

ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ԿԵՆՏՐՈՆ

Աջակցության ծառայությունների բովանդակության
մշակման բաժին

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ԱՋԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՁԵՌՆԱՐԿ
(2)

Մեթոդական ուղեցույց
Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ
(Ձեռնարկ հոգեբանների համար)

Երևան 2018

Հեղինակներ՝ Լիլիթ Ասրյան, Հասմիկ Օհանյան,
Սիրանուշ Անտոնյան, Լիլիթ Թովմասյան,
Հասմիկ Ազատյան, Թագուհի Մակարյան

Մանկավարժահոգեբանական աջակցության ձեռնարկ /
Լ. Ասրյան և ուրիշներ.– Եր.: 2018.– 80 էջ:

Սույն ձեռնարկում շարադրված են աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումների ընդհանուր բնութագիրն ու էությունը, դրսևորման ոլորտները, հոգեախտորոշման հիմնական փուլերը, վաղ մանկական տարիքից մինչև կրտսեր դպրոցական տարիքը դրսևորվող աուտիզմի հիմնական ցուցիչները: Ներկայացված են նաև հոգեբանական աջակցության սկզբունքներն ու առանձնահատկությունները, հոգեբանական աշխատանքների ընթացքում կիրառվող տեխնիկաները, մոտեցումներն ու հնարները: Կարևորվել են նաև աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարման հիմնայն-դիրները:

Ձեռնարկը նախատեսված է ներառական կրթական հաստատությունների, տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոնների հոգեբանների և հատուկ հոգեբանների վերապատրաստման համար: Այն օգտակար ուղեցույց կարող է լինել նաև ԲՈԻՀ-երում հոգեբանական կրթություն ստացող ուսանողների, ինչպես նաև՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների համար:

Բովանդակություն

Նախաբան.....	4
Առուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ, բնութագիրն ու առանձնահատկությունները	5
Առուտիստիկ սպեկտրի խանգարման ախտորոշումը վաղ մանկական տարիքում	13
Առուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում հոգեշտկման տեխնիկաներ, աջակցության ձևեր	39
Առուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարումը	64
Գրականության ցանկ	78

Նախաբան

Հայաստանում ներդրվել և հաջողությամբ իրականացվում է ներառական կրթությունը՝ հաշվի առնելով հատուկ կարիքներով և զարգացման տարբեր խնդիրներով երեխաների կրթություն ստանալու իրավունքը: Հետզհետե ավելի է կարևորվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ներառումը կրթական և սոցիալական միջավայրերում: Կարևորվում է երեխաների այս կամ այն ընդունակությունների զարգացմանն ուղղված քայլերի մշակումը՝ շեշտադրում կատարելով յուրաքանչյուր անձի կրթության, ապրելու և հանրության մեջ կենսագործունեություն ծավալելու և առաջընթացի ապահովմանը: Վերջինս նպատակ դարձնելով՝ մասնագետների համար արդիական և կարևոր է այդօրինակ երեխաների հետ հոգեբանամանկավարժական աջակցության առավել արդյունավետ մեթոդների և տեխնիկաների մշակումն ու ներդրումը:

Սույն ձեռնարկում շարադրված են աուտիստիկ սպեկտրի խանգարման ընդհանուր բնութագիրն ու էությունը, դրսևորման ոլորտները, հոգեախտորոշման հիմնական փուլերը, վաղ մանկական տարիքից մինչև կրտսեր դպրոցական տարիքը դրսևորվող աուտիզմի հիմնական ցուցիչները: Արտացոլված է նաև խնդրի աստիճանի և աջակցության փոխպայմանավորվածությունը, աջակցման անհատական մոտեցումը աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում: Ներկայացված են նաև հոգեբանական աջակցության սկզբունքներն ու առանձնահատկությունները, հոգեբանական աշխատանքների ընթացքում կիրառվող տեխնիկաները, մոտեցումներն ու հնարները:

Ուստի, սույն ձեռնարկի գործնական նշանակությունը այդօրինակ երեխաներին տրվող հոգեբանական աջակցության որակի և արդյունավտության բարձրացումն է: Այն կիրառելի է բոլոր ներառական կրթական հաստատություններում աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս:

Ձեռնարկն ուղղված է հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների և տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոնների հոգեբաններին և նպատակ է հետապնդում զարգացնել նրանց գործնական հմտությունները՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին հոգեբանական աջակցություն տրամադրելիս:

Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ, բնութագիրն ու առանձնահատկությունները

Աուտիզմն այսօր աշխարհում ամենատարածված զարգացման և շփման խանգարումն է, որը գնալով ավելի է ընդլայնվում՝ պայմանավորված տարբեր գործոններով: Ջարգացած երկրներում այն առավել տարածված է՝ միգուցե պայմանավորված տեխնիկական զարգացման հետևանքներով, տնտեսական զարգացումներով, էկոլոգիայի և սննդարդյունաբերության խնդիրներով և գենային փոփոխություններով: Եթե դիտարկենք պատմական զարգացման տեսանկյունից, 21-րդ դարում կենդանի շփումը՝ որպես զարգացման կարևոր գործոն, գնալով երկրորդային դեր է զբաղեցնում (ինտերնետային կախվածություն, աշխատանքային ծանրաբեռնվածություն, գերզբաղվածություն)՝ զիջելով իր տեղը տեխնիկական շփմանը. այսօր նկատվում է ավտոմատիզացման միտում, օրինակ՝ սպասարկման վճարները, առևտրային գործողությունները, տարբեր ծառայություններ իրականացվում են տեխնիկական սարքերի օգնությամբ, ինչը նպաստում է կենդանի շփման գործոնի նվազեցմանը, մարդկանց՝ միմյանցից մեկուսացմանը:

Նշված խանգարման պատճառականության գիտական հետազոտությունների սկզբնական փուլում որոշ գիտնականների կարծիքով աուտիզմն ուղեկցում էր կենտրոնական նյարդային համակարգի հիվանդություններին (Г.И.Каплан, Б.Дж. Седок, 1994) կամ կապված էր վերջինիս անբավարարության հետ, մյուս մասն այն կապում էր նյութափոխանակության խնդիրների հետ (Б.В.Лебедев, М.Г.Блюмина, 1972): Ներկայումս ավելանում են աուտիզմի գենետիկ պայմանավորվածությունը հաստատող հետազոտությունները (Е.Вейкфилд, Е.Язбак), իսկ սոցիալական գործոնները դիտարկվում են որպես նպաստող հանգամանքներ:

Սոցիալական գործոնների թվում առանձնացնում են պատվաստումները, ծննդաբերության ընթացքում առաջացած բարդությունները, ծնողների տարիքը, նրանց ինտելեկտի զարգացման մակարդակը, համակարգչային և էկրանային կախվածությունը, սոցիալական մեկուսացումը:

Ենթադրվում է, որ մեծ տարիքում աուտիզմ ունեցող երեխա ունենալու ռիսկն ավելի մեծ է: Կա տեսակետ, որ բարձր ինտելեկտով ծնող-

ների մոտ աուտիզմ ունեցող երեխա ունենալու հավանականությունը նույնպես բարձր է:

Չնայած ուղիղ կապ չկա աուտիզմի և պատվաստումների միջև, բայց շատ են դեպքերը, երբ պատվաստման բարդություններից հետո երեխայի խոսքը, վարքը հետ են զարգացել:

Կամ, որքան ընտանիքը մեկուսացված է հասարակությունից, որքան երեխայի կենդանի շփումը քիչ է, այնքան նպաստավոր պայմաններ են ստեղծվում աուտիզմի դրսևորման համար, նմանապես համակարգիչներից, պլանշետներից, գաջետներից և մնացյալ էկրաններից կախվածությունը նույնպես կարող է խթանել աուտիստիկ ախտանշանների դրսևորումը:

Հարկ է նշել, որ թվարկված սոցիալական գործոնների և աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումների միջև կապը լուրջ գիտական հիմնավորումներ դեռևս չի ստացել և մնում է հիպոթեթիկ մակարդակում:

Դասական աուտիզմը բնորոշվում է հետևյալ առանձնահատկություններով.

1. Թույլ տեսողական կոնտակտ
2. Շփման ցանկության թույլ արտահայտվածություն կամ բացակայություն
3. Փոխհատուցող աուտոստիմուլյացիաների առկայություն, որոնք օգնում են երեխային խեղդել անհարմարավետությունը, ուշադրություն գրավել կամ խուսափել ինչ-որ բանից: Դրանցից են՝ կրկնվող շարժումները, առարկաների հետ մանիպուլյացիաները, որոնց նպատակն է՝ կրկնել միննույն հաճելի զգացողությունը:
4. Ստերեոտիպ, կրկնվող վարքային շարժումներ (տարուբերում է մարմինը, քայլում է ոտքերի թաթերի վրա, շարժում է թաթիկները, կրճտացնում է ատամները, փակում է ականջները)
5. Ստերեոտիպ վարքային գործողություններ (հաջորդականությամբ դասավորում է մատիտները, մեքենաները, առանձնացնում է առարկաներն ըստ գույների, քանդում և նույնությամբ կառուցում է աշտարակները)
6. Անհասկանալի, չիմաստավորված ձայների արձակումներ (տկր-տկր, պտր-պտր, հու-հու)
7. Գիտակցված խոսքի բացակայություն կամ կրկնխոսություններ

8. Ոչ աղէկվատ հույզեր և վարքային դրսևորումներ՝ ինքնավնասում կամ ագրեսիա մյուսների նկատմամբ, անտեղի լաց և ծիծաղ
9. Վախ մարդկանցից և նոր, անծանոթ միջավայրերից
10. Աղմուկի, բարձր ձայների նկատմամբ գերզգայունություն կամ անտարբերություն
11. Ոչ կամածին ուշադրության թույլ արտահայտվածություն, անվան թույլ արձագանք
12. Պարզ և բարդ հրահանգները ընկալելու և կատարելու ցանկության թույլ արտահայտվածություն
13. Ոչ ցանկալի վարքային սովորույթներ (անպետք, կեղտոտ առարկաների համտեսում՝ ավագ, ջրաներկ, օճառ, ձեռնաշարժություն, զուգարանային գործողությունների անվերահսկելիություն)
14. Ընտրողական սնունդ (փափուկ սնունդից հրաժարում, կարմիր գույնի սնունդից խուսափում և այլն)
15. Ֆիքսվածություններ կոնկրետ առարկաների և գործողությունների վրա (խաղում է միայն մեքենաներով, դուրս է գալիս տանից միայն սիրելի տիկնիկի հետ, սիրում է միայն համակարգիչ և այլն)
16. Գերզգայունություն հպումների, մարմնական կոնտակտի նկատմամբ կամ ծայրաստիճան խուսափում մարմնական կոնտակտից
17. Անտարբերություն մարդկանց և նրանց զգացումնքների նկատմամբ, էմպատիայի թույլ արտահայտվածություն կամ բացակայություն
18. Նմանակման թույլ արտահայտվածություն:

Հետաքրքիր առանձնահատկություններ են ունենում աուտիզմ ունեցող երեխայի իմացական և շարժողական գործընթացները: Դրանք դառնում են ոչ այնքան արտաքին միջավայրում հարմարման միջոցներ, որքան պաշտպանության և տպավորությունների ինքնախթանման համար անհրաժեշտ գործիքներ:

Շարժողականության զարգացման ընթացքում հապաղում է կենցաղային հմտությունների ձևավորումը, սոցիալական հարմարման համար անհրաժեշտ առարկաների հետ գործողություններ կատարելու ունակությունը, օրինակ՝ հագնվելու, սպասքից օգտվելու, լվացվելու ու-

նակությունը: Փոխարենը՝ ակտիվորեն շատանում է ստերեոտիպ շարժումների քանակը, առարկաների հետ այնպիսի մանիպուլյացիաները, որոնք թույլ են տալիս ստանալ անհրաժեշտ խթանող, զգայական տպավորություններ, օրինակ՝ ձեռքերի թափահարումները, մարմնի տարրերումները, շրջանաձև կամ պատեպատ վազքը և այլն: Այս երեխան անփույթ է խոշոր և մանր շարժողականության մեջ, ձեռքերը կարող են լինել շատ լարված, կամ՝ թույլ: Միևնույն ժամանակ, նա կարող է բավականին ճկուն լինել իր տարօրինակ շարժումներում՝ պատուհանագոգից թռչել աթոռի վրա, մատի վրա պտտեցնել ափսեն, մանր լուցկու հատիկներից կառույցներ պատրաստել և այլն:

Նման երեխայի ընկալման զարգացման ընթացքը բնորոշվում է տարածական կողմնորոշման խանգարումներով, իրական առարկայական աշխարհի ամբողջական պատկերի ընկալման աղավաղումներով և շրջապատող իրերի առանձին հատկությունների՝ գույնի, ձևի, ձայնի, լույսի նկատմամբ ֆիքսվածություններով: Օրինակ՝ աուտիզմ ունեցող երեխան կարմիր խնձոր տեսնելիս չի ցանկանում ուտել այն, պատճառն այն է, որ նա ոչ թե ընկալում է նրա համր, ձևը, գույնն ամբողջությամբ, այլ կենտրոնանում է կարմիր գույնի վրա, որը տհաճություն է պատճառում նրան և հրաժարվում ուտել այն, սակայն կեղևազերծելուց հետո նա կարող է հանգիստ ուտել այդ խնձորը: Մեկ այլ օրինակում, նման երեխան հրաժարվում է փափուկ սնունդից, քանի որ ընկալում է գլխավորապես այդ սնունդի առանձին հատկությունը՝ ձևը, ուստի ընկալման ամբողջականությունը տուժում է: Աուտիզմ ունեցող երեխայի ընկալման առանձնահատկությունները նույնպես կապված են տպավորությունների ինքնախթանման հետ, առարկայի որ հատկությունը նրան հաճելի տպավորություն է պատճառում, նա գլխավորապես դա է ընկալում, և ընդհակառակը, որ հատկությունը տհաճ է իրեն, նա մերժում է և խուսափում:

Միևնույն միտումը նկատվում է նաև ուշադրության զարգացման գործընթացում: Թվում է, թե այս երեխաների ոչ կամաձին ուշադրությունը զարգացած չէ, քանի որ նրանք անտարբեր են մարդկանց ձայների նկատմամբ, չեն արձագանքում անվանը, կարծես թե չեն լսում և չեն տեսնում շուրջը տեղի ունեցողը: Սակայն, միևնույն ժամանակ փակում են ականջները բարձր ձայների դեպքում, արձագանքում են իրենց սիրելի ուտելիքին: Սա նույնպես վկայում է, որ նրանք անտարբեր են իրենց մոտ զգայական հաճելի տպավորություն չառաջացնող արտաքին

գրգիռների նկատմամբ և ընդհակառակը՝ զգայուն են հաճելի գրգիռների և սուր տհաճություն առաջացնող ազդակների նկատմամբ:

Աուտիզմ ունեցող երեխայի խոսքի զարգացումը նույնպես ենթարկվում է այդ կանոններին: Խոսքային հաղորդակցման զարգացման խանգարումներն ուղեկցվում են առանձին խոսքային ձևերի վրա կենտրոնացվածությամբ՝ ձայների, վանկերի, հանգերի, բառերի հետ խաղերով և այլն, որոնք նույնպես հաճելի տպավորություն են ստեղծում նրա համար և ինքնախթանման աղբյուր են: Նա նպատակաուղղված չի կարողանում խոսքով դիմել նույնիսկ մայրիկին, սակայն անդադար կարող է կրկնել ինչ-որ բառեր, նախադասություններ: Ինչ-որ բառերի նկատմամբ նա կարող է ունենալ հատուկ վերաբերմունք:

Նման երեխաների մտածողության զարգացման մեջ նկատվում են մեծ դժվարություններ միջնորդավորված ուսուցման, իրական հանդիպող խնդիրների նպատակաուղղված լուծման և որոշման կայացման ընթացքում: Նրանք ունենում են ընդհանրացման դժվարություններ, օրինակ՝ հմտությունները դժվարությամբ են կիրառում միմյանցից տարբեր իրավիճակներում, դրսևորում են որոշակի ուղղամտություն, գրույցի ենթատեքստը չեն հասկանում: Այս երեխայի համար բարդ է հասկանալ ժամանակի մեջ իրադրության զարգացումը, նա դժվարությամբ է կարողանում կապ գտնել իրավիճակների պատճառների և հետևանքների միջև: Դա շատ վաղ դրսևորվում է ուսումնական նյութի վերարտադրման, այուժետային նկարների հետ կապված առաջադրանքների ընթացքում: Այս երեխայի համար բավականին բարդ է հասկանալ դիմացինի տրամաբանությունը, պատկերացումները, մտադրությունները: Սա չի նշանակում, որ աուտիզմ ունեցող երեխաները չունեն ընդհանրացման ունակություն, չեն կարողանում պլանավորել և հասկանալ հարաբերությունների պատճառահետևանքային կապերը: Ստերեոտիպային իրավիճակների սահմաններում նրանք կարողանում են ընդհանրացնել, ստեղծել գործողությունների ծրագիր, սակայն նրանք ի վիճակի չեն ակտիվորեն կիրառել իրենց ունակություններն ամեն վայրկյան փոփոխվող աշխարհին հարմարվելու համար: Հանդիպելով այնպիսի խնդրի, որի լուծումը նա նախապես չգիտի, ամենից հաճախ նա դառնում է անկարողունակ:

Աուտիզմն ուղեկցվում է նաև մի շարք վարքային և հուզակամային ոլորտի խնդիրներով, որոնք խոչընդոտում են նրանց սոցիալական հարմարմանը, դրանցից են՝ նեգատիվիզմը, վախերը, ագրեսիան, ինք-

նաագրեսիան և այլն: Դրանք ավելանում են երեխայի նկատմամբ ոչ համարժեք վերաբերմունքի դեպքում (նշված պարագայում ակտիվանում է տեղի ունեցող իրավիճակներից նրան պաշտպանող ինքնախթանումը) և նվազում են նրա համար հասու փոխազդեցության ձևերի ընտրության պարագայում: Շատ դժվար է մարդկանց համար հասկանալ աուտիզմ ունեցող երեխայի կողմից կյանքի յուրացված ստերեոտիպին հետևելու անհրաժեշտությունը: Ինչո՞ւ չի կարելի տեղափոխել կահույքը, տուն գնալ այլ ճանապարհով: Ինչո՞ւ է այդ դեպքում երեխան ագրեսիվ վարք դրսևորում: Սրանք այնպիսի հարցեր են, որոնք հանդիպում են հարազատների մոտ: Եվ հենց այդ ստերեոտիպերի դեմ պայքարը նպաստում է նեգատիվ, ագրեսիվ վարքի դրսևորմանը, պաշտպանական ինքնախթանման դրսևորմանը:

Մեծ դժվարություններ են առաջացնում աուտիզմ ունեցող երեխայի վախերը: Նրանք կարող են անհասկանալի լինել շրջապատի համար, (օրինակ՝ վախ լույսից, ձայնից, գույնից և այլն), քանի որ պայմանավորված են նման երեխաների զգայական խոցելիությամբ: Նրանք հաճախ չեն կարողանում բացատրել իրենց վախերը, բայց հետագայում, երբ ավելի լավ են ճանաչում երեխային, հասկանում ես, որ դրանք կարող են լինել վաղ շրջանում ստեղծված գուգորդությունների հետևանք: Օրինակ՝ երեխաներից մեկը վախենում էր լույսից, քանի որ վաղ հասակում իր սենյակ մտնելու լարված փորձերն ուղեկցվել էին լույսի ճառագայթներով: Նման երեխաներին կարող է վախեցնել երկաթե խողովակների, կենցաղային տեխնիկայի ձայնը. հնարավոր է դա պայմանավորված է լսողական գերզգայունությամբ: Հաճախ նրանց վախերը և սուր արձագանքները կապված են վտանգի զգացման և ինքնապաշտպանական բնազդի հետ: Այդպես ծագում և ամրապնդվում է, օրինակ՝ լվացվելու վախը. մեծահասակը մանրամասնորեն լվանում է երեխայի դեմքը՝ չնկատելով, որ փակում է նրա քիթն ու բերանը, ինչը դժվարեցնում է նրա շնչառությունը: Նմանապես՝ նաև հագնվելու վախը. գլուխը դժվարությամբ է անցնում հագուստի միջով, ինչն առաջացնում է անհարմարավետության զգացում և ամրապնդում է վախը հագուստից: Ամռանը այս երեխաներին վախեցնում են թիթեռներն ու ճանձերը կտրուկ շարժման պատճառով: Իսկ նորոյթի համընդհանուր վախը պայմանավորված է կյանքի ձևավորված ստերեոտիպի խախտմամբ, իրավիճակի հանկարծակիությամբ, անսովոր պայմաններում սեփական անօգնականության զգացմամբ:

Անհարմարավետ իրավիճակների նկատմամբ ծայրահեղ արձագանքներից է ինքնաագրեսիան: Ցավի միջոցով երեխան խուսափում է տհաճ իրավիճակից, կարծես թե փորձելով բխացնել մյուս զգայարանների ակտիվությունը, միայն թե չլսի, չտեսնի, չզգա: Հարց է առաջանում, թե ինչու է նա այդքան սուր արձագանքում պարզ թվացող իրավիճակներին, պատճառը նրանց զգայարանների զգայունակության ցածր շեմն է և գերզգայունությունը:

Աուտիզմը պետք է չշփոթել մտավոր զարգացման խանգարումների, հոգեխոսքային զարգացման խնդիրների, զգայական ալալիայի, գերակտիվության, լսողության և տեսողության խանգարումների հետ: Վաղ հասակում աուտիզմ ունեցող երեխայի ծնողները գրեթե միշտ կասկածում են, որ իրենց երեխան ունի լսողության և տեսողության խնդիրներ, քանի որ երեխան չի արձագանքում անվանը և խուսափում է տեսողական կոնտակտից, սակայն այդ կասկածները միանգամից հողս են ցնդում, քանի որ նա կարող է տարվել այլ ձայնային ազդակներով և տեսողական պատկերներով, օրինակ՝ նախշերով, կամ՝ ձայներից փակել ականջները, ինչը նույնպես վկայում է, որ նրանք լսում են:

Ի տարբերություն մտավոր զարգացման խանգարումների, աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաները, թեև ունեն ինտելեկտուալ ոլորտի յուրահատկություններ, սակայն նրանց շատ հեշտ է տարբերակել ըստ վարքի ստերեոտիպության, հուզական կոնտակտ հաստատելու դժվարությամբ, ըստ շփման ցանկության բացակայության: Մտավոր զարգացման խանգարումներով երեխաները բավականին հարմարված են կենցաղում, չեն խուսափում շփումից, ընդհակառակը՝ սիրում են շփվել:

Հաճախ մասնագետները դժվարանում են սահմանագատել աուտիզմը հոգեխոսքային զարգացման խնդիրներից: Աուտիզմ ունեցող երեխաների ծնողների առաջին ահագանգերից են խոսքի զարգացման յուրօրինակ առանձնահատկությունները: Աուտիզմ ունեցող երեխան, ի տարբերություն խոսքի զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների, ունենում է ձայնի յուրահատուկ հնչերանգ, կրկնխոսություններ, ռոբոտային խոսք, կրկնվող ձայներ, վանկեր և այլն:

Ի տարբերություն զգայական ալալիա ունեցող երեխայի, աուտիզմ ունեցող երեխան չի կենտրոնանում իրեն ուղղված խոսքի վրա, խոսքը նրա վարքի կարգավորման գործիք չէ, նա դժվար է ենթարկվում խոսքային հրահանգներին: Բացի այդ, նա չի արտահայտում իր ցանկու-

թյունները հայացքով, միմիկայով և ժեստերով՝ ի տարբերություն խոսքի մաքուր խանգարումներ ունեցող երեխաների:

Եվ, իհարկե, դժվար չէ տարբերակել աուտիզմը գերակտիվությունից, քանի որ գերակտիվ երեխայի հիմնական արգելքը վարքի կառավարումն է, իսկ աուտիզմ ունեցող երեխայինը՝ շփման խանգարումը և վարքի ստերեոտիպությունը, հետաքրքրության ֆիքսացիաներն ու թույլ տեսողական կոնտակտը: Գերակտիվ երեխան, թեև շատ ակտիվ է և ունի ուշադրության խնդիրներ, բայց ունի զարգացած տեսողական կոնտակտ, արձագանքում է մարդկանց խոսքին: Աուտիզմ ունեցող երեխան կարող է հուզական անհավասարակշիռ վիճակում թողնել գերակտիվ երեխայի տպավորություն, սակայն հանգիստ վիճակում նա կարող է լինել բավականին նստունակ և ոչ ակտիվ:

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարման ախտորոշումը վաղ մանկական տարիքում

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումների վերաբերյալ ընդհանուր պատկերացումներ և տեղեկություններ ստանալուց հետո անհրաժեշտ է և կարևոր անդրադառնալ վաղ մանկական աուտիզմի ախտորոշման էությանն ու հիմնական մեթոդներին: Արդի ժամանակներում վաղ տարիքում խնդրի ախտորոշման անհրաժեշտությունը բավականին կարևորվում է, քանզի ըստ մասնագետների (հոգեբան, հատուկ մանկավարժ, զարգացնող մանկաբույժ, նյարդաբան հոգեբույժ և այլն), որքան վաղ է հայտնաբերվում խնդիրը, այնքան հեշտ է կանխարգելել վերջինիս զարգացումը և շտկել այն: Վաղ մանկական աուտիզմի ախտորոշումն իրականացվում է հիմնվելով երեք հիմնական որակական խանգարումների վրա.

- ոչ բավարար սոցիալական համագործակցություն կամ վերջինիս լիովին բացակայություն
- ոչ բավարար փոխադարձ հաղորդակցություն կամ առհասարակ շփման բացակայություն
- վարքում ստերեոտիպ ձևերի առկայություն:

Վերջիններս կարևորվում են անհատական զարգացման ընթացքում, քանի որ երեխայի զարգացման կարևորագույն ցուցիչներ են և անկախ արտահայտվածության աստիճանից՝ դրսևորվում են գրեթե բոլոր իրավիճակներում: Սովորաբար նշված խնդիրները նկատվում են արդեն իսկ երեխայի կյանքի առաջին տարում, իսկ 3 տարեկանին մոտ վերջիններս դառնում են առավել նկատելի:

Սոցիալական փոխհարաբերությունների խաթարումը արտահայտվում է արտաքին իրականության հետ կոնտակտ հաստատելու սահմանափակմամբ կամ լիովին խաթարմամբ, երեխան ասես անտեսանելի պատնեշով մեկուսացված է արտաքին աշխարհից և ապրում է սեփական պատյանի մեջ: Կարող է տպավորություն ստեղծվել, թե նա չի նկատում շրջապատող մարդկանց և իր համար կարևորվում են միայն սեփական հետաքրքրություններն ու կարիքները: «Երեխաների աշխարհն ընկղմվելու», շփում հաստատելու մեծահասակների փորձերն առաջացնում են տագնապ, ագրեսիա և ինքնագրեսիայի սուր դրսևորման: Հաճախ երեխան չի արձագանքում ծնողների ձայնին, ի պատասխան չի ժպտում, իսկ եթե անգամ ժպտում է, ապա ոչ համար-

Ժեք ու որևէ մեկին չուղղված: Դժվար է երեխայի հետ տեսողական կոնտակտ հաստատել, գրավել վերջինիս ուշադրությունը: Հետագայում աստիճանաբար նվազում է տեսողական կոնտակտ հաստատելու կարողությունը, և երեխան նայում է ոչ թե քեզ, այլ՝ քո «միջով», հայացքը լողացող է, միևնույն ժամանակ՝ խելացի և իմաստավորված տպավորություն ստեղծող: Հաճախ մեծ հետաքրքրություններ են առաջացնում ոչ թե մարդիկ, այլ՝ անշունչ առարկաները. երեխան կարող է ժամերով տարված հետևել լույսի շողերում նկատվող փոշու հատիկների շարժմանը կամ՝ սեփական մատիկներին՝ աչքերի առաջ այն պտտելով ու մայրիկի կանչերին չարձագանքելով: Երեխայի շփումը հարազատների հետ նույնպես առանձնահատուկ բնույթ է կրում, օրինակ՝ աուտիստիկ սպեկտորի խանգարում ունեցող երեխան համեմատաբար ուշ է «առանձնացնում», ճանաչում սեփական մորը, սուր դեպքերում կարող է ընդհանրապես չճանաչել մայրիկին. չի ձգվում դեպի մայրիկը, մոր գրկում չի հարմարվում: Շատ հաճախ վերը նշված խնդրով երեխաները չեն հանդուրժում մարմնական կոնտակտը և ամեն գնով խուսափում են դրանից: Հարազատների հետ փոխհարաբերություններում հաճախ անտարբերություն է նկատվում, նրանց ներկայությունը կամ իրականացվող խնամքը երեխայի կողմից ոչ մի արձագանք չի առաջացնում, բայց ժամանակի ընթացքում նման անտարբերությունը կարող է վերածվել որևէ հարազատի հետ (հիմնականում մայրիկի) պաթուլոգիկ կապվածության, որը «ձուլման» է նմանվում, երբ նույնիսկ մայրիկի կարճաժամկետ բացակայությունը կարող է երեխայի մոտ խուճապ առաջացնել: Նրանք մարդկանց, նույնիսկ հարազատներին դիտարկում են որպես որոշ սեփական հետաքրքրությունների կրողներ, կիրառում են նրանց որպես սեփական մարմնի շարունակություն, մարմնի մի մաս, օրինակ՝ մեծահասակի ձեռքը կիրառում են ինչ-որ բան վերցնելու կամ անելու նպատակով:

Մեծահասակների հետ փոխհարաբերությունները կարող են շատ տարբեր լինել՝ գերշփվողական լինելուց, երբ երեխան անգամ սահման չի ճանաչում և կարող է ակտիվ կոնտակտի մեջ մտնել անձանոթ մարդկանց հետ, մինչև մարդկանց նկատմամբ լիովին անտարբերությամբ՝ անգամ անձանոթներից վախենալով: Հաճախ աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ ունեցող երեխան առավել դժվար է կոնտակտի մեջ մտնում, համագործակցում, հատկապես՝ հասակակիցների հետ, կարող է չնկատել նրանց, վերաբերվել որպես անշունչ առար-

կանների: Երբեմն նրանք նախընտրում են խաղալ այլ երեխաների կողքին, նայել ինչ են նրանք խաղում, ինչ են գրում իրենց տետրերում, սակայն տվյալ դեպքում մեծ հետաքրքրություն են առաջացնում ոչ թե երեխաները, այլ նրանց կողմից իրականացվող գործողությունները: Համագործակցային խաղերում նա մասնակցություն չի ցուցաբերում, դժվարանում է յուրացնել խաղի համընդհանուր կանոնները: Որոշ դեպքերում մյուս երեխաների հետ խաղալու ձգտում է նկատվում. նրանց տեսնելով՝ բուռն հիացմունք, վառ արտահայտված հույզեր կարող է ցուցաբերել, որոնք երբեմն կարող են մյուս երեխաներին վանել, վախեցնել: Նա կարող է ուշադրություն գրավել անսովոր միջոցներով, օրինակ՝ հրելով կամ հարվածելով ուրիշին, կարող է իր սերն արտահայտել ագրեսիվ վարքաձև դրսևորելով: Մակայն երբեմն էլ կարող է վախենալ հասակակիցներից ու խուսափել կոնտակտ հաստատելուց: Դիմացիոնի հույզերի ընկալումը, կարելի է ասել, անհասանելի է նման երեխաների համար, նա կարող է հաճախ ոչ համարժեք հակազդում ցուցաբերել, օրինակ՝ կարող է ծիծաղել, երբ մայրը լաց է լինում կամ ընդհակառակը: Թեպետ որոշ դեպքերում էլ ծնողները նշում են, որ երեխան շատ զգայուն է իրենց իսկ տրամադրության և հոգեվիճակի նկատմամբ և ամեն պարագայում կարեկցում է իրենց:

Հասարակական վայրերում աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների վարքը նույնպես կարող է ոչ համարժեք լինել. նրանք կարող են աղմկել, գոռալ, օրինակ՝ խանութում, վաճառատեղաններից ամեն ինչ քաշել, վերցնել, իսկ եթե օտար մեկը նրանց վրա ուշադրություն դարձնի, անդրադառնա այդ վարքին, նրանք սկսում են ավելի նյարդայնանալ և էլ ավելի քառտիկ վարք ցուցաբերել: Նախադպրոցական հաստատություններում բավականին դժվար են հարմարվում, դժվարանում են յուրացնել կարգուկանոնը և պահպանել այն, չեն մասնակցում պարապմունքներին և այլն:

Ախտորոշման համար հաջորդ կարևորագույն ոլորտը *խոսքային զարգացման առանձնահատկություններն են*: Շփման խանգարումները հիմնականում պայմանավորված են խոսքային զարգացման առանձնահատկություններով: Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաները նորածնային շրջանում (մինչև 1 տարեկան) հաճախ իրեն ուղղված խոսքին, նույնիսկ անվանը չեն արձագանքում, հետագայում ինտելեկտուալ ներուժի պահպանման հետ մեկտեղ խոսքի ընկալումը կարող է ընդհանրապես չտուժել: Թոթովանքն ու զոզոնանքն ի

հայտ են գալիս ավելի ուշ, և երեխան դժվարությամբ է խոսքային կրկնօրինակում իրականացնում կամ էլ ծանր դեպքերում վերջիններս լրիվ բացակայում են: Խոսքի առկայության դեպքում էլ դրանք մեծահասակին կարող են ուղղված չլինել: Բազմաթիվ երեխաների մոտ կարող է խոսքն ընդհանրապես չգարգանալ կամ էլ երեխան ձեռք է բերում իր սեփական, միայն իրեն հասկանալի լեզուն: Իսկ եթե բառեր են հայտնվում, ապա դա տեղի է ունենում վերբալ խոսքի զարգացման հիմնական ժամանակահատվածից կամ շատ շուտ կամ էլ բավականին ուշ: Դրանք կարող են լինել շատ բարդ, հազվադեպ հանդիպող բառեր, որոնք նա բավականին պարզ արտասանում է: Հատկանշական է նաև, որ որոշ բառեր կարող են հայտնվել երեխայի կյանքում, այնուհետև երկարատև ժամանակով անհետանալ բառապաշարից, խոսքը կարող է լինել մոնոտոն, առանց մեղեդայնության, շատ արագ կամ դանդաղ, ոչ ռիթմիկ: Նրանք բառերն արտասանում են երգելով կամ վանկարկելով, երբեմն նախադասության մեջ կուլ տալով: Եվ այս ամենը հիմնականում ուղեկցվում է ժեստերի բացակայությամբ: Բառապաշարը կարող է բավականին հարուստ լինել, սակայն երեխան դժվարանա բառերը միմյանց հետ կապակցել: Հնարավոր է նաև նրանց բառապաշարում գերակայեն հնարված բառերը, երբ առարկաներն ու երևույթները նրանց կողմից անվանվեն հորինված անուններով: Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխան ինքն իր մասին խոսում է երրորդ ու երկրորդ դեմքերով և դժվարանում է կիրառել «ես» դերանունը («Արմենը ուզում է զբոսնել» կամ «գնում ես տուն» և այլն): Պետք է նշել նաև, որ բոլոր երեխաներն էլ զարգացման սկզբնական շրջանում, երբ դեռ ինքնագիտակցությունը զարգացած չէ, իրենց մասին խոսում են երրորդ դեմքով, սակայն ամենաուշն արդեն երեք տարեկանում ձևավորվում է «ես» -ի գիտակցումը և երեխան իր մասին խոսում, պատմում է առաջին դեմքով: Հաճախ նկատվում է նաև մուլտֆիլմերից, ֆիլմերից կամ գովազդներից որևէ հատվածի նույնատիպ կրկնօրինակում՝ պահպանելով նույն տեմպը, ինտոնացիան, ձայնի բարձրությունը և այլն: Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարում ունեցող երեխաները դժվարանում են երկխոսության դեպքում կիրառել «այո» կամ «ոչ» պնդումները, որոնց փոխարեն նրանք հաճախ կրկնում են հարցը: Հետաքրքրական է, որ սկզբում տպավորություն է ստեղծվում, որ աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաները խոսքի հետ կապված գրեթե խնդիրներ չունեն, քանի որ հիանալի հիշողության

շնորհիվ հիշում են երկար նախադասություններ, բանաստեղծություններ, վերաբառադրում են դրանք: Մակայն դժվարանում են երկխոսության մեջ մտնել, պահպանել այն, համարժեք գրույց վարել:

Երրորդ կարևորագույն ոլորտը, որի ուսումնասիրումը չափազանց կարևոր է երեխայի վաղ տարիքում աուտիստիկ սպեկտրի խանգարման ախտորոշման գործում, ***վարքում ստերեոտիպ ձևերի առկայությունն է:***

Մահմանափակ, կրկնվող և ստերեոտիպ վարքը, հետաքրքրություններն ու ակտիվությունը ի հայտ են գալիս վաղ մանկական տարիքից: Երեխան կայունության պահպանման և իրեն ծանոթ շրջապատող միջավայրն անփոփոխ պահելու պաթոլոգիկ պահանջ է զգում: Շատ դժվար է հարմարվում իր կյանքում տեղի ունեցող փոփոխություններին և երբեմն լիովին մերժում ցանկացած փոփոխություն. նոր սնունդը, կարգուկանոնը, հագուստը, մանկական սայլակը կարող են խուճապ առաջացնել երեխայի մոտ: Կահույքի տեղափոխությունը, իրեն ծանոթ ճանապարհային ուղու փոփոխությունը երեխայի մոտ կարող է առաջացնել տագնապ կամ զայրույթ: Տվյալ երեխաները ձգտում են պահպանել այն նույն միջավայրը, որը նրանք տեսել ու ընկալել են առաջին անգամ և ասես հարմարվել դրան:

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխան, ի տարբերություն նորմալ զարգացում ունեցող երեխայի, բազմաթիվ ռիտուալներ է «ներմուծում» իր կյանք և անվերապահորեն փորձում պահպանել և կատարել դրանք, օրինակ՝ քնից առաջ պահանջում հեքիաթ կարդալ կոնկրետ գրքերից և կոնկրետ հերթականությամբ կամ քնելիս հագնում է նույն գիշերանոցը և այլն:

Շարժողական ստերեոտիպերը կոնկրետ շարժումներ են, որոնք նա օրվա ընթացքում բազմիցս կրկնելով բավարարության և, ինչու չէ, ակտիվության և արթմնիության զգացումներ են առաջացնում: Ստերիոտիպ շարժումներ են համարվում նստած կամ կանգնած դիրքում մարմինը կամ գլուխը ճոճելը, աչքերի առաջ մատիկներով շարժումներ իրականացնելը, տեղում պտտվելը, շրջանաձև վազելը, թակոցները, ծափերը և այլն: Հնարավոր է նաև երեխան ցուցաբերի ստերեոտիպ շարժումների մի ամբողջական համալիր, օրինակ՝ շիլ հայացք, սուլոց, այնուհետև մատիկների կրկնվող շարժումներ աչքերի մոտ և շրջանաձև վազք: Պետք է նշել նաև, որ կրկնվող շարժումները կարող են դի-

տարկվել կամ առավել արտահայտված դրսևորվել հատկապես այն ժամանակ, երբ երեխան հուզված է:

Պետք է նշել նաև, որ շարժողական ստերեոտիպերից բացի, դրսևորվում են նաև խոսքային ստերեոտիպեր, երբ երեխան անընդհատ կրկնում է որոշակի արտահայտություններ, օրինակ, «հայրիկը կգա, կոնֆետ կբերի» և այլն:

Խաղային գործունեության ընթացքում նույնպես ստերեոտիպեր են դրսևորվում: Նորածնային շրջանում երեխան, այսպես ասած, զմայլվում է վառվռուն առարկաներով ու խաղալիքներով, նա կարող է անթարթ հայացքով հետևել դրանց շարժմանը, որը տեսողական միատոն զգայություններ է առաջ բերում: Առավել երկար են պահպանվում մանիպուլյատիվ, ստերեոտիպ խաղերը, որոնք հիմնականում իրականացվում են ոչ խաղային առարկաներով՝ կափարիչներով, կաթսաներով, կոշիկներով, գործիքներով և այլն: Խաղային գործունեությունը նույնպես ապակառուցողական է և ոչ իմաստային. երեխան անընդմեջ ջուրը կամ ավազը լցնում է մի ամանից մյուսը, խորանարդիկները, գրքերը, ավտոմեքենաները կամ այլ առարկաներ շարում է մի գծով՝ դասակարգելով ըստ գույնի, ձևի և չափերի, կառուցում է աշտարակներ, փազլներ և այլն: Իսկ եթե մի բան անգամ չի ստացվում, շատ նյարդայնանում է, լաց լինում և փորձում արագ վերականգնել կառուցածը: Դերային խաղի զարգացումը բավականին ուշանում է կամ չի զարգանում: Սիրում է խաղալիքներ, որոնք ձայներ են արձակում, օրինակ՝ կարող է հողը կամ ինչ-որ կափարիչ ժամերով պտտել: Խաղի ընթացքում երեխան կարող է վերափոխվել որևէ մուլտիկերոսի, որը դերային խաղ չի կարելի համարել, քանզի խաղի բնույթը վերափոխվում է այնպես, որ նա շրջանաձև պտտվում ու պատմություն է պատմում, մենախոսում է և ոչ մեկին թույլ չի տալիս ներգրավվել խաղի մեջ: Ահռելի է հեռուստատեսության, գովազդների ազդեցությունը երեխաների ցանկությունների վրա, նրանք կարող են խանութում հիանալ կամ պահանջել գնել այն ապրանքները, որոնք նրանք տեսել են գովազդում: Հաճախ նրանք ունենում են սիրելի առարկաներ՝ պարաններ, փայտիկներ և այլն, որոնք միշտ պահում են իրենց ձեռքերում և խաղում դրանցով, ինքնախթանում իրականացնում և այլն: Շատերին դուր է գալիս, երբ իրենց համար բարձրաձայն հեքիաթներ կամ բանաստեղծություններ են կարդում հարազատները և պահանջում են, որ պահպանեն ճիշտ հերթականությունը՝ բաց չթողնելով ոչ մի բառ, ոչ մի էջ: Մի մասն էլ կարող

է հետաքրքրվել սիմվոլներով, նշաններով, շատ արագ յուրացնել տա-
ռերը և ոչ միայն մայրենի լեզվի, այլ նույնիսկ օտար լեզվի տառերը: Հա-
ճախ աուտիստիկ սպեկտորի խանգարում ունեցող երեխաներն օժտ-
ված են լինում հիանալի երաժշտական լսողությամբ, երաժշտության
հանդեպ տածած սերը անզեն աչքով նկատելի է. նա ուշադրությամբ
լսում է երաժշտությունը, պարում, պտտվում դրա տակ, անսխալ կոա-
հում անգամ մեկ անգամ լսած երաժշտությունը, երբեմն չի հավանում
տվյալ ստեղծագործությունը, անգամ վախենում այդ երաժշտությունից,
փակում ականջները, լքում սենյակը և այլն:

Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարում ունեցող երեխաների մոտ
հաճախ վախեր են նկատվում բարձր ձայներից, աղմուկից, էլեկտրա-
կան սարքերից (լվացքի մեքենա, փոշեկուլ, վարսահարդարիչ և այլն),
հնարավոր են վախեր բնության երևույթներից՝ ամպրոպից, քամուց,
կայծակից, անձրևից, ինչպես նաև այլ առարկաներից՝ մեծ մեքենանե-
րից, դաշնամուրից և այլն: Եվ երեխան ոչ միայն ինքն է վախենում վերը
թվարկածից, այլ թույլ չի տալիս, որ հարազատները մոտենան դրանց,
լաց է լինում, տագնապում է, երկար ժամանակ չի հանգստանում և
այլն: Սակայն հնարավոր են դեպքեր նաև, որ աուտիստիկ սպեկտորի
խանգարում ունեցող երեխան ընդհակառակը՝ ասես զուրկ լինի վախի
զգացումից. չի վախենում մթությունից, բարձրությունից, սեղանի եզրով
է քայլում, սուզվում է ջրի հատակը, սակայն լողալ չգիտի: Մննդակար-
գում հիմնականում պահպանվում է ընտրողական մոտեցումը, երբ ե-
րեխան չի ուտում աղցաններ, բանջարեղեններ, միս և ոչ մի պարագա-
յում չի համաձայնում համտեսել դրանք և կարող է առավոտից երեկո
ուտել նույն ճաշատեսակը կամ նույն միզքը (բանան, խնձոր և այլն):
Պետք է նշել նաև, որ վերը նկարագրված խնդիրներ ունեցող երեխանե-
րի մոտ հիմնականում դիտվում է ֆիզիկական բնականոն զարգացում,
եթե, իհարկե, խնդրի մաքուր ձևն է դրսևորվում: Բավականին հաճախ
աուտիզմը համատեղվում է էպիլեպսիայով, լսողական կամ տեսողա-
կան խնդիրներով, մանկական ուղեղային կաթվածով և այլն:

Խոսելով աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումների մասին՝
կարևոր է տարբերակել կամ սահմանազատել աուտիզմն ու Ասպերգե-
րի սինդրոմը, մասնագիտական կոմպետենտության սահմանում ախ-
տորոշել այն: Ասպերգերի սինդրոմն առաջին անգամ նկարագրվել է
1944 թվականին Ավստրիացի հոգեբույժ Գ. Ասպերգերի կողմից: Նա
տվյալ խնդիրը դիտարկում էր որպես անձի խանգարում և երբեմն այն

համարում էր աուտիստիկ փսիխոպաթիա: Արդի ժամանակներում տվյալ խանգարումը որպես նոզոլոգիական առանձին դրսևորում չի սահմանագատվում: Եվ կա կարծիք, որ այն հանդիսանում է աուտիստիկ սպեկտորի խանգարման թույլ ձևերից մեկը:

Ասպերգերի սինդրոմը նույնպես բնութագրվում է ոչ բավարար սոցիալական համագործակցությամբ կամ վերջինիս լիովին բացակայությամբ, ոչ բավարար փոխադարձ շփմամբ կամ առհասարակ դրա բացակայությամբ և վարքում ստերեոտիպ ձևերի առկայությամբ, սակայն հատկանշական է այն, որ Ասպերգերի սինդրոմի պարագայում ինտելեկտուալ և խոսքային զարգացման հապաղում չի դիտարկվում, ավելին՝ երեխաների մեծամասնության մոտ արձանագրվում է ԻԳ-ի (ինտելեկտի գործակից) նորմալ կամ բարձր ցուցանիշ: Նշված սինդրոմն ունեցող երեխաների մոտ շարժողականության զարգացումը նույնպես ունի իր յուրահատկությունները. նրանք շարժումներում անփույթ են և ոչ ռիթմիկ, ստերեոտիպիկ շարժումների դրսևորման ուղղվածություն կարող է նկատվել:

Ի տարբերություն վաղ մանկական աուտիզմի՝ տվյալ դեպքում ոչ բավարար սոցիալական համագործակցությունն ավելի քիչ է արտահայտվում. այլ մարդու ներկայությունն ամբողջովին չի անտեսվում, իրականությանից կտրված լինելն ավելի քիչ է արտահայտվում և այլն: Շփման մեջ նրանք բավականին նայիվ են, չեն կարողանում ստել և այլն: Դպրոցում նրանց ընկալում են որպես «տարօրինակ, հետաքրքիր» երեխաներ: Հիմնականում հետաքրքրությունները վերացական են և տարիքին ոչ բնորոշ, իսկ իրական կյանքի նկատմամբ ցուցաբերած հետաքրքրությունները չափազանց սահմանափակ են, օրինակ՝ 7 տարեկան երեխան կարող է լուրջ դատողություններ անել խոսելով հարաբերականության տեսության մասին, սակայն նա դժվարանում է պատկերացնել, թե ինչ արժե 1 հատ պաղպաղակը: Երեխան հավաքելով տեսական գիտելիքների հզոր պաշար՝ դժվարանում է այն գործնականում կիրառել: Կարգուկանոնի և ծիսակարգային վարքի դրսևորումն առավել վառ է արտահայտված: Խոսքը համեմատաբար ուշ է դրսևորվում, սակայն հետագայում բավականին արագ է զարգանում, ինտոնացիան ոչ սովորական է, հաճախ խոսքային շտամպեր է կիրառում:

Անհրաժեշտ է նաև աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումը տարբերակել մանկական շիզոֆրենիայից: Վերջինիս դրսևորման պարագա-

յում որպէս կանոն դիտարկվում է մտածողության խանգարում՝ զանանցանքի կամ հայրուցինացիաների հետ համատեղ:

Այսպիսով՝ մանկական աուտիզմի կամ առհասարակ աուտիստիկ սպեկտորի խանգարման ախտորոշման հիմնական մեթոդը վարքի դինամիկայի շարունակական դիտարկումն է, որն իրականացվում է ինչպէս անմիջական դիտարկմամբ, այնպէս էլ՝ միջնորդավորված կերպով (հարազատներից տեղեկատվություն ստանալու նպատակով): Նշված մեթոդից ստացված տեղեկատվությանն ի լրացում իրականացվում են հոգեբանական, ֆիզիկական, նյարդաբանական և այլ հետազոտություններ:

Երեխայի վարքի դիտարկումը տեղեկատվության ստացման ամենակարևոր մեթոդներից է, քանի որ աուտիստիկ սպեկտորի խանգարում ունեցող երեխաների վարքը նկատելիորեն փոխվում է ցանկացած նոր միջավայրում կամ միջավայրային որևէ փոփոխության պարագայում (նոր իրավիճակ կամ իրադրություն, անծանոթ մարդիկ և այլն):

Վաղ մանկական տարիքում աուտիստիկ սպեկտորի խանգարման ախտորոշումն իրականացվում է մի քանի փուլերով: *Առաջին փուլում* իրականացվում է սկրինինգ, երբ դիտարկման և տեղեկատվության հավաքագրման միջոցով արձանագրվում են երեխայի զարգացման առանձնահատկություններն ու շեղումները: Տվյալ փուլում կատարվող սկրինինգը առավել հստակ և կոնկրետ ախտորոշում իրականացնելու համար բավարար հիմք չի հանդիսանում և այն կարող են իրականացնել ծնողները, մանկավարժները (նախադպրոցական հաստատություններում ու կրտսեր դպրոցում), մանկաբույժները: Սա խնդրի բացահայտման սկզբնական, սակայն առավել կարևորագույն փուլերից է, քանի որ այն առաջին ահազանգն է որևէ խնդրի առկայության արձանագրման, որը պետք է հետազայում դրդի ավելի լուրջ ու համակարգված հետազոտության, իսկ մենք գիտենք՝ որքան վաղ է հայտնաբերվում խնդիրը, այնքան հեշտ է կանխարգելել վերջինիս ռեզրեսիվ զարգացումը:

Փորձենք նշել և տարանջատել աուտիստիկ սպեկտորի խանգարման ցուցիչները մի քանի տարիքային փուլերում:

Վաղ մանկական տարիքին բնորոշ աուտիստիկ ցուցիչները 6 ամսականից մինչև 2 տարեկան հասակը՝

- ոչ վերբալ կոմունիկացիայի բացակայությունը կամ ցուցամատի կիրառության բացակայությունը

- խոսքային կամ սոցիալական հաղորդակցման ունակությունների կորուստը
- 16 ամսականում մեկական բառի բացակայությունը
- պարզ բառակապակցությունների բացակայությունը մինչև 2 տարեկան հասակը:

Խոսելով վաղ տարիքում (տվյալ դեպքում վաղ տարիք ասելով նկատի ունենք կյանքի 9-րդ ամսից սկսած մինչև 2 տարեկան հասակը) աուտիստիկ սպեկտրի խանգարման ախտորոշման մասին՝ նախևառաջ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել **տեսողական կոնտակտի** որակական և քանակական բաղադրիչների վրա, քանի որ տեսողական կոնտակտի ոչ բավարար քանակը կամ բացակայությունը վերը նշված խնդրի առաջնային և կարևորագույն ցուցիչներից մեկն է: Սոցիալական փոխհարաբերությունների ձևավորման գործընթացում կարևորագույն գործոններից է հենց երեխայի հայացքը՝ տեսողական կոնտակտ ասվածը: Նորածին երեխան, թեպետ դեռ չի կարողանում քայլել, խոսել և այլն, սակայն ակտիվորեն ճանաչում է արտաքին աշխարհը հայացքի միջոցով. մանկիկները նայում են շրջապատող առարկաներին, մարդկանց դեմքերին: Եվ հետագոտական այս փուլը հիմք է հանդիսանում երեխայի հետագա հոգեֆիզիկական զարգացման համար: Հետագոտությունները ցույց են տվել, որ աուտիստիկ սպեկտրի խանգարում ունեցող 2-ից մինչև 24 ամսական երեխաների մոտ նկատվում է տեսողական կոնտակտի նվազում: Նորածնային հասակում ծնողները հիմնականում նշում են քնի խանգարումները, երբ երեխան չի քնում ո՛չ գիշերը և ո՛չ էլ ցերեկը, անընդհատ, առանց հիմնական պատճառի լաց է լինում կամ ընդհակառակը՝ կարող է ժամերով քնել և երկար ժամանակ պառկել իր անկողնում բաց աչքերով՝ առանց անհանգստության նշանների: Արտաքին գրգիռներին տրվող հակազդումները նույնպես բևեռային են՝ արտահայտված դյուրագրգիռ լինելուց մինչև կատարյալ անտարբերություն ցանկացած ազդակների նկատմամբ, նույնիսկ իրենց իսկ անվան նկատմամբ՝ խուլ ու համր երեխայի տպավորություն թողնելով: Ծնողները փաստում են նաև սննդի հանդեպ ընտրողական վերաբերմունքի մասին, երբ երեխան նախընտրում է կոնկրետ սննդամթերքներ և կտրականապես հրաժարվում է կաթնամթերքից, մսից, ձկնեղենից կամ որևէ մրգից ու բանջարեղենից: Կենցաղային անհարմարություններին /տվ, ցուրտ, թաց տակդիրներ/ կամ չափազանց սուր են արձագանքում, կամ էլ ծայրահեղ հարմարվողականություն են

ցուցաբերում: Եվ ծնողները շատ հաճախ տվյալ դեպքերում իրենց երեխաներին համարում են շատ հանգիստ, «հարմարավետ», «ոչ խնդրահարույց» երեխաներ:

Աուտիզմի ցուցիչները նախադպրոցական տարիքում (2 տարեկանից մինչև 6 տարեկան)

- խոսքի զարգացման հապաղում կամ բացակայություն
- տեսողական թույլ կոնտակտ կամ բացակայություն, թեք հայացքի առկայություն
- նմանակումների իրականացման դժվարություններ
- ստեղծագործ խաղի բացակայություն, մոնոտոն գործողություններ խաղի ժամանակ
- սենսոր գրգիռների հանդեպ ոչ սովորական հակազդումներ:

Դրսևտրվող ցուցիչները դպրոցական տարիքում (6-10 տարեկան)

- գրույցի բացակայություն կամ այն պահելու դժվարություններ
- հասակակիցների հետ շփման դժվարություններ
- անշունչ առարկաների նկատմամբ արտահայտված հետաքրքրություն
- գործունեության իրականացում, որը չի պահանջում ստեղծագործելու կարողություն և երևակայություն:

Երկրորդ փուլը դիֆերենցիալ կամ տարբերակիչ ախտորոշումն է, երբ առավել խորքային իրականացվում է մանկավարժահոգեբանական և բժշկական հետազոտություն՝ երեխայի զարգացման առանձնահատկությունները բացահայտելու, կրթության համապատասխան ուղին կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը որոշելու և ԱՌԻՊ (անհատական ուսուցման պլան) մշակելու նպատակով: Այն իրականացնում են հատուկ մանկավարժը, հոգեբանը և այլ մասնագետներ՝ ներառելով բժշկական հետազոտության տվյալները: Այս փուլում իրականացնում են հարցազրույց ծնողի հետ, մանկավարժահոգեբանական դիտարկում և գնահատում: Ախտորոշման *երրորդ փուլը* երեխայի ֆունկցիոնալության գնահատումն է և ֆունկցիոնալ նկարագրի ստեղծումը, որի հիման վրա էլ կազմվում է զարգացման և վարքային նկարագիրը, անհատական զարգացման կամ ուսումնական պլանը:

Կան աուտիզմի ախտորոշման բազմաթիվ մեթոդիկաներ, բայց դրացից ամենատարածվածներն են «Աուտիզմի ախտորոշմանն ուղղված հարցում ըստ ՀՄԴ 10-ի (Հիվանդությունների միջազգային դասա-

կարգում) ախտորոշման չափանիշների» և «CARS» (Childhood Autism Rating Scale) մեթոդիկաները:

Աուտիզմի ախտորոշմանն ուղղված հարցում և վարքի դիտարկում ըստ ՀՄԴ - 10 ախտորոշման չափանիշների

Խնդրում ենք նշել ճիշտ պնդումները

1. Խոսք, լեզու, շփման հմտություններ

Ճ – Ոչ, ճիշտ չէ՝ 2,

Մ – Երբեմն, մասամբ է ճիշտ՝ 1,

Լ – Այո, լիովին ճիշտ է՝ 0

1. Գիտի սեփական անունը	Ճ	Մ	Լ
2. Արձագանքում է ոչ»-«ին, «չի կարելի»-ին	Ճ	Մ	Լ
3. Կարողանում է կատարել որոշ հրահանգներ	Ճ	Մ	Լ
4. Կարողանում է ասել 1 բառ	Ճ	Մ	Լ
5. Կարողանում է ասել 2 բառ միաժամանակ	Ճ	Մ	Լ
6. Կարողանում է ասել 3 բառ միաժամանակ	Ճ	Մ	Լ
7. Գիտի 10 և ավել բառ	Ճ	Մ	Լ
8. Կազմում է 4 և ավել բառերից կազմված նախադասություններ	Ճ	Մ	Լ
9. Բացատրում է, թե ինչ է ինքն ուզում	Ճ	Մ	Լ
10. Տալիս է իմաստավորված հարցեր	Ճ	Մ	Լ
11. Խոսքն ավելի հաճախ իմաստավորված է	Ճ	Մ	Լ

12. Հաճախ օգտագործում է տրամաբանական հաջորդականություն ունեցող նախադասություններ	Ճ	Մ	Լ
13. Կարողանում է գրույցի մեջ մտնել	Ճ	Մ	Լ
14. Ունի բավարար շփման հմտություններ	Ճ	Մ	Լ

2. Սոցիալականացում

Ճ – Ոչ, ճիշտ չէ՝ 0,

Մ – Երբեմն, մասամբ է ճիշտ՝ 1,

Լ – Այո, լիովին ճիշտ է՝ 2

1. Շատ ինքնամփոփ է, դժվար է նրա հետ հաղորդակցվելը	Ճ	Մ	Լ
2. Չի նկատում այլ մարդկանց	Ճ	Մ	Լ
3. Ուշադրություն չի դարձնում, երբ դիմում են իրեն	Ճ	Մ	Լ
4. Հակված չէ համատեղ գործունեության	Ճ	Մ	Լ
5. Տեսողական կոնտակտը բացակայում է	Ճ	Մ	Լ
6. Գերադասում է լինել միայնակ	Ճ	Մ	Լ
7. Հուզական կապվածություններ չունի	Ճ	Մ	Լ
8. Չի բարևում ծնողներին	Ճ	Մ	Լ
9. Խուսափում է շփումներից շրջապատող մարդկանց հետ	Ճ	Մ	Լ
10. Նմանակումը բացակայում է	Ճ	Մ	Լ
11. Չի սիրում, երբ հպվում կամ գրկում են իրեն	Ճ	Մ	Լ
12. Ցուցադրական ժեստը բացակայում է	Ճ	Մ	Լ
13. Ձեռքով հաջողության ժեստ չի	Ճ	Մ	Լ

անում			
14. Լսող և ենթարկվող չէ	Ճ	Մ	Լ
15. Ունենում է զայրույթի նույններ	Ճ	Մ	Լ
16. Ընկերներ չունի	Ճ	Մ	Լ
17. Հազվադեպ է ժպտում	Ճ	Մ	Լ
18. Չի հասկանում այլ մարդկանց զգացմունքները	Ճ	Մ	Լ
19. Անտարբեր է, երբ համակրանք էս արտահայտում կամ խրախուսում էս	Ճ	Մ	Լ
20. Չի արձագանքում, երբ ծնողները հեռանում են	Ճ	Մ	Լ

3. Զգայական հմտություններ, ճանաչողական ընդունակություններ

Ճ – Ոչ, ճիշտ չէ՝ 2,

Մ – Երբեմն, մասամբ է ճիշտ՝ 1,

Լ – Այո, լիովին ճիշտ է՝ 0

1. Արձագանքում է իր անունը լսելիս	Ճ	Մ	Լ
2. Արձագանքում է խրախուսանքին	Ճ	Մ	Լ
3. Նայում է մարդկանց և կենդանիներին	Ճ	Մ	Լ
4. Նայում է նկարներ և հեռուստացույց	Ճ	Մ	Լ
5. Կարողանում է նկարել, ներկել	Ճ	Մ	Լ
6. Ճիշտ է խաղում խաղալիքների հետ	Ճ	Մ	Լ
7. Դեմքի արտահայտությունը համապատասխանում է իրավիճակին	Ճ	Մ	Լ

8. Հասկանում է հեռուստացույցով ցուցադրվող նյութը	Ճ	Մ	Լ
9. Հասկանում է, երբ ինչ-որ բան էս բացատրում	Ճ	Մ	Լ
10. Գիտակցում է շրջապատող միջավայրը	Ճ	Մ	Լ
11. Գիտակցում է վտանգը	Ճ	Մ	Լ
12. Դրսևորում է երևակայություն	Ճ	Մ	Լ
13. Դրսևորում է նախաձեռնողականություն	Ճ	Մ	Լ
14. Կարողանում է ինքնուրույն հագնվել	Ճ	Մ	Լ
15. Արտահայտում է հետաքրքրասիրություն	Ճ	Մ	Լ
16. Համարձակ է, ուսումնասիրում է շրջապատը	Ճ	Մ	Լ
17. Համարժեք է ընկալում շուրջը կատարվող իրադարձությունները, յի ամփոփվում իր մեջ	Ճ	Մ	Լ
18. Նայում է այնտեղ, որտեղ նայում են մյուսները	Ճ	Մ	Լ

4. Առողջություն, ֆիզիկական զարգացում, վարք

Խ – խնդիր չէ՝ 0,

Թ – թեթև խնդիր է՝ 1,

Մ – միջին խնդիր է՝ 2,

Լ – լուրջ խնդիր է՝ 3

1. Ունենում է գիշերամիզություն	Խ	Թ	Մ	Լ
2. Միզում է տակը, հագնում է տակդիր	Խ	Թ	Մ	Լ
3. Կեղտոտում է տակը	Խ	Թ	Մ	Լ
4. Փորկապություն է ունենում	Խ	Թ	Մ	Լ
5. Փորթուլություն է ունենում	Խ	Թ	Մ	Լ

6. Քնի խանգարումներ է ունենում	Խ	Թ	Մ	Լ
7. Շատակեր է	Խ	Թ	Մ	Լ
8. Քչակեր է	Խ	Թ	Մ	Լ
9. Ուտում է սահմանափակ քանակությամբ ուտելիքներ՝ ընտրողաբար	Խ	Թ	Մ	Լ
10. Գերակտիվ է	Խ	Թ	Մ	Լ
11. Ապատիկ է	Խ	Թ	Մ	Լ
12. Վնասում է, խփում ինքն իրեն	Խ	Թ	Մ	Լ
13. Վնասում է, խփում մյուսներին	Խ	Թ	Մ	Լ
14. Կոտրում, ջարդում է շուրջն ամեն ինչ	Խ	Թ	Մ	Լ
15. Ջգայուն է ձայների նկատմամբ	Խ	Թ	Մ	Լ
16. Տազնապային է, ունի շատ վախեր	Խ	Թ	Մ	Լ
17. Ընկճվող է, լացկան	Խ	Թ	Մ	Լ
18. Ունենում է գայրույթի նոպաներ	Խ	Թ	Մ	Լ
19. Ունի կպչուն, կրկնվող խոսք	Խ	Թ	Մ	Լ
20. Ճչում է և գոռում	Խ	Թ	Մ	Լ

Տվյալների վերլուծություն

10-15 – աուտիզմի բացակայություն

16-30 – աուտիզմ չունեցող երեխա, փոքր շեղում դեպի զարգացման հապաղում

31-40 – թեթև աստիճանի աուտիզմ

41-60 – միջին աստիճանի աուտիզմ

61 և ավելի – խորը աուտիզմ

Այժմ ներկայացնենք CARS մեթոդիկան՝ «Վաղ մանկական աուտիզմի գնահատման սանդղակը»:

1. Փոխհարաբերությունները մարդկանց հետ

1 բալ – Մարդկանց հետ շփվելիս որևէ ակնհայտ դժվարություններ և շեղումներ չկան: Երեխայի վարքը համապատասխանում է տարիքին, կարող է նկատվել մի փոքր շփոթվածություն, ամաչկոտություն կամ անհանգստություն այն պահին, երբ դիմում են իրեն, բայց դա նորմալի սահմանում է:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոխհարաբերություններում փոքր-ինչ դժվարություններ են նկատվում: Երեխան կարող է խուսափել աչքերի կոնտակտից, խուսափել մեծահասակներից կամ դառնալ նյարդային, եթե ցանկանում են գրավել իր ուշադրությունը, կարող է լինել շատ ամաչկոտ, չարձագանքել, երբ դիմում են իրեն, ավելի շատ է կպած ծնողներին, քան հասակակից այլ երեխաները:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Փոխհարաբերություններում նկատվում են մեծ դժվարություններ: Երեխան հաճախ անտարբեր է, տպավորություն է ստեղծվում, որ չի նկատում մեծերին: Անընդհատ անհրաժեշտ են պարտադրող մեթոդներ՝ նրա ուշադրությունը գրավելու համար: Երեխան հաճախ շփման մեջ նախաձեռնող չէ:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Փոխհարաբերություններում առկա են չափազանց ակնհայտ դժվարություններ: Երեխան միշտ անտարբեր է և չի նկատում, թե ինչ են անում մարդիկ: Երեխան երբեք չի արձագանքում և չի նախաձեռնում շփում մարդկանց հետ: Միայն շատ համառ ջանքերից հետո կարելի է գրավել երեխայի ուշադրությունը:

2. Նմանակում

1 բալ – Ճիշտ նմանակում: Երեխան կարողանում է նմանակել ձայները, բառերը, շարժումներն՝ իր տարիքին համապատասխան:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – նմանակումը փոքր-ինչ նորմալ չէ՝ մեծամասամբ երեխան նմանակում է պարզունակ վարքի ձևերը՝ ծափ տալը, պարզ ձայները: Երբեմն նմանակում է խթանելուց հետո կամ ուշացումով:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատվում են մեծ դժվարություններ նմանակման մեջ: Երեխան հազվադեպ է նմանակում և դա մեծահասակի կողմից մեծ ջանքեր և օգնություն է պահանջում: Հաճախ ուշացումով է նմանակում:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Նկատվում են արտահայտված խնդիրներ նմանակման մեջ: Երեխան շատ հազվադեպ է նմանակում կամ առհասարակ չի նմանակում ձայներ, բառեր, շարժումներ՝ նույնիսկ մեծահասակի կողմից մեծ ջանքերի և օգնության դեպքում:

3. Հուզական հակազդումներ

1 բալ – Հուզական հակազդումները համապատասխանում են տարիքին և իրավիճակին: Երեխան արտահայտում է հուզական հակազդումների համապատասխան տեսակ և դա արտացոլվում է նրա դեմքի արտահայտության մեջ, շարժումներում և շարժուձևերում:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Հուզական հակազդումները փոքր-ինչ աղեկվատ չեն: Երբեմն երեխան արտահայտում է ինչ-որ չափով ոչ համապատասխան հույզեր: Հակազդումները երբեմն կապված չեն շրջապատի օբյեկտների և շուրջը տեղի ունեցող իրադարձությունների հետ:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Հուզական հակազդումները հաճախ աղեկվատ չեն: Երեխան ցուցադրում է հուզական հակազդումների անհամարժեքության կոնկրետ նշաններ ըստ տեսակի և աստիճանի: Հակազդումները կարող են լինել բավականին ուշացած, կամ չափազանցված կամ էլ իրավիճակի հետ չկապված: Կարող է ծիծաղել կամ գայրանալ, նույնիսկ երբ ոչ մի ակնհայտ իրադրություն կամ առարկա չի լինում:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Նկատվում է հուզական հակազդումների չափազանց մեծ անհամարժեքություն: Հակազդումները ծայրահեղ հազվադեպ են համապատասխանում իրավիճակին, երբ երեխան գտնվում է կոնկրետ տրամադրության մեջ, շատ դժվար է այն փոխել կամ ընդհակառակը՝ երեխայի հույզերը հաճախակի փոփոխվում են, երբ ընդհանրապես առիթ չկա:

4. Մարմնի տիրապետում

1 բալ – Երեխան շարժվում է թեթև, ճկուն, կոորդինացիան համապատասխանում է տարիքին:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Մարմնի տիրապետումը փոքր-ինչ բնականոն չէ՝ առկա են որոշ ոչ մեծ տարօրինակություններ, օրինակ՝ շարժումներում անփութություն, կրկնվող շարժումներ, վատ կոորդինացիա:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Մարմնի տիրապետման մեջ նկատվում են մեծ դժվարություններ: Երեխայի վարքը անսովոր է կամ տարօրինակ՝ տվյալ տարիքի համար, կարող է ներառել մատների տարօրինակ շարժումներ, մարմնի կամ մատների տարօրինակ դիրքեր, կարող է դրսևորել ինքնաազդեսիս, պտտվել, տարուբերել, ճռճել մարմինը, թափահարել ձեռքերը, ոտնաթաթերի վրա քայլել:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Նկատվում են չափազանց ակնհայտ խնդիրներ մարմնի տիրապետման մեջ: Վերոնշյալ շարժումները լինում են շատ ինտենսիվ, և հաճախ և դրանք կանխելու ջանքերը զուր են:

5. Առարկաների հետ գործողություններ

1 բալ – Երեխան դրսևորում է բնականոն հետաքրքրություններ խաղալիքների և առարկաների նկատմամբ և կիրառում է դրանք ըստ նշանակության:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Խաղալիքների և այլ առարկաների նկատմամբ հետաքրքրությունները փոքր-ինչ բնականոն չեն, երեխան կարող է դրսևորել ոչ տիպիկ հետաքրքրություն խաղալիքների նկատմամբ կամ խաղալ ոչ համապատասխան ձևով, օրինակ՝ ուտել այն կամ թխթխկացնել նրանով:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնականոն հետաքրքրություն կամ խաղալիքների և այլ առարկաների ոչ համարժեք կիրառում: Երեխան կարող է դրսևորել թույլ հետաքրքրություն խաղալիքների կամ այլ առարկաների նկատմամբ կամ միտված լինել առարկաները կամ խաղալիքները տարօրինակ ձևով կիրառելու: Նա կարող է կենտրոնանալ խաղալիքի

ինչ-որ մասի վրա, անընդհատ պտտել առարկայի կոնկրետ մասը կամ խաղալ միայն մեկ առարկայով:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց արտահայտված ոչ բնականոն հետաքրքրություն խաղալիքների նկատմամբ և տարօրինակ կիրառում: Երեխան կարող է դրսևորել վերոնշյալ կետերում ներկայացված վարքը, սակայն մեծ հաճախականությամբ և ինտենսիվությամբ: Երեխային շատ դժվար է շեղել, որքան էլ ջանքեր կիրառվեն:

6. Հարմարվողականությունը փոփոխություններին

1 բալ – Տարիքին համապատասխան արձագանք փոփոխություններին: Անկախ նրանից, թե ինչպես է երեխան ընկալում և մեկնաբանում առօրյա փոփոխությունները, նա ընդունում է այն առանց ակնհայտ ցնցումների:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ բնականոն հարմարում փոփոխություններին: Երբ մեծահասակները փորձում են փոխել զբաղմունքների կամ առաջադրանքների ընթացքը, երեխան շարունակում է անել այն, ինչ անում էր կամ օգտագործել մինևույն առարկաները:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնականոն հարմարում փոփոխություններին: Երեխան ակտիվորեն ընդդիմանում է ստեղծված կարգի փոփոխությանը, ձգտում է շարունակել նախկին զբաղմունքը և դժվար է նրան շեղել դրանից: Կարող է գայրանալ կամ տխրել, երբ գործողությունների սահմանված կարգը խախտվում է:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց ակնհայտ ոչ բնականոն հարմարում փոփոխություններին: Երեխան դրսևորում է կտրուկ հակազդումներ փոփոխություններին: Եթե փորձում ենք փոխել նրա գործողություններն ու զբաղմունքները, երեխան դառնում է անկառավարելի, չի համագործակցում և դառնում է չափազանց գայրացկոտ:

7. Տեսողական հակազդումներ

1 բալ – Տարիքին համապատասխան տեսողական հակազդում: Երեխայի տեսողական հակազդումները բնականոն են, տեսողությունը կիրառվում է մյուս զգայարանների հետ համատեղ որպես նոր առարկաների հետազոտման միջոց:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ բնական տեսողական հակազդում: Երեխային անհրաժեշտ է պարբերաբար հիշեցնել, որպեսզի նայի առարկաներին: Երեխան կարող է առավել հետաքրքրված լինել հայելու մեջ իր արտացոլանքով կամ լույսով, քան՝ հասակակիցներով, կարող է երբեմն ուղղակի նայել տարածության մեջ և խուսափել նայել մարդկանց աչքերին:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնական տեսողական հակազդում: Երեխային հաճախ պետք է հիշեցնել, որ նա պետք է նայի այն ուղղությամբ, որտեղ գործողություն է կատարում: Նա կարող է նայել տարածության մեջ, խուսափել նայել մարդկանց աչքերին, անսովոր տեսողական անկյան տակ նայել առարկաներին կամ մոտեցնել առարկան աչքերին շատ մոտ:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց նկատելի ոչ բնական տեսողական հակազդում: Երեխան մշտապես խուսափում է նայել մարդկանց կամ կոնկրետ առարկաներին և դրսևորում է վերոնշյալ տեսողական տարօրինակությունների ծայրահեղ ձևեր:

8. Լսողական հակազդումներ

1 բալ – Երեխայի լսողական հակազդումը բնականոն է և համապատասխանում է տարիքին: Լսողությունը օգտագործվում է մյուս զգայարանների հետ համատեղ:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ նորմալ լսողական հակազդում: Կարող է լինել ոչ բավարար պատասխան հակազդում կամ կոնկրետ ձայների նկատմամբ զգայունակության ոչ մեծ բարձրացում: Ձայնի նկատմամբ հակազդումը կարող է լինել ուշացած, կարող է հարկ լինի կրկնել ձայները՝ երեխայի ուշադրությունը գրավելու նպատակով: Երեխան կարող է զայրանալ արտաքին ձայներից:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ նորմալ ձայնային հակազդում: Երեխայի մոտ ձայների նկատմամբ հակազդումները փոփոխվում են՝ հաճախ անտեսում է ձայները, երբ նրանք արտաբերվում են առաջին մի քանի անգամները, որոշ արտաքին ձայների դեպքում կարող է վախենալ կամ փակել ականջները:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց նկատելի ոչ նորմալ ձայնային հակազդում: Երեխան դրսևորում է սուր արտահայտված գերզգայունակություն կամ անտարբերություն ձայների նկատմամբ:

9. Համի, հոտառության, շոշափելիքի և հպման հակազդումները և նրանց կիրառումը

1 բալ – Համի, հոտառության և հպման բնական հակազդումներ և կիրառում: Երեխան հետազոտում է առարկաներն իր տարիքին համապատասխան: Առարկաների համի և հոտի նկատմամբ ունի բնական վերաբերմունք, ցավի զգացողության դեպքում հակազդումները նորմալի սահմանում են:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Համի, հոտառության և հպման զգայությունների նկատմամբ փոքր-ինչ ոչ բնական հակազդում և կիրառում, երեխան երբեմն առարկաները տանում է բերանը, կարող է հոտոտել և փորձել ոչ ուտելի առարկաների համր: Կարող է չարձագանքել կամ սուր արձագանքել թույլ ցավին, որը բնականոն զարգացմամբ երեխան կընկալեր որպես անհարմարավետություն:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Համի, հոտի և հպման նկատելի ոչ նորմալ հակազդումներ և կիրառում: Երեխան շատ սուր է արձագանքում, երբ դիպչում են իրեն, հաճախ հոտոտում և համտեսում է առարկաներն ու մարդկանց:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Համի, հոտի և հպման չափազանց ակնհայտ ոչ նորմալ հակազդումներ և կիրառում: Երեխան մշտապես հոտ է քաշում, համտեսում առարկաներն ու մարդկանց և անում է դա ոչ թե հետազոտելու նպատակով, այլ՝ զգայական ապրումներ ունենալու համար: Երեխան առհասարակ ցավ չի զգում կամ շատ սուր է արձագանքում փոքր անհարմարավետությանը:

10. Վախ և հուզական անհավասարակշռվածություն

1 բալ – Վախերի և հուզականության բնականոն մակարդակ՝ երեխայի վարքը համապատասխանում են տարիքին և իրավիճակին:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ բնական վախեր և հուզականություն: Երեխան ժամանակ առ ժամանակ դրսևորում է չափազանց ուժեղ կամ շատ թույլ վախ առարկաների նկատմամբ՝ ի տարբերություն բնականոն զարգացմամբ հասակակից երեխաների:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնական վախեր և հուզական անհավասարակշռվածություն: Երեխան հաճախ դրսևորում է չափազանց ուժեղ կամ շատ թույլ վախ առարկաների և իրավիճակների նկատմամբ՝ ի տարբերություն նույնիսկ իրենից փոքր երեխաների:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց սուր վախեր և հուզական անհավասարակշռվածություն՝ վախն առկա է նույնիսկ անվտանգ առարկաների և իրավիճակների հետ կրկնակի փորձի դեպքում: Շատ դժվար է հանգստացնել երեխային: Երեխան, ընդհակառակը, չի նկատում վտանգը, որից տարեկից մյուս երեխաները խուսափում են:

11. Խոսքային հաղորդակցում

1 բալ – Խոսքի զարգացումը համապատասխանում է տարիքին:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ նորմալ խոսքային հաղորդակցում՝ խոսքն ընդհանուր առմամբ ուշացած է: Խոսքի մեծ մասը իմաստավորված է, միաժամանակ առկա են որոշ կրկնխոսություններ կամ կարող է շփոթել դերանունները: Ժամանակ առ ժամանակ տարօրինակ բառեր է կիրառում:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնական խոսքային հաղորդակցում՝ գիտակցված խոսքը գրեթե բացակայում է: Եթե այն կա, ապա խոսքային հաղորդակցումը գիտակցված և տարօրինակ խոսքի խառնուրդ է:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց ոչ բնական խոսքային շփում, գիտակցված խոսք չի կիրառվում: Երեխան կարող է կենդանական ձայներ արձակել,

ինչ-որ անսովոր հնչյուններ կրկնել, ծանոթ պարզ բառերը տարօրինակ ձևով և հնչողությամբ կիրառել:

12. Ոչ խոսքային հաղորդակցում

1 բալ – Ոչ խոսքային հաղորդակցումը համապատասխանում է տարիքին և իրավիճակին:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ բնական ոչ խոսքային հաղորդակցում՝ կարող է անորոշ ցույց տալ կամ ձգվել դեպի ցանկալի առարկան, այն դեպքում, երբ իր տարեկից երեխան ժեստերով կարող է բացատրել՝ ինչ է ուզում:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնական ոչ խոսքային հաղորդակցում՝ երեխան մասամբ կարող է ժեստերով արտահայտել ցանկությունները, սակայն չի կարող հասկանալ մյուսների ոչ խոսքային հաղորդակցումը:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց արտահայտված ոչ բնական ոչ խոսքային հաղորդակցում՝ երեխան միայն կիրառում է մտացածին, տարօրինակ ժեստեր, որոնք նկատելի իմաստ չունեն և չի հասկանում մյուսների ժեստերն ու դեմքի արտահայտությունը:

13. Ակտիվության մակարդակ

1 բալ – Ակտիվության մակարդակը համապատասխանում է տարիքին և իրավիճակին:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Փոքր-ինչ ոչ բնական ակտիվության մակարդակ՝ երեխան կա՛մ մի փոքր ավելի շարժուն է, անկարգապահ կա՛մ ալարկոտ և դանդաղկոտ: Ակտիվության մակարդակը թույլ ազդեցություն է ունենում հաջողության վրա:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի ոչ բնական ակտիվության մակարդակ՝ երեխան կարող է լինել շատ ակտիվ և դժվար կառավարելի: Նա կարող է ունենալ անսպառ էներգիա և չկարողանալ քնել: Եվ, ընդհակառակը, երեխան կարող է լինել բավականին իներտ և մեծ խթաններ անհրաժեշտ լինեն նրան շարժելու համար:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Չափազանց արտահայտված ոչ նորմալ ակտիվության մակարդակ՝ երեխան դրսևորում է ակտիվության ծայրահեղ վիճակներ և կարող է նույնիսկ փոփոխվել մի ծայրահեղ վիճակից մյուսին:

14. Ինտելեկտուալ արձագանքի մակարդակն ու աստիճանը

1 բալ – Ինտելեկտը համաչափ է զարգացած բոլոր ոլորտներում՝ երեխան իր տարեկիցների նման խելացի է և չունի ինչ-որ արտասովոր ինտելեկտուալ հատկություններ կամ խնդիրներ:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ– Ինտելեկտի փոքր-ինչ ոչ բնական դրսևորում՝ երեխան այնքան խելացի չէ, որքան տարեկիցները, տարբեր ոլորտներում հատկությունները որոշ չափով թույլ են զարգացած:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Ինտելեկտի նկատելի ոչ բնական դրսևորում՝ երեխան ընդհանուր առմամբ այնքան էլ խելացի չէ, բայց մեկ կամ մի քանի ինտելեկտուալ ոլորտներում ֆունկցիոնալությունը նորմալ է:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Ինտելեկտի չափազանց արտահայտված ոչ բնական դրսևորում՝ այն դեպքում, երբ երեխան տարեկիցների համեմատ խելացի չէ, բայց մեկ կամ մի քանի ինտելեկտուալ ոլորտներում կարող է ունենալ նույնիսկ ավելի բարձր ֆունկցիոնալություն:

15. Ընդհանուր տպավորություն

1 բալ – Սա աուտիզմ չէ, երեխան չունի աուտիզմին բնորոշ ախտանշաններ:

1,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

2 բալ – Աուտիզմի մեղմ տեսակ՝ երեխայի մոտ մի քանի նշաններ կան:

2,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

3 բալ – Նկատելի աուտիզմ է՝ երեխան կոնկրետ ախտանշաններ է դրսևորում:

3,5 բալ – (եթե հարևան պնդումների միջև է)

4 բալ – Ծանր աուտիզմ է՝ երեխան դրսևորում է շատ ախտանշաններ և աուտիզմի ծայրահեղ աստիճան:

Տվյալների վերլուծություն

15-30 – աուտիզմ չունեցող երեխա

30-37 – աուտիզմի թեթև աստիճան

37-60 – ծանր աուտիզմ

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում հոգեշտկման տեխնիկաներ, աջակցության ձևեր

Մեթոդներ և միջամտություններ

Աուտիզմ ունեցող երեխաների ապրումների և հնարավորությունների ճանաչումն ու հասկացումը դիտարկվում է որպես հիմնախնդիր:

Աշխատանքի սկզբնական փուլում ուսուցիչների, դաստիարակների համար առաջնային է գործել համապատասխան երեխայի կենսագործունեության հնարավորություններին, այսինքն՝ չհարմարեցնել երեխային իրենց, այլ հարմարվել երեխային: Կարևոր է, որ երեխային շրջապատող աշխարհը չլինի սպառնացող կամ թշնամական վերաբերմունքով, այլ կարողանա նպաստել երեխայի ներքին և արտաքին աշխարհների միջև եղած պատնեշի հաղթահարմանը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ աուտիստիկ խանգարումների բնույթն ու խորության աստիճանը կարող են տարբեր լինել և տարիքին համընթաց փոխվել, ուստի երեխայի աջակցման գործընթացում կիրառելի են տարբեր մեթոդներ և հնարներ:

Այս երեխաների հետ աշխատանքի հիմնական ուղղությունը **Էսթետ-հոգեթերապիան** է՝ իր լիարժեք իմաստով:

Էսթետ-հոգեթերապիան ներառում է արտթերապիան, երաժշտաթերապիան, պարային թերապիան, բեմականացում-թերապիաները և այլն:

Աջակցության այս ձևը հնարավորություն է տալիս օգտագործել երեխայի գործունեության բոլոր տեսակները, նպաստում է նրա նախաձեռնողականության, ակտիվության ձևավորմանը, բավարարում է հուզական պահանջմունքները:

Էսթետ-թերապիային կից կիրառելի են նաև այլ մեթոդներ:

Զարգացնող մեթոդների շարքին է պատկանում **Էվոլյուցիան**:

Էվոլյուցիա մեթոդի նպատակը հետևյալն է՝ աուտիզմ ունեցող երեխայի համար ստեղծել որոշակի սահմաններ, որտեղ նա կարող է իրացնել իր հնարավորությունները՝ նպաստելով գլխավոր պահանջմունքներից մեկի՝ շփման պահանջմունքի անհրաժեշտության առաջացմանը՝ ձևավորելով շփման որոշակի մոդել /պատեռն/: Վերջինս կարևոր պայման է երեխայի հոգեխոսքային զարգացման համար: Այս թերապիան փորձում է ստեղծել երկխոսության անհրաժեշտություն և

ռաջացնող իրավիճակներ, որտեղ կողմերից յուրաքանչյուրը շփման համար նպաստող պայմաններ է ստեղծում /պրովոկացիա է անում/:

Խմբային թերապիա

Այս մեթոդն առաջին անգամ կիրառվել է Տոկիո քաղաքում գտնվող մի մասնավոր դպրոցում, որտեղ բնականոն զարգացում ունեցող երեխաները սովորում էին աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ:

Հիմնական նպատակը հետևյալն է՝ խմբային կանոններին համապատասխան իմիտացիաներ ձևավորել, յուրացնել ընտրված կառուցողական վարքային մոդել:

Գլխավոր սկզբունքը աուտիզմ ունեցող երեխայի մոտ կյանքի ռիթմի ձևավորումն է՝ նրան խմբային գործընթացում ներառելու, միաձուլելու միջոցով: Ռիթմը դիտարկվում է որպես ֆիզիկական զգացողությունները ճանաչելու, զգալու, գիտակցելու իրավիճակ:

Մեթոդի հիմնական նպատակը տարբեր տեսակի շաբլոնների կառուցվածքային կրկնությունների և նմանակումների միջոցով խմբի աջակցությամբ երեխայի հուզական ոլորտի կայունացումն է, երեխայի մտավոր և ֆիզիկական զարգացման ապահովումը:

Ա. Ա. Կաուֆմանի ընտրության մեթոդ

Այս մեթոդը ներկայացնում է հեղինակի անձնական երկարատև փորձը, որը կիրառել է սեփական երեխայի հետ աշխատելիս:

Մեթոդը բաղկացած է երկու մասից՝

- աշխատանք՝ ուղղված աուտիզմ ունեցող երեխայի հանդեպ ծնողի և մասնագետի տեսակետների փոփոխմանը,
- աշխատանք՝ ուղղված նոր հարաբերությունների ազդեցության արդյունքում երեխայի վարքի փոփոխությանը:

ABA (Applied Behavior Analysis) թերապիա

Առաջին անգամ այս մեթոդը կիրառվել է 1963 թ.-ին բժիշկ Իվան Լովասի և Կալիֆոռնիայի համալսարանի իր գործընկերների կողմից:

ABA (Applied Behavior Analysis) թերապիան ինտենսիվ ուսուցողական ծրագիր է, որը հենվում է վարքի տեխնիկաների և ուսուցման մեթոդների վրա:

Որպես հիմք է ընդունվում այն հանգամանքը, որ յուրաքանչյուր վարք իր հետ բերում է որոշակի հետևանքներ: Երեխան կրկնում է վարքի այն դրսևորումները, որոնց հետևանքներն իրեն դուր են գալիս, իսկ որոնք դուր չեն գալիս՝ նա չի կրկնում:

Մոտեցման առանձնահատկությունն այն է, որ երեխայի զարգացման տարբեր դրսևորումները՝ ներառյալ խոսքը, ստեղծագործական խաղը, աչքի կոնտակտը և այլն բաժանվում են գործողությունների փոքր բաժինների:

Յուրաքանչյուր գործողություն ուսուցանվում և առանձին-առանձին ամրապնդվում է, որից հետո շղթայաձև միավորվում է և դառնում բարդ գործողություն:

Մեծահասակը չի ճնշում երեխայի նախաձեռնողականությունը, բայց հետևողականորեն վերահսկում է նրա վարքը:

Holding թերապիա

Արտասահմանյան հոգեբանության մեջ աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում բավականին արդիական է **հոլդինգ-թերապիայի** կիրառելիությունը: Հիմնադիրը Մարտա Ուելչն է:

Հոլդինգ-թերապիայի հիմքում այն մոտեցումն է, որ վաղ մանկական հուզական խանգարումները դիտվում են որպես երեխայի և մոր միջև առկա հուզական կապի խանգարման հետևանք: Հեղինակները նշում են երեխայի և մոր առաջին կոնտակտի կարևորությունը՝ մասնավորապես վաղ զարգացման փուլում: Երեխայի կապվածությունը մոր հետ առաջացնում է անվտանգության զգացողություն, որը երեխան ունենում է նրա հետ շփման ընթացքում: Եթե անվտանգության կամ ապահովության զգացողությունը խանգարված է, ապա երեխայի սոցիալական և հուզական զարգացումը իրականանում է ոչ բնականոն ուղղությամբ և կարող է լինել զարգացման տարբեր խնդիրների, ծայրահեղ դեպքերում՝ նույնիսկ աուտիզմի առաջացման նախապայման:

Հոլդինգ-թերապիայի ընթացքում աուտիզմ ունեցող երեխայի մոր առջև դրվում է հետևյալ խնդիրը՝ գրկել երեխային, և հաղթահարելով հակադրությունը, պահել նրան որքան հնարավոր է երկար: Եթե երեխան բավականին ուժեղ է հակադրվում, ապա ծնողին խորհուրդ է տրվում պռոկել նրա վրա, ամուր գրկել նրան և պահել այնքան, մինչև երեխան հանգստանա:

Հանդիպումների ընթացքում հոգեբանի դերը հետևյալն է՝

- Օգնել ծնողին հաղթահարել հանդիպման ընթացքում ծագած դժվարությունները
- Հանդիպման վերջում վերլուծել երեխայի վարքը, հասկանալ դրա դրդապատճառները և առանձնահատկությունները:

Հոդինգ-թերապիայի ընթացքում անհրաժեշտ է օգտագործել հետևյալ կանոնները

1. Հանդիպումները /պարապմունքները/ առաջին երկու ամիսների ընթացքում ցանկալի է անցկացնել ամեն օր
2. Առաջին 3-4 հանդիպումները անհրաժեշտ է անցկացնել անպայման հոգեբանի մասնակցությամբ
3. Պետք է հասնել երեխայի լիարժեք լիցքաթափմանը
4. Խորհուրդ չի տրվում հանդիպումներն ընդհատել հատկապես առաջին երկու ամիսների ընթացքում:

TEACCH թերապիա (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children = Աուտիզմ և շփման խանգարում ունեցող երեխաների բուժում և ուսուցում)

Վարքաբանական թերապիայի համատեքստում կարելի է առանձնացնել երկու խոշոր ուղղություններ՝ օպերանտ և ծրագրային ուսուցման՝ TEACCH ուղղությունները:

Օպերանտ ուսուցման հիմքում ընկած են վարքաբանների հետազոտությունները՝ ուղղված սոցիալ-կենցաղային վարքի զարգացմանը, որոնք ձեռք են բերվում առանձին գործողությունների և նրանց համակարգված վերլուծությունների արդյունքում:

Այս մոտեցման կողմնակիցներն ուսուցման նախնական փուլում կարևորում են ներկայացված առաջադրանքի վրա երեխայի ուշադրության կենտրոնացման կարողության զարգացումը, ինչպես նաև՝ հրահանգների ընկալումն ու կատարումը: Ամրապնդման ճկուն համակարգի կիրառման շնորհիվ հնարավոր է դառնում ամրագրել ցանկալի վարքը և նվազեցնել անցանկալի և ոչ կառուցողական վարքային դրսևորումները:

Ձևավորված հմտություններն այլ իրավիճակներում և ոլորտներում կիրառելու, իրացնելու, ցանկալի վարքն այլ իրավիճակներ տեղափոխելու գործընթացում հաճախ լինում են դժվարություններ:

TEACCH թերապիան ուղղված է երեխայի սոցիալ-կենցաղային հարմարման արդյունավետ կազմակերպմանը, արտաքին աշխարհի հանդեպ հարմարվողական մեխանիզմների ձևավորմանն ու զարգացմանը:

Առաջնային կարևորություն է երեխայի մոտ ձևավորել նստունակության և ուշադրությունը առաջադրանքի վրա պահելու կարողությունը: Այս վարքը դիտարկվում է որպես աշխատանքային, քանի որ ե-

րեխայի մոտ հիմք է դրվում ինքնուրույնությանը՝ առանց մեծահասակից կախված լինելու տարածության մեջ գործելուն:

Չնայած TEACCH թերապիայի կողմնակիցները կարևորում են երեխայի ինքնուրույնությունը, մեծահասակից կախված չլինելու հակման ձևավորումը, այնուամենայնիվ, նրանք վտանգ են տեսնում, որ երեխան կարող է կախվածության մեջ լինել կազմակերպված իրավիճակներից: Այսինքն, ոչ կառուցվածքային միջավայրում, որտեղ նրա համար ոչինչ չի կազմակերպվել, երեխան կարող է հայտնվել անօգնականության վիճակում:

Ե՛վ օպերանտ, և՛ TEACCH թերապիայի կողմնակիցները կարևորում են այն տեսակետը, որ նախքան երեխայից որևէ բան պահանջելը, պետք է պարզել, թե նա ինչ գիտի և ինչ է ուզում անել, ապա փորձենք ներկայացնել, թե մենք ինչ ենք ուզում, որ նա անի:

Վարքային թերապիստների դիտարկումների արդյունքում պարզ է դառնում, որ շատ արագ ամրապնդվում է այն վարքը, որը նյութակաևորեն պարզևատրվում է:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների մոտ կենցաղին հարմարվելու դժվարությունները, ինչ-որ բան անելու հետ կապված նրանց դիմադրությունը շատ հաճախ պայմանավորված են որոշակի վախերով:

Երեխան կարող է խուսափել գուգարան գնալուց, քանի որ վախենում է ջրի բարձր ձայնից, լվացվելուց, եթե երբևէ ջուր է ցայտել երեսին, զբոսնելուց, քանի որ վախենում է հարևանի շներից և այլն:

Ի տարբերություն օպերանտ ուսուցման մեթոդների, ռուսական մոտեցումը կարևորում և առաջնություն է տալիս «գաղտնի հոգեդրամա» կոչվածին:

Վախեցնող օբյեկտը մինչ այդ ներկայացվում է որպես ծիծաղելի կամ խաղային իրավիճակում ինչ-որ կարևոր խնդիր լուծելու հնար, որը պետք է նպատակային լինի երեխայի համար:

Օնոդների համար կարևոր է հաշվի առնել այն, որ երեխան աստիճանաբար է ընտելանալու վախեցնող իրավիճակին՝ նույնիսկ խաղային միջավայրում, և դրանով պայմանավորված կարող են լինել մերժումներ, դիմադրություն խաղի հանդեպ և այլն:

Այս իրավիճակում ծնողի և մասնագետի խնդիրը երեխային աջակցելն է, որպեսզի կարողանա հարմարվել նույնիսկ խաղային միջավայրում վախեցնող օբյեկտի հետ և օգնել երեխային կառավարելի դարձնել իրավիճակը:

Աուտիզմ ունեցող երեխաներին բնորոշ ստերեոտիպային վարքը կարելի է արդյունավետ օգտագործել կենցաղային ստերեոտիպեր մշակելու համար: Հմտություններ ձևավորելիս կարևոր է, որպեսզի երեխային ուղղված խոսքը լինի պարզ, կոնկրետ, երեխայի գործողությունները պետք է ուղեկցվեն մեկնաբանող կամ վերբալիզացնող /խոսքայնացնող/ արտահայտություններով:

Աշխատանքը միանշանակ պետք է սկսել երեխայի համար մատչելի, ծանոթ գործողություններից ընդգծելով, թե որքան լավ է ստացվում այդ ամենը երեխայի մոտ, որքան ուժեղ և հմուտ է նա և այլն (ինչ արագ է հագնվում, ինչ մաքուր է ուտում):

Աշխատանքը կազմակերպելուց առաջ շատ կարևոր է ունենալ գործողությունների հաջորդականության սխեմա, որը հնարավորինս պարզ է և առօրյայում կիրառելի: Օրինակ՝ գտնել հարմար տեղ ձեռքի օձառի, խոզանակի համար, քննարկել՝ ո՞ր ձեռքով է պետք բռնել մածուկը, որով՝ խոզանակը և այլն:

TEACCH-ի կողմնակիցները գտնում են, որ շատ կարևոր է երեխայի համար ընտրել հասակին համապատասխան սեղան, աթոռ և այնպես դնել, որպեսզի ոչինչ չշեղի երեխայի ուշադրությունը, ավելին, նրա տեսադաշտում պետք է լինեն այնպիսի առարկաներ, որոնց վրա ցանկալի կլինի գրավել երեխայի ուշադրությունը:

Երեխայի համար մատչելի և հաճելի առաջադրանքներն օգնում են, որպեսզի նա հաղթահարի շփում հաստատելու դիմադրությունը, մերժողականությունը:

Պարապմունքի ընթացքում կարևոր է պահպանել որոշակի դիրք:

Աուտիզմ ունեցող երեխայի համար դժվար է երկար պահել ուշադրությունը կոնկրետ իրավիճակի վրա, հատկապես, երբ նրանից կամածին ուշադրություն և գործողություններն ու հրահանգները կատարելու կամք է պահանջվում:

Փորձարկումները կարող են տևել 3-5 րոպե, բայց կարևոր է, որ երեխան ունենա հաջողությանը արագ հասնելու զգացողություն:

Օպերանտ ուսուցման կողմնակիցները կարևորում են հաջողության զգացումը, ապրումը հուզականորեն խաղարկելու մեթոդը՝ հատկապես հուզաշտկողական աշխատանքներում:

Տազնապայնության նվազեցման, վարքի կարգավորման համար կարևոր է աուտիզմ ունեցող երեխայի կյանքի ու կենցաղի հետևողական կազմակերպում որոշակի կանոններով և հաջորդականությամբ:

Շոշափելի կազմակերպվածությունը՝ կապված երեխայի ռեժիմի, ընտանեկան սովորույթների, ավանդույթների հետ պետք է հստակ և հաջորդականորեն պահպանվի, քանի որ որոշակի քանակով կիրառման արդյունքում այս ամենը երեխայի մոտ դառնում է ամրապնդված վարք:

Վերջին ժամանակներս **օպերանտ ուսուցման** կողմնակիցները կարևորում են երեխայի ուսուցումը կոնկրետ բնական, առօրյա իրավիճակներում, երբ երեխան ինքն է հասնում տվյալ գործողության ամրապնդմանը սեփական գործողությունների համակարգում՝ զգալով իր համար այդ գործողության, վարքի կատարման անհրաժեշտությունը:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների սոցիալականացման ծրագիր

Աուտիզմ ունեցող երեխաների դեպքում սոցիալականացումն ուղղակիորեն պայմանավորված է ընտանիքի անդամների և մասնագիտական խմբի համաձայնեցված աշխատանքով:

Խաղը սոցիալական հմտությունների ձևավորման ոչ դիրեկտիվ մեթոդ է: Վերջինս արդյունավետ մոտիվացնում է աուտիզմ ունեցող երեխային: Մասնավորապես արդյունավետ են այն խաղերը, որոնց ընթացքն ու ավարտը կանխատեսելի են երեխայի համար:

Ահա կանխատեսելի արդյունքով խաղի օրինակներ.

- Ջամբյուղի գնդակները դուրս ենք նետում այնքան, մինչև այն դատարկվում է:
- Դոմինո. խաղն ավարտվում է, մինչև բոլոր քարերը միանում են մեկը մյուսին:
- Լոտո. խաղն ավարտվում է, մինչև բոլոր քարտերը ծածկվում են համապատասխան նկարներով:
- Խաղ տիկնիկներով. խաղն ավարտվում է, երբ երեխան հետևողականորեն օգտագործում է սեղանին դրված բոլոր դետալները տիկնիկի համար:

Խաղի ավարտն օբյեկտիվորեն ֆիքսելու նպատակով կարելի է կիրառել վայրկյանաչափ կամ ավագե ժամացույց:

Բացի աուտիզմ ունեցող երեխաների հոգեշտկողական աշխատանքի խմբային մեթոդներից, կան նաև անհատական հոգեշտկողական մեթոդներ, որոնք ներառում են հետևյալ ուղղությունները

- ✓ Շարժողական գործողությունների, հատկապես՝ մանր մոտորիկայի զարգացում

- ✓ Խոսքային գործառույթների զարգացում /հաղորդակցման պահանջմունքի առաջացում/
- ✓ Ճանաչողական գործընթացների զարգացում:

Այսպիսով, աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող հոգեշտկողական աշխատանքների հիմնական խնդիրը նրանց ներառումն է անհատական և համատեղ գործունեության տարբեր ձևերի մեջ՝ վարքային մղումների կարգավորման միջոցով:

Ինչպես սովորեցնել աուտիզմ ունեցող երեխային երկխոսության մեջ մտնել՝ ուշադրություն դարձնելով զրուցակցին

Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումների հետ աշխատելիս ինչպիսի նպատակներ էլ հետապնդելու լինենք, առաջնային նպատակը շփման և հաղորդակցման ոլորտում փոփոխություններին հասնելն է:

Այս երեխաների հետ աշխատանքում կարելի է առանձնացնել հետևյալ սկզբունքները.

1. Աշխատանքում առաջնային է՝ սովորեցնել երկխոսություն կառուցել և կարևոր է այն սովորեցնել իրականության մեջ՝ առօրյա հարաբերություններում, որպեսզի երեխան կարողանա բնական միջավայրում ինքնաբուխ պատասխանել իրեն տրվող հարցերին: Լինում են դեպքեր, երբ այդ ամենը դժվար և անիրական է թվում, հետևաբար ցանկալի է հետ գնալ՝ սկսելով հաղորդակցման հմտությունների ձևավորման և զարգացման սկզբնական փուլից՝ դնելով պարզ և հասանելի նպատակներ:
2. Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումների դեպքում երբեմն դժվար է գնահատել, թե ի՞նչ գիտի և ի՞նչ չգիտի անել երեխան: Կարող ենք ենթադրել, որ շատ հաճախ նրանք ի վիճակի են երկխոսություն կառուցել պարզապես իրենց թեմաների շուրջ: Ուստի, սկզբունքային է դիտարկել երեխային, ճանաչել նրան տարբեր իրավիճակներում, հասկանալ՝ ում հետ է հեշտությամբ կոնտակտ հաստատում, ինչպիսի թեմայով, որ իրավիճակներում, ինչն է օգնում նրան երկխոսություն վարել, ինչն է խանգարում, ում հետ երբեք չի կարողանում երկխոսության մեջ մտնել և այլն:

Անհրաժեշտ է գտնել այն իրավիճակը, որտեղ երեխան կարողանում է հնարավորինս դրսևորել իր կարողությունները երկխոսություն կառուցելու մեջ և հասկանալ, թե ինչն է այդ իրավիճակում օգնում երեխային, որն է այդտեղ դրսևորվող ուժեղ կողմը, և այն փորձել տեղայնացնել այլ իրավիճակներում ևս:

3. Վերլուծելով բոլոր այն հնարավոր իրավիճակները, որոնք օգնում են երեխային երկխոսություն վարել, ցանկալի է նրա համար ստեղծել նմանատիպ բազմաթիվ իրավիճակներ և ամրապնդել երեխայի ռեսուրսը: Ենթադրենք ավտոմեքենայի թեմայի շուրջ հնարավոր է դառնում իրականացնել հաղորդակցման երկու-երեք ցիկլ, ուրեմն անհրաժեշտ է ավելի շատ գրուցել տվյալ թեմայի շուրջ՝ երեխայի մոտ ամրապնդելով հաջողության զգացումը: Անհրաժեշտ է ընդգծված հակազդել երեխայի գործողություններին, խոսքին՝ դրսևորելով տարբեր արտահայտված հույզեր:
4. Այս ամենը ցանկալի է խորությամբ զարգացնել /այսինքն ավելի շատ հաղորդակցման ցիկլեր վարել միննույն թեմայի շուրջ/ կամ ընդարձակել նյութը, օրինակ՝ մեքենան գնում է ճանապարհով, որով անցնում են նաև մարդիկ և աստիճանաբար խաղն ու գրույցը տեղափոխել դեպի մարդկանց:
5. Քանի որ աշխատանքն ուղղված է շփման և հաղորդակցման ոլորտին, ապա ցանկալի չէ միաժամանակ աշխատանքն ուղղել խոսքի շտկմանը: Խոսքի զարգացմանն ուղղված աշխատանքն այդ գործընթացում ինքնաբերաբար է ընթանում, քանի որ գրույցի ողջ ընթացքում երեխան կրկնում է բառեր, արտահայտություններ ակամայից կամ իր ցանկությամբ, բայց այդ գործընթացում ուղղել երեխայի հնչյունը, միտքը, խոսքը ցանկալի չէ, քանի որ այն ձախողում է հաղորդակցման ցիկլը՝ խանգարելով բնականոն ռիթմին:
6. Կոմունիկացիոն կամ հաղորդակցման ցիկլը կազմված է նախաձեռնողականությունից և հակազդումից: Օրինակ՝ երեխան ասաց մեզ որևէ բան, ուրեմն նա բացեց հաղորդակցման ցիկլ փուլ, նախաձեռնեց գործողություն, մենք պատասխանեցինք, ուրեմն փակեցինք հաղորդակցման ցիկլը: Այնուհետև մասնա-

գետն է հարցնում, երեխան՝ պատասխանում, ուրեմն անցում է կատարվում երկրորդ ցիկլ և այսպես շարունակ:

Երկխոսության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված աշխատանքում հիմնական նպատակն է ընդարձակել ցիկլերի քանակը, ինչպես նաև հետևել որակական ցուցանիշներին:

Երկխոսության ձևավորմանն ու զարգացմանն ուղղված աշխատանքում կարևոր է հաղորդակցման գործընթացը դարձնել տարատեսակ, այսինքն, որպեսզի ոչ միայն երեխան պատասխանի հարցերին, այլ ինքը կարողանա նախաձեռնել հարցեր, զրույց՝ կիսվելով իր զգացումներով, ապրումներով և տեղեկատվությամբ:

Ինչպես հասնել այդ ամենին.

- Երկխոսության մեջ լինել ընկեր - զրուցակից
- Լինել ճիշտ զրուցակցի մոդել - օրինակ
- Ընդգծված դրական արձագանքել երեխայի հաղորդակցման գործընթացի յուրաքանչյուր դրսևորմանը՝ առանց շարահյուսական և քերականական ուղղումների
- Ողջ գործընթացը հաճելի լինի և՛ երեխայի, և՛ մեծահասակի համար
- Ճանաչել երեխայի հետաքրքրությունների սահմանները, սիրելի խաղերը՝ նրա հետ համագործակցելու նպատակով:

Դրական ամրապնդում կարող է հանդիսանալ ինքնին այն պարապմունքը, որը հաճույք է պատճառում երեխային, վերջինս կարող է դրականորեն ամրապնդել շփման ցանկությունը:

Երկխոսությանն ուղղված աշխատանքին կարող են օգնել նաև տարբեր խաղերը, որոնք հնարավոր չէ միայնակ խաղալ, քանի որ պահանջում են շփում և համագործակցություն:

Օրինակ՝ պահմտոցին, որտեղ համատեղ խնդիր է լուծվում: Ցանկալի է միասին որևէ պրոբլեմ ստեղծել, ապա ձեռնամուխ լինել դրա լուծմանը: Օրինակ՝ սիրելի արջուկը կորել է, արի միասին գտնենք և այլն: Կարելի է միասին քննարկել, թե որտեղ կարող ենք գտնել արջուկին:

Կիրառելի են նաև դերային խաղերը:

Մեթոդական ցուցումներ աուտիզմ ունեցող երեխայի հետ աշխատանքում

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի գլխավոր խնդիրն է ներգրավել երեխային անհատական կամ համատեղ գործունեության մեջ:

Քանի որ աուտիզմ ունեցող երեխաները միմյանցից տարբերվում են, կարևոր է սկզբնական փուլում դիտարկել, թե ինչ է նրան դուր գալիս, ինչն է հետաքրքրում և ստեղծել կոնտակտ /հարաբերություն/ երեխայի հետ՝ ելնելով նրա հետաքրքրություններից:

Նպատակահարմար է առաջին պարապմունքներն անցկացնել **ծնողների ներկայությամբ**, որպեսզի երեխային տրվի հնարավորություն հարմարվել, ընտելանալ նոր մարդուն՝ իր համար նոր իրավիճակում:

Ծնողի ներկայությունը հնարավորություն է տալիս մասնագետին հավաքել երեխայի և ծնողի փոխհարաբերությունների, ինչպես նաև՝ երեխայի մասին կարևոր տեղեկատվություն:

Կարևոր է հիշել, որ ստերեոտիպային խաղերը կամ շարժումները, որոնք բնորոշ են աուտիզմ ունեցող երեխաներին, օգնում են նրանց հաղթահարել տազնապաններն ու հուզական լարվածությունը, ինչպես նաև՝ ելքեր գտնել ճգնաժամային իրավիճակներում, օրինակ՝ աֆեկտիվ բռնկումների ժամանակ, որոնց պատճառը հասկանալը և վերացնելը երբեմն դժվար է:

Միևնույն ժամանակ կարևոր է երեխային **շեղել ստերեոտիպային շարժումներից**՝ կիրառելով հուզականությամբ հագեցած ռիթմիկ խաղեր, պարային շարժումներ, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ այս երեխաները հետաքրքրություն են դրսևորում երաժշտության հանդեպ:

Ստերեոտիպային շարժումներից շեղելը օգնում է երեխային հաղթահարել խոսքում, ինչպես նաև վարքում արգելակվածությունը, նպաստում է երեխայի նմանակման կարողության զարգացմանը:

Տարածության մեջ երեխայի գործունեության կազմակերպման հետ կապված խանգարումների դեպքում կարելի է կիրառել **քարտային մեթոդներ**:

Մեթոդի էությունը հետևյալն է՝ քարտերի վրա սիմվոլներով նշվում է երեխայի գործողությունների հստակ հաջորդականությունը:

Միսեմայով աշխատելիս երեխան տեսնում է իր գործողությունների վերջնական արդյունքը, որին պետք է հասնի:

Երեխայի հետ իրականացվող աշխատանքային սենյակում երեխայի կողմնորոշման հմտությունները զարգացնելու նպատակով կարելի է **սեղաններին նշումներ անել**, նկարել կոնտուրներ, գծեր, ձևեր, **աղեղիկներով նշել** ձևերի շարժումների ուղղությունը և այլն:

Աուտիզմ ունեցող երեխաներին բնորոշ է հոգեկան սպառվածությունը, նրանք շուտ են հոգնում նաև ֆիզիկապես: Հաշվի առնելով այս հանգամանքը՝ նրանց համար կարևոր է աշխատանքի անհատական ուժերը, հաճախակի անցումները գործունեության մի տեսակից մյուսին: Խմբում աշխատելիս կարևոր է նախապես պատրաստել և գրել **անհատական աշխատանքները քարտերի** վրա, որոնք կարելի է տալ երեխային թեթև արտահայտված հոգնածության պայմաններում կամ դժգոհության պահին:

Երեխայի մոտիվացիան կրթության, սովորելու հանդեպ բարձրացնելու, երկխոսության պահանջմունք առաջացնելու նպատակով մեծահասակը կարող է երեխայի համաձայնությամբ պարապմունքի կամ խաղի ընթացքում **փոխել դերերը**:

Այս մեթոդի նպատակն է խթանել երեխայի կարևորված զգալը, սեփական գործողությունների նպատակը հասկանալը, գիտակցելը, որ միայն խոսքի միջոցով է հնարավոր կոնտակտ հաստատել ընկերների, շրջապատողների հետ:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ աուտիզմ ունեցող երեխան լավ չի ճանաչում և գիտակցում իր մարմինը, նա ունի տարածության մեջ կողմնորոշվելու դժվարություններ: Վերջինիս զարգացման համար աշխատանքում կիրառելի է **հայելու մեթոդը**: Պարբերաբար կարելի է երեխայի ուշադրությունը հրավիրել հայելու մեջ իր արտացոլանքին:

Այս երեխաների հետ աշխատանքում շատ մասնագետներ կիրառում են **սննդային ամրապնդումների մեթոդը**:

Օնոդների և մասնագետների համար կարևոր է հստակ բառերով **արտահայտել** այն ամենն, ինչը տեղի է ունենում երեխայի հետ, **վերբալիզացնել և մեկնաբանել** սեփական գործողությունները, ինչպես նաև՝ երեխայի գործողությունները: Միևնույն խաղը խաղալով կամ գործողությունները կրկնելով՝ ի վերջո կարելի է ունենալ ցանկալի արդյունք երեխային համատեղ գործունեության մեջ ընդգրկելու հարցում:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում կիրառելի են նաև **սենսորային տարբեր խաղերը**, աշխատանք ջրով, ավազով, ներկերով, ձավարեղենով, կավով, խմորով, ծեփամածիկով և այլն:

Այս խաղերը հնարավորություն են տալիս երեխային ունենալ նոր զգացողություններով պայմանավորված ապրումներ, ճիշտ կոնտակտ հաստատել, ստեղծել դրական հուզական տրամադրվածություն:

Աշխարհընկալման զգայական /սենսորային/ գործոնն աուտիզմ ունեցող երեխաների մոտ կարևոր է և առհասարակ այն կարևոր է երեխայի վաղ տարիքից սկսած:

Նպատակահարմար է շտկողական աշխատանքները կազմակերպել մասնագիտական խմբի հետ պարբերաբար քննարկումներով՝ փորձի փոխանակման, նպատակների ճշգրտման նպատակով:

Ձարգացնող խաղերի կիրառումը աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում

Ներկերով խաղեր

«Գունավոր ջուր»

Անհրաժեշտ նյութեր. ջրակայուն ներկեր, վրձիններ, 5 թափանցիկ պլաստիկ բաժակներ /բաժակների շատ լինելը ցանկալի է/:

Ընթացքը. բաժակները շարքով դասավորել սեղանին և լցնել ջրով, ապա նրանց մեջ ավելացնել տարբեր գույնի ներկեր: Սովորաբար երեխան հետևում է, թե ինչպես է գույնն աստիճանաբար լուծվում ջրի մեջ: Գույնն արագ լուծելու համար կարելի է վրձնով անմիջապես խառնել ջուրը: Երեխան իր տարբեր գործողություններով կհուշի, թե որ ձևն է ցանկալի իր համար: Այս խաղում երեխան շատ արագ կարող է դրսևորել խաղին մասնակից լինելու ցանկություն: Երբեմն երեխան սկսում է գույներ պատվիրել և փորձում է ինքնուրույն աշխատել:

Կարևոր է կազմակերպել երեխայի ակտիվ մասնակցությունը խաղին և խաղի միջոցով զարգացնել կենցաղային հմտություններ: Հաճախ, երբ երեխային դուր է գալիս խաղը, նա հեշտությամբ է պահպանում խաղի կանոնները: Ցանկալի է հասնել նրան, որպեսզի երեխան ինքնուրույն բացի ծորակը, ջուր լցնի շշերի կամ բաժակի մեջ: Ջուր թափելու դեպքում ինքնուրույն մաքրի հատակը:

Երեխային տրվող հրամանները պետք է լինեն հստակ, կոնկրետ մեկնաբանություններով՝ վերբալիզացնելով երեխայի յուրաքանչյուր հույզն ու վարքը.

«Բացում ենք ծորակը, որտեղ է շիշը, ահա այն, հիմա վերցնենք, լցնենք ջուրը, որքան ծանրացավ շիշը, բաժանենք ջուրը բաժակների մեջ...» և այլն:

Կարելի է գույները խառնել մեկ կամ տարբեր բաժակների մեջ:

Միննույն խաղի հանդեպ հետաքրքրությունը նվազելու կամ մարելու դեպքում կարելի է խաղը վերածել «Տիկնիկների ճաշ» խաղի. «Մեղան գցել, դնել բաժակները, դասավորել տիկնիկներ, հյուրասսիրել տարբեր հյութերով...»:

Կիրառելով պլաստիկ բաժակների տարբեր չափեր՝ կարելի է երեխային ծանոթացնել չափի գզացողության հետ, հաշվել բաժակների քանակը, հյութերի քանակը և այլն:

Խաղ ջրով

Ջրերով խաղալը, ջրերի մեջ մտնելը երեխայի համար սիրելի զբաղմունք է: Հատկապես, որ այն միշտ ունի թերապևտիկ ազդեցություն: Կիրառելի են խաղի հետևյալ ձևերը:

Երեխային առավել հարմար ուղղորդելու կամ դեպի ծորակ տանելու համար կարելի է լվացարանի մոտ աթոռ դնել, նախապես պատրաստել պլաստիկ շշերը, լցնել դրանք ջրով կամ օձառապղպջակով: Կարևոր է խաղն ուղեկցել որոշակի մեկնաբանություններով՝ ուղղված ն՝ երեխային, ն՝ գործողություններին:

Կարող ենք ստեղծել փոքրիկ լողավազան, ապա՝ լճակ, որտեղ լողում են բաղիկները, ձկները, ապա ծով՝ ուր նավեր են լողում:

«**Լողացնենք տիկնիկներին**» խաղի ժամանակ կարելի է կիրառել համապատասխան պարագաներ՝ միաժամանակ ծանոթացնելով երեխային դրանց կիրառելիության հետ /օձառ, սպունգ, սրբիչ և այլն /:

«**Օձառապղպջակներով խաղ**»-ը հիմնականում սիրելի է բոլոր երեխաների համար, և նրանք կարող են երկար զբաղվել այդ խաղով, թեև հիմնականում հրաժարվում են ինքնուրույն այն փորձել: Ցանկալի է նախապես երեխային ծանոթացնել խաղին, սովորեցնել նախ շնչել, արտաշնչել՝ հետևելով անվտանգության կանոններին, որպեսզի երեխան փչի, բայց՝ հեղուկը կուլ չտա: Հատկապես ձողիկով հյութ խմելը նրանք կարող են նույնացնել պղպջակ փչելու հետ:

«Փրփուրե ամրոց» խաղում թասի մեջ ջուր լցնել, ավելացնել օձառ և խառնել: Վերցնել լայն խողովակ, իջեցնել ջրի մեջ և սկսել փչել: Առաջարկել երեխային միասին կրկնել, ապա՝ ինքնուրույն կատարել նույն գործողությունը:

«Խաղ մոմերով» խաղում պատրաստել մոմերի հավաքածու: Կարելի է վերցնել ծննդյան մոմեր և երեխայի ներկայությամբ վառել դրանք. «Տես, ինչ գեղեցիկ են վառվում մոմերը, ապա՝ փչել մոմերը...»:

Նպատակահարմար է, որ բոլոր խաղերը երեխան կրկնի տանը՝ մայրիկի հետ խաղալով:

Օրինակ՝ անջատել լույսերը և մոմի լույսով շրջել սենյակներով՝ լուսավորելով ճանապարհը:

Խաղի միջոցով երեխան ծանոթանում է մոմի լույսի իմաստի հետ:

Մեթոդական ցուցումներ «Ինչպես վարել զգայական /սենսորային/ խաղերը» նյութի վերաբերյալ

- Երբ երեխան չի ընդգրկվում խաղի մեջ, ուշադրություն չի դարձնում Ձեր գործողություններին կամ որևէ կերպ դիմադրություն է դրսևորում Ձեր գործողությունների հանդեպ, **ցանկալի է չստիպել**: Անհրաժեշտ է **փորձել ևս մեկ անգամ**, և եթե երեխան հետաքրքրություն է դրսևորում խաղի հանդեպ, բայց գործողություններում պասիվություն է դրսևորում, **պետք չէ կանգ առնել**, այլ ցանկալի է շարունակել խաղային գործընթացը՝ մեկնաբանելով այնպես, իբրև դուք երկուսով եք խաղային իրավիճակում: Սկզբնական փուլում պետք չէ երեխայից ակնկալել ակտիվ մասնակցություն. ամենափոքրիկ մասնակցությունը պետք է դիտարկել որպես հաջողված արդյունք:
- Պետք է հիշել, որ երեխային կարող են վախեցնել նույնիսկ վառ տպավորությունները, քանի որ նախապես մենք չենք կարող պարզել, թե տվյալ զգայական գործոնը ինչպես կարող է ազդել նրա վրա: Ուստի, կարևոր է պահպանել **նորի հանդեպ աստիճանականության սկզբունքը** և փոքրիկ չափաբաժնով մատուցել ամեն մի նոր երևույթ: Կարևոր է հաշվի առնել՝ ինչպես է երեխան հակազդում այդ նորին և եթե նկատում ենք արտահայտված վախ, խուճապ, ապա տվյալ խաղը դադարեցնում ենք:

- Երեխայի կողմից հավանության արժանացած յուրաքանչյուր խաղ, գործողություն պահանջում է որոշակի կրկնություն: **Պետք չէ դիմադրել** երեխայի խաղը կրկնելու ցանկությանը, քանի որ նրան որոշ ժամանակ է պետք նոր զգացողությունները յուրացնելու և վերապրելու համար:
- Կարևոր է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ երեխայի կամածին ուշադրությունը կարճատև է և ոչ կայուն, ուստի, եթե խաղն ունի սյուժե, ապա այն չպետք է **ձգձգել**: Այս փուլի գլխավոր նպատակն է՝ հուզական մեկնաբանությունների միջոցով պահպանել խաղի տրամաբանական կառուցվածքը, ավարտել խաղային գործողությունները և եզրահանգումներ կատարել:
- Խաղի ընթացքում հնարավոր է երեխան սկսի խոսել՝ հետևելով Ձեր հակազդմանը: Խոսքը կարող է լինել շարժումային՝ մտքեր գովազդային հոլովակներից, մուլտֆիլմերից կամ կարող է լինել ինքնատիպ խոսք՝ հորինված իր կողմից: Ի պատասխան դրան՝ **ցանկալի է ժպտալ կրկնելով նրան** և՛ արտահայտությամբ, և՛ ինտոնացիայով /տոնայնությամբ/: Շփման այս ձևը հնար է, որով երեխային ցույց է տրվում, որ **հասկանում են իրեն**: Արդյունքում՝ վստահության գոտի է ստեղծվում մասնագետի և երեխայի միջև:
- Եթե երեխան որևէ բան է ցանկանում և ջանում է արտահայտել իր պահանջունքը, պետք է **փորձել գտնել սոցիալական առումով ադեկվատ հնար**՝ այն իրականացնելու համար: Հաճախ դա կարող է լինել ինչ-որ խաղալիքի տիրելու, ունենալու կամ նրանով խաղալու ցանկություն: Երբեմն պատահում է, որ երեխան ուզում է իր համար վտանգավոր առարկա, խաղալիք: Այս դեպքում կարևոր է կարողանալ այն **փոխարինել** նրա համար մեկ այլ հետաքրքիր, ցանկալի, բայց ապահով իրով: Օրինակ՝ դեղահաբի փոխարեն տիկնիկին ոսպիկ կամ լոբի առաջարկել:
- Խաղի սյուժեն զարգացնելիս ցանկալի է զգուշությամբ, առանց երեխայի կամքը ճնշելու, նրան պարտադրելու տարբեր հնարներ առաջարկել՝ ելնելով և՛ նրա նախասիրություններից, և՛ մասնագետի մասնագիտական ճկունությունից: Միշտ ցանկալի է **հաշվի առնել երեխայի ցանկությունը**, նրա նախասիրությունները՝ ստեղծելով ուսուցողական միջավայր, որն արդյու-

նավետ է երեխայի նոր հմտությունների և փորձի ձեռքբերման համար՝ հաշվի առնելով, որ միգուցե որոշ մտտեցումներ երեխան միանգամից չի կարող յուրացնել, երբեմն կարող է հակադրվել:

- Հաճախ երեխային առաջարկված գործողությունը նրան միտք է տալիս իմպրովիզներ անել՝ հիմնականում ոչ ադեկվատ ավարտներով, օրինակ՝ հարվածել ապակուն, մոմի լույսի հետ մատիկներով խաղալ և այլն:

Այնուամենայնիվ մասնագետի վերահսկողության արդյունքում ցանկալի է երեխային հնարավորություն տալ **ունենալ իր փորձառությունը**, դրա հետ կապված ունենալ նոր տպավորություններ, ապրումներ, այնուհետև կարելի է **շեղել նրա ուշադրությունը** այլ կառուցողական գործունեության վրա:

Վարժանքներ

Խաղ՝ «Ձեռքեր»

Նպատակը՝ հուզական կոնտակտի հաստատում երեխայի և հոգեբանի միջև:

Խաղի ընթացքը՝ 2-3 երեխա նստում են հոգեբանի դիմաց: Հոգեբանը, բռնելով երեխայի ձեռքերից, իր ձեռքով ծափ է անում երեխայի ձեռքին՝ կրկնելով «իմ ձեռքը, քո ձեռքը»: Եթե երեխան ակտիվորեն հակառակվում է, քաշում է ձեռքը, ուրեմն հոգեբանը սկսում է ծափ անել ինքն իր ձեռքին կամ խաղն անցկացնում է մյուս երեխայի հետ:

Փորձը ցույց է տալիս, որ տակտիլ կոնտակտը կարևոր նշանակություն ունի երեխայի հետ հուզական կոնտակտի հաստատման համար:

Խաղ՝ «Շուրջպար»

Նպատակը՝ հուզական կոնտակտի հաստատում հոգեբանի և խմբի միջև:

Խաղի ընթացքը՝ 3-5 երեխա կանգնում են շրջանաձև: Հոգեբանը ընտրում է նրանցից մեկին և կանգնեցնում շրջանի մեջ և հերթով սկսում է բարևել մյուս երեխաներին: Հետո նա ընտրում է մեկ ուրիշ երեխայի, ով ինքն է մտնում շրջանի մեջ: Եվ այսպես, երեխաները հերթով մտնում են շրջանի կենտրոն և ողջունում են մյուսներին: Խաղը

կարելի է անցկացնել երաժշտության ներքո: Փորձը ցույց է տվել, որ այն դրական հույզեր է առաջացնում աուտիզմ ունեցող անձանց մոտ:

Խաղ՝ «Կապիկ»

Նպատակը՝ սովորեցնել երեխային կրկնօրինակել մեծահասակի շարժումները:

Անհրաժեշտ պարագաները՝ խաղալիք կապիկ:

Խաղի ընթացքը՝ երեխաները կանգնում կամ նստում են շրջանով: Հոգեբանը ցույց է տալիս կապիկին և ասում է, որ այս կապիկը շատ է սիրում կրկնօրինակել: Հոգեբանը բարձրացնում է ձեռքը և նույնն անում է կապիկով, հետո առաջարկում է նույնը անել ինքնուրույն կամ կրկնել կապիկի միջոցով: Հետագայում կարելի է շարժումներն աստիճանաբար բարդացնել:

Հոգեշտկողական բլոկի հաջորդ փուլում երեխաներին առաջարկվում են տարբեր մանիպուլյացիոն խաղեր առարկաների հետ, ինչը նպաստում է տեսողական և շոշափողական ընկալման զարգացմանը:

Շատ կարևոր է երեխայի մոտ սեփական մարմնի, դրա մասերի, տարածական պատկերացումների ձևավորումը:

Հոգետեխնիկական խաղեր

Խաղ՝ «Վերցրո՛ւ, դի՛ր, նետի՛ր»

Նպատակը՝ սովորեցնել լսել և հասկանալ խոսքային հրահանգը:

Անհրաժեշտ պարագաները՝ գնդակներ, զամբյուղ և արկղ:

Խաղի ընթացքը. հոգեբանը սեղանին դնում է գնդակները և առաջարկում է երեխաներին վերցնել և նետել դրանք արկղի մեջ, որը դրված է մոտավորապես 2 մետր հեռավորության վրա: Եթե երեխաները հաջողությամբ կատարել են, ապա կարելի է հրահանգը տալ՝ «ո՛վ կարող է ավելի արագ»: Ապա երեխաներին կարելի է առաջարկել գնդակները նետել համապատասխան գույնի արկղի մեջ:

Նույն նպատակով կարելի է օգտագործել նաև **Սեզենի տախտակը**:

Պարապմունքներին ներկայացվող մեթոդական պահանջները.

- Յուրաքանչյուր առաջադրանք երեխային անհրաժեշտ է ներկայացնել պատկերավոր ձևով
- Բացատրությունները պետք է լինեն պարզ, կրկնվեն մի քանի անգամ, միևնույն հաջորդականությամբ և նույն ինտոնացիայով

- Խոսքային հրահանգները անհրաժեշտ է տալ տարբեր բարձրության ձայնով՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով տոնայնությանը
- Խորհուրդ չի տրվում երեխայի հետ խոսել շատ բարձր ձայնով: Շփման ընթացքում նպատակահարմար է անցնել շշուկով խոսքին
- Պարապմունքները անհրաժեշտ է անցկացնել նույն ժամին, նույն տեղում
- Առաջադրանքը կատարելուց հետո հոգեբանն անպայման պետք է երեխայի ուշադրությունը կենտրոնացնի սեփական հաջողությունների վրա:

Երեխայի նվազագույն ակտիվությունն անգամ կարիք ունի խրախուսման:

Առաջին հանդիպման հարցաթերթ՝ նախատեսված աուտիզմի սպեկտորի խնդիրներ ունեցող երեխաների ծնողների համար

Խնդրի տեղայնացվածությունը

- Սոցիալական փոխհարաբերությունների ոլորտ
- Շփման, հաղորդակցման ոլորտ
- Ստերեոտիպային վարք՝ սահմանափակ հետաքրքրություններով

Սոցիալական փոխհարաբերություններ

- Փոխադարձ շփման բացակայություն /չի կիսվում տպավորություններով/
- Ոչ կայուն աչքի կոնտակտ
- Մարդկային մտքերի, զգացմունքների հանդեպ գիտակցության բացակայություն

Խաղային գործունեություն

- Չի նմանակում
- Գերադասում է առանձին խաղալ
- Մանիպուլյատիվ և ոխտուալային խաղեր
- Դերային և երևակայական խաղի բացակայություն

Հուզական ոլորտ

- Ուրիշի հույզերի մեկնաբանման բացակայություն
- Ապրումակցման բացակայություն

Փոխադարձ հաղորդակցում

- Խոսքը դանդաղ է զարգանում և կարող է ընդհանրապես բացակայել
- Խոսքի հասկացման դժվարություններ
- Չի կարողանում խնդրել առարկաներ
- Չի անվանում առարկաները և գործողությունները
- Դերանվան առաջին դեմքը փոխարինվում է երրորդ դեմքով
- Հարցերին պատասխանում է՝ հարցը կրկնելով
- Չի հետևում հրահանգներին
- Երեխան խոսում է իրեն հետաքրքրող միևնույն բաներից
- Ջրույցի ընթացքում դժվարանում է ընկալել զրուցակցին
- Չի կարողանում սկսել խոսակցությունը
- Չի կարողանում միանալ զրույցին
- Պատասխանում է հարցերին՝ ոչ թեմայի համատեքստում
- Չի կարողանում տեղափոխվել մի թեմայից մյուսին

Հետաքրքրությունների ոլորտ

- Երեխան նախընտրում է կատարել միշտ միևնույն գործողությունները /մայրաքաղաքները տպել ըստ այբբենական հերթականության, գրել տառեր, թվեր/
- Խստորեն հետևում է որոշակի կարգ ու կանոնի /պարապմունքներում, զբոսանքներում և այլն/
- Խաղում է միանման, միօրինակ մանիպուլյատիվ խաղեր

- Ունի շատ սահմանափակ հետաքրքրություններ /հետաքրքրող թեմայի շրջանակներում կարող է ունենալ խորը իմացություն/
- Կրում է կոնկրետ տեսակի հագուստ
- Ճաշում է որոշակի հերթականությամբ և ժամի
- Կերակուրն այնպես է դնում ափսեի մեջ, որ այլ կերակուրներ միմյանց չխառնվեն
- Դպրոց կամ որևէ տեղ գնում է միևնույն ճանապարհով
- Գրքերը դարակում պետք է լինեն որոշակի հերթականությամբ

Ստերեոտիպային վարք

1. Շարժողական ստերեոտիպեր /կրկնում է միևնույն շարժումները/

- Ձեռքերով թափահարելը
- Մարմնով օրորվելը
- Պտտվելը
- Ցատկոտելը
- Ձեռքերը աչքերի առաջ պահելը և այլն

2. Վոկալ/ ձայնային/ ստերեոտիպեր

- Միևնույն հնչյունի կրկնություն
- Միևնույն արտահայտության կրկնություն

Մենտորային /զգայական/ տեղեկատվության ընկալում

1. Բարձր զգայունակություն զգայական ազդակների հանդեպ

- Վիզուալ /տեսողական/ ազդակներ/ վառ լույսի հանդեպ անհանդուրժողականություն/
- Լսողական ազդակներ /բարձր ձայների հանդեպ անհանդուրժողականություն/
- Շոշափողական ազդակներ /անհանդուրժողականություն ֆիզիկական կոնտակտի, հպման, հագուստի հանդեպ/
- Օրալ ազդակներ /անհանդուրժողականություն համի, կերակրի մասսայի հանդեպ/

2. Ցածր զգայունակություն ցավային զգացողությունների հանդեպ

- Այո
- Ոչ

3. Մուլտմոդալային տեղեկատվության հանդեպ ընկալման պակաս

- Երեխան լսում է առանց նայելու աչքերի մեջ
- Չի կարողանում գտնվել հասարակական վայրերում, որտեղ շատ մարդիկ կան

Հույզերի և իրադարձությունների պլանավորման վերահսկում

- Տեղեկատվության պահպանման խնդիր մինչև նոր տեղեկատվության հաղորդումը
- Երեխան չի կարողանում պլանավորել գործողություններն օրվա կտրվածքով

- Չի կարողանում դնել կարճաժամկետ նպատակներ
- Երեխան դժվարությամբ է կառավարում հույզերը և վարքը
- Դժվարությամբ է անցնում մի առաջադրանքից մյուսին

***Ոչ ճիշտ զարգացման / աուտիստիկ զարգացման / հիմնական
որակիչներ /մարկերներ/***

- Չի նմանակում /12 ամս.-ի մոտ/
- Չի գղմղում /12 ամս.-ի մոտ/
- Չի արձագանքում իր անվանը /12 ամս.-ի մոտ/
- Չի ասում առանձին բառեր /12 ամս.-ի մոտ/
- Մատիկով ցույց չի տալիս առարկաները, որպեսզի գրավի ծնողի ուշադրությունը /մինչ 14 ամս./
- Չունի արտահայտություններ /մինչ 24 ամս./
- Կորցնում է ձեռք բերված խոսելու կարողությունը ցանկացած տարիքում
- Երկար ժամանակ է տրամադրում առարկաները դնել-վերցնելու վրա
- Մշտապես խաղում է միօրինակ և մանիպուլյատիվ խաղեր
- Ոչ մշտական աչքի կոնտակտ
- Չի ժպտում, երբ ժպտում են իրեն
- Ունի ստերեոտիպային մարմնի շարժումներ և ձայնային կրկնվող շարժումներ
- Չի հետաքրքրվում այլ երեխաներով, ձգտում է միայնակ խաղալ

Գենետիկական գործոններ և ժառանգականություն

- Միաձու երկվորյակներ, եթե գույգերից մեկի մոտ կա աուտիզմ
- Եթե միևնույն ծնողներից ծնված առաջին երեխան ունի աուտիզմ
- Եթե ընտանիքում կա բարեկամ, ով ունի աուտիզմ

Ուղեկցող հիվանդություններ

Զարգացման ընթացքում աուտիզմի սպեկտրի խնդիր ունեցող

երեխաները կարող են ձեռք բերել հետևյալ ախտորոշումները.

- Ուշադրության դեֆիցիտ և գերակտիվության համախտանիշ
- Բնեռային խանգարում
- Շիզոֆրենիա
- Օբսեսիվ- կոմպուլսիվ խանգարում
- Տուրետտի համախտանիշ
- Դեպրեսիա
- Մտավոր հետամնացություն
- Էպիլեպսիա

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական հարմարումը

Աուտիզմ ունեցող երեխաների սոցիալականացումը հասարակական կյանքի փորձի յուրացման բազմակողմանի գործընթաց է: Սոցիալականացումը ներառում է մարդկային հարաբերությունների, վարքի սոցիալական նորմերի, գործունեության տեսակների, շփման ձևերի հիմնական նորմերը: Այդ գործընթացը զգալիորեն կախված է այն հասարակությունից, որը ձևավորում է սոցիալական միջավայրը: Սոցիալականացման հիմնական աղբյուրը ընտանիքն է, կրթական հաստատությունները, ֆորմալ և ոչ ֆորմալ հասարակական միավորումները, տարատեսակ սոցիալական ինստիտուտները:

Հաշվի առնելով երեխաների մոտ աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումների և դրանց դրսևորումների բազմազանությունը՝ աուտիզմ ունեցող երեխաների սոցիալականացման և սոցիալական ադապտացիայի գործընթացի համար համալիր մոտեցում է անհրաժեշտ: Բացառիկ նշանակություն է ձեռք բերում նոր մոտեցումների հիմնավորումը և օպտիմալ պայմանների ստեղծումը երեխայի հաջող զարգացման, նրա դաստիարակության, ուսուցման, սոցիալական ադապտացիայի և հասարակության մեջ ինտեգրման համար:

Ձարգացման խնդիրներ ունեցող երեխայի ներուժի բացահայտման համար սոցիալական միջավայրում պայմանների ստեղծումը մեր հասարակության կարևոր սոցիալական խնդիրներից է:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների սոցիալականացումը կախված է նաև երեխայի ընտանեկան դաստիարակության առանձնահատկություններից, երեխայի խնդիրների հանդեպ ծնողների վերաբերմունքից:

Ընտանեկան դաստիարակության պայմաններում աուտիզմ ունեցող երեխաների սոցիալականացումը բարդ խնդիր է, որի հաջող լուծումը վճռում է երեխայի հետագա հոգեկան զարգացման հեռանկարը և հոգեթերապևտիկ մթնոլորտն ընտանիքում:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների ընտանիքներին ցուցաբերվող հոգեբանական աջակցությունը պետք է սկսվի ծնողների՝ մասնագետին դիմելու պահից: Մասնագետի (բժշկի, հոգեբանի, լոգոպեդի կամ սոցիալական աշխատակցի) առջև խնդիր է դրված սովորեցնել ծնողներին խնամել և շփվել աուտիզմ ունեցող երեխայի հետ:

Շատ ծնողներ ցանկանում են, որպեսզի իրենց երեխաները սովորեն խաղալ այլ երեխաների հետ և հաճույք ստանան նրանց հետ փոխհարաբերություններից: Ծնողների համար, հատկապես, եթե իրենք շփվող մարդիկ են, կարող է ծանր լինել տեսնել, թե ինչպես է իրենց երեխան մշտապես գտնվում միայնության ու մեկուսացման մեջ: Հնարավոր է՝ նրանց թվում է, որ երեխան «միայնակ» է զգում և, որ իրենք կարող են երեխային «միայնության» հետ կապված զգացմունքներ վերագրել, որոնք իրենց երեխան իրականում չի ապրում: Եթե հասկանանք և ընդունենք, թե ինչու և ինչպես ենք մենք ընտրում՝ ում հետ շփվել, դա մեզ կօգնի հասկանալ, թե երեխաներին ինչպես «սոցիալական հմտություններ» սովորեցնել:

Առաջին և գլխավոր քայլն է հասնել նրան, որ երեխաներին հաճույք պատճառեն այլ երեխաների հետ շփումները, որն արվում է խրախուսման միջոցով:

Դրա միջոցով մենք սկզբում երեխային սովորեցնում ենք լինել այլ մարդկանց կողքին: Մենք պարզում ենք, թե ինչպիսի զգացողություններ, ձայներ, շարժումներ, համեր և տեսողական խթաններ են դուր գալիս երեխային և դրանք ներկայացնում ենք նրան՝ փոխարենը ոչինչ չակնկալելով: Դա կոչվում է «չպայմանավորված խրախուսում»: Բացի նրանից, որ երեխան կարող է սկսել խուսափել տիպիկ զարգացող հասակակիցներից, երեխային «սոցիալականացնելու» սխալ պլանավորված փորձերը կարող են հանգեցնել ինքնախթանող վարքի աճի: Կարևոր է հիշել, որ աուտիզմ ունեցող երեխայի համար սենսորային գերբեռնվածությունը կարող է ծայրահեղ ցավոտ լինել, «գերբեռնվածությունից» պաշտպանվելու համար նրա մոտ ինքնախթանող վարքը կարող է հաճախակիանալ: Հայտնի է, որ այդպիսի վարքը ինքնին խրախուսում է: Որքան շատ է ինչ-որ մեկը փորձարկում ինքնախթանող վարքը, այնքան հաճախ է այդպիսի վարք ի հայտ գալու հետագայում: Կարևոր է, որ երեխան խմբում կամ դասարանում «չնստի և ինքնախթանվի»՝ անտեսելով այն, ինչ տեղի է ունենում իր շուրջը: Անտեղյակ մարդուն կարող է թվալ, որ այդպիսի երեխան պարզապես խաղում է միայնության մեջ, սակայն փորձառու մասնագետները անմիջապես տեսնում են տարբերությունը «ինքնախթանման» և խաղի միջև:

Ի՞նչ անել այդ դեպքում: Երեխային մեկուսացնել՝ մյուս այն երեխաների հետ շփումից, ովքեր նրա մոտ բացասական ռեակցիա են առաջացնում: Դրա անհրաժեշտությունը չկա, ավելին՝ շատ կարևոր է

ձևափոխել շրջակա միջավայրը և աստիճանաբար նվազեցնել հասակակիցների խմբում գտնվելու հանդեպ աուտիզմ ունեցող երեխաների զգայունությունը: Մեր նպատակը սոցիալական մեկուսացումը չէ, այլ նմանատիպ միջավայրի հանդեպ երեխայի «համբերատարություն» խիստ աստիճանական զարգացումը, ինչպես նաև նրան սովորեցնելը, թե ինչպես ուրախանալ այլ երեխաների ընկերակցությամբ: Դրա համար անհրաժեշտ է կազմակերպել «խաղային հանդիպումներ», որոնց ժամանակ այլ երեխան կասոցացվի հաճելի և ուրախ իրադարձությունների և զբաղմունքի հետ:

Այսպիսով, նախ և առաջ փորձենք պարզել, թե, արդյոք, հնարավոր է ինչ-որ կերպ փոխել շրջակա միջավայրը, որպեսզի երեխայի համար ավելի հարմարավետ լինի: Ահա մի քանի հնարավոր գաղափարներ այն մասին, թե ինչպես կարելի է դա անել:

Ձևափոխումներ

Եթե լուսավորության որոշ տեսակների հանդեպ երեխան ունի բարձր աստիճանի զգայունություն, հավանաբար արժե դա փոխել: Շատ հաճախ իրավիճակը կարող է ավելի տանելի լինել, եթե երեխայի կողքին որքան հնարավոր է քիչ երեխաներ լինեն: Մանկապարտեզի, կենտրոնի կամ դպրոցական խմբում երեխաներին ազատ ժամանակ կարելի է բաժանել փոքր ենթախմբերի: «Առավոտյան շրջանի» կամ խմբային այլ պարապմունքի ժամանակ երեխային կարելի է թույլատրել գտնվել խմբից մի քիչ հեռու, եթե նրա համար դժվար է բոլորի կողքին նստել: Եթե գործունեության փոփոխության այլ վայր տեղափոխվելու ժամանակ քառսն ու անկանխատեսելիությունը երեխային հունից հանում են, կարելի է նրա համար անցումը կազմակերպել մյուս երեխաներից անմիջապես առաջ կամ հետո: Միջավայրի անհրաժեշտ մոդիֆիկացիաները շատ անհատական են, քանի աուտիզմ ունեցող ամեն երեխա եզակի է և յուրաքանչյուրն իր բարդություններն ունի:

Ցավոք, եթե երեխան չի կարող պատմել մեզ, թե կոնկրետ ինչն է իրեն անհանգստացնում, ապա մենք կարող ենք կողմնորոշվել միայն անցյալում այս կամ այն կոնկրետ իրավիճակում նրա արտահայտած վարքով: Թեպետ մենք չենք ցանկանում երեխային դիտավորյալ ենթարկել որևէ տհաճ բանի, մեզ համար նաև շատ կարևոր է ձգտել չխրախուսել բացասական պահվածքը՝ անցանկալի վարքից անմիջապես հետո վերացնելով տհաճ գործոնները: (Այսպես կոչված բացասա-

կան ամրապնդում): Այնպես որ, ավելի լավ է նախապես պլանավորել և ձգտել խուսափել տհաճ իրավիճակներից, ոչ թե սպասել, թե երբ երեխան դրանց մասին մեզ «կպատմի» անցանկալի պահվածքով, որը կարող է հաղորդակցման միակ միջոցը լինել:

Դեսենսիտիզացիա

Դեսենսիտիզացիան տհաճ խթանների հանդեպ զգայունության աստիճանական փոքրացումն է: Երեխաների խմբում գտնվելու հանդեպ երեխայի զգայությունը փոքրացնելու համար նրան անհրաժեշտ է այդ խումբ բերել շատ կարճ ժամանակով: Այդ կարճ ժամանակահատվածում անհրաժեշտ է նրան բազմիցս և հաճախ խրախուսել և խրախուսելուց անմիջապես հետո հեռանալ՝ չսպասելով «սթրեսի» առաջին նշաններից:

Նմանատիպ պայմանների հանդեպ երեխայի հանդուրժողակա- նության աճին զուգահեռ աստիճանաբար ավելացնենք խմբում երեխայի գտնվելու տևողությունը: Ցանկալի է խումբ բերել երեխայի բոլոր սիրելի խրախուսումները, համենայն դեպս առաջին շրջանում, որպեսզի խրախուսումների և խմբի միջև համադրություն հաստատվի:

Հաճախ օգտակար է երեխայի հետ դատարկ դասարան, խմբային պարապունքների համար նախատեսված վայր կամ հրապարակ հաճախել, երբ այնտեղ ոչ մի ուրիշ երեխա չկա: Եթե երեխան «վայրը» սկսի դրական տեղ համարել, ապա նրա համար ավելի հեշտ կլինել հարմարվել այլ երեխաների ընկերակցությանը:

Խթանների համակցություն

Խթանների համակցությունը որևէ հաճելի և լավ բանի հետ իրավիճակի կամ մարդու միավորումն է: Խթանների համակցության գործընթացը միայն մեկ ուրիշ երեխայի հետ անցկացնելը լավագույն տարբերակն է: Իդեալական տարբերակում դուք պետք է հնարավորություն ունենաք տարիքով ավելի մեծ երեխային ընդգրկել աուտիզմ ունեցող երեխային սովորեցնելու գործընթացում: Որոշ երեխաներին շատ է դուր գալիս «ուսուցչի օգնականի» դերը, և նրանք մեծ հաճույքով կհամաձայնեն դրան: Խիստ կարևոր է իր ջանքերի համար խրախուսել նաև տիպիկ զարգացող երեխային:

Սկզբում նորմայի սահմաններում զարգացող երեխայի հետ պայմանավորվել, որ նա աուտիզմ ունեցող երեխային խրախուսի վերջինիս

համար ընդունելի ձևերով, առանց որևէ պայմանի: Խաղանք աուտիզմ ունեցող երեխայի սիրելի խաղերը՝ դրանցում ընդգրկելով մյուս երեխային: Տիպիկ զարգացող երեխային բացատրենք, թե ինչպես է ավելի լավ խոսել, հպվել, խաղալ աուտիզմ ունեցող երեխայի հետ՝ հաշվի առնելով նրա առանձնահատկությունները:

Եթե երեխան հաճախում է ներառական դպրոց կամ մանկապարտեզ, փորձենք ստանալ նրա խմբի կամ դասարանի մեկ երկու երեխայի օգնությունը: Եթե երեխան սովորում է ռեսուրսային խմբում կամ դասարանում, փորձենք ընդգրկել նրա հասակակիցներին հանրակրթական դասարաններից: Իդեալական վիճակում երեխաները հանրակրթական միջավայրում հնարավորություն «կվաստակեն» խաղալ «հատուկ հյուրի» հետ: Այդպիսի «հակադարձ ներառումը» հաճախ առավել արդյունավետ է դառնում աուտիզմ ունեցող երեխայի համար, ով դժվար է տանում անձանոթ միջավայրը և մարդկանց մեծ խմբերը:

Մանկավարժները հաճախ կարող են ամենահարմար թեկնածուներին ընտրել իրենց աշակերտների շրջանում: Պարտադիր պետք է խոսենք երեխաների ծնողների հետ, նախքան նրան կառաջարկեք օգնական դառնալ: Որոշ ծնողներ հնարավոր է վախենան խանգարելու, որն իրենք չեն հասկանում, բայց փորձը ցույց է տալիս, որ ծնողների մեծամասնությունը համաձայն է օգնել: Ծնողների հետ խոսելիս ընդգծենք, որ այդ փորձը օգտակար կլինի նաև մյուս երեխայի համար: Հիշեցնենք, որ իրենց երեխային խորհուրդ են տվել նրա կամ նրա դրական որակների, օրինակ՝ օգնելու պատրաստակամության և շփման զարգացած հմտությունների համար, և ընդգծենք, որ այդպիսի որակները տանը լավ դաստիարակության ակնհայտ արդյունք են: Ծնողներին առաջարկենք առանձին հանդիպել աուտիզմ ունեցող երեխայի հետ: Փոխանցենք նրանց ընդհանուր տեղեկություն աուտիզմի մասին և հստակ տեղեկություն երեխայի մասին: Շատ մարդկանց մոտ թյուրըմբռնում կա աուտիզմի մասին, և նրանք կարող են չհասկանալ, որ աուտիզմ ունեցող երեխաները այնքան տարբեր են, որ ՁԼՄ-ների լրահաղորդումների միջոցով կոնկրետ երեխայի առանձնահատկություններն «իմանալը» պարզապես անհնար է: Մարդիկ զգուշանում են նրանից, ինչ չեն հասկանում, այնպես որ որքան շատ տեղեկություն առաջարկեք, այնքան քիչ կանհանգստանան ծնողները:

Օգնականի դերը հաճախ բարձրացնում է մյուս երեխայի ինքնագնահատականը, ով հպարտանում է, որ օգնում է ուրիշներին: Բացի

այդ՝ դա նրան օգնում է հասկանալ, որ բոլոր մարդիկ շատ տարբեր ու յուրահատուկ են: Փորձը ցույց է տալիս, որ այդպիսի համատեղ խաղերից հետո մյուս երեխաները դասարանում, ճաշարանում կամ խաղահրապարակում հաճախ սկսում են իրենց վրա վերցնել աուտիզմ ունեցող հիվանդ երեխայի օգնականի դերը: Օրինակ՝ նրանք մյուս երեխաներին կամ ուսուցիչներին ասում են, որ աուտիզմ ունեցող երեխան «բարձր ձայներ չի սիրում» կամ որ «նրան այժմ ընդմիջում է անհրաժեշտ»: Դա կարող է թեթևացնել երեխայի ներառումը դպրոցում: Որքան շատ մարդ հասկանա երեխայի վարքը, այնքան ավելի հեշտ կլինի կանխել հնարավոր խնդիրները: Բացի այդ՝ մենք հետևում էինք, թե ինչպես է երեխաների միջև իսկական և շարունակական ընկերություն առաջանում, որը աուտիզմ ունեցող երեխաներին զարգացման համար նոր սոցիալական հնարավորություններ է տալիս, օրինակ՝ երեկույթների հաճախում ի պատիվ ծննդյան օրվա և ազատ օրերին համատեղ զբոսանքներ:

Խնդրանքների ուսուցում

Այն բանից հետո, երբ աուտիզմ ունեցող երեխան սովորի խրախուսման համար դիմել ընկերոջը, մյուս երեխային սովորեցրել հուշել երեխային, թե ինչպես խնդրանքով դիմել ընկերոջը: Երեխայի համար մշակել հուշելու ճիշտ տեխնիկա՝ իրավիճակը խաղալով ըստ դերերի: Խրախուսենք տարիքային նորմայի սահմաններում երեխայի կողմից ճիշտ հուշումները: Երեխաները դա շատ արագ սովորում են և դառնում հրաշալի «ուսուցիչներ»: Սկզբում խնդրանքները պետք է կապված լինեն երեխայի ամենաուժեղ խրախուսումների և տարատեսակ իրավիճակների հետ, որոնք ծագում են օրվա ընթացքում: Օրինակ՝ դասարանի մյուս երեխան կարող է ճաշի ընդմիջման ժամանակ սիրած քաղցրավենիք կամ միասին խաղալիս խաղալիք տալ աուտիզմ ունեցող երեխային:

Այն երեխաների համար, ովքեր դեռևս հմտությունների շատ ցածր մակարդակ ունեն կամ ծանր են տանում այլ երեխաների ներկայությունը, սոցիալականացումը պետք է խիստ դանդաղ և զգույշ գործընթաց լինի: Մենք ձգտում ենք, որ ապագայում բոլոր երեխաները կարողանան միասին սովորել, մենք պետք է վստահ լինենք, որ աուտիզմ ունեցող երեխան ընկնում է այն միջավայրը, որում նա ի վիճակի է սովորել:

Երբ դասարանում ուսման իրավիճակի մեջ երեխային աստիճանաբար ծանրաբեռնելու հնարավորություն չկա, ծնողները հաճախ հաջողության են հասնում այն խմբում, որը կապված է երեխայի սիրելի զբաղմունքի հետ: Օրինակ՝ եթե երեխան երաժշտություն է սիրում, կարելի է հասնել նախադպրոցականների երաժշտական շրջանակում նրա «ներառմանը», իսկ եթե երեխային շարժումն է դուր գալիս, ապա կարող է լինել մարմնամարզական շրջանակ: Երբեմն դա այդքան էլ հեշտ չէ, բայց դա այն է, ինչի համար արժե ոչ մի ջանք չխնայել:

Որոշ մեթոդներ (հատկապես տեսաինքնամոդելավորման մեթոդը և սոցիալական պատմությունների մեթոդը) լավ կիրառելի են նաև հմտությունների անբավարար օգտագործման դեպքում: Շատ կարևոր է մշտապես խրախուսել երեխային իր ջանքերի և ուսուցման ծրագրին մասնակցելու համար:

Կիրառելի են նաև հետևյալ մեթոդները.

- **Փոխել երեխայի շրջակա միջավայրը և վարքը**

Շտկման մեթոդի ընտրության գործընթացում կարևոր է հաշվի առնել «փոխել երեխայի շրջակա միջավայրը և վարքը» սկզբունքը: Սոցիալական հմտություններ սովորեցնելու համատեքստում կարելի է փոխել երեխայի սոցիալական կամ ֆիզիկական շրջապատը, որպեսզի նրան դրական սոցիալական շփման հնարավորություն տրվի: Դրա օրինակները ներառում են դպրոցական օրվա ընթացքում հասակակից-օգնականներին երեխայի հետ փոխհարաբերվել սովորեցնելը, համադասարանցիների համար աուտիզմի մասին տեղեկացվածության վերաբերյալ դասընթացը, երեխայի ընդգրկումը ազատ ժամանակվա տարատեսակ այնպիսի խմբերում, ինչպիսիք են սպորտային թիմերը:

Մյուս կողմից՝ կարելի է ոչ թե փոխել շրջապատը, այլ աշխատել հենց երեխայի վարքի վրա: Դրան են դասվում ուսուցումը, որը թույլ է տալիս երեխային շփման մեջ ավելի հաջողակ լինել: Սոցիալական հմտությունների զարգացման հաջող ծրագիրը պետք է ներառի ինչպես երեխայի շրջապատի փոփոխությունները, այնպես էլ նրա վարքի հետ աշխատանքը: Եթե դուք կենտրոնանաք միայն մեկի վրա, ապա ձեր ջանքերը կարող են անհաջողության մատնվել:

Օրինակ՝ մի ընտանիք շատ լավ կարողանում էր իր երեխայի համար հասակակիցների հետ խաղային հանդիպումներ կազմակերպել և ապահովում նրա հաճախումները ազատ ժամանակվա տարատեսակ խմբային պարապմունքներին: Դրա հետ մեկտեղ նրանք շատ հիաս-

թափված էին, որ իրենց որդու մոտ չէր ստացվում ընկերներ ձեռք բերել, և որ հասակակիցների հետ շփվելիս նրա մոտ դեռևս բացասական պահեր էին լինում: Խնդիրն այն էր, որ նրանք «սայլը դնում էին ձիուց առաջ»: Նրանք երեխային բավականին հնարավորություններ են տվել մյուսների հետ շփման համար, սակայն նրան չեն սովորեցրել այն հմտությունները, որ անհրաժեշտ էին այդ շփման մեջ հաջողակ լինելու համար:

Նման կերպ՝ առանց շրջապատի փոփոխությունների, երեխային հմտություն սովորեցնելը այն բանի համար, որպեսզի այն աուտիզմ ունեցող երեխայի համար ավելի ընկերական լինի, նույնպես երեխային բերում են անհաջողության: Դա տեղի է ունենում այն պահին, երբ աուտիզմ ունեցող երեխան նոր ձեռքբերված հմտությունը խանդավառությամբ փորձում է այն հասակակիցների խմբում, ովքեր նրան չեն ընդունում: Կարևոր է և՛ հմտություններ սովորեցնել, և՛ փոխել շրջապատը: Դա կտա վստահություն, որ նոր հմտությանը հասակակիցները ըմբռնումով կմոտենան:

- **Դերային խաղեր**

Դերային խաղերը և վարքաբանական փորձարկումներն օգտագործվում են նախևառաջ հաղորդակցության հիմնարար հմտությունները սովորեցնելու համար: Դա արդյունավետ մոտեցում է սոցիալական հմտություններ սովորեցնելու համար, որը թույլ է տալիս այդ հմտությունների դրական պրակտիկա անցկացնել: Դերային խաղերը ներառում են իրավիճակների կամ գործունեության տեսակների խաղարկումը կառուցվածքային շրջապատում՝ նոր ձեռքբերած հմտությունները և ռազմավարությունները կամ ավելի վաղ ձեռքբերած հմտությունները գործնականում փորձարկելու համար, որոնց օգտագործման ժամանակ երեխայի մոտ դժվարություններ են առաջացել: Դերային խաղերը կարող են սցենարով ընթանալ կամ ինքնաբերիկ լինել: Երկրորդ դեպքում երեխային նկարագրվում է իրավիճակը (օրինակ՝ ուրիշ երեխայի խնդրել խաղալ իր հետ), բայց հստակ սցենար չի տրվում: Մովորաբար համադրվում են նախապես գրանցված և չգրանցված տարրերը յուրաքանչյուր դերային խաղում: Օրինակ՝ երեխային կարող է տրվել հարցը կամ առաջին նախադասությունը, սակայն խոսակցության մնացած մասը պետք է ինքնաբերիկ լինի:

Մենք դերային խաղեր ենք օգտագործում, որպեսզի երեխաներին բազմաթիվ հաղորդակցական հմտություններ սովորեցնենք, հատկա-

պես նրանք, որոնք ներառում են խոսակցություն սկսելը, պատասխանը և գրույցի ավարտը: Սցենարներից մեկում երեխան պետք է խոսակցություն սկսի հասակակցի հետ, ով ինչ-որ բանով է զբաղված: Հետևաբար, նա պետք է թույլտվություն խնդրի միանալու կամ գրուցակցին ընդգրկի իր սեփական խաղի մեջ: Վերջինս սովորաբար ամենաբարդն է աուտիզմ ունեցող երեխաների համար:

Առաջին ուսուցողական պարապմունքների ժամանակ երեխայի համար բնութագրական է մի քանի բույսերի ընթացքում «խցանվել» խոսակցությունների և փոխազդեցությունների մեջ, երբ նա չգիտի ինչ ասել և ինչպես շարունակել: Վաղ փուլում երեխային բավականին ժամանակ է անհրաժեշտ, որպեսզի գիտակցի և պատասխանի դերային խաղի սցենարին: Պարապմունքների ընթացքում արագությունն ու վստահությունը կաճեն:

- **Տեսամոդելավորում և տեսաինքնամոդելավորում**

Տեսամոդելավորումն, անկասկած, ամենաարդյունավետ ռազմավարություններից մեկն է սոցիալական հմտությունների ուսուցման համար նրանց թվում, որ մենք օգտագործել ենք աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ: Տեսամոդելավորումը ներառում է ինչ-որ վարքի ցուցադրումը տեսագրության տարբերակով և հետո մոդելի վարքի կրկնումը: Վիդեոմոդելավորմանը կարող են մասնակցել հասակակիցները, չափահասները կամ հենց երեխան (տեսաինքնամոդելավորում): Տեսաինքնամոդելավորման առավելությունն այն է, որ այն երեխայի համար դառնում է հաջողության, իր սեփական հաջողության տեսողական հաստատում: Տեսաինքնամոդելավորումը կարող է օգտագործվել հմտությանը տիրապետելու, հմտությունների օգտագործումը բարելավելու և խնդրային վարքը նվազեցնելու համար: Այն աուտիզմ ունեցող երեխայի համար հզոր ուսուցանող միջոցը (վիզուալ ցուցումներ) միավորում է միջամտության արդյունավետ մեթոդի հետ (մոդելավորում):

Հետազոտությունների աճող քանակը մեծ հաջողություն է խոստանում տեսաինքնամոդելավորման (հասակակցի կամ չափահասի հետ որպես մոդել) և տեսամոդելավորման մեջ որպես աուտիզմ ունեցող երեխաների համար թերապևտիկ մոտեցում: Հատկապես այս մեթոդները հնարավորություն են տալիս յուրացնել հմտությունը, և տեսամոդելավորման ու տեսաինքնամոդելավորման միջոցով ձեռքբերված այդ հմտությունները ժամանակի հետ պահպանվում են և փոխանցվում այլ մարդկանց ու իրավիճակների:

Տեսախնքնամոդելավորումը սովորաբար բաժանվում է երկու կատեգորիայի՝ իր սեփական դրական պատկերի ստեղծում և վարքի ձևավորումը տեսագրության տարբերակով:

Մեփական դրական պատկերի ստեղծումը երեխաներին թույլ է տալիս գննել այն վարքը, որ արդեն կա իրենց վարքաբանական ցանկում: Մեփական դրական պատկերի ստեղծումը կարելի է օգտագործել վարքի ձևավորման համար, որը դրսևորվում է շատ հազվադեպ կամ, որը երեխան դադարել է օգտագործել: Նախադպրոցականների համար սեփական դրական պատկերի ստեղծման միջոցով շտկման օրինակ է տեսաձայնագրել, թե ինչպես է երեխան մի բանի մասնակցում հասակակիցների հետ (եթե դա հազվադեպ է տեղի ունենում) և հետո այդ տեսաձայնագրությունը ցույց տալ երեխային:

Տեսախնքնամոդելավորման մեկ այլ կատեգորիան՝ վարքի ձևավորումը տեսագրության տարբերակով, հաճախ օգտագործվում է, երբ երեխան արդեն տիրապետում է անհրաժեշտ հմտություններին իր գործողությունների ցանկում, բայց ի վիճակի չէ դրանք միավորել գործունեությունը ավարտին հասցնելու համար: Օրինակ՝ երեխան կարող է վեր կենալ անկողնուց, լվանալ ատամները, հագնվել և սանրել մազերը (առավոտյան ընթացակարգեր), սակայն չի կարող այդ գործողությունները կատարել անհրաժեշտ հաջորդականությամբ և առանց հուշումների: Շտկման այդ մեթոդի դեպքում մենք կտեսաձայնագրենք, թե ինչպես է երեխան կատարում յուրաքանչյուր ընթացակարգը, ապա հատվածները կդնենք անհրաժեշտ հաջորդականությամբ: Նույնը կարելի է անել նաև սոցիալական շփման սովորական հաջորդականությունների հետ: Օրինակ՝ կարելի է տեսաձայնագրել, թե ինչպես է երեխան կատարում հետևյալ երեք գործողությունները՝ խոսակցություն սկսում, պատասխանում մյուս երեխային և ընդունելի ձևով ավարտում խոսակցությունը: Այնուհետև երեք հատվածները կարելի է միավորել, որպեսզի ստանանք մի հաջողված ազատ խոսակցություն:

Վարքի ձևավորումը տեսագրության տարբերակով նաև պետք կգա այն երեխաներին, ում լրացուցիչ օգնություն կամ աջակցություն է անհրաժեշտ, որպեսզի հաջողությամբ ավարտեն հանձնարարությունը: «Գաղտնի աջակցությունը» հաշվի առնելը տեսագրության տարբերակով վարքի ձևավորման օգնությամբ շտկման կարևոր բաղադրիչ է: Օրինակ՝ կարելի է տեսաձայնագրել, թե ինչպես է երեխան շփվում հասակակիցների հետ, քանի դեռ չափահասը օգնում է իրեն ժեստերի և

հուշումների միջոցով: Չափահասի հուշումները կկտրվեն (կթաքցվեն) այնպես, որ երբ երեխան դիտի տեսագրությունը, տեսնի՝ ինչ անկախ և հաջողակ է: Վարքի ձևավորումը տեսագրության տարբերակով իր դրական պատկերի ստեղծման մեթոդի համեմատ լրացուցիչ տեխնիկական հնարավորություններ է պահանջում, սակայն դրա համար սովորաբար ավելի քիչ «հում» տեսանյութ է պետք:

- **Միջամտության անցկացում**

Այն բանից հետո, երբ մենք գնահատել ենք սոցիալական գործառնումը և ուսուցման համար ընտրել ենք հմտություններ, սահմանազատում ենք անցկացրել հմտության տիրապետման և կիրառման անբավարարության միջև և ընտրել միջամտության մեթոդը, ժամանակն է սկսել շտկումը: Սոցիալական հմտությունների ուսուցումը պետք է տեղի ունենա տարբեր տեղերում (տանը, դասարանում, ռեսուրսային դասարանում, հրապարակում, այլ մարդկանց շրջանում և այլն) և տարբեր հրահանգիչների կողմից: Սոցիալական հմտությունների ուսուցման համար «լավագույն» վայր գոյություն չունի, թեպետ կարևոր է մտապահել, որ սոցիալականացման ցանկացած ուսուցման նպատակը երեխային իր հասակակիցների հետ բնական միջավայրում սոցիալապես հաջողակ լինելու հնարավորություն տրամադրելն է: Ըստ էության, եթե երեխային սոցիալական հմտություններ են սովորեցնում դպրոցի ռեսուրսային դասարանում (կամ մասնավոր թերապիստի օգնությամբ) անհրաժեշտ է, որպեսզի լինի այդ հմտությունները ռեսուրսային դասարանից բնական միջավայր փոխադրելու պլան: Ծնողները և ուսուցիչները պետք է հնարավորություններ փնտրեն հմտությունների աջակցման և խրախուսման համար, որոնք երեխային սովորեցնում են ռեսուրսային դասարանում կամ զարգացման կենտրոնում: Հմտության զարգացման մակարդակը կախված է կոնկրետ երեխայից: Որոշ երեխաներ կսկսեն հմտություն օգտագործել արդեն երկու կամ երեք պարապմունքից հետո, մինչդեռ մյուս երեխաներին երեք ամիս պետք կգա, նախքան նրանք կսկսեն «որսալ» նյութը և կսկսեն օգտվել նոր ձեռքբերած հմտություններից: Իհարկե, հմտությունը պարզապես օգտագործելը կամ փորձարկելը սոցիալական հաջողության տանող միայն առաջին քայլն է: Երեխային լրացուցիչ ժամանակ է հարկավոր, որպեսզի բարելավվեն հմտությունները, որոնք նա ուսումնասիրում և զարգացնում է: Խորհուրդ է տրվում սոցիալական հմտությունների ուսուցումն անցկացնել ավելի հաճախ և պարբերական, քան սովորական

ուսուցումը: Սոցիալական հմտությունների ուսուցումը պետք է ինտենսիվ լինի (որքան հնարավոր է ավելի հաճախ) և համընդգրկուն (տեղի ունենա ցանկացած միջավայրում, որտեղ երեխան ներկա է):

- **Գնահատում և միջամտության մեթոդի փոփոխում**

Թեպետ «գնահատումը և միջամտության մեթոդի փոփոխում» կետը ցուցակում վերջինն է նշված, սակայն կարևորությամբ, բնականաբար, ամենավերջինը չէ: Ընդ որում՝ դա չի կարող վերջինը լինել, ինչի մասին մտածում ենք՝ կազմելով սոցիալական հմտությունների ուսուցման ծրագիրը: Սովորաբար, հենց հասկանում ենք, թե հմտությունների կոնկրետ որ թերությունների հետ է պետք աշխատել, սկսում ենք շտկման արդյունավետության գնահատման մեթոդներ մշակել: Ամենաբազային օրինակը՝ եթե շտկման նպատակը խոսակցություն սկսելն է, ապա կարող ենք որպես հիմք ընդունել հասակակիցների և չափահասների հետ խոսակցությունների հաճախականության մասին տվյալները: Այնուհետև կշարունակենք շտկման ողջ փուլի ընթացքում տվյալներ հավաքել երեխայի նախաձեռնողականության մասին: Տվյալների ճիշտ հավաքումն անհրաժեշտ է միջամտության արդյունավետությունը գնահատելու համար: Դա մեզ թույլ է տալիս հասկանալ, թե, արդյոք, երեխան օգուտ ստանում է ուսուցումից, և ինչպես ավելի լավ հարմարեցնել ծրագիրը, որպեսզի լավագույնս օգնենք երեխային: Դպրոցի շրջանակներում տվյալների ճիշտ հավաքումը պարտադիր կանոն է: Դպրոցի ուսուցիչների հետ, մենք կենտրոնանում ենք սոցիալական հմտությունները կրթական ծրագրերի երեխայի վարքաբանական և սոցիալական նպատակների հետ միավորելու վրա: Այսպիսով, այս փուլը սովորաբար զարգացման, միջամտության և ամբողջականության կարևոր ոլորտ է:

- **Նկարագրված մեթոդի օգտագործման օրինակ**

Հաջորդ օրինակը նկարագրում է սոցիալական հմտությունների ուսուցման մեթոդը աուտիզմ ունեցող փոքրիկ աղջկա համար: Աննան մանկապարտեզ էր հաճախում և ուներ խնդրին բնորոշ առանձնահատուկ խոսքային զարգացում՝ ուներ որոշակի բառերի պաշար (10-20 բառ), դժվարանում էր կազմել պարզ նախադասություններ և հաճախ բառերն օգտագործում էր իրավիճակին ոչ համապատասխան: Թեպետ իր տարիքային խմբի համար նրա բառարանային պաշարը միջին մակարդակի էր, նա հազվադեպ էր ազատ խոսում համադասարանցիների

և ուսուցիչների հետ: Նա խոսում էր՝ միայն պատասխանելով ուղիղ հարցերին և զրույցներին միանում էր միայն այն ժամանակ, երբ ուրիշներն էին խոսակցություն սկսում: Հետևաբար, Աննան խաղահրապարակում ժամանակի մեծ մասն անցկացնում էր մենակ՝ հազվադեպ շփվելով հասակակիցների հետ: Սոցիալական հմտությունների գնահատումն օգնեց հանգել այն եզրակացության, որ նրա մոտ հասակակիցների հետ խոսակցություն սկսելու և պահպանելու հմտության էական խնդիր կար: Սոցիալական հմտությունների շտկումը մշակվել է հասակակիցների հետ խոսակցությունների հաճախականությունը և տևողությունը մեծացնելու նպատակով: Հասակակիցների հետ խոսակցությունների մասին տվյալները (երբ ինքն էր դրանք սկսում և պատասխանում հասակակիցներին) հավաքվում էին ինչպես պարապմունքներին, այնպես էլ՝ ընդմիջումներին:

Ընտրվեցին երկու հասակակից-օգնականներ, որպեսզի Աննայի հետ մասնակցեն խաղային խմբին: Հասակակիցներին ցուցում տրվեց խոսակցություն սկսել և անմիջապես պատասխանել, երբ Աննան խոսում է իրենց հետ: Նրա հասակակիցներին նույնպես զարգացման իրենց մակարդակին համապատասխանող տեղեկություն տրամադրվեց աուտիզմի և Աննայի վարքի մասին, օր.՝ ձեռքերը թափահարել: Խաղային խմբում աշխատելուց առաջ Աննայի համար խոսակցություն սկսելու հետ կապված սոցիալական պատմություն կարդացին: Ամեն անգամ, երբ կարդացվում էր պատմությունը, Աննային հնարավորություն էր տրվում փորձարկել հմտությունը դերային խաղի օգնությամբ: Երեխաները խաղային խմբի աշխատանքներին մասնակցում էին երկու շաբաթվա ընթացքում՝ շաբաթը երեք անգամ: Խմբային պարապմունքների ժամանակ նրան հուշում էին, որպեսզի նա խոսակցությունն ինքն սկսեր, ինչպես նաև՝ նրան հուշում էին, որպեսզի անմիջապես և անհրաժեշտ ձևով պատասխաներ իր հասակակիցներին, երբ նրանք նրա հետ խոսակցություն էին սկսում: Պարապմունքները տեսաձայնագրվում էին երկու շաբաթվա ընթացքում: Այնուհետև տեսագրությունը խմբագրվեց, և այնտեղից հեռացվեցին երեխային տրված բոլոր հուշումներն ու օգնությունը: Խմբագրված տեսագրությունները ցույց էին տալիս, թե ինչպես է Աննան ազատ շփվում հասակակիցների հետ: Տեսագրությունները Աննային ցույց էին տալիս հինգ բույսերից հատվածներով երկու շաբաթվա ընթացքում: Նրա համար տեսախնքնամոդելավորումը հանգեցրեց անմիջական բարելավման և՛ խաղի ժամանակ, և՛

պարապմունքներին հասակակիցների հետ շփում սկսելիս, և՛ այն պահպանելիս: Ուսումնական տարվա ավարտին երեխան ընկերացավ երկու երեխայի հետ, ում հետ ընկերությունը շարունակվում է մինչ օրս:

Բնականաբար այստեղ չեն ներկայացվում աուտիզմ ունեցող երեխաների համար հասանելի սոցիալական հմտությունների շտկման բոլոր մեթոդները: Դրա փոխարեն՝ ներկայացվում է սոցիալական հմտությունների ուսուցման մոդել, որը ծնողներին և մասնագետներին օգնում է սոցիալականացման իրականացման գործընթացում: Ընդ որում՝ բոլոր մեթոդները չեն, որ կիրառելի են յուրաքանչյուր երեխայի համար: Սկզբում պետք է մանրագնին իրականացվի պլանավորման մեծ մասը, որպեսզի վստահ լինենք, որ օգտագործվող մեթոդները համապատասխանում են երեխայի կարիքներին: Այդ պատճառով անհրաժեշտ է աջակցության բազմակողմ մոտեցում, որը կառնչվի երեխայի անհատական առանձնահատկություններին (ինչպես ուժեղ, այնպես էլ՝ թույլ կողմերին): Վերոշարադրյալ օրինակում Աննան ամեն շաբաթ սոցիալական հմտությունների պարապմունքներ էր անցնում՝ ի լրումն լոգոպեդի և էրգոթերապիստի հետ պարապմունքների: Աննայի շտկման ողջ աջակցությունն անհրաժեշտ է, որ իր հետագա կյանքի ընթացքում չունենա շփման հետ կապված խնդիրներ, իսկ լինելու դեպքում՝ կարողանա ինքնուրույն հաղթահարել դրանք և զգա իրեն հասարակության լիարժեք անդամ:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Агаш Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2006. С 19.
2. Алявина Е.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Аутизм: практические рекомендации для родителей. - М., 2012. - 28с.
3. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 1997. - 341,[1] с.
4. Баенская Е.Р. «Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст)». М.: Теревинф, 2007 - 108с.
5. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление: Альманах - 1993.- с. 154-165
6. Бетельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я: Пер. с англ. М.: Академический Проект: Традиция, 2004.- 784 с.
7. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. Электронный документ. Режим доступа: <http://www.samomudr.ru/d2/Gilberg%20К.,%20Piters%20Т.%20Autizm%20medicinskie%20i%20pedagogicheskie%20aspekty.pdf>
8. Дети с нарушениями общения / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. М.: Просвещение, 1989. - 112с.
9. Детский аутизм: хрестоматия / подред. Л.М. Шипицына. - СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997.- 254с.
10. Каган В.Е.Эпидемия детского аутизма? Ассоциация детских психиатров и психологов (Москва), VeriCare (Dallas, USA). Электронный документ. Режим доступа: <http://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/kagan08.pdf>
11. Как научить ребенка с аутизмом учиться. Практическое руководство для педагогов и специалистов образовательных учреждений. Составитель: Паллот Э.М. Пер. с англ. - Пермь, 2004. - 85с.
12. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. - М.: Теревинф, 2003. - 70 с.
13. Ковалев В.В. Синдромы раннего детского аутизма // Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста (Руководство для врачей). - М.: Медицина, 1979. - С. 33-41

14. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. - 53 с.
15. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2004. - 144с.
16. Лечебная физкультура и массаж. Методики оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Г.В. Каштанова, Е.Г. Мамаева, О.В. Сливина и др. М., 2006. - 88с.
17. Лорна Уинг и её вклад в исследование аутизма. Электронный документ. Режим доступа: <http://www.aspergers.ru/node/292>

ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ
ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՁԵՌՆԱՐԿ
(2)**

**Մեթոդական ուղեցույց
Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ
(Ձեռնարկ հոգեբանների համար)**

Տպագրությունը՝ օֆսեթ:
Չափսը 60x84 1/16:
Ծավալը՝ 5 տպագրական մամուլ
Տպաքանակը՝ 300 օրինակ:

**Տպագրված է «Իրինա Մելքոնյան» ԱԶ
տպագրատանը:**