և հստակ,
- իրականացվում է ամեն անգամ, երբ ի հայտ է գալիս անցանկալի վարք:
- *Հիշեցումներ, նախազգուշացումներ:* Երեխայի ժամանակի ընկալումը տարբերվում է մեծահասակների ընկալումից, նա չի կարող հաճախ վերահսկել իր վարքը, ուստի արդյունավետ է, երբ ծնողները նախապես զգուշացնում են երեխային իր

գործողությունների վերաբերյալ: Օրինակ՝ «Դու ունես տասը ռուպե քո խաղն ավարտելու և ձեռքերդ լվանալու համար: Հետո ես սպասում եմ քեզ ճաշելու»:

- *Հստակություն և հետևողականություն:* Երեխաները հեշտությամբ «բռնացնում» են ծնողների սխալները, բացթողումները, ուստի միայն հետևողական լինելու դեպքում է հնարավոր հասնել դրական արդյունքի:
- *Միասնականություն:* Ընտանիքի բոլոր անդամները պետք է հետևեն նույն կանոններին, նույնատիպ մոտեցում ցուցաբերեն երեխայի վարքի հանդեպ, այլապես երեխան սովորում է մանիպուլացնել ծնողներին և ավելի հաճախ դրսևորել բացասական վարք:
- *Վարքի մոդելներ:* Երեխան կրկնօրինակում է, սովորում է շրջապատից, ուստի եթե ծնողը երեխայից սպասում է այս կամ այն վարքը, նա պետք է հստակ մոդել և օրինակ լինի երեխայի համար:
- *Դադարներ:* Երեխան ժամանակավոր հեռացվում է այն իրավիճակից, որում նա անցանկալի վարք է դրսևորում: Այլ կերպ ասած, կտրվում է անցանկալի վարք – համապատասխան միջավայր կապը, երեխային տրվում է որոշակի ժամանակ հանգստանալու, հույզերը կարգավորելու համար: Դադարի համար ընտրված վայրը, ձևը չպետք է լինեն երեխայի համար վախեցնող, միաժամանակ չպետք է լինեն նրա համար գրավիչ:
- *Տարիքային և անհատական առանձնահատկություններ:* Կարգապահական հնարներ կիրառելիս չափազանց կարևոր է, որ դրանք համապատասխանեն երեխայի զարգացմանը, տարիքին և անհատականությանը: Ճանաչելով երեխայի տարիքային առանձնահատկությունները՝ ծնողը կարող է հասկանալ, թե ինչ կարելի է սպասել տվյալ երեխայից տվյալ տարիքում և կանխագուշակել վարքային խնդիրների ծագումը: Յուրաքանչյուր տարիքին համապատասխան պետք է հաստատվեն

որոշակի կանոններ, ինչպես նաև անհրաժեշտ է վերանայել և հարմարեցնել երեխայի հանդեպ կիրառվող կարգապահական մոտեցումները նրա զարգացմանը զուգընթաց: Կարևոր է նաև յուրաքանչյուր երեխայի համար հաստատել իր ուրույն կանոնը՝ հաշվի առնելով նրա անհատական առանձնահատկությունները:

Երեխայի անցանկալի վարքին արձագանքելիս ծնողները պետք է խուսափեն մի շարք տարածված սխալներից:

- Ծնողները պետք է սովորեն խոսել երեխայի կոնկրետ արարքներից: Օրինակ՝ «Ես քեզ չեմ սիրում», «Դու ոչ մի բանի պիտանի չես», «Ես չգիտեմ քեզ հետ ինչ անել» և այլ նմանատիպ արտահայտությունների փոխարեն անհրաժեշտ է հստակ շեշտադրել երեխայի անցանկալի վարքը՝ «Ինձ դուր չի գալիս, երբ...», «Ես բարկանում եմ, երբ...» և այլն:
- Չպետք է համեմատել ուրիշների հետ՝ «Եղբայրդ ավելի լավն է», «Հարևանի տղան այսինչ ձեռքբերումներն ունի» և այլն:
- Չպետք է նսեմացնել երեխային՝ «Քեզանից մարդ դուրս չի գա», «Ծնվել ես, որ միայն մեզ խայտառակ անես» և այլ նմանատիպ արտահայտություններ:
- Չարժի երկարատև քարոզներ, բարոյախրատական զրույցներ վարել:
- Չպետք է կիրառվեն ֆիզիկական պատիժներ: Երեխային ֆիզիկապես ցավեցնելուն ուղղված գործողությունները՝ հարվածելը, ծեծելը և այլն, անթույլատրելի են: Ցավից խուսափելու համար երեխան սովորում է ծնել իր կամքը, չարտահայտել իրական ցանկություններն ու պահանջմունքները, դրսևորել «ցանկալի և սպասվող» վարք կամ ընդհակառակը՝ կուտակել ներքին չարություն, ագրեսիա և մեծանալով դա արտահայտել շրջապատում: Պարբերական ծեծի դեպքում խախտվում են նաև ծնող-երեխա իրական արդյունավետ փոխհարաբերությունները:

Երեխայի վարքին արդյունավետ արձագանքելուն ուղղված վերոհիշյալ մոտեցումների պարբերաբար, հստակ, հետևողական կիրառումը ծնողներից որոշակի ջանք ու ձկունություն, ժամանակի տրամադրում, երեխայի վրա կենտրոնացում են պահանջում, սակայն վստահաբար կարելի է ասել, որ մեծ հաջողություններ են բերում ծնող-երեխա փոխհարաբերություններում: Ցանկացած մեծ փոփոխություն կախված է փոքր, հաջորդական քայլերից, որոնք ենթադրում են համբերատարություն, հետևողականություն, կրկնություն և կամք:

ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԵՎ ԴԵՌԱՀԱՄՆԵՐԻ ՀԵՏ ԽՄԲԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Շատերը փորձում են հաղթահարել կյանքում տեղի ունեցած դժվարություններն ու խնդիրները միայնակ, առանց կիսելու և քննարկելու դրանք որևէ մեկի հետ: Սակայն կան պահեր, երբ խնդիրների բարձրաձայնումը, դրանցով կիսվելը և գիտակցումը, որ մենք մենակ չենք, հնարավորություն է տալիս ավելի արագ և արդյունավետ հաղթահարելու դրանք: Մարդը համարվում է սոցիալական էակ և մշտապես կարիք ունի կապ հաստատելու այլոց հետ՝ որպես ուժի և էներգիայի աղբյուր: Խմբային խորհրդատվությունը յուրահատուկ միջոց է հանդիպելու մարդկանց, որոնք ունեն նմանատիպ ապրումներ: Այն հնարավորություն է ընձեռում անհատներին միմյանց միջոցով աճելու և հաղթահարելու իրենց դժվարությունները:



Խմբային խորհրդատվությունը հոգեբանական աջակցության ձև է, որի ընթացքում մեկ խմբում միասին աշխատում են անհատներ, որոնք իրենց կյանքում հանդիպել են միևնույն դժվարության: Այն համարվում է մարդկանց ապաքինում խմբային դինամիկայի և անհատների փոխազդեցության միջոցով:

Խմբային աշխատանքը երեխաների և դեռահասների հետ իրականացվող արդյունավետ միջամտության ձևերից մեկն է, հատկապես, երբ խոսքը տրավմայի մասին է: Նրանց մեծամասնությունը ժամանակն անցկացնում է՝ ներգրավված լինելով որևէ խմբի մեջ կամ գոնե ձգտելով ներառվել դրա մեջ: Երեխաները մեծ մասամբ նախընտրում են խմբային ակտիվություններ և ավելի հարմարավետ են զգում իրենց այդ մթնոլորտում: Հասակակիցների խումբը լավագույն միջավայրն է, որտեղ կարելի է լինել բաց, անկեղծ ու կիսվել ապրումներով: Տրավմայի հետևանքներից մեկը միջանձնային կապերի թուլացումն է, որի արդյունքում տրավմայի ենթարկված անձը ստիպված է լինում ոչ միայն միայնակ հաղթահարել պատահարի հետևանքները, այլև կարողանալ դա անել մեկուսացած, հասակակիցներից առանձնացած: Այս դեպքում խմբային խորհրդատվությունը հնարավորություն է տալիս վերստեղծելու կապերը հասակակիցների հետ և ձևավորելու ապահով միջավայր բոլորի համար: Խումբը, որը կարողանում է փոխանցել ապահովության և հանգստության զգացողություն, դառնում է այն վայրը, որտեղ առանց վախենալու կարելի է լինել բաց, ազատ և փորձել վերադառնալ կյանքի և զարգացման բնականոն ընթացքին:

Տրավմայի ենթարկված երեխաների և դեռահասների խմբի **նպատակներն** են.

1. Ձևավորել ապահովություն

- Քանի որ տրավմայի ենթարկված անձն իրեն ծայրահեղ անապահով է զգում, խմբային աջակցության հիմնական նպատակն է ստեղծել այդ ապահովության մթնոլորտը մասնակիցների համար:
- Երեխաների և դեռահասների խմբում ապահովության ձևավորման առաջին քայլն է խմբային կանոնների սահմանումն ու սահմանների հաստատումը: Շատ կարևոր է իրականացնել նախնական գնահատում և պատրաստել խմբի յուրաքանչյուր անդամի ընդհանուր խմբի հետ հանդիպմանը:

- Ապահովությունը ստեղծվում է՝ ընդլայնելով վաղ փուլում համախմբվածությունը:
- Ապահովության հիմք է խմբի հոմոգամությունը: Վերջինս պայմանավորված է տրավմայի տեսակից, դրա ապրման ժամկետներից, դեռահասների տարիքային խմբից, սոցիալական և մշակութային պայմաններից:
- Խմբավարի կողմից խումբը ներկայացվում է որպես մեկ ամբողջականություն, որպես հաղթահարման միջոց:
- Խմբավարը պետք է հստակ պատկերացում ունենա՝ ինչ մեթոդով է բացահայտվելու խմբի յուրաքանչյուր անդամի տրավմատիկ փորձառությունը:

2. Խնդրային ապրումների, հույզերի և վարքային դրսևորումների նվազեցում:

3. Աստիճանաբար նվազեցնել մեկուսացումը և վերահաստատել հասակակիցների միջև վստահելի հարաբերությունները: Ընդ որում՝ կարևոր է այդ կապերը հաստատել ինչպես խմբի ներսում, այնպես էլ խմբից դուրս:

4. Ուղղորդել տրավմայից հետո առաջացած աշխարհի մասին պարկերացումների փոփոխությունները:

- Տրավման հաճախ առաջացնում է հակազդման նոր ձևեր, որոնք ավելի խորն են, քան միայն վարքային դրսևորումները, դրանք հասնում են մինչև խորքային համոզմունքները և պատկերացումները:
- Նման փոփոխություններն առաջանում են հատկապես միջանձնային հարաբերությունների դաշտում:
- Արդյունքում, խմբային թերապիայի հիմնական նպատակն է տրավմայից հետո ձևավորված ենթադրյալ աշխարհի մասին պատկերացումների փոփոխումը:

Խմբային աշխատանքի կազմակերպումը

Երեխաների և դեռահասների հետ իրականացվող խմբային աշխատանքներն ունեն անցկացման իրենց յուրահատկությունները: Խմբային աշխատանքը սկսելուց առաջ կարևոր է հստակ պատկերացնել՝ ովքեր են լինելու խմբի անդամները, և նրանք ինչ կստանան խմբում:



Գնահատման փուլում խմբավարը ընտրում է մասնակիցներին՝ մանրակրկիտ ուսումնասիրելով և գնահատելով նրանց հոգեկան վիճակը: Խումբը կազմելիս խմբավարը պետք է վստահ լինի, որ բոլոր ընտրված մասնակիցներն ունեն ընդհանրություններ, որոնք հետագայում կօգնեն նրանց դառնալու միասնական և համախմբված, դեպի մեկ նպատակ շարժվող: Նման գնահատումը կարևոր է նաև նրանով, որ խմբավարն իր համար արդեն կարող է աջակցության հստակ մոտեցում ձևավորել: Նախնական գնահատման կարևոր նպատակներից մեկը դեռահասների և երեխաների ընտանիքների հետ կապ հաստատելն է: Առանց ընտանիքի ներգրավվածության ու մասնակցության աջակցությունն ամբողջական չի լինի: Երբեմն անհրաժեշտություն է լինում խմբի ընթացքին զուգահեռ տրամադրել համապատասխան գիտելիքներ նաև ընտանիքին: Երեխաների հետ աշխատանքի պարագայում ընտանիքի գնահատումը հատկապես կարևորվում է, քանի որ դառնում է աշխատանքի անմիջական աջակցող օղակ: Բնականաբար, ընտանիքի հետ նմանատիպ կապի դեպքում երկկողմանի գաղտնիությունը և՛ ընտանիքի, և՛ երեխայի համար պետք է ապահովված լինի:

Տրավմայի դեպքում երեխաների և դեռահասների գնահատումն ունի մի քանի այլ կարևոր կողմեր ևս.

- Կարևոր է հասկանալ տրավմայի բնույթը. այն ուժգին է եղել մեկ անգամ, թե քրոնիկ:

- Ուղեկցող սթրեսային գործոնները պետք է հստակ դուրս բերված լինեն (օրինակ՝ ընտանեկան բռնություն, մշտական սպառնացող վտանգ, պատերազմական իրավիճակ, հարազատի մահ և այլն):
- Ուղեկցող ախտանշանների ամբողջական պատկերը պետք է պարզաբանված լինի (կրկնվող ախտանիշներ, գերհուզականություն, անտարբերություն, խուսափում և այլն):
- Հստակ պետք է նշվեն սուցիդալ մտքերը, ինքնավնասման փորձերը, կախվածություն թմրամիջոցներից: Ընդ որում՝ նման դրսևորումները կարող են պատճառ լինել մասնակցին խմբային գործունեության մեջ չներգրավելու համար:

Գնահատման արդյունքում կարևոր է ունենալ մասնակիցների բոլոր բժշկական քարտերը, զարգացման ընթացքը փաստող անկետաները, հոգեբուժական եզրակացությունները, եթե նմանները եղել են: Խմբային աշխատանքի արդյունավետության համար նպատակային կլինի մասնակիցների դպրոցական պատմության կամ հնարավորություն դեպքում՝ դպրոցի կողմից ներկայացվող բնութագրի առկայությունը՝ մասնավորապես ուշադրության կենտրոնացման և սթրեսային իրավիճակին արձագանքման շեշտադրումներով: Մասնակիցների մասին համալիր պատկերի ձևավորման համար իրականացվում է նաև տրավմայից հետո հոգեկան վիճակի ստանդարտ գնահատում (գնահատման հարցարաններում սովորաբար ներառվող հարցերն են՝ տրավմատիկ իրադարձության նկարագրություն, արդյոք որևէ մեկը կրում է պատասխանատվություն տեղի ունեցածի համար, ինչպես է նա արձագանքել, ինչպես է իրեն զգում, ունի արդյոք զգացողություն, որ իրեն չեն ընդունում տրավմայից հետո, ինչպիսի աջակցություն է ստացել մինչ այդ պահը, որն է այն արձագանքը, որը նա կուզենար տար այդ դեպքերում և այլն): Նման հարցարանները լրացվում են ծնողների / խնամակալների կամ երեխաների կողմից: Գնահատման վերջում մասնակցի ամբողջական պատկերը պետք է լինի խմբավարի մոտ:

Կարևոր է նշել, որ վերը նշված գեղեկարվությունը հավաքվում է այլ մասնագետների հետ սերտ համագործակցության արդյունքում՝ հոգեբաններ, հոգեբույժներ, ուսուցիչներ, սոցիալական աշխատողներ, բժիշկներ:



Խմբի կազմը որոշվում է՝ ելնելով խմբային աշխատանքի տեսակից, նպատակներից և ուղղվածությունից: Խմբի հավասարակշռությունն ապահովվում է նախնական գնահատման միջոցով: Խմբի կազմությունը երբևէ չպետք է վտանգի խմբի արժեքները, համախմբվածությունը և ֆունկցիոնալությունը: Խմբի կազմման ժամանակ կարևոր գործոններ են համարվում խմբի անդամների՝

- սեռը,
- տարիքը,
- կրթությունը,
- ուղեկցող հիվանդությունների առկայությունը,
- տրավմայի տեսակը:

Խմբում վերը նշված գործոնները պետք է բաշխված լինեն հավասարաչափ՝ այնպես, որ խմբի տարատեսակությունը չխանգարի խմբային դինամիկայի զարգացմանը: Խմբի կազմի համաչափությունն ու հավասարակշռությունը խմբի անդամներին ավելի արագ համախմբվելու հնարավորություն են տալիս, նրանք կարողանում են հեշտությամբ գտնել իրենց նմանությունը և նույնականացնել յուրաքանչյուրի յուրահատկությունը: Որոշ դեպքերում քննարկվում են նաև ոչ միատարր խմբերի առավելությունները, որը խմբի անդամներին հնարավորություն է տալիս տեսնելու ու բնականոն կապի մեջ հասկանալու միաժամանակ տարբեր մոտեցումներ: Այնուամենայնիվ, երբ խոսքը տրավմայի մասին է, նախընտրելի է ունենալ համաչափ և հավասարակշռված խումբ, որն արագորեն ապահովության և կայունության զգացում կառաջացնի: Ցանկալի է խմբում ներառել ոչ ավել, քան երկու տարի տարիքային

տարբերությամբ երեխաների: Հարկավոր է ուշադրություն դարձնել խմբի անդամների սոցիալական, հուզական, մտավոր և ֆիզիկական զարգացվածությանը: Նույն խմբում չեն ներառվում նույն ընտանիքի անդամները կամ անհատներ, որոնց հարաբերությունները կարող են խանգարել խմբի աշխատանքին և գաղտնիության պահպանմանը: Խմբային աշխատանքի ձևաչափով կարող են աջակցություն չստանալ նաև այն երեխաները, ում հուզական վիճակի արդյունքում կարող է վտանգ սպառնալ այլ մասնակիցների:



Երեխաների և դեռահասաների հետ խմբային աշխատանքի իրականացման ընթացքում խմբի **մասնակիցների քանակը** կարող է տատանվել՝ կախված խմբի հիմնական նպատակներից: Ուսուցողական խմբերը, որոնք ուղղորդված են տեղեկատվության փոխանցմանը, կարող են ընդգրկել մինչև 20 մասնակից: Թերապևտիկ և խորհրդատվական խմբային աշխատանքների դեպքում մասնակիցների ամենաօպտիմալ քանակը համարվում է 8–10–ը: Սա այն քանակն է, որի դեպքում որևէ մասնակցի բացակայությունը չի խաթարի ընդհանուր խմբի աշխատանքը: Ինչպես նաև մասնակիցների այս թվի դեպքում խմբի բոլոր անդամներն արտահայտվելու և իրենց կարծիքը կիսելու հնարավորություն են ունենում՝ առանց ընդհատելու կամ շտապեցնելու մեկը մյուսին:



Խմբերը կարող են լինել **բաց** և **փակ**: Բաց խմբերը, որպես կանոն, չեն ունենում մշտական կազմ, և մասնակիցները կարող են լքել խումբը այն պահին, երբ համարում են, որ աջակցության կարիք այլևս չունեն: Բաց խմբերում սովորաբար աշխատանքի ժամկետներ չեն սահմանվում: Փակ խմբերն ունեն մշտական կազմ, նոր մասնակիցներ չեն կարողանա ներգրավվել խմբի աշխատանքում: Երեխաների ու դեռահասաների դեպքում նախընտրելի է ունենալ փակ խմբեր: Հատկապես դեռահասաները հակված չեն մասնակցելու հաճախ փոփոխվող խմբերին: Տրավմայի դեպքում հատկապես դժվար է խմբի անդամներին ներգրավել նոր

մասնակցի և նորից ներկայացնել իրենց համար ոչ այդքան հաճելի թեման: Ուստի տրավմայի հետ աշխատելիս ևս նախընտրելի է ունենալ փակ խմբեր կամ հնարավորության դեպքում փակել դրանք երկրորդ կամ երրորդ հանդիպումից հետո՝ նախապես զգուշացնելով մասնակիցներին, որ դեռ մինչև երեք հանդիպում կարող են միանալ նոր անդամներ: Դրան համապատասխան խմբային աշխատանքի բովանդակությանը պետք է տրվի հստակ կառուցվածք:



Ինչպես մնացած այլ գործոններ, խմբային աշխատանքն ունի նաև հստակ սահմանված **Ժամանակ**: Երեխաների և դեռահասների համար հատկապես կարևոր է սահմանել հստակ ժամանակային սահմաններ: Ժամանակային սահմանափակում ունեցող խմբերում սովորաբար աշխատանքը լինում է ավելի ուղղորդված և կառուցվածքային: Աշխատանքի ժամանակային բաշխումը սովորաբար կախված է լինում հիմնական վերջնարդյունքներից ու նպատակներից, որոնք սահմանվում են տվյալ խմբի համար: Երեխաների և դեռահասների խմբի դեպքում նպատակահարմար է ունենալ ոչ երկարատև հանդիպումներ, բայց շատ հստակ ժամանակային գրաֆիկով, որպեսզի լինի հաստատուն և հնարավորինս անփոփոխ: Խմբային աշխատանքի առավելագույն տևողությունը ցանկալի է՝ չգերազանցի 80 րոպեն: Նշվածից ավելի երկար ժամանակի դեպքում խմբի աշխատանքային ակտիվությունը նվազում է և դառնում ոչ արդյունավետ: Խմբի հանդիպման հաճախականությունը հիմնականում լինում է շաբաթական մեկ անգամ, սակայն կախված գնահատման արդյունքներից՝ հանդիպման հաճախականությունը շաբաթվա ընթացքում կարող է ավելանալ: Ի. Յալունը համարում էր, որ շաբաթական երկու անգամ հանդիպող խմբերն ունեն դրական առավելություն այն իմաստով, որ աշխատանքն ավելի ակտիվ է, հանդիպումների միջակայքը՝ կարճ, հարցերի մշակման գործընթացը՝ ավելի ինտենսիվ: Ժամանակային սահմանափակումները հնարավորություն են տալիս կենտրոնացնելու՝

- երեխաների ուշադրությունը,
- ակտիվացնել մասնակցությունը,
- լինել կառուցողական:



Բոլոր խմբերի արդյունավետ աշխատանքի իրականացման համար հարկավոր են հստակ սահմանված խմբային **կանոններ** և **սկզբունքներ**: Չափազանց կարևոր է, որ խմբի անդամները դրանց տեղեկացված լինեն նախապես: Երեխաների և դեռահասաների խմբերի դեպքում ցանկալի է այդ կանոնները մշակել հենց մասնակիցների հետ միասին: Նոր անդամները պետք է ծանոթանան և համաձայնեն խմբում ընդունված կանոններին խմբում ներառվելուց առաջ: Կան մի քանի ընդունված սկզբունքներ, որոնք խմբային աշխատանքն արդյունավետ են դարձնում:

- *Գաղտնապահություն*

Գաղտնապահությունը հոգեբանական աջակցության հիմնասյուն հանդիսացող պայմաններից է: Եվ անհատական, և խմբային աշխատանքների ընթացքում գաղտնապահությունը հիմնարար և անխախտ աշխատանքային կանոն է համարվում: Կարևոր է, որ բոլորը համաձայն լինեն թողնել խմբի ներսում այն ամենը, ինչը քննարկվել է խմբային աշխատանքի ընթացքում: Խմբերի անդամների անունները ևս հրապարակման ենթակա չեն: Միևնույն ժամանակ խմբավարը կարող է քննարկել խմբում տեղի ունեցած դեպքերը սուպերվիզիաների ընթացքում: Անչափահաս խմբի անդամների դեպքում կարող են լինել քննարկում ծնողների/խնամակալների հետ, սակայն միայն երեխաների հետ նախնական քննարկման և համաձայնության պարագայում:

Գաղտնապահության սկզբունքը խախտվում է միայն այն դեպքում, եթե խմբի անդամներին կամ այլ անձանց անմիջականորեն վրանգ է սպառնում:

- *Մասնակցություն*

Խմբի բոլոր անդամների շարունակական մասնակցությունը խմբի ամբողջականության և արդյունավետ աշխատանքի գրավականն է: Խմբի բոլոր անդամները զգուշացվում են, որ հանդիպումներին պետք է ներկայանալ և չբացակայել առանց հարգելի պատճառի: Հակառակ դեպքում նրանք կարող են հեռացվել խմբից: Մասնակցությունը ենթադրում է նաև բոլոր մասնակիցների ներգրավվածություն խմբային գործունեություններում:

- *Հարգանք*

Խմբի բոլոր անդամները հարգալից են և հետևողական մյուս մասնակիցների խոսքերի և հույզերի հանդեպ: Անհարգալից վերաբերմունքը, հույզերի արտահայտման ոչ կոնստրուկտիվ տարբերակներն ընդունելի չեն խմբի կողմից: Ֆիզիկական և վերբալ բռնությունն արգելվում է խմբի կանոններով:

- *«Այսպեղ և հիմա»*

Այս սկզբունքի առկայությունը մասնակիցներին հնարավորություն է տալիս մշտապես կենտրոնանալու և վերլուծելու ներկա ապրումներն ու մտքերը՝ հատկապես կենտրոնանալով խմբում տեղի ունեցող իրադարձությունների վրա: Ներկայի շեշտադրման սկզբունքի կարևորությունն այն է, որ այն նպաստում է մասնակիցների՝ խոր ռեֆլեքսիվությանը, կենտրոնացմանը սեփական անձի, մտքերի և հույզերի վրա, ինքնավերլուծության հմտությունների զարգացմանը:

- *Անկեղծություն և բացություն*

Խմբային աշխատանքի կարևոր սկզբունքներից է խմբի անդամների անկեղծությունը: Խմբում ձևավորվում է այն միջավայրը, որտեղ յուրաքանչյուր մասնակից կարող է հանգիստ և անկաշկանդ կիսվել իր ապրումներով, հույզերով ու մտքերով և ունենալ հնարավորություն լռելու՝ լինելով հասկացված: Որքան բաց են լինում մասնակիցները, այնքան անկեղծ են լինում խմբի քննարկումները, և ավելի խոր՝ վերլուծությունները: Բացությունն ու անկեղծությունը հնարավորություն են տալիս տալու և ստանալու ազնիվ ու անշահախնդիր հետադարձ կապ

մյուս մասնակիցների կողմից, որը ոչ միայն նպաստում է ինքնավերլուծությանը, այլև հնարավորություն է տալիս վերականգնելու առողջ միջանձնային հարաբերությունները: Պետք է հաշվի առնել, որ խմբի աշխատանքի նախնական փուլերում այս սկզբունքը կարող է թվալ արհեստական և ոչ կիրառական, սակայն մի քանի հանդիպում անց այն դառնում է խմբային գործունեության էական բաղադրիչը:

- *«ԵՄ–արտահայտություններ»*

Խմբային աշխատանքի ընթացքում խմբի մասնակիցների ուշադրությունը կենտրոնացած է լինում իրենց անձի վրա: Նույնիսկ, երբ խմբի մասնակիցները հետադարձ կապ են տալիս մյուսներին, նրանք ևս խոսում են իրենց անունից, ներկայացնում են իրենց տեսակետը՝ կիրառելով «ես–արտահայտություններ» («Ես կարծում եմ...», «Իմ տեսակետն է...», «Ինձ թվում է...»): Սա հնարավորություն է տալիս ձևավորելու խմբի մասնակիցների՝ պատասխանատվության զգացումը, չխուսափելու սեփական մտքերից և ապրումներից, սովորելու դրանց արտահայտման կառուցողական ձևերը:

Խմբավարի դերը

Երեխաներն ու դեռահասները բոլոր ժամանակներում հայտնի են եղել իրենց խմբերի ղեկավարներին տարբեր մարտահրավերներ տալու յուրահատուկ ընդունակությամբ: Դեռահասների խմբի վարողը հանդես է գալիս առնվազն երեք դերով՝ ծնող, ուսուցիչ և վերլուծող: Կարծես խմբավարը դառնում է բազմակի գլխարկներ կրող առաջնորդ՝ տարբեր իրավիճակներում հանդես գալով որպես ծնող, նույնականացման մոդել, սահմանափակումներ հաստատող, կրթող և տեղեկատու, ապահով միջավայրի ստեղծող:

Շատ կարևոր է խմբային աշխատանքի ընթացքում զբաղեցնել ակտիվ դիրք: Երեխաների և դեռահասների խմբեր վարելն էականորեն տարբերվում է մեծահասակների խումբ վարելուց, որը

հաճախ պահանջում է ոչ դիրեկտիվ և ավելի պասիվ դիրք: Երեխաների հետ աշխատող խմբավարի խոսքը պետք է լինի հստակ և ուղղորդված: Ոչ ճիշտ խոսքի կիրառությունը կարող է ընկալելի չլինել, լինել վախեցնող, անվստահություն առաջացնող և էլ ավելի հեռավացի մասնակիցներից: Չափից դուրս գրական կառուցված խոսքը դեռահասների համար շատ պաշտոնական միջավայր է ստեղծում և արհեստական պատճեն առաջացնում կոնտակտի հաստատման ընթացքում: Խոսակցական և ժարգոնային բառերի կիրառությունն էլ իր հերթին կարող է պատճառ դառնալ բոլոր սահմանների վերացման և ղեկավարի դերի կորստի: Իսկ սահմանների և կայունության անհատակությունը, հատկապես՝ տրավմայի ենթարկված երեխաների կողմից ընկալվում է բացասականորեն՝ խորացնելով տրավմայի հետևանքները: Հետևապես, խմբավարի խոսքը պետք է լինի հնարավորինս պարզ, հասանելի, գրագետ և ուղղված դեպի մասնակիցները, նրանց աջակցելուն:

Խմբավարի անձնային նկարագիրը

Հանդուրժողականություն: Խմբավարը պետք է լինի հանդուրժող մասնակիցների բոլոր հուզական դրսևորումների հանդեպ: Խմբային աշխատանքի ընթացքում երեխաները կարող են դրսևորել ամենատարբեր հույզեր, որոնք բոլորը պետք է ընդունված լինեն խմբավարի կողմից: Անհրաժեշտության դեպքում խմբավարն ուղղորդում և սովորեցնում է դրանց արտահայտման կառուցողական եղանակները: Խմբի աշխատանքի ընթացքում կարող են լինել նույնիսկ անձնական հարցադրումներ, որոնք երբեմն փորձեր են՝ ճանաչելու և ավելի մոտ լինելու խմբավարին: Տրավմայից հետո խմբային աշխատանքներում երեխաներն ու դեռահասները հաճախ հարցեր են տալիս խմբավարներին, թե արդյոք նրանք ունեցել են նման միջադեպեր իրենց կյանքում: Սա հիմնականում ուղղված է

լինում նրան, որ կարողանան հասկանալ՝ արդյոք խմբավարն ամբողջովին պատկերացնում է իրենց վիճակը, թե ոչ:

Բաց ու անկեղծ: Մասնակիցների համար էական է, որ խմբավարը լինի մեկը, որ անվերապահորեն և անքննադատ ընդունելու է իրենց հույզերն ու մտքերը: Տրավմայից հետո մարդիկ գրեթե միշտ ունենում են իրենց համար անընդունելի մտքեր, հույզեր, հիշողություններ, որոնց վերբալիզացումն արդեն իսկ տագնապ ու վախ է առաջացնում: Խմբավարը պետք է դառնա այն կերպարը, որը նույնիսկ ոչ վերբալ մակարդակում կարողանա ցուցադրել բացություն և պատրաստակամություն ընդունելու ու լսելու այդ մտքերը, հույզերը և հիշողությունները՝ անհրաժեշտության դեպքում աջակցելով դրանք բառերի վերածելը: Ինչպես արդեն նշվել է, խմբավարի կարևոր դերն է ստեղծել ապահով միջավայր, որտեղ խմբի անդամները կցանկանան լինել ներկա և ամենակարևորն է՝ բաց ու անկեղծ:

Ճկունություն: Հատկապես աշխատելով երեխաների և դեռահասների հետ՝ խմբավարը պետք է կարողանա արագ կողմնորոշվել, պատրաստ լինել անսպասելի իրավիճակներին: Մասնավորապես, խմբերի հետ երկարատև աշխատանքի դեպքում խմբավարին հարկավոր է ստեղծագործականություն և հնարամտություն ոչ միայն ստեղծված բարդ իրավիճակներում յուրահատուկ լուծումներ գտնելու համար, այլև նոր ճանապարհներ բացահայտելու և խմբի հետ միասին անցնելու համար: Խմբերը յուրատեսակ են: Երբեմն ստեղծվում է պատրանք, որ տարբեր խմբերում լինում են նույնատիպ իրավիճակներ, սակայն ամեն խմբի արձագանքը լինելու է տարբերվող, այդ իսկ պատճառով կարևոր է լինել բավարար ճկուն տվյալ իրավիճակներն ուղղորդելու համար:

Համարձակություն: Իհարկե, շատ տարբեր փորձառություն ունեցող 8–10 անձանոթ մասնակիցներին մեկ խմբում ընդգրկելը և նրանց խնդիրները քննարկելը միանշանակ պահանջում է համարձակություն: Խմբավարի համարձակությունը դրսևորվում է՝

- մասնակիցների հետ իրենց դժվար փուլերը հաղթահարելու կարողության մեջ,
- բարդ իրավիճակներում որոշումներ կայացնելու պատասխանատվությունը ստանձնելու մեջ,
- սեփական գիտելիքներով, կարողություններով առաջնորդվելու մեջ,
- անկեղծ և բաց լինելու կարողության մեջ,
- սխալվելու և սխալն ընդունելու կարողության մեջ,
- խմբում տեղի ունեցածը պարզ ներկայացնելու կարողության մեջ:

Ապրումնակցում: Խմբավարի հուզական ներգրավվածությունը խմբային աշխատանքի ընթացքում ստեղծում է ապահովության զգացողություն: Խմբավարը պետք է կարողանա խմբի հետ անցնել նրանց հուզական բոլոր փոփոխություններով, ճշգրիտ արտացոլել խմբի հուզականությունը: Սա ենթադրում է նախապատրաստվածություն և ամբողջությամբ ներգրավվածություն խմբային աշխատանքի ընթացքում:

Խմբային աշխատանքի մասին գրականության մեջ մշտապես կարևորվում և նշվում է այն փաստը, որ համախմբավարի առկայությունը միշտ ավելի շատ առավելությունների հնարավորություն է տալիս: Համախմբավարի դերն էլ ավելի է կարևորվում, երբ խոսքը տրավմայի ենթարկված երեխաների մասին է, քանի որ համարվում է, որ խմբային դինամիկան չափից դուրս բարդ է մեկ խմբավարի համար: Արդյունավետ աշխատանքը այս դեպքում ևս մեծապես կախված է նրանից, թե ինչպես կհամագործակցեն երկու խմբավարները և ինչ ձևով միասնական կփորձեն ներդրում ունենալ խմբի դրական դինամիկայի զարգացման համար: Խմբավարները պետք է աշխատեն մեկ միասնական թիմով այնպես, որ խմբի մասնակիցները ևս ընկալեն նրանց որպես մեկ ամբողջականություն, բայց միևնույն ժամանակ նրանց անհատականությունը դրսևորվի խմբի հետ աշխատանքի ընթացքում: Համախմբավարի առկայությունը հնարավորություն է տալիս կայուն պահելու նաև երկու խմբավարների

հոգեվիճակը՝ զերծ պահելով նրանց մասնագիտական այրման վտանգից:

Փոխառած (Vicarious traumatization) տրավման կոնսեպցիաներից ման հատուկ տեսակ է, երբ տրավմայի հետ աշխատող մասնագետի անձը ձևափոխվում է խմբի մասնակիցների հետ էմպատիկ փոխազդեցության և տրավմատիկ փորձի փոխառնման հետևանքով: Հատկապես նման իրավիճակի վտանգ առաջանում է, երբ մասնագետը նախկինում իր կյանքում ունեցել է տրավմատիկ միջադեպը հիշեցնող իրադարձություններ: Երեխաների և դեռահասների հետ խմբային աշխատանքում կարևոր է, որ խմբավարը վերլուծի և հնարավորինս համապատասխանեցնի իր արձագանքները խմբի պատմություններին, հուզական դրսևորումներին, ինչպես նաև պատրաստ լինի իր անձը պաշտպանելու նպատակով դրսևորվող գիտակցական և անգիտակցական պաշտպանական մեխանիզմներին: Ինչպես արդեն նշել ենք վերևում, այս փուլում ևս շատ կարևոր են համախմբավարի դերը, սուպերվիզիաները, խորհրդատվությունը և անհրաժեշտության դեպքում՝ դադարներն աշխատանքից: Տրավմատիզացված երեխաների հետ աշխատանքը ենթադրում է, որ խմբավարը ոչ միայն պետք է բաց լինի մասնակիցների ապրումների, նրանց ոչ վերբալ ազդակների հանդեպ, այլև կարողանա տարբերակել այն պոյեկցիաները, որ հաճախ երեխաներն ունենում են մեծահասակների հանդեպ նման դեպքերում: Երեխաների և դեռահասների հետ աշխատանքի ընթացքում ամբողջովին նույնականացած խմբավարը կարող է խախտել բոլոր սահմանները՝ օրինակ, անհրաժեշտից ավել հետաքրքրվել մասնակիցների կյանքով: Սովորաբար նման խմբավարները դժվարություններ են ունենում ժամանակը սահմանելու կամ խմբային կանոնները պահպանելու հարցում: Նրանց վարքը հաճախ ուղղված է հենց իրենց և չունի ոչ մի դրական կողմ մասնակցի համար: Այս խմբավարները գրեթե միշտ խուսափում են բարդ թեմաների քննարկումից: Նման իրավիճակը հանգեցնում է նրան, որ խումբը կարողանում է ստիպել

խմբավարին անդրադառնալ միայն այն թեմաներին, որոնք իրենք են ուզում՝ ամեն ձև խուսափելով տրավմայի քննարկումից:

Այս պարագայում խմբավարը պետք է կարողանա վերահսկել այդ ընթացքը և անքննադատ ուսումնասիրել այն: Բնականաբար, այս ընթացքում ևս պետք է լինել բաց ու անկեղծ, քանի որ մասնակիցները պատրաստ չեն կապ հաստատելու մի մարդու հետ, որ չեզոք է և պասիվ: Հույզերի դրսևորումից բացի հնարավոր է խմբի անդամներն ունենան շատ ուժեղ հուզական կապվածության զգացողություն խմբավարի հանդեպ: Դա կարող է արտահայտվել խմբավարին խիստ կրկնօրինակելով. հագուստով, շարժումներով, խոսքով: Ընդհուպ կարող են լինել սիրահարվածություններ: Խմբավարը պետք է պատրաստ լինի ընդունելու և աշխատելու նման հուզականության հետ՝ առանց գնահատելու կամ քննադատելու դրանք:

Առաջին փուլ

Խմբի վարման առաջին փուլը խմբի հիմնական աշխատանքի սկզբունքները հասկանալու, իրար ծանաչելու, կանոններ հաստատելու փուլն է: Տրավմայի դեպքում հիմնականում առաջին փուլում իրականացվում են կրթական հանդիպումներ տրավմայի բնույթի, դրա ազդեցության ձևերի, հնարավոր հետևանքների մասին: Սա համընկնում է 1–4 հանդիպումների հետ, որոնց ընթացքում հնարավոր դրսևորումներից են խմբի անդամների շուտ բացվելն ու անկեղծանալը: Թվում է, թե սա դրական երևույթ է, և պետք է համարել, որ խմբում արդեն առկա է դրական և վստահելի այնպիսի մթնոլորտ, որ կարելի է այդքան արագ քննարկել ցավոտ և հուզող թեմաներ: Սակայն դժվարությունը կապված է այն բանի հետ, որ սկզբնական փուլում մասնակիցները մեծ հափշտակությամբ ու գայթակղությամբ ցանկանում են կիսվել իրենց պատմություններով, սակայն հետագայում իրենց այդքան էլ հարմարավետ չեն զգում, քանի որ գիտակցում են, որ դեռ չեն վստահում խմբի անդամներին: Նման դեպքերում խմբավարն ինքը

կարող է ուղղորդել մասնակցին՝ հիշեցնելով խմբային աշխատանքի ընթացքի և առանձնահատկությունների մասին: Սովորաբար առաջին փուլում մասնակիցներին սովորեցնում են ռելաքսացիոն վարժանքներ, վիզուալիզացիաներ, որոնք նպաստում են ընդհանուր հոգեվիճակի կայունացմանը: Հնարավոր է ունենալ յուրատեսակ ավանդույթ՝ իրար ողջունելիս ասել տվյալ շաբաթվա ամենամեծ ձեռքբերումը, որը հնարավորություն է տալիս տրավմայի դեպքում տեսնելու դրականը: Այս փուլում նաև խմբավարի համար է հստակեցվում՝ ինչ սպասել խմբից, և որ ուղղությամբ տանել խմբի զարգացումը:

Յուրաքանչյուր հանդիպման զարգացման ընթացքը հնարավոր է բաժանել երեք մասերի՝ ներկայացում, քննարկում և ամփոփում: Սովորաբար յուրաքանչյուր հանդիպման սկիզբը ներկայացման պահն է, երբ յուրաքանչյուր մասնակից ներկայացնում է իր շաբաթվա ապրումները, հույզերը, ձեռքբերումները, դրական և բացասական բացահայտումները, արդյոք եղել են կիսատ թողնված կամ ամփոփված գործեր: Խմբի յուրաքանչյուր մասնակից ունի արտահայտվելու համար իրեն հատկացված ժամանակը: Սա շատ կարևոր է, քանի որ բոլորին հնարավորություն է տալիս արտահայտվելու, և ձևավորվում է հավասարության մթնոլորտ: Երեխաների և դեռահասների դեպքում շատ կարևոր է ճշտել նրանց ինքնազգացողությունը նաև հենց խմբի ընթացքում կամ հանդիպման օրը: Քանի որ նրանց հուզականությունն անկայուն է և շատ փոփոխական, նման հարցադրումները նրանց հնարավորություն են տալիս կենտրոնանալու ապրումների վրա: Այնուհետև անցում է կատարվում քննարկումներին, որոնք կապված են տրավմայի հետ, օրինակ՝ հուզող իրադարձություններ, երազներ, հանդիպումներ, հիշողություններ: Քննարկման ընթացքում խմբին հնարավորություն է տրվում ընտրելու ինչից սկսել քննարկումը: Երեխաների դեպքում խմբավարը կարող է լինել ավելի դիրեկտիվ և ըստ հրատապության՝ առաջադրել այն թեման, որը պետք է քննարկվի: Խմբային հանդիպման հիմնական մասը զբաղեցնում է հենց քննարկումը: Հանդիպման

վերջին մասը ամփոփումն է, երբ մասնակիցները պետք է մի քանի բառով նկարագրեն իրենց ապրումները հենց այդ պահին: Սա սովորեցնում է նրանց ուշադրություն դարձնել հույզերին, կարողանալ ճանաչել տվյալ պահի հույզը, վերբալիզացնել այն:

Երկրորդ փուլ

Երկրորդ փուլը հիմնականում համընկնում է մոտավորապես չորրորդ հանդիպումից սկսած մինչև խմբի փակման պահին՝ Նախապատրաստվելու միջև ընկած ժամանակահատվածին: Այս ընթացքում հնարավոր է իրականացնել շաբաթական ամփոփում տեղի ունեցած հանդիպումների ու դրանց արդյունքում ձեռք բերած հմտությունների և գիտելիքների վերաբերյալ: Երեխաների և դեռահասների համար հատկապես կարևոր է տեսնել այն ուղին, որ իրենք անցնում են ամեն շաբաթ և ինչ կոնկրետ ձեռքբերում են ունենում տեսանելի և շոշափելի տարբերակով: Մասնավորապես, կարևոր է կենտրոնացնել մասնակիցներին այն մտքի ու զգացողությունների վրա, որ իրենք կարողանում են խոսել, բացահայտել տրավման և փորձել հաղթահարել այն: Մասնակիցները կարող են այս փուլում խոսել ապրումների մասին այն ձևով, որն իրենց ավելի ընդունելի է, օրինակ՝ երգով կամ բանաստեղծությամբ, որոնք կարող են դառնալ վերլուծության և քննարկման առարկա: Այս փուլն այն ընթացքն է, երբ խմբի անդամները կարող են ունենալ և արտահայտել ամենաբացասական հուզական ապրումները:

Երրորդ փուլ

Խմբային հանդիպումների ամփոփումը պետք է տևի մինչև երեք հանդիպում: Կարևոր է, որ յուրաքանչյուր մասնակից կիսվի իր ապրումներով և ապագայի մասին պատկերացումներով: Դրական ազդեցություն է թողնում, երբ խմբի յուրաքանչյուր անդամ հետադարձ կապ է տալիս մյուսներին՝ մատնանշելով դրական ապրումները, որ իր հետ կապված ունեցել է ողջ խմբային աշխատանքի ընթացքում:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ինչպե՞ս օգնել երեխաներին հաղթահարելու սթրեսային իրավիճակները, ծրագրային ձեռնարկ, Եր., 1999, 56 էջ:
2. Լոգոպեդիան գործնականում / Ա. Վ. Ավագյան և ուրիշ., Եր., «Ասողիկ», 2017, 76 էջ:
3. Խանամիրյան Ի., Գիտակից ծնող, Ներդաշնակ երեխա, Եր., «Զանգակ» հրատ, 2019, 128 էջ:
4. Խանամիրյան Ի., Գևորգյան Դ., Երեխան և հոգետրավման, ձեռնարկ աջակցող մեծահասակների համար, Եր., ԵՊՀ հրատ, 2017, 70 էջ:
5. Խանամիրյան Ի., Մանկական հոգեթերապիա. ուսումնական ձեռնարկ, Եր., «Զանգակ», 2016, 156 էջ:
6. Մուրադյան Ս. Վ., Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացումը շարժախաղերի միջոցով: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., Հեղ. հրատ., 2017, 46 էջ:
7. Պետրոսյան Ս., Ներառական կրթությունը գործնականում: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «Ասողիկ», 2018, 100 էջ:
8. Дозорцева Е. Г. Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция, М., Генезис, 2006, 128 с.
9. Ермолаева М. Основы возрастной психологии и акмеологии, М., «Ось-89», 2011–416 с.
10. Ильин Е. П. Психология взрослости, Мастера психологии, СПб., Питер, 2012, 352 с.
11. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика, Учеб. пособие. М., Академический Проект, 2000, 240 с.

12. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития, 9-е изд., СПб., Питер, 2005, 940 с.
13. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях, М., Эксмо, 2010, 928 с.
14. Смид Р. Групповая работа с детьми и подростками. Пер. с англ. 2-е изд., исправленное, М., Генезис, 2000, 272 с.
15. Фурманов И. А., Фурманова Н. В. Основы групповой психотерапии, Учебное пособие. Минск, «Тесей», 2004, 256 с.
16. Хухлаева О. В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями. М., Генезис, 2008, 160 с.
17. Bryant B. and Smith D. Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms, *ELT Journal*, Volume 71, Issue 4, October 2017, Pages 525–528.
18. Bowes, D., et. al (2008). Writing Strategies for Students with Visual Impairments: A Classroom Teacher's Guide. SET-BC (Special Education Technology British Columbia), a provincial resource program of the BC Ministry of Education.
19. Brownell Mary T., Smith Sean J, Crockett Jean B., Griffin Cynthia C. Inclusive Instruction. Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities, april 2012.
20. Diane P. Bryant, Brian R. Bryant. Assistive Technology for People with Disabilities, Pearson Education, Second Edition, Nov 21, 2011 – Education – 224 pages.
21. Geldard Kathryn & David, Working with Children in Groups, A Handbook for Counsellors, Educators and Community Workers, 2001 1st Edition, 272 p.
22. Hall, B. J., Oyer, H. J. & Haas, W. H. (2001). Speech, language, and hearing disorders: A guide for the teacher (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
23. Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers / Marilyn Friend, William D. Bursuck. – 6th ed.

24. Inter-Agency Standing Committee (IASC) (2007). IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. Geneva: IASC.
25. Malekoff A. A Guideline for Group Work with Adolescents, North Shore Child and Family Guidance Center Published online: 18 Oct 2008.
26. Salend Spencer J. Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices for All Students, 6th Edition. 2008, 540 p.
27. Souto-Manning M., Martell J. Reading, Writing, and Talk: Inclusive Teaching Strategies for Diverse Learners, K-2 (Language and Literacy Series). Published by Teachers College Press, 2016.

Էլեկտրոնային հղումներ

1. <https://www.unicef.org/armenia/զեկույցներ/ծնողավարության-ձեռնարկ-հատուկ-կարիքներ-ունեցող-երեխաների-ծնողների-հետ-աշխատանքների-համար> – Ծնողավարության ձեռնարկ հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների ծնողների հետ աշխատանքի համար:
2. <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=94683> – «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին» ՀՀ օրենք (ՀՕ-200-Ն):
3. https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf – SAMHSA’s Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach, Prepared by SAMHSA’s Trauma and Justice Strategic Initiative, July 2014.
4. <http://newdirections.mb.ca/wp-content/uploads/2014/02/Helping-Traumatized-Children.pdf> – Bruce D. Perry, Helping Traumatized Children A Brief Overview for Caregivers.
5. https://www.preventionweb.net/files/1899_VL206101.pdf – Harold S. Koplewicz, Marylene Cloitre, Caring for Kids After Trauma, Disaster and Death: A guide for parents and professionals, second edition.

6. <https://www.parentingforbrain.com/4-baumrind-parenting-styles/> – Types of Parenting Styles and Their Effects.
7. www.asha.org/public/speech/disorders/stuttering.htm – American Speech-Language-Hearing Association.
8. <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/> – Types of Learning Disabilities.
9. <https://cerebralpalsyresource.weebly.com/teaching-strategies.html> – Effective Teaching Strategies.
10. <https://ttaonline.org/instructional-strategies-students-with-visual-impairments> – English Instructional Strategies for Students who are Blind/Visually Impaired.
11. <https://www.niet.org/newsroom/show/blog/tips-and-advice-for-supporting-students-with-disabilities-through-distance-learning> – Tips and Advice for Supporting Students with Disabilities through Distance Learning.
12. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> – Definition of Dyslexia.
13. <http://www.readingrockets.org/article/simple-ways-assess-writing-skills-students-learning-disabilities> – Simple Ways to Assess the Writing Skills of Students with Learning Disabilities.
14. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/> – Augmentative and Alternative Communication (AAC).
15. <https://www.understood.org/en/school-learning/assistive-technology/assistive-technologies-basics/assistive-technology-what-it-is-and-how-it-works> – Assistive Technology for Learning: What You Need to Know.

