

**ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ
ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ**

Սարատիկյան Լ., Հարությունյան Մ.

**ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ
ՀՈԳԵՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ
ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻՆ**

*Հատուկ հոգեբանների, հոգեբանների և էրգոթերապիստների համար
նախատեսված վերապատրաստման գործնական դասընթացի փաթեթ*

ԵՐԵՎԱՆ
Հեղինակային հրատարակություն
2017

ՉՏԴ 376:159.922.7
ԳՄԴ 74.3+88.8
Ս 250

Հրատարակության Է երաշխավորել Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի խորհուրդը 2017 թ. մայիսի 11-ին

ՀԵՂԻՆԱԿ-ԿԱԶՄՈՂՆԵՐ՝

Սարատիկյան Լ. Հ., մ.գ.թ., դոցենտ
Հարությունյան Մ. Ռ., մ.գ.թ., դոցենտ

ՆՅՈՒԹԸ ՄՇԱԿԵՑԻՆ՝

Ասոյան Լ., Բաղդասարյան Լ., Կարապետյան Լ., Հարությունյան Մ., Սարատիկյան Լ.
Սարատիկյան Լիլիթ Հայկարամի, Հարությունյան Մարիաննա Ռուբենի

Չ250 Հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցություն: Հատուկ հոգեբանների, հոգեբանների և էրգոթերապիստների համար նախատեսված վերապատրաստման գործնական դասընթացի փաթեթ/ Լ. Սարատիկյան, Մ. Հարությունյան.- Եր.: Հեղ. հրատ., 2017.- 70 էջ:

Ուսումնամեթոդական ձեռնարկում ներկայացված են հատուկ հոգեբանությանը և էրգոթերապիային առնչվող գործնական այնպիսի հմտություններ և մեթոդներ, որոնք անհրաժեշտ են կրթության առանձնահատուկ պայմաններ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքում:

Սույն ձեռնարկը նախատեսված է հատուկ հոգեբանների, հոգեբանների, էրգոթերապիստների վերապատրաստման համար: Ձեռնարկից կարող են օգտվել նաև մանկավարժական, հատուկ մանկավարժական, հոգեբանական և սոցիոլոգիական կրթություն ստացող ուսանողները, մագիստրոսները և ասպիրանտները, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողները:

ՉՏԴ 376:159.922.7
ԳՄԴ 74.3+88.8

ISBN 978-9939-0-2334-2

© Սարատիկյան Լ., 2017
© Հարությունյան Մ., 2017



յուրաքանչյուր երեխայի համար

Սույն գրքույկի տպագրությունն իրականացվել է ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի աջակցությամբ: Արտահայտված տեսակետները պատկանում են հեղինակներին, և պարտադիր չէ, որ արտահայտեն ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի տեսակետները և քաղաքականությունը:

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի մասին

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը (ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամը) երեխայի իրավունքների գծով համաշխարհային առաջատարն է, որի գործունեության նպատակն է յուրաքանչյուր երեխայի համար ամենուրեք ապահովել հավասար հնարավորություններ՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով ամենակարիքավոր և խոցելի երեխաներին:

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի և կազմակերպության գործունեության մասին ավելին իմանալու համար կարող եք այցելել՝ www.unicef.am և www.unicef.org կայքերը կամ հետևել մեզ ստորև նշված սոցիալական հարթակներում:



[Facebook.com/UNICEFArmenia](https://www.facebook.com/UNICEFArmenia)



[Instagram.com/UNICEF_Armenia](https://www.instagram.com/UNICEF_Armenia)

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԹԵՄԱ 1

Հատուկ հոգեբանական հետազոտության հիմնական ուղղությունները
և գործիքակազմը.....

ԹԵՄԱ 2

Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող
հոգեբանական աջակցության բովանդակությունն ու ձևերը.....

ԹԵՄԱ 3

Ուշադրության պակաս և գերակտիվության համախտանիշ ունեցող երեխաներին
ցուցաբերվող հոգեբանական աջակցության բովանդակությունն ու ձևերը

ԹԵՄԱ 4

Վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող հոգեբանական
աջակցության բովանդակությունն ու ձևերը.....

ԹԵՄԱ 5. Չարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հաղորդակցման
կարողությունների և հմտությունների ձևավորման հոգեբանամանկավարժական
մոտեցումները.....

ԹԵՄԱ 6. Խաղային թերապիան որպես հոգեթերապևտիկ տեխնոլոգիա.....

ԹԵՄԱ 7. Էրգոթերապիան որպես հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ
ունեցող երեխաների կարիքների գնահատման և միջամտության կազմակերպման
ուղղություն.....

Օգտագործված գրականության ցանկ

Լրացուցիչ գրականություն մասնագետի ինքնազարգացման համար.....

ՆԵՐԱԾԱԿԱՆ ԽՈՍՔ

«Հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցություն» թեմայով դասընթացի վերապատրաստման փաթեթը մշակվել է «Ներառական կրթության ոլորտում աշխատող մասնագետների պատրաստման և գործող մասնագետների վերապատրաստման դասընթացների հզորացման ծրագրի» շրջանակներում: Ձեռնարկում տեղ գտած թեմաներն ընտրվել են Սյունիքի մարզի դպրոցներում և մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոններում իրականացված գիտամասնագիտական հետազոտությունների արդյունքների հիման վրա:

Փաթեթում ներկայացված յոթ թեմաների նպատակը ոլորտում աշխատող բոլոր մասնագետներին հատուկ հոգեբանությանը, երգոթերապիային առնչվող գիտելիքներով, գործնական հմտություններով, ոլորտում առկա նորարարություններով և ժամանակակից մոտեցումներով զինելն է: Դասընթացի մշակման համար խթան են հանդիսացել նաև դպրոցներում, նախադպրոցական հաստատություններում, մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոններում աշխատող մասնագետների հետ կազմակերպված քննարկումները, զրույցները և նրանց մասնագիտական կարիքի բացահայտմանն ուղղված հետազոտությունները: Ներկայացված թեմաներն ընտրվել են հատուկ հոգեբանության գործնական ոլորտում առկա հիմնախնդիրների, բացթողումների, մասնագիտական կարիքների վերլուծության հիման վրա:

Կարծում ենք, որ «Հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցություն» դասընթացի փաթեթի մշակումը խիստ ժամանակահունչ է նաև այն տեսանկյունից, որ կրթական ոլորտում առկա մարտահրավերները, առավել քան երբևէ, շեշտադրում են մասնագիտական ճշգրտված գիտելիքների պահանջը: Ի դեպ, ինչպես հատուկ հոգեբանությանը, այնպես էլ երգոթերապիան համարվում են երիտասարդ գիտություններ, իսկ նրանց գործնական ոլորտը, արդարև, բազմաթիվ դժվարություններ ունի այն առումով, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների համատեղ կրթության մոդելը նորովի է կարևորում և ընդլայնում զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատող հոգեբանների (հատուկ հոգեբանների) և երգոթերապիստների գործունեության ոլորտը, բովանդակությունը և նշանակությունը:

Սույն դասընթացի համար մշակված վերապատրաստման փաթեթը կօժանդակի ինչպես դպրոցների, նախադպրոցական հաստատությունների, այնպես էլ աջակցության կենտրոնների մասնագետներին՝ հատուկ հոգեբանական և երգոթերապևտիկ աջակցություն ցուցաբերելու, այլ մասնագետների հետ գրագետ համագործակցելու, սեփական գործունեությունը վերահսկելու և ինքնավերլուծության հարցերում:

Ձեռնարկից կարող են օգտվել նաև ՀՊՄՅ-ի հատուկ կրթության ֆակուլտետի ուսանողները, ասպիրանտները և հայցորդները, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողները:

Լիլիթ Սարատիկյան, մ.գ.թ., դոցենտ

ՍՈՒՅՆ ՓԱԹԵԹՈՎ ՎԵՐԱՊԱՏՐԱՍՏՎՈՂ ՄԱՍՆԱԳԵՏԸ ՊԵՏՔ Է ՀՍՏԱԿ ՆԱԽԱԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐ ՈՒՆԵՆԱ ՀԵՏԵՎՅԱԼ ԹԵՄԱՆԵՐԻ ՇՐՋԱՆԱԿՆԵՐՈՒՄ

1. ՀՈԳԵԿԱՆ ՈԼՈՐՏ

1. Հոգեկան ոլորտի զարգացման օրենքներն ու օրինաչափությունները
2. Հոգեկան ոլորտի զարգացման «Հետերոքրոնության օրենքը»
3. Հոգեկան ոլորտի զարգացման «Աններդաշնակ կամ ասինխրոն զարգացման օրենքը»
4. Չարգացման առաջնային և երկրորդային խանգարումների փոխկապակցվածության օրինաչափությունը
5. Չարգացման խանգարումներ ունեցող անձանց սոցիալական ապահարմարվողականության պատճառները և դրսևորումները
6. Հոգեկան զարգացման տարիքային փուլերի հերթագայման օրինաչափությունները

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., ՉՈՐՐԱԲՅԱՆ Չ. Հ., «Հոգեկան զարգացման խանգարումներով երեխաների հոգեբանություն» առարկայի ծրագիր, Եր., «Նահապետ», 2011:
- ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱՌԱՐԱՆ, Ս. Ռ. Գևորգյան, Ն. Ռ. Հակոբյան, Լ. Հ. Սարատիկյան, Ա. Վ. Հովհաննիսյան, Եր., հեղինակային հրատարակություն, 2014, 264 էջ:
- ВЫГОТСКИЙ Л. С., Основы дефектологии. СПб., «Лань», 2003.
- ЗИМНЯЯ И. А., Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
- МАМАЙЧУК И. И., Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб, Речь, 2003. с. 36-46.
- ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ, под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, М., Просвещение, 1965.
- ՀԱՏՈՒԿ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՆՐԱԳԻՏԱՐԱՆ, խմբ.՝ Ռ. Ն. Ազարյան, «Չանգակ-97», Եր., 2012:

2. ՕՆՏՈԳԵՆԵՉ/ԴԻՉՕՆՏՈԳԵՆԵՉ

1. Դիզոստոգենեզ
2. Հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումների դասակարգումն ըստ ՀՄԴ-10-ի
3. Հոգեկան դիզոստոգենեզի դասակարգումներ՝ ըստ Գ. Ե. Սուխարևայի, Վ. Վ. Լեբեդինսկու, Դ. Ն. Իսաևի, Գ. Կ. Ուշակովի, Մ. Ս. Պևզների:

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ИСАЕВ Д. Н., Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб., Речь, 2003.
- ЛЕБЕДИНСКИЙ В. В., Классификация психического дизонтогенеза. Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия в 2 т. II т., М., МГУ, 2002.
- МАМАЙЧУК И. И., Психология дизонтогенеза. М., 2000.
- МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ БОЛЕЗНЕЙ (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. СПб, 1994.
- АРШАТСКИЙ А. В., АРШАТСКАЯ О. С. Дети и подростки с аутизмом, М., Теревинф, 2005.

- СУХАРЕВА Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста: В 3 т., М., 1955, т. I, М., 1959, т. II, М., 1965., т. III.
- УШАКОВ Г. К., Детская психиатрия. М., 1973.

3. ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1. Հոգեբանամանկավարժական հետազոտությունների կազմակերպման ընթացքում հոգեբանի առջև դրվող պահանջները և մասնագիտական դեօնտոլոգիայի հարցերը
2. Չարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետազոտության մեթոդները
3. Հոգեբանամանկավարժական քարտերի կազմման սկզբունքներն ու հիմնական ուղղությունները
4. Չարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետազոտության մեթոդիկաները

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., Չարգացման խնդիրներ ունեցող նախադպրոցականների հոգեբանամանկավարժական հետազոտության կազմակերպման ուսուցումը բուհական դասավանդման գործընթացում, «Մխիթար Գոշ» ամսագիր, N 4-6, 2011, էջ 40-49:
- ВЫГОТСКИЙ Л. С., Основы дефектологии. СПб., «Лань», 2012.с. 16-17.
- ЗАБРАМНАЯ С. Д., БОРОВИК О. В., Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», Пособие для психолого-медико-педагогических комиссий, М., ВЛАДОС, 2008.
- ЛУБОВСКИЙ В. И., Специальная психология, М., 2003.
- СЕМАГО Н. Я., СЕМАГО М. М., Руководство по психологической диагностике, М., 2000.
- СЕМАГО Н. Я., СЕМАГО М. М., Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст, СПб., Речь, 2010.

4. ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԱԶԱԿՅՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներ
2. Հատուկ հոգեբանական օգնության հիմնական կառուցվածքը
3. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության բովանդակությունը և սկզբունքները
4. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության մեթոդները

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., Նյարդահոգեբանական-շտկողական վարժությունների նշանակությունը խոսքի խանգարումներ ունեցող երեխաների վերականգնողական աշխատանքներում, Հատուկ մանկավարժության և վերականգնողական հոգեբանություն: Գիտական հանդես, 1(2), Եր., 2011, էջ 50-57:
- ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., «Ընտանեկան հատուկ մանկավարժություն» առարկայի դասավանդման ծրագիր, Եր., Նահապետ, 2006, 32 էջ:
- ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., ՉՈՐՐԱԲՅԱՆ Զ. Հ., Դիդակտիկ խաղեր և վարժություններ մտավոր

հետամնաց երեխաների ուսուցման և դաստիարակության համար (մեթոդական ձեռնարկ), Եր., «Մանկավարժ», 2001, էջ 41:

- КАТАЕВА А. А., СТРЕБЕЛЕВА Е. А., Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников, М., «БУК-МАСТЕР», 1993.
- СЕМЕНОВИЧ А. В., Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. М., Генезис, 2007, 474 с.

5. ՀՈՒՉԱԿԱՄԱՅԻՆ ՈԼՈՐՏԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ

1. «Ուշադրության պակաս և գերակտիվություն» համախտանիշը որպես հուզականային ոլորտի և վարքի խանգարում
2. ՈՒՊԳՅ-ի տարիքային զարգացման առանձնահատկությունները
3. Հուզական խանգարումների ժամանակ կիրառվող հոգեթերապևտիկ աշխատանքների բովանդակությունը
4. Հուզական խանգարումների հաղթահարման աշխատանքների հիմնական ուղղությունները
5. Հուզական խանգարումների հաղթահարման մեթոդները
6. Հոգեբանական աջակցության հիմնական մոտեցումները հատուկ հոգեբանության ոլորտում
7. Հոգեթերապևտիկ մեթոդների ընտրության ժամանակ հաշվի առնվող գործոնները

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., «Ընտանեկան հատուկ մանկավարժություն» առարկայի դասավանդման ծրագիր, Եր., Նահապետ, 2006, 32 էջ:
- ԱՎԱԳՅԱՆ Ս., Վարքի խանգարումներ ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող հոգեբանական օգնությունը: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «Արման Ասմանգուլյան», 2017, 70 էջ:
- ГОНЕЕВ А. Г. и др., Основы коррекционной педагогики, под. ред. В. А. Слостенина, 2-е изд., М., «Академия», 2002.
- ГОРЯЧЕВА Л., КРУГЛЯК Л., Гиперактивный ребенок. Это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему, ИГ, «ВЕСЬ», 2014 // www.koob.ru
- КОЛЕСНИКОВА Г. И., Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование, Ростов н/Д, Феникс, 2006.
- МАТОВ-ТОМОВА В. С., ПИРОВ Г. Д., ПЕНУШЛИЕВ Р. Д., Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте, «София», 1981.
- НАРИЕВСКАЯ И. Н., САБИРОВА Н. Г., Профилактика нарушений в поведении дошкольников, М., 2009.

6. ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ, ՀՈԳԵԲԱՆԻ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐ

1. Զարգացման ընդհանուր խանգարումները (վաղ մանկական աուտիզմ, ատիպիկ աուտիզմ, Ասպերգերի համախտանիշ և այլն) և դրանց տարբերակիչ ախտորոշման չափանիշները
2. Վաղ մանկական աուտիզմի ախտանիշները
3. Վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող հոգեբանական աջակցության բովանդակությունն ու կազմակերպման առանձնահատկությունները
4. Հոգեբանի գործառույթները
5. Առաջնային շփման ստեղծման տեխնիկաներ

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ԱՎԱԳՅԱՆ Ա. Վ., Նկարների միջոցով հաղորդակցման համակարգ: Յաճախ տրվող հարցեր, «Մանկավարժական միտք», Եր., 2012, N 3-4, էջ 135-158:
- ԿԱՖՅԱՆ Է. Մ., Աուտիզմով երեխաների հետ տարվող շտկողական պարապմունքների կազմակերպման մեթոդական ցուցումներ //Յատուկ կրթություն, Գիտամեթոդական տեղեկատու, մաս 3, Եր., «Պոլիգրաֆ-բիզնես» ԱԺՈ, 2014, էջ 28-40:
- ՍՎԱԶՅԱՆ Ա. Յ., ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ Ա. Լ., Վաղ մանկական աուտիզմով երեխաների հետ կազմակերպվող հոգեզարգացնող աշխատանքների առանձնահատկությունները, «Յատուկ կրթության հիմնախնդիրները» գիտամեթոդական հանդես, Եր., 2014, N 1, էջ 171-175:
- ПИТЕРС Т., Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию, М., ВЛАДОС, 2003, 240 с.
- OILEY G. (1986), The TEECH Curriculum for Teaching Social Behaviour to Children with Autism. In: E. Schopler and G. Mesibov (Eds), Social Behaviour in autism, New York, Plenum Press.
- KANNER L. (1992), Follow up study of eleven autistic children originally reported in 1943. Focus on Autistic Behaviour (5), 1-11.
- <http://autism-aba.blogspot.com/2011/08/что-такое-аба-терапия.html#ixzz4X39I9ZJq>.
- http://autism-aba.blogspot.am/2010/10/s_19.html.
- <https://www.youtube.com/watch?v=v4B5NIVtoX4>.
- <http://europsycenter.ru/metod-tomatisa-lechenie-autizma>.
- <http://autism-aba.blogspot.com/2014/07/play-therapy-techniques.html#ixzz4XBEsl>.

7. ՅԵՆԱՇԱՐԺՈՂԱԿԱՆ ՅԱՄԱԿԱՐԳԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ

1. Յենաշարժական համակարգի ֆունկցիաների խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական վերականգնման համակարգը (հոգեախտորոշում, հոգեթերապիա, հոգեբանական ուղեկցում, հոգեբանական-մասնագիտական կողմնորոշում)
2. Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող երեխաների հետ իրականացվող հոգեբանական ախտորոշման նպատակը և սկզբունքները
3. Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող երեխայի ընտանիքը հոգեբանական աջակցման համակարգում
4. Ընտանիքի հոգեբանական հետազոտությունը
5. Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող երեխաների զգայական գործառույթների գնահատման ուղղված հետազոտությունների հիմնական ուղղությունները
6. Չարգացման բարդ խանգարումներ, զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հաղորդակցումը (նախասիմվոլային հաղորդակցում)
7. Էքսպրեսիվ հաղորդակցումը և դրդապատճառները երեխայի զարգացման տարբեր տարիքային փուլերում
8. Յաղորդակցման դրդապատճառները վաղ մանկության շրջանում

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- БАСИЛОВА Т. А., АЛЕКСАНДРОВА Н. А., Как помочь ребенку со сложными нарушениями развития, М., 2004.
- ПЕРКИНС ШКОЛА: Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Часть 1, 2< Методические основы. К. Хайд, М. Аллон, С. Эдвардс и др., М., 2011.

- ЛУБОВСКИЙ В. И., Специальная психология, М., 2003.
- ШИПИЦЫНА Л. М., МАМАЙЧУК И. И., Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, М., 2004.
- ASSESING COMMUNICATION AND LEARNING IN YOUNG CHILDREN, WHO ARE DEAFBLIND OR WHO HAVE MULTIPLE DISABILITIES, Ed. by Charity Rowland, Ph.D, © 2009 by Design to Learn Projects, Oregon Health & Science University.

8. ԽԱՂԱՅԻՆ ԹԵՐԱՊԻԱ

1. Խաղային թերապիայի բովանդակությունը, նպատակը և խնդիրները
2. Խաղային թերապիայի տեսակները
3. Խաղային թերապիայի կազմակերպման պահանջները և հակացուցումները
4. Երեխաներին խաղային թերապիայում ընդգրկելու հիմնական չափանիշները
5. Խաղի և խաղալիքների տեսակները

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

- ОБЧАРОВА Р. В., Игровая коррекция поведения. Игротерапия. Арттерапия //Технологии практического психолога образования, М., ТЦ «Сфера», 2001.
- РОМАНОВ А. А., Игровые задачи как средства коррекции расстройств поведения и эмоций у детей, Дошкольная педагогика, №1, 2003.
- <http://szabotoi.ru/detskaya-psihologiya/igroterapiya#num-1>

9. ԵՐԳՈԹԵՐԱՊԻԱ

1. Երգոթերապիա գիտության բովանդակությունը, նպատակը և խնդիրները
2. Երգոթերապիայի գործունեության ոլորտները
3. Երգոթերապիայի աշխատանքի առանձնահատկությունները և աշխատանքը բազմամասնագիտական թիմում

ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Alsop, A., Evidence-based Practice and Continuing Professional Development. British Journal of Occupational Therapy, 60, 503-508.
2. Clark, F., Wood, W., Larson, E. A. (1998), Occupational Science: Occupational Therapy's Legacy for the 21st century. In: Neistadt, ME., Blesedell Crepeau, E. (eds.). Occupational Therapy Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers.
3. Willard and Spackman's Occupational Therapy (2008), Elizabeth B. Crepeau, Ellen S. Cohn , Barbara A. B. Schell, Walters Kluwer.

ԹԵՄԱ 1

ՀԱՏՈՒԿ ՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ԳՈՐԾԻՔԱԿԱԶՄԸ

Հոգեբանամանկավարժական հետազոտությունների ճշգրտությունն ու արդյունավետությունը պայմանավորված է աշխատանքի կազմակերպման մի շարք սկզբունքների պահպանման անհրաժեշտությամբ և պահանջներով, որոնք դրվում են հոգեբանի առջև: Դրանք են՝

1. հոգեբանի գործունեության տեսամեթոդաբանական դիրքորոշման առկայությունը,
2. մեթոդաբանության և դիագնոստիկայի ամբողջականությունը, որը պետք է հետևի զարգացնող աշխատանքին,
3. անձի զարգացման կառուցվածքային-դինամիկ ամբողջականության մասին պատկերացումները,
4. նորմատիվ զարգացման տրամաբանության և հաջորդականության հաշվառման անհրաժեշտությունը,
5. տերմինաբանության (բառապաշարի) համապատասխանությունը,
6. կրթական խնդիրներից բխող կողմնորոշումը,
7. մասնագիտական էթիկայի պահպանումը,
8. հետևողականությունը մասնագիտական իրազեկության հարցերում:

Հատուկ հոգեբանության մեջ կիրառվում են բազմաթիվ մեթոդիկաներ, որոնք ունեն խորացված հոգեբանական հետազոտության, հոգեկան ընդհանուր զարգացման մակարդակի, հուզականային ոլորտի և անձի զարգացման առանձնահատկությունների բացահայտման նպատակներ և այլն: Սակայն առավել հաճախ կիրառվում են ճանաչողության, հուզականային ոլորտի և անձի հետազոտության մեթոդներ և մեթոդիկաներ. դրանից ելնելով՝ ստորև ներկայացված է ճանաչողության հետազոտության համար կիրառվող մեթոդիկաների բովանդակությունը [32]: Տես Աղյուսակ 1:

Աղյուսակ 1. Ճանաչողական գործունեության և առանձին բաղադրիչների հետազոտության բովանդակությունը և գործիքակազմը

I	ՃԱՆԱԶՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾՈՒՆԵՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԱՌԱՆՁԻՆ ԲԱՂԱԴՐԻՉՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ	
1	Երեխայի օպերացիոնալ բնույթի գործունեության հետազոտություն	Պիերոնի-Ռուզերի մեթոդիկա
Հաշիվ՝ ըստ Կրեպելինի		
Վ. Մ. Կոզանի մեթոդիկա		
2	Հիշողական գործընթացների հետազոտություն	Երկու խումբ բառերի մտապահում
10 բառի մտապահում կամ Ա. Ռ. Լուրիայի «10 բառ մեթոդիկա»		
Երկու դարձվածքի մտապահում		
Միջնորդավորված մտապահման հետազոտություն (Ըստ Ա. Ն. Լեոնտևի)		
Միջնորդավորված մտապահման հետազոտություն (պատկերագիր՝ պիկտոգրամ)		

3	Ճանաչողական գործունեության զգայագործնական բաղադրիչի հետազոտություն	Մեծության մասին ունեցած պատկերացումների հետազոտություն
		«Սեզենի տախտակներ» մեթոդիկա
		Կտրուված նկարների մեթոդիկա
		Կոսսի մեթոդիկա
		Ջ. Ռավենի մատրիցաներ
4	Ընդհանրացված մտածողության (հասկացություններով մտածելու կարողության մակարդակի) հետազոտություն	Վիզուալի-Սախարովի մեթոդիկա (հարմարեցված 7 տարեկան երեխաների զարգացմանը)
		Առարկայական դասակարգում (3-8 տարեկանների համար մշակված տարբերակ)
		Առարկայական դասակարգում (9-12 տարեկանների համար մշակված տարբերակ)
		Առարկայի բացառում (4-րդն ավելորդ է)
5	Ճանաչողական գործունեության բառատրամաբանական բաղադրիչի հետազոտություն	Չույգ նմանությունների ընտրություն
		Պարզ նմանությունների ընտրություն
		Երկու եական հատկանիշների առանձնացում
		Հասկացությունների սահմանում
		Հասկացությունների համեմատում
		Հասկացության բացառում
		Թաքնված (փոխաբերական) իմաստի ըմբռնում՝ առաձևերում, ասացվածքներում
		Թաքնված իմաստի ըմբռնում կարճ հեքիաթներում
Դեպքերի, իրավիճակների և երևույթների միջև գործող պատճառահետևանքային կապերի ստեղծում		
II	ՀՈՒՉԱԿԱՄԱՅԻՆ ՈՒՈՐՏԻ, ԱՆՁԻ ԵՎ ՄԻՋԱՆՁՆԱՅԻՆ ՓՈԽՉԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԵՏԱՉՈՏՈՒԹՅՈՒՆ	
1	Երեխայի հուզական և անձնային առանձնահատկությունների հետազոտություն	«Մետամորֆոզներ» մեթոդիկա
		Թեսթ «Ձեռք»
		Միջանձնային հարաբերությունների սուբյեկտիվ գնահատման հետազոտություն
		Փոխհարաբերությունների գունային թեսթ
		«Չզացմունքային դեմքեր» մեթոդիկա
2	Մանկական նկարների հետազոտություն՝ տարիքային և պրոբլեմային տեսանկյուններից	Մանկական նկարի ստեղծման փուլեր և հիմնական օրինաչափություններ
		Նկարչական թեսթերի թեմաներ և տարբեր տարիքի երեխաների նկարների գնահատման չափանիշներ
		Մանկական նկարների պրոբլեմային մեկնաբանման և վերլուծության հնարավոր սխալներ

ՊԻԵՐՈՆԻ - ՌՈՒԶԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

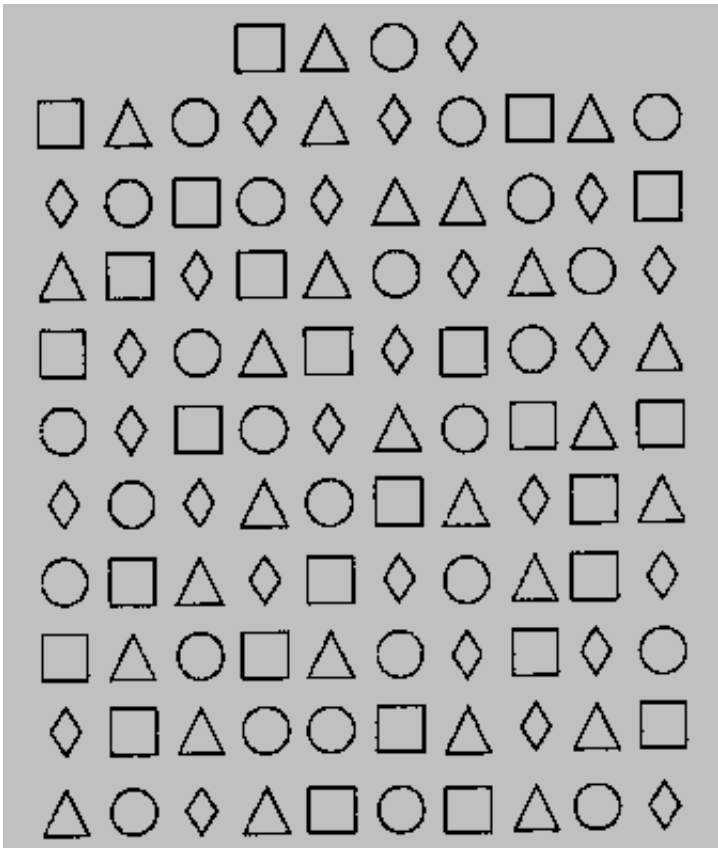
Այս մեթոդիկան հնարավորություն է տալիս բացահայտել ուշադրության կայունության, տեղափոխման և բաշխման ունակությունների, գործունեության տեմպի և որակի (հոգնելության) մակարդակը:

Մեթոդիկայի ներդրման և արդյունքների հաշվարկման արարողակարգը

Անհրաժեշտ նյութեր՝ մատիտ, վայրկենաչափ և թեսթ՝ բլանկ:

Երեխաներին տրվում է միմյանցից հավասար հեռավորության վրա պատկերված 4 երկրաչափական պատկեր՝ քառակուսի, ուղղանկյուն, շրջան և շեղանկյուն, որոնցից յուրաքանչյուրի մեջ տարբեր նշան է դրված. օրինակ՝ քառակուսու մեջ դրված է «գումարման» նշանը, եռանկյունու մեջ՝ «հանման», շրջանի մեջ ոչինչ դրված չէ, իսկ շեղանկյան մեջ «կետ» է դրված: Այս ամենը մեկ շարքով, որպես նմուշ, տրամադրվում է երեխաներին:

5,5-6 տարեկան երեխաների համար նախատեսվում է 60-70 պատկեր, որոնք պետք է բաշխված լինեն 6-7 տողի միջև (յուրաքանչյուր տողի վրա՝ 10 պատկեր), մեծահասակների համար՝ 100 պատկեր (համապատասխանաբար 10 պատկեր՝ նույնքան տողով): Ստորև ներկայացված է թեսթի նմուշը (տե՛ս ՊԻԵՐՈՆԻ-ՌՈՒԶԵՐԻ ՄԵԹՈԴԻԿԱՅԻ ՆՄՈՒՇԸ): Հոգեբանը պետք է ցույց տա, թե հետազոտվողը որ նշանը որ երկրաչափական պատկերի մեջ պետք է դնի: Անհրաժեշտ է ցուցադրումը զուգակցել խոսքային բացատրությամբ՝ ասելով. «Նայիր, ես այս քառակուսու մեջ դնում եմ գումարման նշանը: Այժմ նայիր նմուշին և մյուս պատկերների մեջ ինքնուրույն տեղադրիր համապատասխան նշանը»: Այնուհետև միացնում է վայրկենաչափը և 30 վայրկյանի (նախադպրոցականների համար) կամ 1 րոպեի ընթացքում ամրագրում երեխայի կողմից նշված պատկերների քանակը: Այսինքն՝ հարկավոր է պարզել, թե մեկ րոպեի ընթացքում քանի պատկեր է նշում երեխան: Ժամանակը սպառվելուն պես անհրաժեշտ է տալ «STOP» հրահանգը [44]:



Նկար 1. Պիերոնի-Ռուզեի մեթոդիկայի նմուշ

Արդյունքների հաշվարկման չափանիշները:

Վայրկյան	Պատկեր	Ցուցանիշ	Կարգ
60	100	Շատ բարձր	I
60	91-99	Բարձր	II
60	80-90-/65-79	Միջին	III
60	64 և դրանից պակաս	Ցածր	IV

Նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար արդյունքները հաշվարկվում են 1 րոպեում՝ 60-70 պատկերի ճիշտ լրացման պահանջով:

Թեսթ-բլանկի վրա պետք է նշել երեխայի անուն-ազգանունը, տարիքը, հետազոտության ամսաթիվը, հետազոտության արդյունքը (... րոպեում՝ ... պատկեր) և հետազոտողի անուն-ազգանունը, պաշտոնը:

Մեթոդիկայի անցկացման լրացուցիչ ցուցումներ

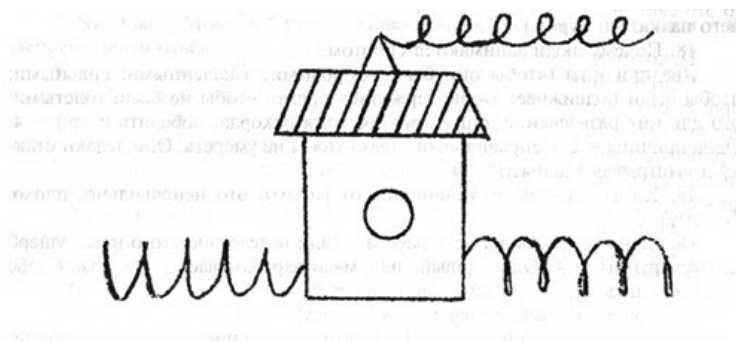
- Դիտարկել՝ ինչպես է երեխան աշխատում օրինակի հետ, այսինքն՝ ինչ հաճախականությամբ է օգտվում նմուշից:
- Ցանկալի է ամրագրել այն մոտավոր ժամանակը, պահը, երբ երեխան սկսում է աշխատել հիշողությամբ՝ առանց նմուշից օգտվելու:
- Ուշադրություն դարձնել, թե երեխան ինչ որակով է աշխատում. ուշադիր, կենտրոնացած, թե՛ թափափված և իմպուլսիվ, ինչպես են այդ որակներն անդրադառնում աշխատաքային տեմպի վրա:
- Չասկանալ, թե որոնք են երեխայի գործունեության հիմնական դրդապատճառները:

Ն. Ի. ԳՈՒՏԿԻՆԱՅԻ «ՏՆԱԿ» ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

Այս մեթոդիկայի նպատակը երեխաների դպրոցական պատրաստվածության մակարդակի բացահայտումն է: Այն նախատեսված է 5-10 տարեկան երեխաների համար: «Տնակ» մեթոդիկան թույլ է տալիս բացահայտել կամային ուշադրության, մանր շարժողականության և զգայաշարժողական կողորհնացիայի զարգացման մակարդակը:

**Մեթոդիկայի ներդրման և արդյունքների հաշվարկման արարողակարգը
«Անհրաժեշտ նյութեր»՝ թուղթ, մատիտ, թեսթ՝ տնակ (տե՛ս նմուշը):**

Երեխայի առջև դրվում է պատրաստի թեսթ՝ տնակը, որը նա պետք է ուշադիր նայի և ճշգրիտ վերարտադրի թղթի վրա: Չոգեբանը պետք է ասի. «Մի՛ շտապիր, ուշադիր նայի՛ր նկարին, որ այն ճիշտ նույնությամբ նկարես: Եթե ինչ-որ բան սխալ նկարես, սխալը ջնջես և չուղղես: Փոխարենը կարող ես սխալ արված նկարի կողքին կամ վերևում նկարել ճիշտը: Չասկանալի է: Դե ուրեմն՝ սկսիր»...



Նկար 1. Ն. Ի. Գուտսկինայի «Տնակ» մեթոդիկայի նմուշ

Յետազոտության արդյունքների վերլուծության ընթացքը և գնահատման չափանիշները

1. Եթե երեխան նկարում որևէ դետալ բաց է թողնում (օրինակ՝ ծխնելույզը, ծուխը, պարիսպը, տանիքը, պատուհանը, տան հիմքը), տրվում է 4 միավոր:
2. Եթե երեխան առանձին դետալների չափերը երկու անգամ խոշորացնում է, յուրաքանչյուր խոշորացված մասի համար տրվում է 3 միավոր:
3. Եթե երեխան որևէ տարր սխալ է նկարում (օրինակ՝ ծխի օղակները, տանիքի գծիկները, պատուհանը, ծխնելույզը), տրվում է 2 միավոր:
4. Եթե երեխան դետալները տարածության մեջ սխալ է տեղադրում (օրինակ՝ պարիսպը տան հիմքի գծի հետ հավասար չէ, առկա են ծխնելույզի, պատուհանի տարածական դիրքի շեղումներ), տրվում է 1 միավոր:
5. Եթե երեխան ուղիղ գծերը տրված ուղղությունից ավելի քան 30 աստիճան շեղմամբ է պատկերում (օրինակ՝ պարիսպն այնպես է նկարում, որ այն կարծես «պառկած պարիսպ» լինի), տրվում է 1 միավոր:
6. Եթե երեխան անընդհատ գծերն ընդհատված է պատկերում, յուրաքանչյուր ընդհատման համար տրվում է 1 միավոր:
7. Եթե երեխան տանիքի շտրիխավոր գծերն օդում է թողնում, այսինքն՝ դրանք տանիքին չեն հասնում, տրվում է 1 միավոր:
8. Եթե երեխան մի գիծը մյուսի վրայով է տանում, յուրաքանչյուր վրան գծելու համար տրվում է 1 միավոր:

Արդյունքների գնահատումը

- Անսխալ վերարտադրված նկարի համար երեխան ստանում է 0 միավոր, ինչը խոսում է լավ զարգացած կամային ուշադրության մասին:
- Եթե երեխան ստանում է 1-2 միավոր, կամային ուշադրության զարգացումը միջին մակարդակում է:
- 4 միավորից բարձր ցուցանիշը խոսում է կամային ուշադրության ցածր մակարդակի մասին:

Յարկ ենք համարում նշել, որ 5 տարեկան երեխաները գրեթե 0 միավոր չեն վաստակում:

Եթե 10 տարեկան երեխան մեկ միավորից ավելի է ստանում, ուրեմն երեխայի զարգացման ընթացքն անբարենպաստ է:

Մեթոդիկայի անցկացման լրացուցիչ ցուցումներ

- Եթե երեխան որևէ դետալ չի նկարել, թույլ տվեք, որ նա դա առանձին պատկերի: Այդպես հնարավոր կլինի պարզել՝ այդ մասը բաց է թողել անուշադրությամբ, թե՞ այն նկարել չկարողանալու պատճառով:
- Ուշադրություն դարձնել՝ որ ձեռքով է երեխան նկարում:
- Դիտարկել, թե ինչպես է նա աշխատում օրինակի հետ, այսինքն՝ ինչ հաճախականությամբ է նայում նմուշին և այլն:
- Նայել՝ գծերն ինչպես է քաշում. արագ, թե՞ դանդաղ:
- Ուշադրություն դարձնել՝ շեղվում է աշխատանքի ընթացքում, թե՞ ոչ:
- Յետևել՝ երեխան խոսում կամ հարցեր տալիս է աշխատանքի ընթացքում, թե՞ ոչ. ինչ հարցեր են դրանք, ինչ հաճախականությամբ են տրվում և այլն [43]:

«ՇՈՒՄԵՏԻ ԱՂՅՈՒՍԱԿ» ՄԵԹՈԴԻԿԱՆ

«Շուլտեի աղյուսակ» մեթոդիկան նախատեսված է ուշադրության կայունության, աշխատունակության, աշխատանքի արդյունավետության և հոգեկան կայունության մակարդակի բացահայտման համար: Այն բաղկացած է 1-25 թվերի խառը դասավորությամբ աղյուսակից (տեսն Շուլտեի աղյուսակ): Յետագոտվողը պետք է ցուցափայտով՝ աճող հաջորդականությամբ ցույց տա 1-25 թվերը: Յետագոտողը պետք է վայրկենաչափի օգնությամբ արձանագրի, թե որքան ժամանակում կատարեց առաջադրանքը և արդյունքները գնահատի՝ որոշակի բանաձևերով:

Անհրաժեշտ նյութեր՝ Շուլտեի 5 աղյուսակ, ցուցափայտ և վայրկենաչափ:

Յետագոտության արդյունքների վերլուծության ընթացքը և գնահատման չափանիշները

Աշխատանքի կատարման համար բարձր արդյունք է համարվում, եթե երեխան բոլոր հինգ աղյուսակներից յուրաքանչյուրի թվերը ցույց է տալիս 40-50 վայրկյանում: Արդյունքները հաշվարկվում են հետևյալ հիմնական ուղղություններով՝ աշխատանքի արդյունավետության, աշխատունակության, հոգեկան կայունության:

Աշխատանքի արդյունքների գնահատման չափանիշները

- Բարձր մակարդակ. 7-8 տարեկան երեխան մեկ աղյուսակի վրա ծախսում է 1 րոպե,
- 9-10 տարեկան երեխան՝ մինչև 50 վրկ.:
- Միջին մակարդակ. 7-8 տարեկան երեխան մեկ աղյուսակի վրա ծախսում է 1- 1,15 րոպե, 9-10 տարեկան երեխան՝ 50 վրկ.-ից 1 րոպե:
- Ցածր մակարդակ. 7-8 տարեկան երեխան մեկ աղյուսակի վրա ծախսում է 1,5 րոպեից ավելի, 10 տարեկան երեխան՝ 1 րոպեից ավելի:

1. Աշխատանքի արդյունավետությունը (ԱԱ) հաշվվում է հետևյալ բանաձևով.

$$ԱԱ = \frac{Ա_1 + Ա_2 + Ա_3 + Ա_4 + Ա_5}{5} ,$$

որտեղ՝

ԱԱ-ն Աշխատանքի արդյունավետություն

Ա₁, Ա₂, Ա₃, Ա₄, Ա₅-ն 5 համապատասխան աղյուսակներն են [50]:

Աշխատանքի արդյունավետության արդյունքների գնահատման չափանիշները

ԱԱ-ն որոշելու համար հատկապես կարևորվում է երեխայի տարիք/վայրկյան հարաբերակցությունը, որը գնահատվում է որոշակի միավոր արժեքով (տեսն՝ Աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2. Շուլտեի աղյուսակով կատարվող գնահատումը

10 տարեկան	11 տարեկան	12 տարեկան
45 և ցածր վայրկյան - 5 միավոր	35 և ցածր վայրկյան - 5 միավոր	30 և ցածր վայրկյան - 5 միավոր
46-55 վայրկյան - 4 միավոր	36-45 վայրկյան - 4 միավոր	31-35 վայրկյան - 4 միավոր
56-65 վայրկյան - 3 միավոր	46-55 վայրկյան - 3 միավոր	36-45 վայրկյան - 3 միավոր
66-75 վայրկյան - 2 միավոր	56-65 վայրկյան - 2 միավոր	46-55 վայրկյան - 2 միավոր
76-ից ցածր վայրկյան - 1 միավոր	66-ից ցածր վայրկյան - 1 միավոր	56 և բարձր վայրկյան - 1 միավոր

2. Աշխատունակությունը (Ա) հաշվարկվում է հետևյալ բանաձևով.

$$A = A_1 / AA ,$$

որտեղ՝

Ա-ն աշխատունակությունն է,

Ա₁-ը՝ առաջին աղյուսակի ցուցանիշն է,

ԱԱ-ն աշխատանքի արդյունավետության ցուցանիշն է:

Աշխատունակության գնահատման ցուցանիշները հետևյալն են. եթե երեխան հավաքում է 1,0-ից ցածր ցուցանիշ, ուրեմն նրա աշխատունակությունը բարձր է: Այստեղ բարձր ցուցանիշը խոսում է ցածր աշխատունակության և հոգեկան անկայունության մասին:

3. Հոգեկան կայունությունը (ՀԿ) հաշվարկվում է հետևյալ բանաձևով.

$$ՀԿ = sԱ4 / ԱԱ ,$$

որտեղ՝

ՀԿ-ն հոգեկան կայունությունն է,

Ա4-ը չորրորդ աղյուսակի ցուցանիշն է,

ԱԱ-ն աշխատանքի արդյունավետության ցուցանիշն է:

Գնահատման արդյունքների ամփոփում

- Հետազոտվողի ուշադրության կենտրոնացումը բավարար է գնահատվում, եթե ստացված ցուցանիշը համապատասխանում է ներկայացված չափանիշներին:
- Հետազոտվողի ուշադրության կենտրոնացումն անբավարար է գնահատվում, եթե ստացված ցուցանիշը ներկայացված չափանիշներից բարձր է:
- Հետազոտվողի ուշադրության կենտրոնացումը կայուն է գնահատվում, եթե յուրաքանչյուր աղյուսակի թվերն անվանելու ժամանակային ցուցանիշները խիստ չեն տարբերվում:
- Հետազոտվողի ուշադրության կենտրոնացումն անկայուն է գնահատվում, եթե յուրաքանչյուր աղյուսակի թվերն անվանելու ժամանակային ցուցանիշները նկատելիորեն տատանվում են, սակայն յուրաքանչյուր հաջորդ աղյուսակի վրա ծախսված ժամանակը չի աճում:
- Հետազոտվողի ուշադրությունը հյուժված է, եթե յուրաքանչյուր հաջորդ աղյուսակի վրա ծախսված ժամանակն աճում է [42]:

ՇՈՒՆՏԻ ԱՂՅՈՒՍԱԿ 1

<u>14</u>	<u>9</u>	<u>2</u>	<u>21</u>	<u>13</u>
<u>22</u>	<u>7</u>	<u>16</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
<u>4</u>	<u>25</u>	<u>11</u>	<u>18</u>	<u>3</u>
<u>20</u>	<u>6</u>	<u>23</u>	<u>8</u>	<u>19</u>
<u>15</u>	<u>24</u>	<u>1</u>	<u>17</u>	<u>12</u>

ՇՈՒՐՏԵԻ ԱՐՅՈՒՄԱԿ 2

<u>2</u>	<u>13</u>	<u>1</u>	<u>8</u>	<u>20</u>
<u>17</u>	<u>6</u>	<u>25</u>	<u>7</u>	<u>11</u>
<u>22</u>	<u>18</u>	<u>3</u>	<u>15</u>	<u>19</u>
<u>10</u>	<u>5</u>	<u>12</u>	<u>24</u>	<u>16</u>
<u>14</u>	<u>23</u>	<u>4</u>	<u>9</u>	<u>21</u>

ՇՈՒՐՏԵԻ ԱՐՅՈՒՄԱԿ 3

<u>21</u>	<u>11</u>	<u>1</u>	<u>19</u>	<u>24</u>
<u>2</u>	<u>20</u>	<u>18</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
<u>4</u>	<u>13</u>	<u>25</u>	<u>16</u>	<u>7</u>
<u>17</u>	<u>6</u>	<u>14</u>	<u>9</u>	<u>12</u>
<u>22</u>	<u>3</u>	<u>8</u>	<u>15</u>	<u>23</u>

ՇՈՒՐՏԵԻ ԱՐՅՈՒՄԱԿ 4

<u>3</u>	<u>17</u>	<u>21</u>	<u>8</u>	<u>4</u>
<u>10</u>	<u>6</u>	<u>15</u>	<u>25</u>	<u>13</u>
<u>24</u>	<u>20</u>	<u>1</u>	<u>9</u>	<u>22</u>
<u>19</u>	<u>12</u>	<u>7</u>	<u>14</u>	<u>16</u>
<u>2</u>	<u>18</u>	<u>23</u>	<u>11</u>	<u>5</u>

ՇՈՒՐՏԵԻ ԱՐՅՈՒՄԱԿ 5

<u>5</u>	<u>21</u>	<u>23</u>	<u>4</u>	<u>25</u>
<u>11</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>13</u>	<u>20</u>
<u>24</u>	<u>17</u>	<u>19</u>	<u>6</u>	<u>18</u>
<u>9</u>	<u>1</u>	<u>12</u>	<u>8</u>	<u>14</u>
<u>16</u>	<u>10</u>	<u>3</u>	<u>15</u>	<u>22</u>

ԹԵՄԱ 2

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻՆ ՑՈՒՑԱԲԵՐՎՈՂ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԶԵՎԵՐԸ

Մտավոր զարգացման խագարումներ ունեցող երեխաների հոգեֆիզիկական զարգացման առանձնահատկությունները

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԱՆՏԱՆՇԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ

Մտավոր զարգացման խանգարումներն արտահայտվում են հոգեկան զարգացման հապաղմամբ կամ թերզարգացմամբ (բնորոշ է ռետարդացիան և հոգեկան կայուն թերզարգացումը), որոնք ուղեկցվում են խոսքի, ճանաչողական, հուզականային և շարժողական ոլորտների մի շարք առանձնահատկություններով: Վերոհիշյալ առանձնահատկություններն ու խանգարումները խոչընդոտում են մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող անձանց սոցիալականացմանը: Առանձնացվում է մտավոր զարգացման խանգարումների (մտավոր հետամնացության) չորս հիմնական տեսակ՝ թեթև, չափավոր, ծանր և խորը [10, 14, 17, 18, 19, 20, 22]: Կապված խանգարման աստիճանից՝ երեխայի մոտ կարող են տուժած լինել.

- հոգեկան բոլոր գործընթացները (ակտիվ ընկալումներ, խոսքային տրամաբանական մտածողություն, կամաձին հիշողություն, բանավոր և գրավոր խոսք և այլն),
- ինքնուրույնությունն ինքնասպասարկման ոլորտում,
- վարքը,
- հուզական ոլորտը՝ բարձր բռնկություն կամ, ընդհակառակը, անտարբերություն, հետաքրքրությունների ձևավորման և գործունեության սոցիալական մոտիվացիայի դժվարություններ,
- ֆիզիկական զարգացման ոլորտը՝ դիսպլազիա, գանգի ձևի և վերջույթների չափերի աղավաղումներ, ընդհանուր, մանր և արտաբերական շարժումների խանգարումներ:

Երբ խոսվում է մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության հիմնական բովանդակության մասին, շեշտադրվում են նրանց գործունեության դրդապատճառային կողմի, զգայաճանաչողական ընկալման և հոգեկան գործընթացների (երբեմն էլ՝ հոգեհուզական լարվածության թոթափման) ձևավորման, զարգացման, վերականգնման միջոցառումները [7, 15, 16]:

Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության հիմնական բովանդակությունը կարելի է ներկայացնել հետևյալ համակարգով [8, 13, 31]:

Աղյուսակ 3. Մտավոր զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության բարոնեզ

ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻՆ ՑՈՒՑԱԲԵՐՎՈՂ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՊԱՅԱՆՋՄՈՒՆԵՆԵՐԻ ԶԵՎԱԿՈՐՈՒՄ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՓՈՐՁԻ ՅՈՒՐԱՑՈՒՄ		
Գ/Գ	ՆՊԱՏԱԿ	ԶԱՅԼԵՐ
1	Հուզական շփման պահանջմունքների խթանում և ձևավորում	Սովորեցնել պարզ հրահանգներ կատարել և հուզական շփման մեջ մտնել մեծահասակի հետ. օրինակ՝ «Տնւր», «Վերցրո՛ւ», «Բեր», «Բռնիր», «Գլորիր», «Դիր» և այլ հրահանգներով
		Զարգացնել կամային ուշադրությունը
		Խթանել նմանակման պահանջմունքները
		Խթանել ոչ խոսքային (ոչ վերբալ) հաղորդակցման ձևերի ընկալումն ու կիրառումը
		Ձևավորել և զարգացնել խոսքային (վերբալ) հաղորդակցումը
		Սովորեցնել յուրացնել գործողություններ՝ ըստ նմուշի. օրինակ՝ ամբողջացնել առարկայի մասերը, կատարել որևէ շարժում՝ ըստ օրինակի և այլն
ՏԵՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱՆՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ		
1	Առարկաների ձևի ընկալում	Սովորեցնել առարկայի ձևը տարբերակել գործնական ճանապարհով . օրինակ՝ առարկայի ձևի ընկալման համար երեխան պետք է բռնի, պահի և զգա այն. եթե չի կարողանում, անհրաժեշտ է օգնել նրան, որպեսզի մատները ճիշտ դնի, «տեղադրի» առարկայի վրա և այլն
		Ձևավորել և զարգացնել առարկայի ձևը տեսողաբար ընկալելու կարողություններ
		Ձևավորել և զարգացնել առարկայի ձևը հիշողությամբ ընկալելու կարողություններ: Այստեղ հրահանգը միջնորդավորվում է խոսքով
2	Առարկաների չափի ընկալում (չափը հարաբերական հասկացություն է. չափի զգայական էտալոններն են՝ «մեծ-փոքր», «երկար-կարճ», «բարձր-ցածր», «լայն-նեղ» հասկացությունները)	Ձևավորել և զարգացնել առարկայի չափը գործնական ճանապարհով տարբերակելու կարողություններ
		Ձևավորել և զարգացնել առարկայի չափը տեսողաբար ընկալելու կարողություններ
		Ձևավորել և զարգացնել առարկայի չափը հիշողությամբ ընկալելու կարողություն, որտեղ հրահանգը միջնորդավորվում է խոսքով
		Ձևավորել և զարգացնել առարկայի չափը և ձևը համակցված ձևով ընկալելու կարողություններ

3	Գույնի ընկալում	<p>Ձևավորել և զարգացնել գույնի տեսողական տարբերակման կարողություններ:</p> <p>Երեխան սկզբում պետք է կարողանա ընկալել միմյանցից գույնով կտրուկ տարբերվող առարկաները՝ առանց խոսքային միջնորդավորման (հատկապես եթե երեխան ունի մտավոր հետամնացություն), այնուհետև՝ գույնով միմյանց մոտ առարկաները (դեղին, կարմիր, սպիտակ)</p> <p>Ձևավորել և զարգացնել գույնը տեսողաբար համադրելու կարողություններ: Սովորեցնել գույնն ընտրել՝ ըստ նմուշի. օրինակ՝ ցուցադրվում է կարմիր դրոշակը և տրվում է հրահանգ. «Ինձ մոտ թող վագի կա, ով ունի այսպիսի դրոշ»</p> <p>Ձևավորել և զարգացնել գույնը հիշողությամբ ընկալելու կարողություններ (խոսքային միջնորդավորում)</p>
4	Առարկայի ամբողջականության և դրա առանձին մասերի ընկալում	<p>Ձևավորել և զարգացնել տարածությունն ընկալելու և կողմնորոշվելու կարողություններ</p> <p>Ձևավորել և զարգացնել առարկաների և դրանց մասերի տարածական հարաբերությունները, սեփական մարմնի մասերը զգալու, ընկալելու, ճանաչելու և մարմնակազմական սխեմայում կողմնորոշվելու կարողություններ: Սկզբում պետք է առարկան բաժանված լինի երկու մասի, այնուհետև՝ երեք, չորս և այլն: Գործածվում են «Վերև-ներքև», «Տակ-վրա», «Այս կողմում» և այլ տարածական հասկացություններ: Օրինակ՝ երբ երեխան փորձում է ամբողջացնել տնակը, ասում են. «Տանիքը վերևում է» ... և այլն</p> <p>Ձևավորել և զարգացնել թղթի տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողություններ</p> <p>Ձևավորել և զարգացնել շինություններում կողմնորոշվելու կարողություններ</p> <p>Ձևավորել տարածական պատկերացումներ</p>
5	Շոշափողաշարժողական ընկալում	<p>Ձևավորել և զարգացնել առարկաները շոշափելով ընկալելու կարողություններ. օրինակ՝ նախօրոք շոշափել առարկաները, այնուհետև դրանք գտնել և հանել պարկի միջից</p> <p>Ձևավորել և զարգացնել առարկաների ձևը, չափը, տարածական դիրքերը շոշափելով ճանաչելու կարողություններ: Այս դեպքում երեխաները պետք է շոշափելու միջոցով ընկալեն առարկայի մի քանի հատկանիշ</p> <p>Ձևավորել շոշափողաշարժողական ընկալման ճանապարհով առարկաների մասին պատկերացումներ կազմելու կարողություններ</p>

ՍՈՂԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ		
1	Ոչ խոսքային լսողության և խոսքային լսողության ընկալում	Ձևավորել և զարգացնել ոչ խոսքային ձայներն ընկալելու կարողություններ: Ոչ խոսքային լսողության ձևավորման համար կիրառվում են նաև երաժշտական հնչյունները, ձայները: Լսողության այս ձևի զարգացումն սկսվում է լսված ձայներից պարզ հակազդումներ տալուց: Դրանք հետագայում վեր են ածվում որոշակի ազդակների և կոնկրետ իմաստ ձեռք բերում
		Ձևավորել և զարգացնել բառերը տեսալսողաբար ընկալելու կարողություններ
		Ձևավորել և զարգացնել բառերը լսողությամբ ընկալելու կարողություններ
		Ձևավորել և զարգացնել հնչության ընկալման կարողություններ
ԶԳԱՅԱԿԱՆ ԸՆԿԱԼՈՒՄԻՑ ԱՆՑՈՒՄ ՄՏԱԾՈՂԱԿԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԻ ԶԵՎԱԿՈՐՄԱՆՆ ՈՒ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆԸ		
1	Ընկալումից դեպի ընդհանրացում	Ընկալումից դեպի ակնառու գործնական մտածողության ձևավորում/զարգացում
		Ընկալումից դեպի ակնառու պատկերային մտածողության ձևավորում/զարգացում
		Ընկալումից դեպի տրամաբանական մտածողության ձևավորում/զարգացում
2	Ընկալումից դեպի գործնական մտածողություն (պրոբլեմային իրավիճակների լուծում)	Ֆիքսված նշանակությամբ օժանդակ միջոցների և գործիքների կիրառում, օրինակ՝ գդալ, մահճակալ և այլն
		Տեսադաշտում գտնվող առարկաների, օժանդակ միջոցների և գործիքների կիրառում
		Աշխատանքային գործիքներին փոխարինող առարկաների գործածում, օրինակ՝ խաղալիք գործիքների կիրառում խաղերում և այլն
3	Ընկալումից դեպի վերացական մտածողություն (պատճառահետևանքային կապերի ընկալում)	Առարկաների և երևույթների միջև գոյություն ունեցող պարզ կապերի, պատճառ-հետևանքի, թաքնված իմաստների ընկալում, ինչպես նաև պարզ կռահողական ունակությունների ձևավորում և զարգացում
ԽՈՍՔԻ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ		
1	Խոսքային հաղորդակցման զարգացում	Խթանել համատեղ գործողություններ և շարժանքներ կատարելու պահանջմունքները
		Ձևավորել և զարգացնել հուզական գործնական շփման կարողություններ , օրինակ՝ երեխաներին սովորեցնել ճանաչել և դիմել միմյանց անուններով. հիշել դրանք, սովորեցնել դիմելաձևեր և այլն
2	Խոսքի ճանաչողական գործառույթի զարգացում	Զարգացնել, ընդլայնել, հստակեցնել և ընդհանրացնել բառապաշարը

ԽԱՂԵՐ, ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՄՏԱՎՈՐ ԶԱՐԳԱՅՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՐ

ԽԱՂ 1. ՆԱՅԻՐ, ՀԻՇԻՐ ԵՎ ԿԱՌՈՒՑԻՐ

Խաղի նպատակը

Գունաճանաչողության, երկրաչափական պատկերների ընկալման և կառուցողական կարողությունների ձևավորում, զարգացում:

Խաղի խնդիրները: Սովորեցնել ընկալել հիմնական գույները և երկրաչափական պատկերները: Զարգացնել կառուցողական կարողությունները: Ընդլայնել կամային ուշադրության և հիշողության ծավալը:

Անհրաժեշտ պարագաներ: Կարմիր, կանաչ, կապույտ և դեղին գույնի մատիտներ, լարեր, նույն գույնի փայտիկներ և սովորաթղթից կամ այլ նյութերից պատրաստված հարթ երկրաչափական պատկերներ (քառակուսի, եռանկյուն և շրջան), ինչպես նաև պարզ առարկաների (տնակ, գնդակ, եղևնի և այլն) գծապատկերներ:

Խաղի բովանդակությունը

Խաղավարը նկարում կամ գծում է որևէ պարզ առարկա. օրինակ՝ երեխաներին լավ ծանոթ «Նապաստակի տնակը», այնուհետև երեխաների օգնությամբ, համապատասխան համեմատությունների և բացատրությունների ճանապարհով կառուցում է այն տրված երկրաչափական պատկերներից: Որպեսզի «Նապաստակը երեխաների հետ ընկերանա», նրանք պետք է փորձեն նույն պատկերը կառուցել երկրաչափական պատկերներից և իրենց ունեցած համապատասխան գույնի մատիտներով կամ լարերով:

Խաղի կանոնները

- Խաղը կազմակերպել սեղանի շուրջ:
- Մասնակիցների թիվը՝ 3-5 հոգի:
- Յուրաքանչյուր պատկերի համար նախապես առանձնացնել համապատասխան նյութերը և բաժանել երեխաներին:
- Երեխաներին սովորեցնել կառուցել նախ՝ երկրաչափական պատկերներից, այնուհետև՝ մատիտներից:
- Երեխաներին սովորեցնել գտնել յուրաքանչյուր պատկերին համապատասխանող մասը՝ ըստ գունային չափանիշի: Օրինակ՝ կարմիր տնակի տանիքը և այլն:
- Յուրաքանչյուր երեխա իր լավ կատարած առաջադրանքի համար խաղից հետո պետք է ինքնակաջուն նկար կամ իր սիրած խաղալիքն ստանա (օրինակ՝ կարելի է փակցնել ձեռքին):

Մեթոդական ցուցումներ

- Մատիտները չարել:
- Խաղի առաջին փուլերում պետք է աշխատել երկու գույնով: Օրինակ՝ տնակը պետք է կարմիր լինի, իսկ տանիքը՝ դեղին:
- Միագույն տնակներ կառուցել ավելի ուշ (հատկապես եթե երեխան մտավոր հետամնացություն ունի):
- Երկրաչափական պատկերներով կառուցելու ժամանակ տանիքի գույնն ընտրել՝ ըստ խաղավարի ցուցադրած նմուշի (առանց գունաանվանման): Երեխաները պետք է ասեն կամ ցույց տան, թե որ գույնի և ձևի պատկերը պետք է վերցնի խաղավարը (համագործակցություն):
- Մատիտներով ինքնուրույն կառուցելու ժամանակ տանիքն ընտրել՝ ըստ խոսքային հրահանգի.

Եթե որևէ երեխա դեռևս պատրաստ չէ խոսքով անվանել գույնը կամ ձևը, աշխատանքը շարունակել ցուցադրման, համագործակցության և ոչ խոսքային մեթոդներով:

- Խաղը բացատրելիս համեմատել մատիտների և փայտիկների գույներն ու քանակը:
- Լարերը կիրառել շրջանաձև պատկերներ կառուցելու համար:
- Լարերը կարելի է փոխարինել համապատասխան գույնի թելերով կամ նախապես լարի ձևով ծեփված պլաստիլինի կտորներով:
- Նկարելու, համագործակցելու և ցուցումներով օգնելու աշխատանքներում ընդգրկել բնականոն զարգացում ունեցող երեխաներին:
- Շարժողական դժվարություններ ունեցող երեխաների համար առաջադրանքը հարմարեցնել նրանց կարողություններին. օրինակ՝ հնարավոր է, որ նա մատիտը պարզապես փոխանցի ընկերոջը, հուշի, թե որ գույնն ու ձևը պետք է վերցնել և այլն:
- Խաղի տարբերակները փոփոխել՝ կախված երեխաների անհատական զարգացման առանձնահատկություններից և ձեռք բերած կարողությունների մակարդակից:

Խաղի տարբերակներ

- Կառուցում են խաղավարի օգնությամբ՝ խաղի յուրաքանչյուր մասի ցուցադրությամբ և համագործակցությամբ:
- Խաղում են ինքնուրույն՝ օգտվելով միայն խաղավարի կողմից առաջադրված նկար-նմուշից:
- Կառուցում են՝ ըստ խոսքային հրահանգի: Օրինակ. «Երեխաներ, եկեք նապաստակի համար կարմիր տնակ պատրաստենք» և այլն:

ԽԱՂ 2. ԳՏԻՐ ԶՈՑԵՐԸ

Խաղի նպատակը

Ճանաչողության և աշխարհընկալման զարգացում: Ծանոթացում կենդանիների և նրանց վարքի հետ:

Խաղի խնդիրները: Սովորեցնել ճանաչել կենդանիներին, նրանց վարքը, ընկալել խոսքային պարզ հրահանգները, զարգացնել շարժողական և կողմնորոշման կարողությունները, խթանել հաղորդակցման պահանջմունքները:

Անհրաժեշտ պարագաներ: Աթոռակներ, նկարներ «Ով ինչ է սիրում ուտել» շարքից, ամրակներ, կախիչներ, շարքին համապատասխան խաղալիքներ (խաղալիք շնիկ, նապաստակ և այլն):

Խաղի բովանդակությունը

Աթոռների թիկնակների ետևում փակցվում են շան, կատվի, արջուկի, կապիկի, կովի, հավի և նապաստակի նկարներ: Երեխաներին բաժանվում են նկարներ, որոնց վրա պատկերված են ոսկոր, բանան, խոտ, գազար, կաթ, մեղր, ցորեն (կորեկ): Նկարները նրանց դիմաց շրջված են դրվում: Այնուհետև խաղավարը հերթով դիմում է՝ երեխաներին, օրինակ. «Աշոտիկ, նայիր նկարին և ասա, թե որ աթոռակին պետք է նստի նապաստակը» և այլն...: Նայելով իր մոտ եղած նկարին՝ երեխան պետք է գտնի իր աթոռակը և նստի:

Խաղի կանոնները՝

- Ուղիղ գծով շարել հինգից յոթ աթոռ:
- Երեխաներին նստեցնել այդ աթոռների դիմաց:
- Երբ ճիշտ աթոռակը գտնելուց հետո բոլոր երեխաները զբաղեցնում են իրենց տեղերը, ստանում են համապատասխան խաղալիքներ՝ կապիկ, շնիկ և այլն:

Մեթոդական ցուցումներ

- Նկարները սկզբում փակցնել աթոռակների թիկնակների առջևից, այնուհետև տեղափոխել հետ: Կարելի է նաև նկարները կախել աթոռների թիկնակներից կամ ամրացնել ամրակներով, կախիչներով:
- Խաղի սկզբնական փուլերում խաղալ երեխաներին լավ ծանոթ կենդանիների նկարներով:
- Երեխաների առջև նկարները սկզբում շրջված չլինել:
- Խաղի հետագա փուլերում աթոռները դասավորել շրջանաձև, նկարներն անպայման փակցնել ետևում և ավելացնել դրանց քանակը:
- Չքայլող երեխաներին օգնել մոտենալ իրենց աթոռակին:
- Ստորև ներկայացված խաղի տարբերակները նպատակահարմար է անցկացնել ուսուցման առավել ուշ փուլերում և դրանում ընդգրկել նաև բնականոն զարգացում ունեցող երեխաներին:
- Հրահանգը նախ ձևակերպել հետևյալ կերպ. «Աշոտիկ, նայիր նկարին և ասա, թե որ աթոռակին պետք է նստի նապաստակը», և այլն, այնուհետև՝ «Աշոտիկ, նայիր նկարին և գտիր թո աթոռակը»:

Խաղի տարբերակներ

- Խաղը կազմակերպել 10-14 երեխայի հետ, բաժանել նրանց երկու խմբի և համապատասխանաբար ավելացնել նկարների քանակը: Կենդանիների նկարներն ամրակով ամրացնել ոչ թե աթոռակներին, այլ հենց երեխաների զգեստներին: Այս դեպքում երեխաները, գտնելով իրենց զույգին, բռնում են նրա ձեռքը («բարևում են»):
- Խաղն ուղեկցել երաժշտությամբ: Երեխաները երաժշտության տակ վազվզում կամ շարժվում են իրենց հնարավորության սահմաններում, բայց երբ երաժշտությունը լռում է, նրանք արագ գտնում են իրենց համապատասխան աթոռակը և արագ զբաղեցնում այն: Այն երեխան, ով սխալ է նստում, խաղից դուրս է գալիս և օգնում խաղավարին:
- Խաղը կազմակերպել 10-14 երեխայի հետ: Կենդանիների նկարներն ամրակով ամրացնել ոչ թե աթոռակներին, այլ հենց երեխաների զգեստներին: Այս տարբերակի դեպքում երեխաները վազվզում և բռնում են իրենց համապատասխան զույգին:
- Խաղը կարելի է խաղալ «Ո՛ւմ տնակն է», «Ո՛ւմ մայրիկն է», «Ո՛ւմ ձագուկն է» շարքերով:

ԽԱՂ 3. ՈՎ Է ՔՈ ԸՆԿԵՐԸ

Խաղի նպատակը

Վերլուծության, համադրության, ընդհանրացման կարողությունների ձևավորում և զարգացում, պասիվ բառապաշարի հարստացում, ակտիվ բառապաշարի և հաղորդակցման պահանջմունքների խթանում:

Խաղի խնդիրները: Խթանել զգայական զուգորդումները, սովորեցնել ճանաչել համապատասխան առարկաներն ու երևույթները, ակտիվացնել հաղորդակցման պահանջմունքները և կոլեկտիվիզմի զգացումը, ձևավորել ակտիվ բառապաշարը, կողմնորոշվելու կարողությունները:

Անհրաժեշտ պարագաներ: Աթոռներ, միջնորմ, «ասոցիատիվ նկարների, զուգորդումների» շարք՝ մուրճ - մեխ, գնացքի գծեր - գնացք, անձրևանոց - ռետինե երկարաճիտ կոշիկներ, փոստարկղ - նամակ, ցնցուղ - ծաղիկ, ատամի խոզանակ - ատամի մածուկ, օճառաման - օճառ, մկրատ - կտոր, հյութաքամիչ - նարինջ, քերիչ - գազար, տապակած կարտոֆիլ (ֆրի) - կարտոֆիլ, ցորեն - հաց և այլն:

Խաղի բովանդակությունը

Երեխաներին բաժանել երկու խմբի, նստեցնել կամ կանգնեցնել դեմ դիմաց և այնպես անել, որ միմյանց չտեսնեն (միջնորմի օգնությամբ): Երեխաների մի խմբին բաժանել նկարներ, որոնց վրա պատկերված են մուրճ, գնացքի գծեր, անձրևանոց, փոստարկղ, ցնցուղ, ատամի խոզանակ,

օճառաման, մկրատ, հյուրաբամիջ, քերիչ, տապակած կարտոֆիլ, ցորեն և այլն, իսկ մյուս խմբին՝ նկարներ, որոնց վրա պատկերված են մեխ, գնացք, ռետինե երկարաճիտ կոշիկներ կամ անձրև, նամակ, ծաղիկ (կարելի է նաև սենյակային որևէ բույս), ատամի մածուկ, օճառ, կտոր, նարինջ (կամ ցանկացած այլ միրգ), գազար, կարտոֆիլ, հաց և այլն: Խաղն սկսում են այն խմբի երեխաները, որոնց մոտ «գլխավոր գործիքներն են»։ այսպես՝ շիրմայի ետևից ցուցադրվում է, օրինակ՝ «մուրճ», մյուս խմբի այն երեխան, ում մոտ հայտնվել է «մեխը», պետք է ցատկի և ասի. «Ես եմ քո ընկերը», – դուրս գա, գնա բռնի ընկերոջ ձեռքից և միասին գնան, կողք կողքի նստեն սենյակի որևէ մասում նախապես դասավորված աթոռներին: Երբ բոլոր երեխաները նստեն աթոռներին, հարցերի միջոցով ամփոփել խաղի արդյունքները:

Խաղի կանոնները

Միջնորմի ետևում կանգնեցնել կամ նստեցնել ոչ խոսքային հաղորդակցում ունեցող երեխաներին:

Մեթոդական ցուցումներ

- Եթե երեխան անխոս է, չպահանջել, որ նա ասի՝ «Ես եմ քո ընկերը»: Գտնել այլ տարբերակ. օրինակ՝ թույլ տալ, որ նա նույնպես հայտնվի միջնորմի ետևում:
- Խաղի տարբերակներ ընտրելիս կամ մշակելիս հաշվի առնել երեխաների մտավոր զարգացման աստիճանը և բնույթը:

Խաղի տարբերակներ

- Խաղալ առանց նկարը ցույց տալու, այսպես՝ միջնորմի ետևից երեխաներից մեկը բացականչում է՝ մուրճ, մյուս երեխան պատասխանում է՝ մեխ, և այլն:
- Երեխաները նստում են կողք կողքի և խաղում առանց նախապես բաժանված նկարների: Նրանցից մեկը կողքինի ականջին ասում է՝ գազար, մյուսն ասում է՝ նապաստակ, երրորդը պետք է կռահի՝ ինչ էր ասել առաջին երեխան, և այլն:

ԽԱՂ 4. «ԱՂՎԵՍԸ ՎԱՆԴԱԿՈՒՄ»

Խաղի նպատակը

Ճանոթացնել երեխաներին ընտանի և վայրի կենդանիների հետ, ձևավորել և զարգացնել աշխարհընկալումը, ձևավորել և զարգացնել դրական հույզեր, հարաբերությունների ընկալման ու փոխըմբռնման կարողություններ:

Խաղի խնդիրները: Երեխաներին ծանոթացնել աղվեսի և հավի հետ: Չարգացնել խոսքի առոգանական կողմը, ժեստերն ընկալելու և կիրառելու կարողությունները: Ձևավորել և զարգացնել տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողություններ և ճարպկություն:

Անհրաժեշտ պարագաներ: Աղվեսի և հավի նկարներ, համապատասխան խաղալիքներ կամ կաղապարվածքներ:

Խաղի բովանդակությունը

Երեխաները շրջան են կազմում, խաղավարը նրանցից մեկին վստահում է աղվեսի դերը: «Աղվեսը» կանգնում է շրջանի կենտրոնում, իսկ խաղացողները՝ «Հավիկները», մատ թափահարելով (հանդիմանական շարժանքով) արտասանում են.

Ա՛յ չար աղվես աներես,
Դու անախտան գազան ես,
Եկել ես դու համվ ուտես,
Տեն, մեր ձեռքից ծեծ չուտես:

«Աղվեսը» փորձում է փախչել շրջանից, իսկ շրջան կազմող երեխաները խոչընդոտում են: Իսկ երբ աղվեսին հաջողվում է փախչել, բոլոր խաղացողները ձեռքերը բաց են թողնում և վազում նրա ետևից: Ով որ բռնում է փախչողին, նա էլ ստանձնում է աղվեսի դերը:

Խաղի կանոնները

- Շրջան կազմել՝ միմյանց ձեռք բռնելով:
- Ուշադրություն դարձնել, որ «Աղվեսը» փախչելիս անպայման անցնի երեխաների ձեռքերի տակով:
- «Աղվեսը» չպետք է հրի կամ հարվածի խաղացողների ձեռքերին:
-
- Մեթոդական ցուցումներ
- Բացատրել խաղի կանոնները և բովանդակությունը:
- Խաղը կազմակերպել հավի և աղվեսի մասին երեխաներին նախօրոք տրված պատկերացումների հիման վրա:
- Խաղի կանոնների, նպատակի, բովանդակության, հաջորդական ֆայլերի բացատրության, հիշեցման պահերը հանձնարարել այն երեխաներին, ովքեր չունեն զարգացման հետ կապված խնդիրներ:
- Նախօրոք անգիր սովորեցնել խաղում տեղ գտած քայակը:
- Չխոսող երեխաները քայակը կարող են ներկայացնել համապատասխան շարժանքներով. նրանցից խոսքային մեկնաբանություն չպահանջել:
- Եթե կան երեխաներ, ովքեր չեն կարողանում կատարել հանդիմանական ժեստը, մոտենալ և ձեռքից բռնելով օգնել նրանց:
- Խաղի ընթացքում ապահովել բոլոր երեխաների մասնակցությունն ու աշխուժությունը:
- Այն երեխաները, ովքեր շարժունակ չեն, պետք է պատսպարեն փախչող աղվեսին. այսինքն՝ աղվեսը պետք է վազի նրանց մոտ և պաշտպանություն խնդրի:

Խաղի տարբերակներ

- «Աղվեսը» զարգացման խնդիր չունեցող երեխաներից մեկն է կամ (խաղավարն է):
- «Աղվեսին» նշանակում է խաղավարը:
- «Աղվեսին» խաղավարի օգնությամբ ընտրում են երեխաները:
- «Աղվես է» դառնում նա, ով բռնել է փախչող «Աղվեսին»:
- Խաղում են՝ ըստ ցանկության [6]:

ԹԵՄԱ 3

ՈՒՇԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՊԱԿԱՍ ԵՎ ԳԵՐԱԿՏԻՎՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԽՏԱՆԻՇ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻՆ ՑՈՒՑԱԲԵՐՎՈՂ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ՁԵՎԵՐԸ

Ուշադրության պակաս և գերակտիվության համախտանիշ (ՈՒՊԳՀ) ունեցող երեխաների հոգեֆիզիկական զարգացման առանձնահատկությունները և դրանց հաղթահարման հոգեբանական խորհրդատվության բովանդակությունը, ախտանշաններն ու դրանց դրևորումները

ՈՒՊԳԻ-Ի ԱՆՏԱՆՇԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ	
▪	Կայուն բնույթ կրող գերակտիվություն
▪	Տեղում նստելու անկարողություն
▪	Անուշադրություն, ցրվածություն, կենտրոնանալու անկարողություն (կամ կարճատև կենտրոնացում), մոռացկոտություն (հաճախակի կորցնում են իրերը)
▪	Կարդալու դժվարություններ
▪	Սկսած աշխատանքն ավարտելու անկարողություն, անհամբերություն
▪	Իմպուլսիվ գործելակերպ
▪	Շարժողական բարձր ակտիվություն
▪	Շատախոսություն, բարձրախոսություն (աղմկոտ են)
▪	Ընդունված վարքային նորմերի և հեղինակությունների արհամարհում
▪	Ուսումնական հաջողությունների և դրանց իրական ներուժի անհամապատասխանություն
▪	ագրեսիա
▪	վարքագծային այլ խանգարումներ (ստախոսություն, մանկայնություն և այլն) [11, 12,]:

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՊԳՀ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏ ԱՇԽԱՏՈՂ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻ ԵՎ ԾՆՈՂՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

h/h	Ծնողներին աջակցելու նպատակով առաջարկվող նախնական խորհրդատվություն
1	Ծնողներին բացատրել երեխաների անհաջողությունների հոգեբանական պատճառները, համախտանիշի դրևորման ձևերն ու հետևանքները, նրանց ուշադրությունն ուղղել երեխայի պահպանված ներուժի, անձի և գործունեության դրական կողմերի վրա:
2	Պատրաստել ծնողներին սպասվող փոփոխություններին:
3	Ցույց տալ ծնողական ճիշտ «դերակատարման» նշանակությունը՝ երեխային իսկապես սիրելու և նրա առողջությունը գնահատելու համար: Սովորեցնել վերահսկել հույզերն ու զգացմունքները, համբերատար և հետևողական լինել: Սովորեցնել ճանաչել, ընդունել և հավատալ երեխայի հաջողություններին: Սովորեցնել իրականությանը նայել երեխայի աչքերով:
4	Ծնողներին մղել երեխային օգնելու՝ ելնելով նրա անձի զարգացման անհատական առանձնահատկություններից, համախտանիշի դրևորման ծանրության, մտավոր զարգացման աստիճանից:
5	ՈՒՊԳՀ ունեցող երեխաների նկատմամբ կոկիկության պահանջները մեղմացնել:
6	Հանձնարարություններն ավելի հետաքրքիր և փոփոխական դարձնել:

7	Երեխաներին մշտապես անհատական աջակցություն ցույց տալ տնային առաջադրանքներ կամ այլ հանձնարարություններ կատարելիս: Ցույց տալ, որ հետևողականորեն վերահսկվում են նրանց աշխատանքները և սրտանց հետաքրքրված եք երեխայի գործունեությամբ:
8	Կոնֆլիկտների առաջացման դեպքում հավասարակշռություն և հանգստություն պահպանել, չլարվել, քանի որ ագրեսիան և լարվածությունը երեխաներին արագ են փոխանցվում:
9	Կոնֆլիկտային իրադրություններում փորձել փոխել առաջացած վիճակը՝ շեղելով երեխաների ուշադրությունը:
10	Երեխաներին օգնել, որ իրենց մեջ զարգացնեն ինքնավստահության զգացումը:
11	Օգտվել շփման դրական մոդելներից: Դրա համար խոսափել երեխաներին ակնհայտ քննադատելուց, նրանց արաքների ցնահատականներ տալուց և այլոց հետ համեմատելուց: Երեխաները չպետք է վախենան Ձեզանից, լարվեն, տագնապեն և անհանգստանան: Դրա համար հարկավոր է խրախուսել ամենաչնչին հաջողությունները և անտեսել անհաջողությունները:
12	Ակտիվորեն համագործակցել հատուկ հոգեբանի, հատուկ մանկավարժի, այլ ծնողների հետ, մասնակցել թեմային վերաբերող սեմինար պարապմունքների, քննարկումների, կլոր սեղանների և հաջողված փորձեր փնտրել:

ՈՒՊԳՅ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԻՏԵՄ ԱՉԽԱՏՈՂ ՄԱՍՆԱԳԵՏՆԵՐԻՆ ԱՇԱԿԵՆԸՆՈՒ ՆԱԿԱՏԱԿՈՎ ԱՌԱՋԱՐԿՎՈՂ ԽՈՐԻՐՈՂԱՎՈՒԹՅՈՒՆ

Ցուցումներ ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաների ուշադրությունը կենտրոնացնելու և պահելու համար

1	Որևէ գործունեությամբ զբաղվելիս երեխաների տեսադաշտից հեռացնել ավելորդ իրերը: Պարապմունքների ժամանակ հավաքել բոլոր ավելորդ առարկաները, ցուցանակները, Էկրանները և այլն: Նրանց դիդակտիկ նյութերով չծանրաբեռնել: դրանք հարկավոր է Նախապես ընտրել՝ ըստ օրվա պարապմունքի կամ նպատակի նշանակության:
2	ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաների խաղային, ուսումնական և աշխատանքային միջավայրերն այնպես կազմակերպել, որ շատ ընդարձակ չլինեն: դրանք պետք է սկսվեն փոքր տարածություններից և աստիճանաբար ընդլայնվեն:
3	Հաճախակի փոփոխել գործունեության ձևերը՝ սկզբում 3 րոպեն մեկ, այնուհետև՝ 5 րոպեն մեկ անգամ և այդպես աստիճանաբար ժամանակը երկարացնել՝ նվազեցնելով գործունեության տեսակների քանակը: Այսինքն՝ պետք է հասնել նրան, որ երեխաները գործունեության մի տեսակով կարողանան երկար ժամանակ զբաղվել:
4	ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաներին անմիջապես բազմամարդ թիմ չընդգրկել: սկզբում պետք է կատարել անհատական աշխատանք, այնուհետև նրա գործունեությունը մեկ այլ երեխայի հետ համատեղ կազմակերպել, հետո ընդգրկել 2-3, հետագայում՝ 3-5 և 5-7 հոգուց բաղկացած խմբում:
5	Հրահանգները, պահանջներն ու ցուցումները բազմաբառ չպետք է լինեն:
6	Երեխաների վարքն ու գործունեությունը կառավարելու համար անհրաժեշտ է գործողությունների հստակ պլան մշակել, բացատրել յուրաքանչյուր դեպքում դրսևորվող վարքի կանոնները և բացատրել, թե նրանցից ինչ են սպասում:
7	Երեխաներին ցույց տալ, թե ինչպես պետք է կատարել այս կամ այն առաջադրանքը. համատեղ գործել:
8	Ձևավորել դրական սովորույթներ:
9	Երեխաների հետ խոսել հանգիստ և բարյացակամ հնչերանգով: Խոսքի բարձր ձայնը և տոնը այս երեխաների գործունեության համար արգելակող նշանակություն ունի. այն առաջ է բերում հակադրվելու ցանկություն և ապահարմարվողական վարք: Նման դեպքերում երեխան ցրված, հաճախ էլ ագրեսիվ է դառնում:

ԵՐԵՒԱՅԻ ՅԵՏ ԾՓՎԵԼՈՒ և ՀԱՍԱԿՎԿԻՑՆԵՐԻ ՅԵՏ ՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ՍՏԵՂԾԵԼՈՒ ԿԱՆՈՆՆԵՐԸ	
1	ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաներին հրամայական, դիրեկտիվ ցուցումներ չտալ, քանի որ նման ցուցումներն ազդեսիա են առաջացնում: Խուսափել ժխտական նախաձեռնումներից և զերծ մնալ «Ո՛չ»-ից ... պետք չէ ասել. «Միջանցք դուրս մի արի», այլ ասե՛ք՝ «Արի դասարան կամ ներս արի»:
2	Երեխաներին մոռացկոտության համար չնախատել և չփորձել ցուցադրաբար կանխել նրանց թափափվածության կամ մոռացկոտության հետևանքները. օրինակ՝ նրանց հետևից մի հավաքե՛ք իրերն ու խաղալիքները, ուրիշների ներկայությամբ մի նախատե՛ք և այլն:
3	Երեխաներին բացատրել ցրվածության պատճառով ինչ-որ բան չանելու, մոռանալու, վնասելու և այլնի հետևանքները և վտանգը:
4	Այս համախտանիշն ունեցող երեխաներին հիշեցնել իրենց պարտականությունների մասին ոչ միայն բանավոր ձևով, այլ նաև գրավոր՝ պատի վրա փակցված գործողությունների, քայլերի ցանկի (օրակարգի, ցուցակի) միջոցով: Նախապես պլանավորել նրանց անելիքները, տալ գործունեության պլան. դրա համար կիրառել գունավոր ֆլումաստերներ, ինքնակաշուն թղթեր, այլ ինքնակաշուն նյութեր և այլն:
5	Պատրաստ լինել այն բանին, որ երեխաները հանձնարարությունները կամ իրենց պարտականություններն անմիջապես լավ կատարել չեն կարող: Հաստատել հստակ օրակարգ ոչ միայն նրանց, այլև դասարանի, տան մյուս երեխաների, բոլոր անդամների համար: Այդ օրակարգի մասին երեխային հաճախ հիշեցնել:
6	Երեխաների պարտականությունների ցանկն ընդլայնել այն ժամանակ, երբ համոզված եք, որ սովորել են դրանք կատարել կենտրոնացված ուշադրությամբ՝ առանց շեղվելու: Թույլ տալ երեխաներին մասնակցել իրենց պարտականությունների քննարկմանը:
7	Երեխաներին որևէ առաջանդրանք հանձնարարելուց առաջ վերլուծել տրված առաջադրանքը կատարելու իրական կարողությունների սահմանը. երեխաների առջև դնել մեկ պայման կամ պահանջ: Ճանաչել նրանց նախասիրությունները և գործունեության դրդապատճառները:
8	Լավ կատարված առաջադրանքի համար մշակել պարգևատրման ճկուն համակարգ: Առաջադրանքի ճիշտ կատարման դեպքում խրախուսել, «պարգևատրել» նաև դասարանի, տան մյուս երեխաներին. օրինակ՝ կիրառել ժետոնային կամ միավորներ ստանալու մեթոդը: Վաստակած ժետոններն ու միավորները նրանց պետք է ինչ- որ «օգուտ» բերեն:
9	Հասակակիցների հետ շփվելու ժամանակ հետևել նրանց: Նկատելով մյուս երեխաների հետ փոխհարաբերություններում դրական դրսևորումներ՝ «պարգևատրել»:
10	Երեխաների և նրանց ընկերոջ (ների) գործունեությունը համատեղ կազմակերպել. կազմակերպել համատեղ խաղեր, զբոսանքներ, նկարչություն, ծեփ, դիտումներ և այլն:
11	Դրդվածության գերբարձր մակարդակի դրսևորման դեպքում երեխա-հասակակից շփման միջոցառումները դադարեցնել կամ ընդմիջել. շփմանն ուղղված հոգեթերապևտիկ միջամտությունը շարունակել այն ժամանակ, երբ երեխաների վարքի ազդեսիվ դրսևորումները նվազել են:
12	Եթե երեխան գրգռված և նյարդային է, ջուր առաջարկել, փոխել իրադրությունը, դուրս բերել սենյակից, շոյել գլուխը (ֆիզիկական շփումը տվյալ դեպքում ցուցված է):
13	Նրանց մատնացույց չանել և չպահել բոլորի ուշադրության կենտրոնում (անընդհատ անունը չտալ), քանի որ դա որոշ երեխաների գրգռում և նյարդայնացնում է:

Հատուկ խորհրդատվություն ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաների մանկավարժական գործընթացի կամակերպման համար	
1	Երեխաներին հաղորդվող նյութը, տեղեկատվությունը, լրատվությունը մասնատել: Հաջորդ հանձնարարությունը տալ այն դեպքում, երբ նախորդը կատարել վերջացրել են:
2	Երեխաների հետ «պայման կապել» ոչ թե ապագայի, այլ հենց այդ պահի համար. օրինակ՝ միասեք. «Եթե այս ամիս լավ սովորես, էքսկուրսիա կգնանք» կամ ծնողների այս կամ այն բանը կանեն....: Այլ ասեք՝ «Եթե դու փակցնես գունավոր թղթերը, կգնաս գնդակ խաղալու» և այլն: Նրանց մեջ վատ է զարգացած ժամանակի զգացողությունը... պատկերավոր ասած՝ ունեն «Ապագայի կարճատեսություն» և տասը թույլից ավելի կենտրոնանալ չեն կարող: Այս երեխաներն ապրում են բացառապես պահով և չեն գիտակցում իրենց արարքների հետևանքները:
3	Նրանց կատարած աշխատանքներն անմիջապես ստուգել, չթողնել հաջորդ շաբաթվան կամ օրվան: Դա կիջեցնի երեխաների ուսումնական գործունեության դրդապատճառները: ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաները հետադարձ կապի արագ արձագանքման կարիք ունեն և չեն կարող կենտրոնանալ, համբերել, եթե աշխատանքի արդյունքի գնահատումը երկարաձգվի: Այս երեխաներն անմիջապես պետք է տեսնեն իրենց կատարած աշխատանքի արդյունքը, ինչը հնարավորություն կտա գնահատելու իրենց իրական ուժերն ու կարողությունները:
4	Կիրառել ժամանակացույցներ. երեխաները պետք է ակնառու տեսնեն ժամանակի ընթացքը. օրինակ՝ կիրառել ավազի ժամացույցներ և այնպիսի ժամացույցներ, որոնք լավ ցույց կտան ժամանակի շարժը. այդպես նրանք «կենդանի կտեսնեն», թե ինչպես է հոսում, անցնում ժամանակը:
5	Մշակել տրված հանձնարարությունները, առաջադրանքներն ամրագրելու մեխանիզմներ: Հետևել, որ երեխան անպայման նշի դրանք:
6	Պարապմունքների, դասերի ընթացքում խոսել հակիրճ և կոնկրետ նախադասություններով:
7	ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաներին նոր բան սովորեցնելիս առավել արդյունավետ են անհատական պարապմունքները:
8	Հոգեբանական աջակցության և մանկավարժական գործընթացի բոլոր փուլերում համագործակցել ծնողների հետ:
9	ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաներին հաճախակի ուղղորդել ֆիզկուլտ-դահլիճ կամ ֆիզիկական որևէ գործունեության (կամ կատարել ֆիզկուլտ- դահլիճը հենց տվյալ իրադրության մեջ): Նման ուղղորդումները հատկապես կարևոր են այն ժամանակ, երբ երեխաները դրդված են կամ նրանց վարքում ագրեսիայի նախանշաններ են ի հայտ գալիս: Ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությունը կազատի նրանց բացասական էներգիայից և էներգիայի ավելորդ կուտակումից: ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաների համար շատ օգտակար է սպորտով զբաղվելը:

ՈՒՊԳՅ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության գործիքակազմում ուրույն տեղ են զբաղեցնում խաղերը, խաղային վարժություններն ու խաղային թերապիան [2, 24, 25, 35, 40]:

ԽԱՂԻ ՕՐԻՆԱԿ. «ՊԱՊՆ ՈՒ ՇԱՂԳԱՍԸ»

Երեխաները «Պապն ու շաղգամ» արտասանելիս ամեն անգամ «պապը» բառի փոխարեն պետք է ծափ տան:

Դռան առաջ մի անգամ (ծափ) պապը ցանեց մի շաղգամ:

Շաղգամն աճեց, մեծացավ, (ծափ) պապը տեսավ, զարմացավ:
(ծափ) Պապը քաշեց, քաշքշեց՝ շաղգամը հողից չհանեց..... և այլն:

ՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ՕՐԻՆԱԿ

Երեխաները պետք է ցուցադրված շարժումները կրկնեն, այնուհետև հիշեն և կրկնեն երկրորդ, չորրորդ կամ հինգերորդ շարժումը: Սկզբում պետք է թվով քիչ՝ 3 շարժում ցուցադրել, այնուհետև աստիճանաբար շատացնել: Վարժությունը բարդացնել՝ երեխաների ինքնուրույնության մակարդակը բարձրացնելու հաշվին:

ԹԵՄԱ 4

ՎԱՂ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԱՈՒՏԻՉՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻՆ ՑՈՒՑԱԲԵՐԿՈՂ ՅՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԶԵՎԵՐԸ

Վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաների հոգեֆիզիկական զարգացման առանձնահատկությունները

ՎԱՂ ՄԱՆԿԱԿԱՆ ԱՈՒՏԻՉՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԱՆՏԱՆՇԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ

Վաղ մանկական աուտիզմը դիտվում է զարգացման ընդհանուր խանգարում, որը դրսևորվում է մինչև երեք տարեկանը: Որպես զարգացման խանգարում՝ այն ենթադրում է փոփոխություններ հոգեկանի բոլոր ոլորտներում՝ պահանջմունքային, ճանաչողական, հուզական և վարքային: Այդ փոփոխությունները յուրաքանչյուր տարիքային խմբում կարող են դիտվել արտահայտման տարբեր աստիճաններով: Աուտիզմ ունեցող երեխան ունի սոցիալական ադապտացիայի և միջանձնային հարաբերություններ ձևավորելու դժվարություններ: Վաղ մանկական աուտիզմ ունեցող երեխաները շրջապատող միջավայրն ընկալում են որակապես այլ ձևով: Նրանք ապրում են հատուկ աշխարհում, որտեղ ամեն ինչ անփոփոխ է և փակ բոլորի համար [28, 29, 38]: Այն ամենը, ինչ գտնվում է այդ աշխարհից դուրս, նրանց մոտ առաջացնում է անհաղթահարելի վախ և մերժում: Այդ աշխարհ թափանցելու ցանկացած փորձ առաջացնում է դիմադրություն: Կախված արտահայտման ձևերից՝ երեխայի մոտ կարող են վառ արտահայտվել հետևյալ ախտանշանները.

- տեսողական կոնտակտի հաստատման դժվարություններ,
- դիմախաղով, ժեստերով, հնչերանգներով հաղորդակցվելու և համագործակցելու դժվարություններ,
- հուզական վիճակներն արտահայտելու և ուրիշների հուզական վիճակն ընկալելու դժվարություններ,
- հուզական կապեր ստեղծելու դժվարություններ, անգամ հարազատների հետ,
- հասակակիցների հետ հարաբերվելու դժվարություններ,
- վարքի կրկնողականություն՝ ստերեոտիպություն,
- անընդհատ նույնականությունը պահպանելու (իրավիճակի, կյանքի, ճանապարհի և այլն) անհանգիստ վիճակ,
- միօրինակ խոսքային և շարժողական գործողություններ՝ ճոճ, ձեռքերի թափահարումներ, ցատկեր, միանման հնչյունախմբերի, վանկերի, բառերի կրկնություններ,
- միևնույն առարկաների հանդեպ հետաքրքրություն և դրանց հետ կատարվող մանիպուլյացիաների միօրինակություն՝ թափահարել, պտտել, պատռել, ծծել և այլն,
- ստերեոտիպային հետաքրքրություններ՝ խաղ, նկարչություն, զրույց
- ագրեսիա, ինքնաագրեսիա, ինքնավնասող վարքագիծ,
- սննդի հարցում ընտրողական վերաբերմունք:

ՎՄԱ ունեցող երեխաների հետ կիրառվող մեթոդներն են՝

- Աֆոլտերը,
- Վարքի դրսևորման վերլուծություն՝ ABA-ն (Applied Behavioral Analysis),
- TEECH-ը,
- Թոմաթիսի մեթոդը,
- MAKATON մեթոդիկան և այլն:

ՎՄԱ ունեցող երեխաների հետ կիրառվում են մի շարք թերապիաներ՝ խաղաթերապիա, Յոլդիկ - թերապիա, զուլթերապիա, արտթերապիա, զգայական, սոցիալական և բժշկական թերապիաներ:

«ԱՖՈՆՏԵՐ» ՄԵԹՈԴ

Այս մեթոդի հիմքում ընկած է զգայությունների ընկալումը: Մեթոդի պահանջն այն է, որ երեխաները յուրաքանչյուր գործողության մասին տեղեկություններ ստանան զգալու (զգայությունների) ճանապարհով: Աֆոնտեր մեթոդը որոշակիորեն մշակված քայլերի համակարգ չունի, այն ավելի շատ առաջարկում է հոգեթերապևտիկ աշխատանքների գաղափարական հիմքը և նշում դրանց ուղղությունները.

- Ժամանակի ստրուկտուրավորում՝ կառուցում, մոդելավորում.
- Ինքնասպասարկման հմտությունների ձևավորում.
- սոցիալականացում, որը ենթադրում է հաղորդակցման և շփման մեջ ներգրավվելու պահանջմունքների խթանում.
- կենցաղային հմտությունների ձևավորում.
- ճանաչողության զարգացում:

Այս մեթոդը պահանջում է կիրառել մի շարք մոտեցումներ, որոնք հնարավորություն կտան բարձրացնելու ՎՄԱ ունեցող երեխայի հետ տարվող աշխատանքների արդյունավետությունը:

Հոգեբանը պետք է շատ լավ պատկերացնի, թե ինչպես են այս երեխաներն ընկալում աշխարհը. օրինակ, եթե երեխային տան գրիչ և թուղթ, դանակ և տանձ, ապա նա այդ առարկաների հետ կապված գործելակերպի փորձ չունենալու դեպքում չի հասկանա, թե ինչ պետք է անի: Որպեսզի մասնագետը դա պատկերացնի, թող կապի իր աչքերը, ձեռնոցներ հագնի, և որևէ մեկը թող նրան երկու անձանոթ առարկա տա... այդ դեպքում թերևս որոշ չափով հասկանալի կլինի, թե ինչպես է ՎՄԱ ունեցող երեխան զգում առարկաները, գործածում դրանք, կողմնորոշվում միջավայրում և այլն: Նրանք, առանց կողմնորոշման և ուղղորդման, սթրես են ապրում, ինչի հետևանքով էլ տագնապում և ագրեսիա են դրսևորում: Այդ պատճառով աշխատանքում անհրաժեշտ է պահպանել և կիրառել հետևյալ սկզբունքներն ու մոտեցումները.

- Աֆոնտեր մեթոդով աշխատելիս սկզբում հարկավոր է կիրառել երեխային լավ ծանոթ առարկա, որի հետ նա որոշակի գործողություն պետք է կատարի: Եթե երեխան մի գործողությունից հոգնում է, հարկավոր է անմիջապես փոխարինել այն մեկ այլ գործողությամբ կամ նպատակով:
- Աշխատանքի ընթացքում երեխան պետք է հենակետ ունենա:
- Գործողությունների ընթացքում երեխան պետք է աշխատի երկու ձեռքով, սակայն երեխայի մի ձեռքը պետք է հաստատուն, ֆիքսող լինի, մյուսը՝ շարժվող: Այնուհետև ձեռքերը պետք է դերերով «փոխվեն»:
- Երեխան առարկաների մասին տեղեկություններ պետք է ստանա երկու ձեռքով հավասարապես: Ղեկավարի ձեռքը պետք է լինի երեխայի ձեռքի, մատները՝ մատների վրա:
- Աշխատանքի ընթացքում հոգեբանը պետք է փորձի գտնել «Երեխայի գործողությունների զարգացման մակարդակը»: Օրինակ՝ առաջին մակարդակում երեխան կարող է տեսնել սեղանի վրա դրված տանձն ու դանակը: Նա տանձը պետք է կիսի հոգեբանի օգնությամբ: Երկրորդ մակարդակում դանակն արդեն սեղանին չպետք է լինի, այլ հոգեբանը պետք է հուշի, որ դանակ է հարկավոր. նա դա կարող է անել՝ տանձը հպելով, մոտեցնելով երեխայի կրծքին: Այս քայլից հետո հոգեբանը պետք է բերի դանակը: Երրորդ մակարդակում պետք է փորձել տանձը ձեռքով կիսել, ինչը կրկին հուշում է, որ դանակ է պետք:

Աֆոնտեր մեթոդի պահանջներից մեկը առօրյա կենցաղային հմտությունների ձևավորման աշխատանքների իրականացումն է: Դրանք ենթադրում են հագուստը փոխելու՝ հանվել-հագնվելու, խոհանոցից և զուգարանից օգտվելու գործողությունները և այլն: Նրանց պետք է ցույց տալ գործողությունների հաջորդականությունը և արդյունքները: Այս աշխատանքներում ևս շեշտը պետք է դնել զգայությունների վրա. օրինակ՝ երեխայի հագուստը փոխելիս պետք է այնպիսի գործողություններ կատարել, որ երեխան զգա, որ իրենից ինչ-որ բան անջատվում, առանձնանում, հեռանում կամ, ընդհակառակը, դիպչում, ավելանում, լրացնում է իրեն: Նման գործողություններ կարող

Են հանդիսանալ կտրուկ շարժումը, հագուստի շարժը, դրանից առաջացած ձայնը, երեխայի մարմնի մասերի շարժումն ու զգացողությունները: Այս մեթոդը գործողություն կատարելու փուլում խոսքային հրահանգները գրեթե բացառում է, քանի որ այն հիմնականում հենվում է զգայությունների վրա: Սակայն գործողությունն ավարտելուց հետո պահանջվում է կատարված գործողության խոսքային ամրապնդում. օրինակ՝ Դավիթը տանձը կիսեց և այլն: Նման ամրապնդումների համար աշակերտներին առաջարկվում է նաև գործողությունը նկարելու և դրանում պատկերված առարկաներն անվանելու հնարքը: Այս մեթոդի շրջանակներում կիրառվում է նաև «CHEREE» մեթոդը, որը նույնպես զգայական մեթոդ է: Այն մտածվել և ստեղծվել է բալի կորիզներից: Արկղում մեծ քանակությամբ բալի կորիզ են լցնում և երեխային նստեցնում են դրա մեջ: Այս մեթոդիկայի շրջանակներում կիրառվում են նաև փշածև ելունդներով զգայական գնդակներ, որոնք մերսում են երեխային՝ առաջացնելով տարբեր զգացողություններ: Հաճախակի կիրառվում են նաև հատուկ բժշկական բազմագույն և բազմաձև ծեփամածիկներ, փայլուն, փետրանման, գունավոր, շարժվող, ճոճվող, տատանվող, պտտվող և այլ զգայական առարկաներ:

ՎԱՐՔԻ ԿԻՐԱՍՄԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ ՄԵԹՈԴ

Մեթոդի հիմքում ընկած է Բ. Ֆ. Սկինների օպերանտ վարքի տեսությունը: Այն ուսումնասիրում է վարքի վրա շրջապատող միջավայրային գործոնների ազդեցությունը: Վարքի կիրառման վերլուծության (ՎԿՎ) (Applied Behavioural Analysis: ABA) մեթոդը թույլ է տալիս խաղարկելով, շահարկելով, ղեկավարելով և կառավարելով այդ գործոնները (մանիպուլացնելով)՝ փոխել մարդու վարքը [44]: Բացի այդ, այն հնարավորություն է ընձեռում ստերիոտիպային վարքը փոխարինել շարժումով: Մեթոդի հիմնական գաղափարն այն է, որ պրոբլեմային վարքը միշտ որոշակի գործառույթ ունի: Դրանք հենց այն բանալիներ են, որոնց վրա պետք է հենվել:

ՎԿՎ-ի հիմնական քայլերն են՝

- հիմնական նպատակի ձևակերպում,
- նպատակի մասնատում,
- պարզ հրահանգավորում,
- աջակցություն ճիշտ հակազդման կամ պատասխանի համար, ճիշտ հակազդման կամ հրահանգի խրախուսում՝պարգևատրման միջոցով,
- աշխատանքի արդյունավետությունը փաստող տվյալների գրանցում:

Որպեսզի երեխաները կարողանան հասնել դրված նպատակին, անհրաժեշտ է՝ պահանջել,

- ամրապնդել քայլը՝ խրախուսման ճանապարհով,
- հուշել,
- կազմակերպել,
- ժամանակ տալ և որոշակիորեն սահմանել այն,
- հաշվառել ուսուցման մակարդակը,
- ընդհանրացնել:

ՎԿՎ-ի նպատակը նոր վարք սովորեցնելն է: Դրանում հաճախակի կիրառվում են խթանիչներ (ստիմուլներ), որոնք դուրս են բերվում հենց երեխայի վարքից. օրինակ՝ երբ նրա սիրած գործողությունը (ասենք երեխան հաճույք է ստանում թուղթը ճմրթելուց կամ որևէ այլ զգայական գործողությունից) կիրառվում է որպես նոր բան անելու խթանիչ. գործում է «Կատարիր՝ կտամ» կանոնը: Կամ՝ եթե երեխան բացասական վարք է դրսևորում և դրանից հաճույք ստանում, այն մեղմելու և կանխելու համար անհրաժեշտ է սենյակում դնել բռնցքամարտի «տանձիկ» կամ մեծ, փափուկ ռետինե կամ կտորե «կերպար», որին երեխան հարվածելու հնարավորություն կունենա: Եթե երեխան սիրում է մագերից քաշել, այս դեպքում կարելի է նրան ձեռնոցներ հագցնել: Երկու դեպքում էլ երեխան կբավվարի իր ցանկությունը, կսպառի բացասական էներգիան՝ միաժամանակ չվնասելով իրեն և այլոց:

Եթե երեխան ուզում է դուրս գալ տանից և դրա համար ուղղակի հարվածում է պատին, ապա պետք է նրան ցույց տալ, որ նախ պետք է վերցնել ձեռնոցներն ու գլխարկը: Առարկան և գործողությունը խիստ փոխկապակցված պետք է լինեն: Եթե երեխային ցանկանում են ուսուցանել դրամի նշանակությունը, ապա ճիշտ է, որ դրամը տալուն պես երեխան խանութ գնալու հրահանգ ստանա: Այս քայլերն ու գործողությունները հարկավոր է ճշգրիտ և հետևողաբար կրկնել:

Այս մեթոդի հիմնական հնարքները պատիժն ու խրախուսանքն են: Առանձնացնում են դրական և բացասական պատիժ հասկացությունները: Դրական պատիժն է երեխային որևէ բանից զրկելը, բացասական պատիժն օրինակ է ֆիզիկական պատիժը. օրինակ, եթե երեխան որևէ վատ բան է արել, նրան «պատժում են 10 կբանիստով»:

Գոյություն ունի նաև հավելյալ ուղղում հասկացությունը: Հավելյալ ուղղումն այնպիսի պատիժ է սահմանում, որի համաձայն երեխան պետք է ուղղի ոչ միայն իր, այլև ամբողջական սխալը. օրինակ, եթե նա թափել է խաղալիքները, ապա ոչ միայն իր խաղալիքը պետք է հավաքի, այլ որջ սենյակը: Ընդ որում՝ այդ աշխատանքը պետք է տևի շուրջ 20 րոպե, ոչ ավելի: ՎԿԿ-ում կիրառվում է նաև պատժի այն տեսակը, որը կոչում են գործող ժամակահատվածից դուրս բերում: Այս դեպքում երեխային դուրս են բերում տվյալ պահին գործող ժամանակից, հանում են խմբից՝ առանձնացնում այլ սենյակում, իսկ մյուսները՝ շարունակում են զբաղվել այն գործունեությամբ, որով զբաղված էին: Ինքնաագրեսիայի ժամանակ այս կերպ վարվելը հակացուցված է: Նման դեպքերում հարկավոր է երեխային գրկել կամ ֆիզիկական այլ միջամտությամբ կանխել ինքնավնասումը:

ՎԿԿ մեթոդը հստակ ցուցում է տալիս առ այն, որ լացի միջոցով երեխան երբեք չպետք է հասնի իր նպատակին, քանի որ այն բացասական վարքը կամրապնդի: Խորհուրդ է տրվում «չնկատել այն»: ՎԿԿ-ն կարելի է միշտ զուգակցել ՎՄԱ ունեցող երեխաների հոգեթերապևտիկ բոլոր տեսակի աշխատանքների և մեթոդների հետ:

Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ ABA-ն առավել արդյունավետ է գործում, եթե այն կիրառվում է մինչև երեխայի 6 տարեկան դառնալը: Նմանատիպ պարապմունքները նախատեսվում է անցկացնել շաբաթական 30-40 ժամ տևողությամբ գրաֆիկով [3, էջ 355]:

«TEECH»՝ «ԱՌՏԻՉՄ ԵՎ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ԱՅԼ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԲՈՒԺՈՒՄ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ» ՄԵԹՈԴ

TEECH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped children,) կամ՝ «Առտիզմ և հաղորդակցման ոլորտի այլ խանգարումներ ունեցող երեխաների բուժում և կրթություն» (ԱՅՈՒՄՈՒԹԵԲԿ) մեթոդի բովանդակությունն առտիզմ ունեցող երեխաների կրթությունը ստրուկտուրավորված ուսուցման սկզբունքով կազմակերպելու մեջ է: Այն հնարավորություն է տալիս կիրառել զգայական ինտեգրացիայի, PECS-ի, Գրինսպենի խաղային թերապիայի և այլ մեթոդներ) [39, 45, 46]:

Ստրուկտուրավորված ուսուցում

Ուսուցման այս սկզբունքը կիրառվում է երեք կարևորագույն ուղղություններով.

1. տարածության,
2. ժամանակի,
3. գործողությունների ստրուկտուրավորման ուղղությամբ:

Տարածության ստրուկտուրավորումը նախատեսում է սենյակների ձևավորում: Այն պետք է հեշտացնի երեխաների կողմնորոշումը և հատուկ տեղեկատվություն տա դրանց գործառնությունների մասին. օրինակ՝ աշխատանքի, խաղալու, քնելու, ուտելու սենյակները պետք է պարզորոշ բաժանել միմյանցից: Միևնույն սեղանը, որը ծառայում է և՛ ուտելու, և՛ ապլիկացիայի համար, առտիզմ ունեցող երեխային թույլ չի տա կողմնորոշվել սոցիալական միջավայրում: Իսկ եթե սեղաններին, ելնելով նրանց գործառնության նշանակությունից, տարբեր գույնի ծածկոցներ զգվեն, երեխաները կկողմնորոշվեն

իրենց գործողություններում և միջավայրում: Հարկավոր է նաև աուտիզմ ունեցող երեխաների համար «անտեսանելի սահմանները» տեսանելի դարձնել՝ գունավոր ժապավեններով, ձողերով տարբեր ինքնակազմը նյութերով և այլնով. օրինակ՝ որպեսզի նրանք հասկանան, թե որտեղ պետք է դնեն իրենց փսեսն, հարկավոր է սեղանի շուրջ նստած՝ յուրաքանչյուր երեխային պատկանող տարածությունը մյուսից «տարանջատել» նշված սահմանագծով միջոցներով: Դա թույլ կտա երեխային հասկանալու, որ իր փսեսն հարևանին պատկանող տարածքում չպետք է դնել: Տարածությունը ստրուկտուրավորելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել նաև այս երեխաների գերզգայունության հանգամանքը: Սենյակները պետք է գերծ լինեն ձայնային և տեսողական գրգռիչների ծանրաբեռնվածությունից:

Ժամանակի ստրուկտուրավորումը թույլ է տալիս աուտիզմ ունեցող երեխաներին օգնել ժամանակի մեջ կողմնորոշվելու հարցերում: Նրանց ժամանակի վատ զգացողությունը խոչընդոտ է օրվա տարբեր ժամերի և դրանց ընթացքում կատարվող գործողությունների հաջորդականության միջև գործող կապերի ինքնուրույն ընկալմանը: Այս երեխաներին անպայման պետք է կողմնորոշիչներ տալ՝ «ինչ, որտեղ, երբ» հարցերում կողմնորոշվելու համար: Դրա համար օգտակար է օրվա պլանների, օրվա «դասացուցակի» կազմումը: Դրանք պետք է նախօրոք կազմել և կախել (փակցնել) երեխայի համար տեսանելի տեղում:

Գործողությունների ստրուկտուրավորումը

Աուտիզմ ունեցող երեխաները դժվարանում են կազմակերպել իրենց գործունեությունը, քանի որ չգիտեն՝ ինչի են ընդունակ, և ինչ հաջորդականությամբ պետք է գործել: Գործողությունների ստրուկտուրավորումը խիստ կապված է ժամանակի կազմակերպման հետ: Այս երեխաները չեն պատկերացնում ինչից սկսել, ինչ քայլեր կատարել, ինչ հաջորդականությամբ դրանք կատարել և երբ վերջացնել: Նրանք չեն կողմնորոշվում հիմա և հետո կատարվող գործողությունների շրջանակներում (Ի՞նչ եմ անում, ինչ եմ անելու, ինչ է լինելու, երբ): Կազմակերպված որոշակի գործողությունների սկզբի և ավարտի մասին երեխային տեղեկություններ կարող են հաղորդել ավագի ժամացույցները, յուրաքանչյուր գործողությունից հետո երեխայի աչքի առջև պակասող խաղալիքները, որոնցով նա խաղում է տվյալ պահին և տեսնում, որ կատարված քայլերից հետո դրանք «վերջանում են», ուրեմն՝ պարապմունքը ևս ավարտվում է և այլն: Սակայն այս դեպքում, մեծահասակը նրան պետք է այդ պայմանը նախապես բացատրի՝ ասելով. «Երբ բոլոր խաղալիքները այս կողմից տեղափոխվեն մյուս կողմ, կամ արկղի մեջ, աշխատանքը կավարտենք»: Դրա համար նյութերի քանակը կանխավ պետք է այնքան լինի, որ նախատեսված ժամանակահատվածում դրանք հաղթահարվեն: Այս աշխատանքներում նույնպես պետք է պլաններ կազմել և կիրառել:

ԱԼՖՐԵԴ ԹՈՍԱԹԻՍԻ ՄԵԹՈԴ

Ֆրանսիացի հայտնի ականջաբան Ա. Թոմաթիսի մեթոդի հիմքում ընկած է նրա կողմից մշակված աուդիոփոկալ պարապմունքների համակարգը: Այս լսողական թերապիայի բովանդակությունն այն է, որ երեխաները ականջակալների միջոցով լսում են հնչյունների, ձայների հատուկ հավաքածու: Սովորական ձայները, հնչյունները զուգակցվում են բարձր և ցածր հաճախականության ազդակների հետ, որոնք մարզում են միջին ականջը՝ դրանով իսկ ազդելով գլխուղեղի աշխատանքի վրա:

Թոմաթիսի մեթոդը դրականորեն է ազդում՝

- ձայների գերզգայունության վրա, որը հաճախ արտահայտվում է ինքնամոխիությամբ և կատաղության հակազդումներով,
- տակտիլ շփման վրա. օգնում է երեխաներին մեղմանալ և հեշտ մտնել շփման մեջ,
- խոսքի վրա. անխոս երեխաները սկսում են ձայնարձակման փորձեր անել, խոսք ունեցողները՝ առավել երկար դարձվածքներով և նախադասություններով հաղորդակցվել,
- սննդի ընդունման վրա. սկսում են ընդունել նաև այլ սննդատեսակներ,
- սեփական անձի ընկալման վրա. երեխաները նկատում են, որ իրենք ձայն ունեն և կարող են դրանից օգտվել: Արդյունքում երեխաները վստահություն են ձեռք բերում,

- սոցիալական շփման վրա,
- հայացքով հաղորդակցվելու պահանջի վրա,
- վարքի վրա. պակասում են ագրեսիան, ստերեոտիպերը:

Այս մեթոդը տարբեր երեխաներին տարբեր ձևով է օգնում, այն համարվում է լրացուցիչ մեթոդ և զուգակցվում է ՎՄԱ-ի հաղթահարման այլ մեթոդների հետ [47]:

MAKATON ՄԵԹՈԴԻԿԱ

MAKATON մեթոդիկան կիրառվում է զարգացման տարբեր՝ մասնավորապես հաղորդակցման խանգարումներ ունեցող մեծահասակների հետ: Այն աշխատում է ըստ որոշակի գծապատկերի, որը մշակել են ռուս մասնագետները, և որը առ այսօր չի փոփոխվել: Այս մեթոդը ստեղծել է Մարգրիտ Ուոկերը, որի կիրառման հիմքում դրել է ժեստերի լեզուն: Սակայն այստեղ նա առաջարկել է դրանք գործածել բառերի, խոսքի հետ միաժամանակ՝ առանց հետևելու ժեստերի լեզվի կանոններին: Նման մոտեցումը հեղինակը բացատրել է մարդու կյանքում խոսքի առաջնայնությամբ. ըստ նրա, սկզբում խոսքն է, հետո՝ շարժանքը (ժեստը), որն ուղեկցում է վերջինիս: Այն մարդու մեջ որոշակի հիշողություններ և զգացողություններ է առաջացնում: Մարգրիտ Ուոկերը իր աշխատակիցների հետ միասին ստեղծել է MAKATON ժեստերի լեզուն: Մեթոդիկան ստեղծվել է շուրջ 32 տարի առաջ և կիրառվում է մոտավորապես 80 երկրում:

MAKATON լեզուն կիրառվում է հետևյալ գծապատկերով.

- MAKATON ժեստերի լեզուն ուսուցանել խմբերում՝ շաբաթական 1 ժամ տևողությամբ:
- Շարժանքները կիրառել օրվա տարբեր ժամերին և տարբեր իրավիճակներում:
- Յուրաքանչյուր աշխատանքում կանոնավոր վարք դրսևորել:
- Ստեղծել մասնագիտական աշխատակազմ, որի մեջ պետք է անպայման ընդգրկել լոգոպեդին, հոգեբանին, դաստիարակին և տնօրենին: Թիմն ամեն ամիս պետք է կատարի իրականացված աշխատանքների արդյունքների, առաջացած դժվարությունների վերլուծություն:
- Կիրառել պատկերագրեր և նկարներ:

MAKATON լեզվի կիրառման ընթացքի վերլուծությունները վկայում են, որ յուրաքանչյուր գործողության սկզբում պատկերագրերի կիրառումը բավականին դժվար է տրվում երեխաներին, եթե հատկապես նրանք հաղորդակից են որևէ նոր երևույթի: Երեխային նոր գործողություն կատարելու համար պետք է բացատրություն տալ պատկերագրերի օգնությամբ. այսպես՝ ցուցադրվում է երկու պատկերագիր, որոնցից մեկի վրա նկարված է գործողությունը, իսկ մյուսի վրա՝ գործողություն կատարողը: Հանձնարարությունը կատարելու ընթացքում երեխան դաստիարակին կարող է և չլսել՝ նա կարող է նայել պատկերին, այնուհետև, դիմելով ուսուցչին հասկանալ, ճիշտ է ընտրել, թե՞ ոչ: Այսպիսի մոտեցումը թույլ է տալիս երեխային առավել ինքնուրույն գործել: Այն երեխաները, ովքեր կարողանում են կարդալ, նրանց համար պատկերագրերի օգնությամբ կարելի է փոքրիկ պատմվածք ստեղծել: Պատկերագրերով աշխատելու համակարգում առաջանում են մի շարք դժվարություններ, որոնք արտահայտվում են ժեստերի կիրառման սխալներով: Որոշ երեխաներ սկզբնական շրջանում փորձում են նմանակել շարժանքները՝ դրանք գիտակցելու և հետագայում ինքնուրույն կիրառելու համար: Շատ կարևոր է, որ դրանք ամենօրյա գործածություն ունենան և ներդրվեն նաև ուսումնական գործընթացից դուրս ստեղծվող իրավիճակներում, ամօյա կյանքի պայմաններում: Պետք է իմանալ, որ եթե երեխան նույնիսկ չի նմանակում շարժանքը, ապա, միևնույն է, այն ընկալում է [1, 3]:

ԹԵՄԱ 5

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱՐԴ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ ԶԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԶՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԶՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿՎԱՐԺԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեֆիզիկական զարգացման առանձնահատկությունները

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱՐԴ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ ԱԽՏԱՆՇԱՆՆԵՐՆ ՈՒ ԴՐԱՆՑ ԴՐՍԵՎՈՐՈՒՄՆԵՐԸ

Զարգացման բարդ խանգարումներ կամ զուգակցված խանգարումներ ունեցող երեխաները նրանք են, ովքեր ունեն.

1. երկու՝ արտահայտված հոգեֆիզիկական խանգարումներ,
2. մեկ առաջատար հոգեֆիզիկական և դրանով պայմանավորված այլ խանգարումներ,
3. բազմակի առաջնային խանգարումներ՝ երեքից ավելի, որոնք արտահայտվում են տարբեր աստիճաներով:

Ըստ խանգարման աստիճանի՝ երեխայի մոտ կարող են արտահայտվել.

- զգայական, շարժողական, խոսքային ոլորտների խանգարումներ, ինչպես նաև դրանց զուգակցումը մտավոր հետամնացության հետ,
- տեսողության, լսողության խանգարումների զուգակցումը,
- տեսողության կամ լսողության և հեռաշարժական համակարգի խանգարումների զուգակցումը,
- և այլն [5, 9, 32]:

Զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հաղորդակցման կարողություններն ու հմտությունները զարգացնելու համար անհրաժեշտ է օգտվել էքսպրեսիվ հաղորդակցման քարտեզներից (տես Աղյուսակ 4):

Էքսպրեսիվ հաղորդակցման քարտեզը կարող է կիրառվել հետևյալ նպատակներով.

1. տվյալ պահին երեխայի հաղորդակցման միջոցի ընտրության և սահմանման,
2. ամբողջ տարվա ընթացքում ուսուցանվող հաղորդակցման միջոցի ընտրության (սա դառնում է ամբողջ տարվա նպատակը, ինչն արտացոլվում է նաև երեխաների ԱՌԴ- ում),
3. ապագա գործողությունների պլանավորման նպատակով, ինչն ուղղված է հաղորդակցման միջոցների ընտրության և հաստատման հարցերին:

Այս քարտեզը ցույց է տալիս, որ հաղորդակցման ունակությունները, կարողությունները և հմտությունները ձևավորվում են հաղորդակցման տեխնիկաների աստիճանական բարդացման սկզբունքով:

Չայտնի է, որ զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաները միևնույն պահանջը կարող են հաղորդակցման տարբեր միջոցներով արտահայտել: Դրա համար էլ ծնողները և մասնագետները պետք է դիտարկեն և արձանագրեն՝

- տվյալ պահին հաղորդակցվելիս երեխան քանի միջոց է կիրառում (որոշել հաղորդակցման կարողությունների մակարդակը ակտուալ զարգացման գոտում),
- ինչ նոր միջոցներ կարող է երեխան յուրացնել տարվա ընթացքում (որոշել հաղորդակցման կարողությունների մոտակա զարգացման գոտու մակարդակը),
- հաղորդակցման ինչ նոր միջոցներ կարող են յուրացնել երեխաները հինգ տարվա ընթացքում (կազմել հաղորդակցման ունակությունների, կարողությունների, հմտությունների ձևավորման և զարգացման հեռանկարային պլան):

Զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հաղորդակցման մակարդակը գնահատելիս ցուցանիշները կարելի է գրանցել: Հոգեբանը կարող է էքսպրեսիվ հաղորդակցման քարտեզը լրացնել երկու օրինակից և մեկը տալ ծնողին, իսկ մյուսը պահել երեխայի գործերի մեջ:

Նման մոտեցումը կանխում է ժամանակի ավելորդ կորուստը, երբ երեխան տեղափոխվում է այլ հաստատություն և այլ դեպքերում: Այն ապահովում է տվյալների գրանցման, պահպանման և փոխանցման արդյունավետ գործընթացը:

Ճանաչողական հաղորդակցում

Հաղորդակցման այս ձևի ժամանակ կարևորվում է երեխայի դեմքի արտահայտությունը, որը ոչ թե նպատակային հաղորդակցման դրսևորում է, այլ արտաքին ազդակներին տրված պարզ հակազդում: Դրանցով երեխան ցույց է տալիս՝ ինչն է իր համար հաճելի, ինչը՝ ոչ, կամ արտահայտում է պարզ պահանջմունքներ. օրինակ՝ բերանը բացում է, ուրեմն էլի է ուզում, գլուխն է շրջում, այսինքն՝ տհաճ է, և այլն:

Աղյուսակ 4. Զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների էքսպրեսիվ հաղորդակցման քարտեզ

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ					
ՃԱՆԱՉՈՂԱԿԱՆ	ՊԱՏԱՀԱԿԱՆ	ԻՆՍՏՐՈՒԽԵՆՏԱԿ (ԳՈՐԾԻՔԱՅԻՆ)	ՊԱՅՄԱՆԱԿԱՆ	ԶԱՐԳԱՑՈՂ ՊԱՏԿԵՐԱՅԻՆ (ՍԻՄՎՈՒԼԻԿ), ՀԱՐՄԱՐԵՑՈՒՄՆԵՐ	ՊԱՏԿԵՐԱՅԻՆ (ՍԻՄՎՈՒԼԻԿ)
Դիմախաղ	Ձայնարձակումներ (Վոկալիզացիաներ)	Մարդուն դիպչելով	Առարկայի պարզում	Բարդ շարժանքներ	Շարժանքային լեզվի շարժանքներ
	Մարմնի շարժումներ	Մարդկանց հետ մանիպուլյացիա անելու միջոցով	Պարզ շարժանքներ	Փոքր օբյեկտներ	Ոչ խոսքային սիմվոլներ
Այս գործիքի լրացման դեպքում կիրառել հետևյալ գույները՝ որպես կոդեր. - Ընթացիկ - դեղին, - Տարեկան պլան - կարմիր - Հեռանկարային պլան - կապույտ	Ձայնային անջատիչներ	Օբյեկտին դիպչելու միջոցով	Ցույց տալ (ցուցական ժեստ՝ մատնացույց)	Նկարներ (Գծանկարներ)	Էլեկտրոնային համակարգեր
			Հաղորդակցում երկու անջատիչով	Շոշափողական (տակտիլային) այլ պատկերներ	Խոսք
ՊԱՐԶ			ԲԱՐԴ		
ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ					

Պատահական հաղորդակցում

Հայտնի է, որ հաղորդակցումը վարք է: Պատահական հաղորդակցումը նպատակային վարք է, սակայն մտադրված հաղորդակցման գործիք չէ: Չնայած դրան՝ այն կարող է միջավայրին ազդակներ տալ երեխայի ցանկությունների մասին, մեկնաբանվել այլոց կողմից: Դրա համար էլ երեխան սովորում է նման վարքով ներազդել միջավայրի վրա: Պատահական հաղորդակցումը հիմնականում ուղեկցվում է տարբեր ձայնարձակումներով: Դրանցով երեխան հաճույք կամ տհաճություն (անհարմարավետություն, սթրես) է արտահայտում: Ծնողները երեխայի **«հաղորդագրությունը»** հասկանում են ձայնարձակումների բնույթից. օրինակ՝ դրանք երբեմն բարձր են հնչում, երբեմն տևական, ունենում են տարբեր հնչերանգներ և այլն:

Պատահական հաղորդակցության արտահայտչամիջոցներ են նաև մարմնի շարժումները: Օրինակ, երբ երեխային ճոճում են, այնուհետև դադարեցնում, նա ամբողջ մարմնով շարունակում է առաջ ու ետ շարժվել՝ «ասելով», որ էլի է ուզում ճոճվել, կամ՝ դեմքը շրջում է այն առարկայից, որն իրեն դուր չի գալիս և այլն:

Պատահական հաղորդակցման միջոցներ կարող են հանդիսանալ անջատող-միացնող սարքերը (անջատիչները՝ Switch), որոնք ապահովում են երեխայի հաղորդակցական ակտիվությունը և վերջինիս ֆիզիկական վերահսկողությունը: Դրանք պատկանում են վաղ օժանդակ տեխնոլոգիաների շարքին, որոնք գործածության մեջ են մտնում այլ սարքերի՝ համակարգիչների, լամպերի և ձայնային (երաժշտական), տատանողական ու այլ տիպի ազդակների հետ: Նման միջոցներով իրականացող հաղորդակցումն արդյունք է, բայց պատճառ-հետևանք կապի ընկալման և արծազանքման կարողության ձևավորման միջոց է: Անջատիչի օգնությամբ երեխան կարող է հասկանալ ու սովորել, որ ինքը կարող է որոշակի շարժման միջոցով ազդել ֆիզիկական միջավայրի վրա. օրինակ՝ դիպչելով մեծ դեղին անջատիչին, կարող է օդափոխիչն անջատել, դիպչելով անջատիչին՝ կարող է տատանումներ առաջացնել, քաշելով լարը՝ պայծառ լույս միացնել և այլն: Անջատող-միացնող սարքերն ապահովում են նաև երեխայի հաղորդակցական ակտիվությունը և վերջինիս սոցիալական վերահսկումը: Եթե երեխան չի կարողանում միջավայրում գտնվող մարդկանց ուշադրությունը գրավել ձայնարձակման, ֆիզիկական հպման կամ նրանց մոտենալու միջոցով, ուրեմն պետք է սովորեցնել դա անել այլ միջոցներով. օրինակ՝ անջատող-միացնող սարքը կարելի է միացնել ձայնագրիչին, որպեսզի երբ երեխան այն սեղմի, լսվի՝ «Արի», «Տո՛ւր», «Խնդրում եմ» և այլ հրահանգներ ու արտահայտություններ: Երեխան կարող է երբեմն ցակություն արտահայտել պարզ դժգոհի միջոցով. օրինակ՝ անջատիչի օգնությամբ ակտիվացնելով դժգոհող սարքը՝ ասում է՝ «Օգնիր», «Էլի եմ ուզում», սրտածն անջատիչը սեղմելով՝ ասում է՝ «Գրկիր ինձ» և այլն:

Ինստրումենտալ կամ գործիքային հաղորդակցում

Հաղորդակցման այս ձևը «կյանքի է կոչվում» մարդկանց կամ օբյեկտ-առարկաներին դիպչելու ճանապարհով: Սակայն երեխան նման հաղորդակցման դեպքում միաժամանակ և՛ մարդուն, և՛ օբյեկտին դիպչել չի կարող: Երեխան պետք է զգա և հասկանա, որ երբ ինքը մարդուն դիպչելով կարող է տեղեկացնել իր մտադրությունների կամ ցանկությունների մասին, շրջապատում տեղի կունենան որոշակի փոփոխություններ, որոնք իր համար ցանկալի կլինեն: Նա կհասկանա, որ շրջապատում տեղի ունեցող երևույթները վերահսկելի են մարդկանց կողմից:

Ուստի եթե երեխան հաղորդակցվելու համար կարողանում է դիպչել մարդկանց, նրան անպայման պետք է սովորեցնել դա անել նպատակային և իմաստավորված: Երեխային անհրաժեշտ է հասկացնել, որ երբ ինքն ուզում է ինչ-որ կերպ հաղորդակցվել, ուրեմն պետք է նայի, գլուխը շրջի, հաղորդակցվի հայացքով և մարմնով շրջվի դեպի հաղորդակցման սուբյեկտը: Նման աշխատանքների համար կարելի է ձեռքը պահել երեխայի ձեռքից 2-3 սմ հեռավորության վրա, այնուհետև ձեռքն աստիճանաբար հեռացնել, որպեսզի երեխան ձգտի ձեռքը մեկնել «խոսակցին» (օրինակ՝ դիպչում է մոր ձեռքին՝ ուշադրություն գրավելու համար, դիպչում է հոր թևին՝ ասելու, որ շարունակի «զգվել» իրեն և այլն):

Ինստրումենտալ հաղորդակցման միջոց է մարդկանց հետ մանիպուլյացիաներ անելը: Եթե երեխան կարողանում է դիպչել այլ մարդու, նրա ձեռքը շարժել ետ ու առաջ՝ դեպի այն օբյեկտը, որն ինքը ցանկանում է, նշանակում է՝ երեխան հաղորդակցման այն փուլում է գտնվում, երբ կարող է կիրառել մարդու հետ մանիպուլյացիաներ կատարելով նրան հաղորդակից դարձնելու միջոցը: Այս փուլում նրան կարելի է օգնել հետևյալ կերպ. երբ երեխան դիպչում է որևէ մեկին (օրինակ՝ մորը), նա չպետք է ձեռքն անմիջապես ետ քաշի՝ հակազդի, այլ պետք է թույլ տա, որ երեխան ավելի շատ ջանք գործադրի դրա համար: Այդպես նրան «կստիպի» հասկանալ, որ արդյունք ստացվեց, որովհետև ինքն ինչ-որ բան կատարեց:

Երեխան ինստրումենտալ հաղորդակցման մեջ կարող է մտնել նաև օբյեկտ-առարկայի դիպչելով: Հաղորդակցման այս մակարդակում նպատակը երկու առարկաների միջև ընտրություն կատարելու

կարողության ձևավորումն ու զարգացումն է: Սկզբում պետք է այնպես անել, որ երեխան ընտրություն կատարի մեկ սիրած և մեկ չսիրած առարկաների միջև: Այսպիսով երեխան կսովորի օբյեկտներից մեկին դիպչել, մյուսին՝ ոչ: Այնուհետև կարելի է առաջարկել երեխայի սիրած երկու առարկա, որոնց միջև նա պետք է ընտրություն կատարի՝ հայացքով, գլխի թեքումներով (եթե չի կարողանում ձեռքերը շարժել): Իսկ եթե երեխան ձեռքերը կարողանում է շարժել, ուրեմն պետք է սպասել, որ նա ձեռքով ցույց տա, թե որն է ընտրում (ձեռքը պարզելով ընդամենը 2-3 սմ՝ դեպի պահանջվող առարկան): օրինակ՝ երեխային ցույց են տալիս բանալի և սրբիչ: Եթե երեխան դիպչում է բանալուն, նշանակում է, որ նա ուզում է դուրս գնալ, ոչ թե լվացվել և այլն:

Պայմանական հաղորդակցում

Հաղորդակցման այս մակարդակում երեխայի վարքը դեռևս սիմվոլիկ (պատկերային) չէ, սակայն սկսում է սովորել՝ ինչպես օգտագործել առարկաները և ինչպես օգտվել մարդկանց միջամտությունից: Պայմանական հաղորդակցման համար երեխան այլ առարկաների և դրանց հետ կատարվող գործողությունների կարիք է զգում. օրինակ, որպեսզի հասկացնի, թե ինչ է իրեն պետք, նա առարկան մեկնում է «խոսակցին»: Օրինակ, ջուր ուզելու համար մեկնում է բաժակը և այլն: Պետք է թողնել, որ նա աստիճանաբար ավելի երկար ժամանակ առարկան պարզի դեպի իր հետ այդ պահին հաղորդակցվող սուբյեկտը:

Պայմանական հաղորդակցման հաջորդ մակարդակը պարզ շարժանքներով հաղորդակցվելու կարողությունն է:

Եթե երեխան բավարար շարժողական կարողություններ ունի, ուրեմն պարզ շարժանքներն անհրաժեշտ է սովորեցնել նախքան ժեստերի (շարժանքների) լեզվի ուսուցանումը: Նույնիսկ այն դեպքերում, եթե երեխան ավելի բարդ շարժանքներ գիտի կամ խոսք ունի, միևնույն է, առօրյա հաղորդակցության ընթացքում խորհուրդ է տրվում ժեստեր կիրառել (օրինակ՝ բարև, իմն է, ուտել, վերջացավ և այլն):

Պայմանական հաղորդակցման մասին խոսելիս պետք է նշել նաև երեխաների՝ մատնացույց անելու կարողության (ցուցական շարժանքի) մասին, որը, որպես հաղորդակցման միջոց, առավել բարձր մակարդակի գործիք է համարվում: Բնականոն զարգացում ունեցող երեխաները ցույց են տալիս նախքան խոսելը, մինչև առաջին բառերի արտաբերումը: Դրանք հաճախ կարող են նաև զուգակցված ձևով հանդես գալ: Բոլոր մարդիկ էլ հաղորդակցվելու համար օգտվում են ցուցական ժեստից և ցույց տալու կարողությունից: Ցույց տալու կարողությանը խիստ կապված է մարդու տեսողական և շարժողական ոլորտների հետ: Չտեսնող երեխաները հիմնականում այս շարժանքը չեն կիրառում: Բայց եթե նրանք ունակ են տեսնելու մեծ օբյեկտներ կամ նկարներ, կամ ունեն շարժողական կարողություն, ուրեմն երեխային անպայման անհրաժեշտ է ուսուցանել այն (օրինակ՝ ցույց է տալիս հորը, երբ նա ներս է մտնում: Ցույց է տալիս ժամացույցը՝ ասելու համար, որ աշխատելու ժամն է և այլն):

Պայմանական հաղորդակցման առավել բարդ դրսևորում է երկու-երեք ընտրություն պահանջող հաղորդակցման համակարգը: Եթե երեխան կարողանում է ընտրություն կատարել երկու առարկայի միջև, ուրեմն դրանց քանակն աստիճանաբար պետք է մեծացնել: Օրինակ՝ իր ուզածը ստանալու համար դիպչում է երեք առարկաներից մեկին: Սա երեխային օգնում է հասկանալ, որ դրանց հետևում իրական առարկաներ կամ գործողություններ են «պահված»:

Չարգացող սիմվոլիկ (պատկերային) հաղորդակցում

Հաղորդակցման համար կիրառվող վարքն այս մակարդակում առավել վերահսկելի է դառնում: Նման հաղորդակցման ժամանակ կիրառվում են բարդ շարժանքներ: Եթե երեխան կարողանում է մի քանի պարզ ժեստ կիրառել, ուրեմն պետք է դրանց քանակն ընդլայնել: Դրա համար անհրաժեշտ է ընտրել այն ժեստերը, որոնք կիրառվում են ամենօրյա իրադրություններում. օրինակ՝ «Տնըր ինձ», «Այստեղ դիր», «Ի՛նչ իմանամ կամ չգիտեմ», «Արի՛», «Այր՛», «Ո՛չ» ասելու շարժանքները և այլն:

Չարգացող սիմվոլիկ հաղորդակցման մակարդակում որոշակի միջոց են դառնում մանր, փոքր օբյեկտները: Եթե երեխան իր կողմից անընդմեջ կրկնվող հաղորդակցման ընթացքում կարողացել է

առարկաները զուգորդել մարդկանց և գործողությունների հետ, ուրեմն նա պատրաստ է սովորելու, թե ինչպես առարկաները կիրառի իր ուզած կամ իրեն անհրաժեշտ գործողությունը ցույց տալու նպատակով. օրինակ՝ մատիտը տալիս է, որպեսզի ասի՝ «Արի նկարենք», կամ խոսող սարքի վրա ամրացված փոքր առարկաները սեղմելով՝ ասում է, թե ինչ է ուզում, իր հաղորդակցման տախտակի վրա ցույց է տալիս այն օբյեկտը, որը ցանկանում է, և այլն:

Նկարները և գծանկարները նույնպես զարգացող սիմվոլիկ հաղորդակցման միջոցներ են, որոնք հաղորդակցման առավել բարձր մակարդակ են մատնանշում: Նկարները որպես սիմվոլներ տեսնելու հնարավորությունն ունեցող երեխաները (սև-սպիտակ գծապատկերներ, սիմվոլային նկարների համակարգ) կարող են անցնել հաղորդակցման հաջորդ փուլ: Փորձը ցույց է տվել, որ գծանկարների կիրառումն առավել արդյունավետ է, քանի որ այն պակաս ծախսատար է և ավելի քիչ ժամանակ է պահանջում, քան առարկաներով հաղորդակցումը: Դրանք նպաստում են նաև բառապաշարի հարստացման աշխատանքներին: Նկարների միջոցով հաղորդակցվելու ժամանակ երեխան, օրինակ, ճոճվելու ցանկություն արտահայտելու համար ընտրում է ճոճանակի նկարը և այլն:

Սիմվոլիկ հաղորդակցում

Ժեստերի լեզուն, գրված կամ արտաբերվող բառերը, բրայլը իրական սիմվոլներ են: Այն, որ սիմվոլի և առարկայի (գործողության), մարդու միջև խիստ համապատասխանություն և պատճառահետևանքային կապ է գործում, հասկանալի շատերի համար չափազանց դժվար է: Դրա համար անհրաժեշտ է, որպեսզի երեխան ճանաչողական կարողություններ ունենա: Ի դեպ, որոշ երեխաներ կարող են միաժամանակ հաղորդակցման մի քանի միջոցի տիրապետել: Հաղորդակցման միջոցները կարելի է ներդնել աստիճանաբար՝ հաջորդականության և մատչելիության սկզբունքով (երբ դրանցից մեկը յուրացվել է, կարելի է ներդնել մյուսը):

Վերոհիշյալ աշխատանքների իրականացման համար անհրաժեշտ է հաշվի առնել երեխաների՝

1. լսողության և տեսողության վիճակը.

- Երբ է երեխան կորցրել լսողությունը կամ տեսողությունը:
- Կարող է լսել (օրինակ՝ լսողական սարքի միջոցով) և նմանակել:
- Տեսնում է արդյոք ստվերներ և գույներ:
- Կարող է առարկաները տեսնել այնքան, որքանով հասանելի են ձեռքի պարզմամբ: Կարող է տեսնել ձեռքի հեռավորության վրա գտնվող առարկաները:

2. Շարժողական կարողությունները.

- Կարողանում է շարժվել կամ տեղաշարժվել:
- Կարող է արդյոք ձեռքերն ազատ շարժել և օգտագործել, թե՛ որոշակի սահմանափակումներ ունի:
- Կարող է բռնել:
- Կարող է մատնացույց անել:
- Երեխան իր սայլակի վրա արդյոք սեղան ունի, որի վրա հնարավոր կլինի դնել կամ ամրացնել առարկաներ, անջատիչներ, էլեկտրական սարքեր:

3. Մտավոր կարողությունները.

- Ինչ տեմպով է երեխան որևէ նոր բան սովորում:
- Ցույց տալիս է՝ ուր է գնում, ինչ է անում:
- Շահագրգռված է արդյոք որևէ բան անել, և որո՞նք են նրա գործունեության հիմնական դրդապատճառները:
- Փորձում է արդյոք ինքնուրույն փորձարկել նոր սովորածը:
- Ձգտում է արդյոք, օրինակ՝ ժպիտով հասկացնել, որ առաջադրանքն ավարտել է:

Երեխաները կարող են և չսովորել հաղորդակցման բոլոր միջոցները, քանի որ դա պայմանավորված է նրանց զգայարանների գործունեության վիճակով: Այդ պատճառով պետք է հաշվի առնել տեսողության, լսողության, շարժողական և ճանաչողական կարողությունների մակարդակը:

Այսպիսով՝ որակյալ և արդյունավետ հաղորդակցումը պահանջում է ճիշտ և ակտիվ ուսուցում: Չարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների միջավայրում բոլորը պետք է կայուն

կերպով և հետևողաբար արձագանքեն նրանց հաղորդակցական կարիքներին ու պահանջներին: Նրանց համար անհրաժեշտ է հաղորդակցման լայն հնարավորություններ ստեղծել, քանի որ, առանց հատուկ հոգեբանամանկավարժական միջոցառումների, այս երեխաները սոցիալական միջավայրին անհաղորդ կմնան: Հաղորդակցման գործընթացի ճիշտ կազմակերպման համար խիստ կարևոր է վերջինիս հոգեբանական մեխանիզմների հաշվառումը: Դրա համար հոգեբանները և մանկավարժները պետք է հենվեն հաղորդակցական վարքի զարգացման տարիքային շրջաբաժանումների վրա: Նման մոտեցումը հնարավորություն է տալիս արդյունավետ կերպով օգտագործել երեխաների իրական ներուժն ու պահպանված հնարավորությունները [29, 37]:

Առարկայական հաղորդակցում և հաղորդակցման օրացույցներ

Չարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հաղորդակցման կարողությունների ձևավորման ուղղությամբ ցուցաբերվող հոգեբանամանկավարժական միջամտությունն իրականացվում է օրացույցների միջոցով: Նման աշխատանքներն ունեն հետևյալ նպատակները.

1. ձևավորել նպատակային վարք՝ ստեղծելով բարձր մակարդակի արձագանքող միջավայր.
2. արձագանքել պոտենցիալ հաղորդակցման վարքաձևերին, որպեսզի երեխան սովորի դրանց կիրառման նպատակները.
3. ոչ պայմանական շարժանքների հիման վրա ձևավորել պայմանական շարժանքներ կամ անցնել սիմվոլների կիրառման.
4. սովորեցնել սիմվոլ – բառ իմաստը՝ ճիշտ 1:1 համապատասխանությամբ. պետք է սովորեցնել և՛ կոնկրետ, և՛ վերացական սիմվոլների ու բառի միջև գոյություն ունեցող կապը.
5. սովորեցնել սիմվոլային համադրություններ՝ 2-3 սիմվոլային շարքով.
6. ընդլայնել բառաիմաստային ընկալման և գործածման հաղորդակցական կարողությունները:

Հոգեկան զարգացման վաղ շրջանում երեխաները հաղորդակցվում են առարկաների միջոցով: Այդպես է նաև հոգեկան զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կյանքում: Առարկայական հաղորդակցումը ենթադրում է առարկաների միջոցով իրականացվող տեղեկատվության փոխանակում: Այն համարվում է նախասիմվոլիկ հաղորդակցություն և միևնույն ժամանակ հաղորդակցության զարգացման մակարդակ: Սակայն դա չի նշանակում, որ խոսքային հաղորդակցման փուլում այն բոլորովին չի գործածվում. և՛ բնականոն զարգացում ունեցող երեխաները, և՛ մեծահասակները կյանքի որոշակի իրադրություններում հաճախ օգտվում են հաղորդակցման այդ ձևերից:

Առարկաները նշանակություն են ձեռք բերում, երբ սկսում են գործածվել: Դրանք տարբեր անձանց համար կարող են տարբեր նշանակություն ձեռք բերել: Դա կախված է այն հանգամանքից, թե երեխան տվյալ առարկան ինչի համար է կիրառում: Ելնելով մանկական էպոցենտրիզմի երևույթից՝ առարկաներով հաղորդակցությունը կիրառվում է հենց այն ենթատեքստում, որում երեխան սովոր է գործել: Երբ երեխան սովորել է առարկայի նշանակությունը, կարելի է ընդլայնել վերջինիս գործածության ոլորտը: Սակայն դա պայմանավորված է երեխայի ճանաչողական ոլորտի զարգացման մակարդակով:

Հոգեֆիզիկական զարգացման ծանր և բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ հաղորդակցությունը կարելի է սկսել առարկայական օրացույցների կիրառումից (որտեղ օգտագործվում են առարկաները):

Օրացույցներ

Օրացույցները երեխաներին օգնում են աստիճանաբար սովորել օրվա կանոնակարգը՝ ելնելով այն գործողություններից, որոնք նա պարբերաբար կատարում է: Չարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաներին, ավելի քան այլ մարդկանց, անհրաժեշտ է ժամանակի հատուկ կարգավորում: Առարկաների միջոցով կազմված օրացույցներ պետք է կիրառել այն երեխաների հետ, որոնց հաղորդակցումը գտնվում է առարկայական հաղորդակցման մակարդակում: Դրանք կիրառվում են՝

- առօրյա գործողությունները կարգավորելու,
- հաղորդակցման (գրուցելու, հերթը փոխելու),
- տեղեկություն հաղորդելու,

- հաջորդականության պահպանման գաղափարը և նշանակությունը յուրացնելու,
- ժամանակի հասկացությունը սովորելու,
- որևէ քայլ կազմակերպելու,
- ընդհանրացումներ կատարելու համար և այլն:

Առօրյա գործողությունները կարգավորելիս օրացույցն օգնում է երեխաներին սովորել, որ յուրաքանչյուր գործողություն իր սկիզբը, ընթացքը և ավարտն ունի: Դա հնարավորություն է տալիս սեփական վարքը վերահսկել ժամանակի մեջ:

Օրացույցները հաղթահարում են նաև երեխաների անորոշության զգացումը՝ տալով նրանց կայունության զգացում: Նրանք սկսում են առօրյա անորոշ ժամանակից անցնել կարգավորված, հաջորդական գործողություններով հագեցած օրվա ռեժիմին: Դա դրականորեն է անդրադառնում նաև երեխաների հոգեկայունության և վիճակի վրա:

Ինչ վերաբերում է զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաներին, ապա օրացույցները նրանց համար կարող են հաղորդակցման միջոց դառնալ ուսուցչի կամ նրա հետ աշխատող մասնագետի միջև: Սակայն պետք է իմանալ, որ օրացույցային հաղորդակցումը հիմնական գործողությունն չէ, այլ հիմնական գործողության շուրջ հաղորդակցվելու և տեղեկատվություն փոխանակելու միջոց: Այն հնարավորություն է տալիս նաև հարստացնել բառապաշարը. այսպես՝

- երեխան սովորում է նոր բառեր, որոնց ծանոթանում է օրացույցով աշխատելիս.
- սովորում է գործողությունների, մարդկանց, տեղանքի անուններ և կարողանում է քննարկել դրանք.
- ընկալում է նոր հասկացություններ (ժամանակի, հաջորդականության, համապատասխանության և այլն):

Երեխաները սկսում են հասկանալ, որ ժամանակը նույնպես ենթակա է փոփոխության, որ գործողությունները, միմյանց հաջորդելով, նոր իրավիճակներ և արդյունքներ են ստեղծում և այլն:

Նման աշխատանքների արդյունքում երեխաները սովորում են՝

- օրվա ժամանակացույցը,
- ժամանակացույցով սահմանված փոփոխությունները,
- պլանավորել սեփական գործունեությունը և ակնկալել արդյունքներ:

Այսպիսով՝ նրանք հասկանում են, որ երևույթները տեղի են ունենում որոշակի հաջորդականությամբ, յուրացնում են ժամանակային հասկացություններ (թվականներ), ժամանակի մեջ առարկաներն ու գործողությունները դասակարգելու կարողություններ (առաջին հերթին, երկրորդ հերթին, հիմա, հետո, ավելի ուշ, հաջորդը, նախորդը) և այլն:

Չարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների համար կարելի է օրացույցներ պատրաստել արկղերից: Այսպես՝ յուրաքանչյուր արկղ կոնկրետ գործողություն է նշանակում, որը տեղի է ունենում որոշակի հաջորդականությամբ: Դրանց միջոցով երեխաները հասկանում են, որ գործողությունները կատարվում են որոշակի ժամանակահատվածում, կոնկրետ ժամին:

Օրացույցի միջոցով երեխաները ծանոթանում են նաև կարդալու նախադրյալներին (օրինակ՝ տարածական այնպիսի հասկացությունների հետ, ինչպիսիք են՝ աջից ձախ, ձախից աջ, վերևից ներքև և այլն):

Դրանց միջոցով նրանք սովորում են ընդհանրացումներ անել, ինչը հոգեկան զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներին դրդում է մտահանգումների գալ: Դա նշանակում է, որ նրանք ի վիճակի են՝

- կրկնել առօրյա գործողությունները.
- սիմվոլները կիրառել տարբեր մարդկանց հետ.
- սիմվոլները կիրառել տարբեր պայմաններում.
- սիմվոլները կիրառել փոփոխվող իրավիճակներում:

Օրացույցները կազմելիս օգտվում են սիմվոլների հիերարխիայից: Եթե երեխան չի կարողանում հիշել սպասվող գործողությունների հաջորդականությունը, ուրեմն անհրաժեշտ է շարժական օրացույցներ կազմել:

Դրանք կազմելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել՝

- երեխայի ճանաչողության զարգացման մակարդակը,
- տեսողությունը,
- մանր շարժողականության հմտությունները,
- երեխայի նախասիրությունները և խթանիչները:

Առարկայական օրացույցների համար կիրառվող առարկաները, սիմվոլները և օրացույցային համակարգերն ընտրվում են որոշակի պահանջներով:

Առարկայական օրացույցների համար կիրառվող առարկաների ընտրության պահանջները

- Առարկաները պետք է գործունեության կամ գործողության մաս հանդիսանան:
- Պետք է ընտրել երեխային լավ ծանոթ ամբողջական առարկաներ:
- Երեխային ծանոթ առարկաները պետք է հնարավոր լինի մասնատել:
- Ընտրված առարկան չպետք է արժեքավոր լինի և միակը:
- Առարկան պետք է հասանելի լինի և տեղափոխման ենթակա:
- Առարկան պետք է հնարավոր լինի ցույց տալ և ներկայացնել:

Առարկայական օրացույցների համար կիրառվող սիմվոլների ընտրության պահանջները

- Սիմվոլում կամ նկարում պետք է առկա լինի «տեսողական աղմուկ»:
- Վերացական սիմվոլում պետք է առկա լինի «տակտիլային աղմուկ»:
- Անհրաժեշտ է, որ երեխան ծանոթ լինի նկարում պատկերված առարկային:
- Սիմվոլը չպետք է միակը լինի. պետք է դրանցից մի քանի օրինակ ունենալ:
- Սիմվոլները պետք է հասանելի և տեղափոխման ենթակա լինեն:
- Սիմվոլը ներկայացնելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել երեխայի տեսողության, ճանաչողության, ուշադրության առանձնահատկությունները, ինչպես նաև շոշափելու, բռնելու հնարավորությունը:

Օրացույցային համակարգերի օգտագործման պահանջները

- Արկղերը տեղադրել աշխատանքային տարածքի մոտ:
- Երեխային սովորեցնել աշխատել ձախից աջ:
- Յուրաքանչյուր երեխային տալ ճանաչելի (իմացած) անուն (նշան):
- Օրվա սկզբում անդրադառնալ օրացույցային բոլոր բաժիններին՝ «արկղերին», որպեսզի երեխան իմանա, թե օրվա ընթացքում ինչ է լինելու:
- Հաշվի առնելով երեխայի զարգացման առանձնահատկությունները՝ զրուցել տարբեր գործողությունների (գործունեության) մասին՝ մեկնաբանելով, թե որ գործողությունը օրվա որ պահին է լինելու և որքան է տևելու (ամբողջ օրը, կեսօր, փոփոխություններ սպասվում են, թե ոչ և այլն):
- Պետք է երեխային թույլ տալ, որ ավարտված գործողության նշանը հանի:
- Այդ մասին պետք է խոսել նրա հետ:
- Առարկան բերել դեպի այն գործողություն, որը երեխան պետք է կատարի (օրինակ՝ ճաշի սիմվոլը երեխան իր հետ տանում է այնտեղ, որտեղ ուտում է):
- Պետք է թույլ տալ, որ երեխան համադրի տրված առարկան այն առարկայի հետ, որը առկա է համապատասխան գործողության վայրում:
- Երբ գործողությունն ավարտվում է, պետք է երեխային օգնել, որպեսզի նա առարկան վերադարձնի ավարտ խորհրդանշող արկղի մեջ:
- Երեխային խրախուսել, որպեսզի վերցնի հաջորդ գործողությունն արտահայտող առարկան:
- Պետք է խստորեն հետևել գործողությունների հաջորդականությանը:
- Անհրաժեշտության դեպքում պարապմունքը պետք է մասերի բաժանել:

Օրացույցային համակարգի կիրառումն սկսվում է այն երեխաների հետ, որոնց մասնագետները ճանաչում են, ունեն օրացույց և կարողանում են օգտվել դրանից:

ԹԵՄԱ 6

ԽԱՂԱՅԻՆ ԹԵՐԱՊԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ՅՈԳԵԹԵՐԱՊԵՎՏԻԿ ՄԻՋԱՄՏՈՒԹՅԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱ

Հայտնի է, որ հոգեֆիզիկական զարգացման (մասնավորապես՝ հուզականային ոլորտի) խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեթերապևտիկ աշխատանքներում առավել հաճախ կիրառվող թերապիաներից է խաղային թերապիան: Այն ուղղված է ագրեսիայի կառավարմանը, ինքնագնահատականի բարձրացմանը, միջանձնային հարաբերությունների կարգավորմանը և այլ հոգեհուզական բացասական դրսևորումների հաղթահարմանն ու կարգավորմանը [23, 30, 26]: Խաղային թերապիան նաև արդյունավետ տեխնիկա է տարբեր ծագման աուտիզմներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցության համար: Այն հնարավորություն է տալիս առավելապես հենվել երեխայի նախասիրությունների և պահպանված ներուժի վրա, ինչն առաջնային պահանջ է աուտիզմ ունեցող երեխայի հետ տարվող հոգեբանական աջակցության մեջ [25, 26, 27]:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ կիրառվող խաղային թերապևտիկ տեխնիկաներ

DIR/ FLOORTIME

DIR (developmental, Individual differences, Relationship-based) (Զարգացման, անհատական առանձնահատկությունների, փոխհարաբերությունների վրա հիմնված)

FLOORTIME (բառացի թարգմանությամբ՝ հատակին անցկացվող ժամանակ)

FLOORTIME-ը խաղային թերապիայի անցկացման այնպիսի մոտեցում է, որի համաձայն խաղը կառավարում է երեխան: Նրա հետ խաղալիս մանկավարժը, ծնողը կամ թերապիստը խստորեն պետք է հետևի երեխայի անհատական հետաքրքրություններին:

Նման թերապևտիկ խաղը 6 խնդիր ունի: Դրանք են՝

1. շրջապատի նկատմամբ հետաքրքրության առաջացումը և ինքնագիտակցումը,
2. փոխհարաբերությունների ստեղծումը,
3. երկկողմանի հաղորդակցման ունակությունների ձևավորումը, ինչը թույլ կտա առավել լավ ընկալել շրջապատում գործող պատճառահետևանքային կապերը,
4. ոչ խոսքային հաղորդակցման (համալիր հաղորդակցման) ձևավորումը և զարգացումը,
5. վերացական մտածողության հենքը կազմող հուզական մտքերի (գաղափարների) ինտերպրիտացիան (հնարավոր է իրականացնել սիմվոլիկ խաղերի ընթացքում),
6. հուզական մտքերի արտահայտումը, ինչի համար նույնպես նպաստավոր է FLOORTIME-ը: Այն հնարավորություն է տալիս աուտիզմ ունեցող երեխային հասկանալ իր և դիմացինի հույզերը, ինչպես նաև սթրեսային իրավիճակներում ինքնուրույն մշակել հուզական հակազդումների կարգավորման մեխանիզմներ:

FLOORTIME-ը պետք է մասնագետների ուղղորդմամբ և ծնողների օգնությամբ ներդրվի երեխայի առօրյա կյանք: Դրա համար որոշակի ցուցումներ, խորհուրդներ և մոտեցումներ են պահանջվում, որոնք, ի դեպ, յուրաքանչյուր իրադրության և իրավիճակի համար կարող են տարբեր լինել [48]:

ԽԱՂԱՅԻՆ ԹԵՐԱՊԻԱՅԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԱԳՐԵՍԻԱՅԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ԽԱՂԵՐ ԵՎ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

«Կոլաժ»

Այս վարժության կատարման համար որոշ քանակությամբ թերթեր և ամսագրեր են անհրաժեշտ: Երեխաներին առաջարկվում է կտրել դուր եկած կենդանիների, մարդկանց, առարկաների պատկերները և սոսնձել ընդհանուր էջի վրա: Հետո երեխաները պետք է պատմեն, թե ինչու են ընտրել հենց այդ պատկերները, ինչպիսի հույզեր են դրանք առաջացնում: Այնուհետև առաջարկվում է, որ նրանք այդ պատկերների շուրջ որևէ պատմվածք հորինեն: Կարևոր պայման է, որ մյուս երեխաները շարունակեն պատմությունը:

«Մոմ»

Հոգեբանն առաջարկում է երեխաներին զույգեր կազմել՝ ընտրելով որպես զույգ այն դասարանցու/խմբակցին, որի հետ շփվելն ամենադժվարն է: Երեխաները պետք է կանգնեն դեմ դիմաց և վառեն մոմերը: Յուրաքանչյուր զույգի նպատակը վառած մոմերը մինչև սենյակի ծայրը հասցնելն է: Ի դեպ, ձեռքերի դիրքերը փոփոխել չի կարելի: Եթե մոմը հանգչում է, պետք է վերադառնալ, նորից վառել մոմը և նորից անցնել ամբողջ ճանապարհը: Հաղթում է այն զույգը, որն առաջինը վերջնակետին կհասցնի վառված մոմով:

«Չայրույթի աղյուսակ»

ախտակը կիսվում է երկու մասի: Երեխաները մի մասում գրում են զայրույթի դրական, մյուս մասում՝ բացասական կողմերը: Վարժությունից հետո քննարկվում է, թե երբ կարելի է արտահայտել բացասական հույզերը, արդյո՞ք միշտ է պետք թաքցնել դրանք: Վերջում պետք է երեխաներին տանել այն համոզման, որ վատ հույզեր չկան, պարզապես պետք է իմանալ, թե երբ և ինչպես դրանք արտահայտել (արտահայտել համապատասխան ձևով):

«Բարի ավարտ հորինիր»

Հոգեբանը երեխաներին պատմվածք է պատմում և խնդրում որևէ բարի ավարտել հորինել. «Դասարանում մի շատ չար տղա էր սովորում: Նա բոլորին վիրավորում էր և հանգիստ չէր տալիս ոչ երեխաներին, ոչ էլ մեծերին: Բայց մի օր.....»:

«Վերակենդանացնողը»

Երեխաներն աշխատում են զույգերով: Մեկը կատարում է «սառեցվածի» դերը, մյուսը՝ «վերակենդանացնողի»: Ազդանշանով «սառեցվածը» տեղում քարանում է, իսկ «վերակենդանացնողը», առանց նրան դիպչելու և առանց խոսքերի՝ միմիկայով և շարժանքներով, պետք է փորձի արթնացնել նրան: «Վերակենդանացնողի» հաջողված աշխատանքի մասին են փաստում «սառեցվածի» ժպիտը, ծիծաղը, պատահական խոսքը կամ շարժումները: Հետո զույգերը դերերով փոխվում են: Վերջում քննարկում է, թե ինչն էր ամենադժվարը և ինչու:

«Անվտանգ վայր»

Հոգեբանն առաջարկում է երեխաներին հարմար դիրք գրավել, թուլանալ և փակել աչքերը: «Կենտրոնացեք և հիշեք ձեր ամենասիրված տեղը: Դա ամենաանվտանգ տեղն է, որտեղ դուք ձեզ մեկուսի և հանգիստ եք զգում: Հիշեք և փորձեք պատկերացնել այն: Հիշեք ձայները, գույները, հոտերը, շրջապատող առարկաները: Մի քանի րոպե դիտարկեք այդ վայրը, մի քիչ էլ մնացեք այնտեղ: Բացեք ձեր աչքերը, վերցրեք թուղթ ու մատիտներ և փորձեք նկարել այն: Հիմա խմբի երեխաներին պատմեք այդ ապահով վայրի մասին, ասեք, թե ինչի մասին էիք մտածում, կա արդյոք իրականության մեջ այդպիսի կամ նման մեկ այլ տեղ»:

«Նամակ գայրույթին»

Գրե՛ք նամակ ձեր գայրույթին և պատմե՛ք, թե ինչպես եք նրա հետ ապրում, ինչպես եք զգում ձեզ առանց նրա: Ինչպիսի՞ օգուտ և վնաս է նա հասցնում մարդկանց:

«Կախարդական թփուտներ»

Յուրաքանչյուր մասնակից ձգտում է ներթափանցել դեպի շրջանի կենտրոն, որը շրջապատված է կախարդական թփուտներով: Թփուտները հասկանում և ընդունում են միայն բարի խոսքեր և չեն ընդունում ուժ ու դաժանություն: Խաղի վերջում քննարկվում է, թե ո՞ր դեպքում էին թփուտները թողնում մասնակցին ներս, ո՞ր դեպքում՝ ոչ:

ԽԱՂԱՅԻՆ ԹԵՐԱԴՊԻԱՅԻ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ԻՆՔՆԱԳՆՆԱՍԱԿԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱՅՄԱՆ ՆՊԱՏԱԿՈՎ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ԽԱՂԵՐ

«Նապաստակներ և փղեր»

(4-9 տարեկան երեխաների համար)

«Երեխաներ, ուզում եմ ձեզ մի խաղ առաջարկել, որը կոչվում է «Նապաստակներ և փղիկներ»: Սկզբում դուք կլինե՛ք վախկոտ նապաստակներ: Ասացե՛ք, երբ նապաստակը վտանգ է զգում, ի՞նչ է անում ... Ծի՛շտ է, դողում է: Ցույց տվե՛ք, թե ինչպես է նա դողում: Սեղմում է ականջները, կծկվում և փորձում է ավելի փոքր ու աննկատ մնալ, պոչիկն ու թաթիկները նույնպես դողում են»: Երեխաները ցույց են տալիս:

«Ցույց տվե՛ք, թե ինչ են անում նապաստակները, երբ քայլերի ձայն են լսում»: Երեխաները պետք է վազեն սենյակի տարբեր կողմերը և թաքնվեն: «Իսկ ի՞նչ են անում նապաստակները, երբ տեսնում են գայլին» (խաղալ 3-4 րոպե):

«Իսկ հիմա եկե՛ք փղեր դառնանք՝ մեծ, ուժեղ և քաջ: Ցույց տվե՛ք, թե ինչպես են հանգիստ, դանդաղ և հպարտ քայլում փղերը: Ի՞նչ են անում նրանք, երբ մարդ են տեսնում: Վախենում են ... Ո՛չ: Նրանք ընկերություն են անում մարդու հետ և հանգիստ շարունակում իրենց ճանապարհը: Ցույց տվե՛ք, թե ինչպես: Ցույց տվե՛ք, թե ինչ են անում փղերը, երբ հանդիպում են վագրին»: Մի քանի րոպեի ընթացքում երեխաները կրկնօրինակում են քաջ փղի դերը:

Վարժության ավարտից հետո խաղացողները նստում են շրջանաձև և քննարկում, թե որ դերն իրենց ավելի դուր եկավ և ինչու:

«Կախարդական աթոռ»

(6-12 տարեկան երեխաների համար)

Այս խաղը կարելի է բավական երկար ժամանակ խաղալ: Թերապիստը նախապես պետք է իմանա յուրաքանչյուր երեխայի անվան «նախապատմությունը», ծագումը, նշանակությունը: Բացի այդ, անհրաժեշտ է թագ և «Կախարդական աթոռ» պատրաստել, որն անպայման պետք է բարձր լինի: Խաղավարը (թերապիստը) նախապես ներածական զրույց է վարում անունների ծագման շուրջ, իսկ հետո ասում, որ կպատմի խմբի բոլոր երեխաների անունների մասին (խումբը պետք է բաղկացած լինի 5-6 հոգուց), ընդ որում՝ երեխաների անունները ավելի լավ է բարձրաձայնել խաղի ընթացքում՝ միջանկյալ հատվածներում: Նա, ում անվան մասին պատմում են, դառնում է «Թագավոր»: Ամբողջ պատմության ընթացքում նա պետք է թագը գլխին նստած լինի գահին: Խաղի վերջում երեխաները պետք է հորինեն իրենց անվան նուրբ և փառաբանական տարբերակները: Կարելի է հերթով թագավորի մասին «լավ բաներ» պատմել:

«Ինչի՞ համար է մայրիկս ինձ սիրում»

(4-10 տարեկան երեխաների համար)

Բոլոր երեխաները նստում են շրջանաձև: Յուրաքանչյուր երեխա ասում է, թե ինչի համար է

մայրիկն իրեն սիրում: Չետո կարելի է խնդրել երեխաներից մեկին (ով կցանկանա), կրկնել, թե ում մայրիկը ինչի համար էր սիրում: Եթե երեխան դժվարանա, ապա մյուսները պետք է օգնեն նրան: Այնուհետև պետք է քննարկել՝ արդյոք հաճելի կլինի իմանալ՝ հիշել են մյուսներն իրենց ասածները: Երեխաները եզրակացնում են, որ պետք է ուշադիր լինել շրջապատող մարդկանց նկատմամբ և լսել նրանց:

«Ես առյուծ եմ»

Թերապիստը տալիս է հետևյալ հրահանգը. «Եկե՛ք խաղ խաղանք, որը կոչվում է «Ես առյուծ եմ»: Փակե՛ք ձեր աչքերը և պատկերացրե՛ք, որ առյուծ եք դարձել: Առյուծը կենդանիների արքան է. նա ուժեղ է, հզոր, ինքնավստահ, հանգիստ և իմաստուն: Նա գեղեցիկ է և ազատ: Բացե՛ք ձեր աչքերը և հերթով ներկայացե՛ք միմյանց առյուծի փոխարեն, օրինակ՝ «Ես առյուծ Արմենն եմ»: Զայլե՛ք վստահ:

«Սոսնձող անձրև»

(4-10 տարեկան երեխաների համար)

«Երեխաներ, դուք սիրո՞ւմ եք տաք անձրևի տակ խաղալ ... Մինչ մենք ձեզ հետ խոսում էինք, մեղմ անձրև սկսվեց: Սակայն դա սովորական անձրև չէ, այլ սոսնձող: Նա սոսնձում է մեզ միմյանց և մեկ շղթա դարձնում (երեխաները պետք է շարվեն իրար ետևից, բռնեն դիմացինի ուսերից, դիպչեն իրար, շփվեն միմյանց հետ), և հիմա «անձրևն առաջարկում է» մեզ զբոսնել»:

Երեխաները, միմյանցից բռնած, պետք է շարժվեն տարբեր ուղղություններով և տարբեր արգելքներ հաղթահարեն՝ շրջանցեն «լայն լիճը», «խիտ անտառը», «վայրի կենդանիներին»: Գլխավոր պայմանն այն է, որ երեխաներն իրարից չանջատվեն, «չպոկվեն»:

ԹԵՄԱ 7

ԷՐԳՈԹԵՐԱՊԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ՀՈԳԵՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ ԿԱՐԻՔՆԵՐԻ ԳՆԱՅԱՏՄԱՆ ԵՎ ՄԻՋԱՄՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆ

«Էրգոթերապիա» մասնագիտությունը համարվում է մարդկանց առողջության և բարեկեցության համար իրականացվող առօրյա նշանակալից գործողությունների կազմակերպման և օժանդակման արվեստ և գիտություն: Հատուկ հոգեբանության և հատուկ մանկավարժության բնագավառում «Էրգոթերապիա» մասնագիտությունն ուսումնասիրում է առողջության պահպանմանն ուղղված այն միջոցառումների համակարգը, որը ենթադրում է հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կենսական և սոցիալական հարմարվողականության հմտությունների բարելավում, ինքնուրույնության խթանում և առօրյա գործունեության մեջ ակտիվ ներգրավում [4]: Հանդիսանալով վերականգնողական բժշկության բաժին՝ «Էրգոթերապիա» մասնագիտությունը կարևորում է կյանքի տարբեր բնագավառներում և հատկապես յուրաքանչյուր երեխայի սովորելու յուրօրինակ կարողության դրսևորումն ուսումնակրթական գործընթացում:

Ուսումնասիրելով շարժողական, հոգեկան և մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխաների վերականգնմանն ուղղված պայմաններն ու միջոցները՝ Էրգոթերապևտիկ միջամտության հիմքում հիմնական տեղ է գրավում զբաղվածությունը, քանի որ ցանկացած թերապևտիկ գործընթաց կառուցվում է անձի զբաղվածության հիման վրա, ինչն էլ ենթադրում է «Անձ - Միջավայր - Զբաղվածություն» ենթատեքստը: Էրգոթերապևտիկ ցանկացած միջամտություն իրականացվում է երեխայի համար կարևոր նշանակություն ունեցող՝ նպատակաուղղված գործունեության միջոցով, որն էլ օգնում է վերականգնել և հնարավորինս բարելավել երեխայի ֆունկցիոնալ հնարավորություններն ու ինքնուրույն մասնակցությունը:

Աշխատելով հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ՝ Էրգոթերապիստը կատարում է կլինիկական աշխատողի, խորհրդատուի, ուսուցանողի և օգնող/օժանդակողի դեր:

Էրգոթերապիստի դերը՝ որպես կլինիկական աշխատող, հետևյալն է.

- ավելի դյուրին դարձնել այս երեխաների ուսուցման գործընթացը՝ միջավայրային պայմաններին հարմարվելու, արդյունավետ աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ հմտություններ ձեռք բերելու ուսուցման ճանապարհով.
- զարգացնել, վերականգնել կամ խթանել ֆունկցիոնալ հնարավորությունները.
- խթանել և պահպանել այցելուի առողջությունը և բարեկեցությունը [37].
- հարմարեցնել երեխայի ֆիզիկական միջավայրը ինչպես տնային, այնպես էլ դպրոցական պայմաններում և այլ վայրերում:

Էրգոթերապիստը խորհրդատվություն է իրականացնում հետևյալ խմբերին.

- երեխաներ և ծնողներ,
- բազմամասնագիտական թիմ,
- դպրոցի կառավարման և ուսուցչական անձնակազմ,
- կրթության քաղաքականություն մշակողներ,
- քաղաքաշինության մասնագետներ,
- և այլք:

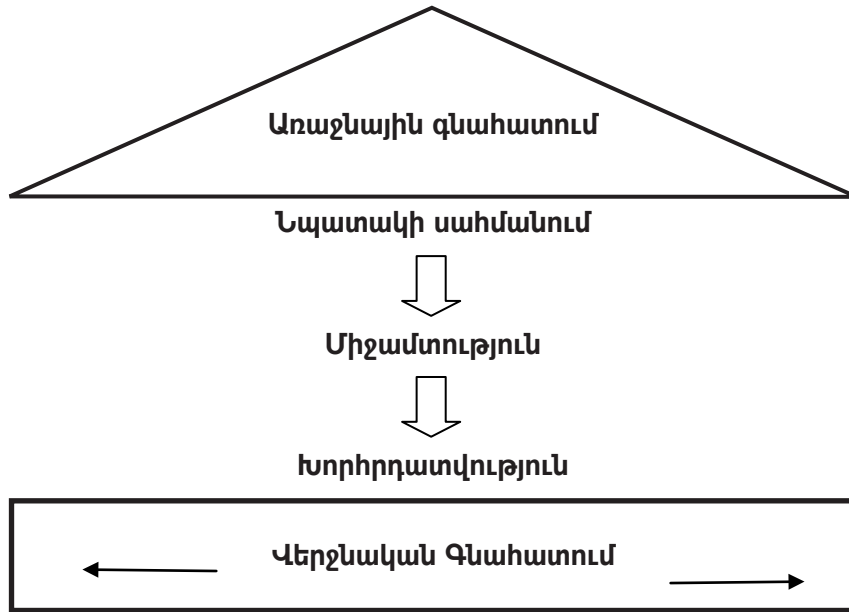
Էրգոթերապիստի դերը՝ որպես ուսուցանող և օժանդակող մասնագետ, հետևյալն է.

- այցելուակենտրոն մոտեցման կիրառում,
- նոր հմտությունների ուսուցում երեխաներին և ծնողներին, կորսված հմտությունների վերականգնում,

- միջավայրային պայմանների գնահատում,
- միջավայրային պայմանների և պարագաների հարմարեցում և այլն:

Էրգոթերապիայի գործընթացի հիմնական փայլերը

1. Գնահատում. կարողություններ, անկարողություններ, սահմանափակումներ, ունակություններ, հնարավորություններ, ուժեղ և թույլ կողմեր.
2. Միջամտություն. գործառույթի/ֆունկցիայի բարելավում, ծանոթ և նոր հմտությունների վերականգնում/զարգացում, միջավայրային պայմանների հարմարեցում.
3. Խորհրդատվություն, հետադարձ կապ ընտանիքի հետ:



ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ

Էրգոթերապիայում գնահատել նշանակում է չափել, դիտարկել, որակել, վերհանել և նկարագրել երեխայի գործունեության առանձին գործողությունները, տարրերն ու հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են տվյալ գործունեության իրականացման համար: Գնահատման գործընթացը ներառում է տարբեր մեթոդներ, որոնք անհրաժեշտ են երեխայի կողմից կատարվող գործողության և վերջինիս որակի վերաբերյալ հստակ տեղեկություններ ստանալու համար: Գնահատման ամենատարածված ձևերից են դիտարկումը և հարցազրույցը, ինչպես նաև տարբեր հարցաթերթերի կիրառումը:

Այսպիսով՝ գնահատողը նախևառաջ պետք է պարզի՝

- ի՞նչ կարող է անել երեխան և ի՞նչ է անում.
- ի՞րն է նրա զարգացման, հմտությունների, կարողությունների և գիտելիքի՝ տվյալ պահին առկա մակարդակը.
- ունի՞ արդյոք զարգացման խնդիրներ կամ հատուկ կարիքներ.
- ունի՞ արդյոք հարմարեցման կարիք.
- ի՞նչ է հարկավոր երեխային դասարանում, տանը, բակում, շրջապատում հետագա զարգացման և անկախ լինելու համար:

Գնահատման գործընթացն իրականացվում է հստակ նպատակի համար, իսկ գնահատման պատճառները, ելնելով իրականացվող միջամտությունից, կարող են լինել տարբեր: Այն սովորաբար իրականացվում է՝ որոշելու համար անձի ունակությունները և սահմանափակումները, ինչպես նաև բարենպաստ և խոչընդոտ հանդիսացող միջավայրային տարբեր պայմանները: Գնահատումը, որպես այդպիսին, կարող է իրականացվել տարբեր վայրերում՝ տանը, դպրոցում, հիվանդանոցում, վերականգնողական կենտրոնում և այլ տարաբնույթ կառույցներում և հաստատություններում:

Էրգոթերապիստի գնահատման փաթեթը պետք է հնարավորինս հանգամանալից տեղեկատվություն պարունակի երեխայի գործունեության կատարման հետ կապված հետևյալ գործառնությունների վերաբերյալ.

- ֆիզիկական գործառնություններ,
- վերին վերջույթների գործառնություններ,
- ճանաչողական գործառնություններ,
- ընկալում,
- հաղորդակցման հմտություններ,
- սոցիալական ներկայացում,
- ինքնախնամք,
- կենցաղային հմտություններ,
- ուտելու և խմելու հմտություններ,
- համայնքում ապրելու հմտություններ,
- աշխատանքային հմտություններ,
- ժամանց,
- ուշադրություն սեփական անձի նկատմամբ,
- պատասխան գործողություններ:

**ՄԻՋԱՍՏՈՒԹՅԱՆ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄ,
ՄԻՋԱՍՏՈՒԹՅՈՒՆ, ԽՈՐՀՐԴԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ**

Միջամտությունը պլանավորելիս անհրաժեշտ է նախնառաջ մշակել և հստակ սահմանել միջամտության պլանը՝ համապատասխան քայլերով.

- երկարաժամկետ նպատակներ,
- կարճաժամկետ նպատակներ,
- միջամտության հստակ միջոցառումներ,
- միջամտության ձևը, հանդիպումների քանակը, հաճախականությունը և տևողությունը,
- խորհրդատվություն, օրինակ՝ ինչպես վարվել երեխայի հետ տնային պայմաններում:

Միջամտությունը կոնկրետ փուլում սպասվելիք վերջնարդյունքի հակիրճ ձևակերպում է այն կառուցվում է որոշակի նպատակների հիման վրա, որոնք կարող են լինել կարճաժամկետ, միջնաժամկետ կամ երկարաժամկետ [35]:

Կարևոր է հիշել, որ Էրգոթերապիստիկ միջամտության գործընթացում յուրաքանչյուր սահմանված նպատակ պետք է լինի SMART, այն է (տե՛ս Աղյուսակ 5).

Աղյուսակ 5. Նպատակների սահմանման մոտեցումն Էրգոթերապիայում

S	Specific	Սպեցիֆիկ/Յուրահատուկ
M	Measurable	Չափելի
A	Achievable	Չասանելի
R	Realistic	Իրատեսական
T	Target Date	Չստակ սահմանված ժամանակահատված

Չափի առնելով այցելուակետորոն մոտեցումը, ինչպես նաև գնահատման արդյունքները՝ Էրգոթերապիայում միջամտությունը կարող է իրականացվել տարբեր ուղղություններով և ներառել անձի գործունեության, միջավայրային գործոնների և մասնակցության ու հարմարման տարաբնույթ ոլորտներ: Այդ նպատակով հակիրճ ներկայացվում են Էրգոթերապիստիկ միջամտության ձևերը և ոլորտները (տե՛ս Աղյուսակ 6):

Աղյուսակ 6. Էրգոթերապևտիկ միջամտության ոլորտները

ԱՆՎԱՆՈՒՄ	ՆԿԱՐԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ
<i>Առօրյա կյանքի հիմնական գործողությունները</i>	Միջամտություններ, որոնք նախատեսված են ինքնուրույնության բարելավման և ապահովման համար հետևյալ ոլորտներում. ցնցուղի ընդունում, հարդարում, զգեստափոխվել, զուգարանից օգտվել, ուտել, կազմակերպել կենցաղը և այլն:
<i>Վարքային միջամտություն</i>	Միջամտություններ, որոնք նախատեսված են վարքագծի փոփոխման համար: Ներառվում են հատուկ ռազմավարություններ ինչպես երեխաների, այնպես էլ մեծահասակների համար:
<i>Ստեղծագործական թերապիաների կիրառում</i>	Միջամտություններ, որոնց հիմքում դրվում են ստեղծագործական արվեստի տարբեր ձևեր՝ երաժշտություն, պար, նկարչություն, դերային խաղ, առհասարակ արվեստը և արհեստը:
<i>Չարգացնող թերապիաներ</i>	Միջոցառումներ, որոնք նախատեսված են երեխաների և մեծահասակների զարգացման համար: Ներառում է նյարդազարգացնող թերապիա, զգայական ինտեգրացում և հավասարակշռության/վեստիբուլյար ապարատի գործառնայթի խթանում:
<i>Դիրքավորում</i>	Անդրադառնում է անձի կամ նրա մարմնի որևէ մասի ճիշտ դիրքավորմանը բուժական նպատակով:
<i>Սոցիալիզացիա/սոցիալական հմտությունների ուսուցում</i>	Միջոցառումներ, որոնք նախատեսված են սոցիալական հմտությունների զարգացման համար: Ներառվում են այնպիսի միջամտություններ, ինչպիսիք են հավասարակշռության ուսուցումը, գայրույթի կառավարումը և ինդրահարույց իրավիճակների լուծումը:
<i>Հոգեւոցիալական տեխնիկաներ</i>	Հոգեբանական միջամտություններ՝ ճանաչողական-վարքային թերապիա, գայրույթների կառավարում, խմբային քննարկումներ, սոցիալական հմտությունների և ռելաքսացիոն թուլացման տեխնիկայի ուսուցում:
<i>Անձի թերապևտիկ օգտագործում</i>	Մասնագետի անձի, անհատականության՝ որպես դիտորդի հասկացությունների, ընկալումների և վճիռների նպատակային օգտագործում:
<i>Չբաղվածության և գործողությունների թերապևտիկ օգտագործումը</i>	Առանձին այցելուների համար ընտրված գործողությունների և զբաղվածության թերապևտիկ կիրառում, որը ներառում է շրջակա միջավայրի, գործունեության պահանջների, այցելուի համար կարևորագույն գործոնների, գործողության կատարման հմտությունների և դրանց կատարման ձևերի համատեքստում:
<i>Չբաղվածության վրա հիմնված գործողությունների կատարում</i>	Էրգոթերապիստը և այցելուն ընտրում և նախագծում են աշխատանքներ, որոնք նշանակալից են այցելուի համար և բխում են նրա հետաքրքրություններից ու շահերից՝ խթանելով վերջինիս առողջությունը, բարեկեցությունը և մասնակցությունը:
<i>Նպատակային գործունեություն</i>	Մասնավորապես՝ ընտրված գործողությունները, որոնք թույլ են տալիս այցելուին զարգացնել համապատասխան հմտություններ տվյալ գործողությանը մասնակցություն ունենալու նպատակով:

<i>Նախապատրաստական մեթոդներ</i>	Հատուկ ընտրված մեթոդներ և տեխնիկաներ, որոնք նախապատրաստում են այցելուին գործողության կատարմանը և կիրառվում են կոնկրետ գործողության հետ միաժամանակ, կամ էլ նախապատրաստական փուլում իրականացվում են՝ նախքան գործողությանն անդրադառնալը:
<i>Կրթական գործընթաց</i>	Մասնագիտական գիտելիքներ հաղորդել զբաղվածության, առողջության, գործունեության կատարման և մասնակցության մասին:
<i>Խորհրդատվություն</i>	Որպես համագործակցային գործընթաց՝ Էրգոթերապիստը խնդիրը բացահայտելու համար կիրառում է իր գիտելիքներն ու հմտությունները, հնարավոր լուծումներ է առաջարկում, փորձարկում է առաջարկված լուծումները և անհրաժեշտության դեպքում փոխարինում դրանք, եթե վերջիններս ուղղակիորեն չեն նպաստում միջամտության արդյունքներին հասնելուն:
<i>Օժանդակող միջոցներ, հարմարանքներ</i>	Մարմնի գործառնության օժանդակող՝ պարզ կառուցվածքով, էլեկտրոնային մասեր չպարունակող սարքեր:
<i>Թերապևտիկ վարժություններ</i>	Մկանային ատրոֆիայի կանխարգելում, մկանների և հոդերի գործառնության վերականգնում, սրտանոթային և թոքային ֆունկցիայի բարելավում:
<i>Օրթոզավորում/սպլինտավորում</i>	Անշարժացնող օրթոզների և սպլինտների կիրառում, շարժումների սահմանափակման կամ մարմնի գործառնության իրականացման օժանդակության նպատակով:
ՕՐԻՆԱԿՆԵՐ	
<i>Հանրային տրանսպորտով մթերային խանութ այցելությունը, գնումներ կատարելը և կերակուր պատրաստելը</i>	Զբաղվածության վրա հիմնված գործողության կատարման օրինակ:
<i>Պլանավորել ճաշը, կազմել գնումների ցուցակ և հստակեցնել հանրային տրանսպորտի երթուղին</i>	Նպատակային գործողության օրինակ
<i>Ապահովել օդափոխության ռեժիմը՝ դիմացկունության և տոկունություն խթանման նպատակով, տեղեկատվություն տրամադրել տեսողական պատկերների միջոցով՝ կիրառելով ջղայնության և տազնապի հաղթահարման մեթոդիկաներ, հակասթրեսային գործողություններ և այլն</i>	Նախապատրաստական մեթոդների օրինակ
<i>Օրինակ՝ հոգեֆիզիկական խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատող դպրոցական անձնակազմին ծանոթացնել ցածր աշխատունակություն ունեցող երեխաների առանձնահատկությունների հետ</i>	Կրթական գործընթացի մեջ ներգրավվելու օրինակ

ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՐԳՈԹԵՐԱՊԵՎԿՏԻԿ ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ

Ճանր և խորը աստիճանի մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող երեխաները շատ հաճախ ի վիճակի չեն շփում հաստատել այլ անձանց հետ կամ օգտագործել հաղորդակցման տարբեր ձևեր ու հնարավորություններ: Այս ամենը նախևառաջ կախված է երեխայի ֆիզիկական, ճանաչողական, զգայական (տեսողական և լսողական) ախտահարումների հետ: Այսպիսով՝ այս խմբին պատկանող երեխաները հազվադեպ են խոսք ունենում, նրանց շարժանքների (ժեստային) ապարատը բավարար զարգացած չէ, տեսողական ազդակները ոչ բուլորի համար են հասկանալի և ընկալելի, ինչպես նաև՝ նրանք չեն կարողանում հասկանալ տարածությունը, մոտենալ խոսակցին կամ հեռանալ նրանից՝ պահպանելով համապատասխան տարածությունը: Այս երեխաների «հաղորդակցումը» հիմնվում է զգայական վերլուծիչների աշխատանքի վրա:

Այն մասնագետներին, ովքեր աշխատում են այս խմբի երեխաների հետ, խորհուրդ է տրվում կիրառել երեխայի հետ հնարավորինս արդյունավետ շփում և համագործակցություն հաստատելու հետևյալ մոտեցումը.

- Ա.** «Գտնել ճիշտ բանալին՝ դուռը բացելու համար». այս փոխաբերությունը նշանակում է փնտրել և գտնել ճիշտ խթաններ/ազդակներ, որոնք ճանաչելի/հասկանալի կլինեն երեխայի համար և դրանց միջոցով փորձել կատարել կապ հաստատելու առաջին քայլերը:
- Բ.** «Բացել դուռը». այստեղ արդեն մասնագետը կիրառում է երեխայի ուշադրությունը գրավելու խթաններ/ազդակներ:
- Գ.** «Յետագոտել սենյակը». այս փոխաբերությունը ենթադրում է ակտիվ հաղորդակցում/շփում երեխայի հետ, որը շատ հաճախ կարող է հիմնվել տարրական ձայների, ձայնարկությունների, մարմնի շարժումների կիրառման վրա:
- Դ.** «Նայել պատուհանից դուրս». նշանակում է փորձել նայել արտաքին աշխարհին երեխայի աչքերով՝ դուրս գալով սեփական կադապարից, հասկանալու համար երեխայի ընկալման և արտաքին աշխարհի ճանաչման սահմանները [34, 36]:

Արդյունավետ միջամտության համար մասնագետը պետք է հստակեցնի յուրաքանչյուր երեխայի հետ կիրառվող հաղորդակցման ձևերը և միջոցները՝ հաշվի առնելով նրա առանձնահատկությունները: Այս հարցում շատ կարևոր է դիտարկումը, հարցազրույցը ընտանիքի անդամների հետ՝ բացահայտելու երեխայի հաղորդակցման կարողությունների ներկայիս մակարդակը և պլանավորելու հետագա միջամտությունը:

Այսպիսով՝ մասնագետը պետք է պարզի՝

- ինչպե՞ս է երեխան հաղորդակցվում.
- հաղորդակցման ինչպիսի՞ ձևեր երեխայի հետ կիրառելի չեն.
- արդյո՞ք երեխան ուզում է հաղորդակցվել (եթե այո, ապա ինչպե՞ս) .
- ինչպե՞ս է նա արձագանքում իր հետ հաղորդակցվողներին .
- արդյո՞ք երեխան ունի լսողության խանգարման ախտանշաններ.
- արդյո՞ք երեխան ունի տեսողության խանգարման ախտանշաններ.
- արդյո՞ք երեխան ունի բարդ արտահայտված վարքագիծ.
- ինչպե՞ս է երեխայի վարքը կապվում հաղորդակցման դժվարությունների հետ.
- աշխատում է արդյո՞ք երեխայի հետ լոգոպեդը.
- ինչպե՞ս են բազմամասնագիտական թիմի մյուս անդամները բացատրում նրա հաղորդակցման առանձնահատկությունները:

Այսպիսով՝ հաղորդակցման խնդիրների ժամանակ մասնագետը պետք է երեխային դիմի անունով և համոզված լինի, որ գտնվում է երեխայի ուշադրության կենտրոնում: Կարևոր է նաև երեխային առաջատար դեր տալ երկխոսության մեջ և հատկացնել ժամանակ, որպեսզի նա կարողանա արձագանքել մասնագետի հրահանգներին:

Երբ երեխայի հետ կազմակերպվում է երկխոսություն, ցանկալի կլինի, որ մասնագետը հետևի հետևյալ պարզ կանոններին.

- օգտագործել համառոտ և պարզ նախադասություններ,
- օգտագործել նույն բառերը նույն գաղափարների կամ երևույթների մասին խոսելիս,
- հրահանգները բաժանել առանձին մասերի,
- խոսքը ուղեկցել շարժանքներով, նշաններով և դիմախաղով,
- խուսափել դժմիճանալի երկխոսություններից,
- խուսափել երեխային ավելորդ բառերով ծանրաբեռնելուց,
- խուսափել ավելորդ տեղեկատվությունից,
- խուսափել խոսքի մեջ բացասական և վերացական գաղափարներ օգտագործելուց:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. ԱՎԱԳՅԱՆ Ա. Վ., Նկարների միջոցով հաղորդակցման համակարգ: Հաճախ տրվող հարցեր // «Մանկավարժական միութե», Եր., 2012, N 3-4, էջ 135-158:
2. ԱՎԱԳՅԱՆ Ս., Վարքի խանգարումներ ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող հոգեբանական օգնությունը: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «Արման Ասմանգուլյան», 2017, 70 էջ:
3. ՀԱՏՈՒԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար // Ռ. Ն. Ազարյանի, Ա. Վ. Ավագյանի խմբագրությամբ, Եր., «Չանգակ» հրատ., 2016, 433 էջ:
4. ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ Մ. Ռ., Տեղաշարժման դժվարություններ ունեցող երեխաների և դեռահասների խնամքի կազմակերպման ուղեցույց, Եր., հեղ. հրատ., 2017, 48 էջ:
5. ՀՈԳԵԲԱՆԱՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԲԱՌԱՐԱՆ //Ս. Ռ. Գևորգյան, Ն. Ռ. Հակոբյան, Լ. Հ. Սարատիկյան, Ա. Վ. Հովհաննիսյան.- Եր.: Հեղինակային հրատարակություն, 2014, 264 էջ:
6. ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., ՉՈՐՐԱԲՅԱՆ Չ. Հ., Դիզայնի խաղեր և վարժություններ մտավոր հետամաջ երեխաների ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում (մեթոդական ձեռնարկ), Եր., Մանկավարժ, 2001, 44 էջ:
7. ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., Չարագման խնդիրներ ունեցող նախադպրոցականների հոգեբանամանկավարժական հետազոտության կազմակերպման ուսուցումը բուհական դասավանդման գործընթացում //«Մխիթար Գոջ» ամսագիր, N 4-6, 2011, էջ 40-49:
8. ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., Նյարդահոգեբանական-շտկողական վարժությունների նշանակությունը խոսքի խանգարումներ ունեցող երեխաների վերականգնողական աշխատանքներում //Հատուկ մանկավարժության և վերականգնողական հոգեբանություն: Գիտական հանդես, 1(2), Եր., 2011, էջ 50-57:
9. БАСИЛОВА Т. А., АЛЕКСАНДРОВА Н. А., Как помочь ребенку со сложными нарушениями развития, М., 2004.
10. ВЫГОТСКИЙ Л. С., Основы дефектологии, СПб, «Лань», 2003, сс. 81-85.
11. ГОНЕЕВ А. Г. и др., Основы коррекционной педагогики // Под. ред. В. А. Сластенина, 2-е изд., М., «Академия», 2002.
12. ГОРЯЧЕВА Л., КРУГЛЯК Л., Гиперактивный ребенок - Это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему, ИГ, «ВЕСЬ», 2014. // www.koob.ru
13. ЗАБРАМНАЯ С. Д., БОРОВИК О. В., Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». Пособие для психолого-медико-педагогических комиссий, М., ВЛАДОС, 2008, 17.
14. ИСАЕВ Д. Н., Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб.; Речь, 2003.
15. КАТАЕВА А. А., СТРЕБЕЛЕВА Е. А., Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М., «БУК-МАСТЕР», 1993.
16. КОЛЕСНИКОВА Г. И., Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование, Ростов н/Д, Феникс, 2006.
17. ЛЕБЕДИНСКИЙ В. В., Классификация психического дизонтогенеза. Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия в 2 т. II том, М. МГУ, 2002. с. 252.
18. ЛУБОВСКИЙ В. И., Специальная психология, М., 2003.
19. МАМАЙЧУК И. И., Психология дизонтогенеза. М., 2000.
20. МАМАЙЧУК И. И., Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб, Речь, 2003, с. 36-46.
21. МАТОВ-ТОМОВА В. С., ПИРОВ Г. Д., ПЕНУШЛИЕВ Р. Д., Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. «София», 1981.
22. МЕЖДУНАРОДНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ БОЛЕЗНЕЙ (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. СПб., 1994.
23. МЕНТС М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге: пер. с англ.-СПБ., 2001.

24. МОНИНА Г.Б. ЛЮТОВА - РОБЕРТС Е.К. ЧУТКО Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография.- СПб.: РЕЧЬ, 2007.-186 С. // www.koob.ru.
25. НАРИЕВСКАЯ И.Н. САБИРОВА Н.Г. Профилактика нарушений в поведении дошкольников.-М.: 2009.- 289 с. ПИТЕРС Т. Аутизм от теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: ВЛАДОС, 2003.
26. ОВЧАРОВА Р. В. Игровая коррекция поведения. Игротерапия. Арттерапия< Технологии практического психолога образования. М, ТЦ «Сфера», 2001, 32.
27. ОСИПОВА А. А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: Сфера, 2002 – 510 с // <http://psylist.net/psytera/00135.htm/>
28. ПИТЕРС Т., Аутизм от теоретического понимания к педагогическому воздействию, М., ВЛАДОС, 2003., 240 с.
29. ПЕРКИНС ШКОЛА: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Часть 1, 2, Методические основы. К. Хайд, М. Аллон, С. Эдвардс и др., М., 2011.
30. РОМАНОВ А. А., Игровые задачи как средства коррекции расстройств поведения и эмоций у детей. Дошкольная педагогика, 1, 2003.
31. СЕМАГО Н. Я., СЕМАГО М. М., Руководство по психологической диагностике. М., 2000.
32. ШИПИЦЫНА Л. М., МАМАЙЧУК И. И., Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, М., 2004.
33. ASSESING COMMUNICATION AND LEARNING IN YOUNG CHILDREN, WHO ARE DEAFBLIND OR WHO HAVE MULTIPLE DISABILITIES Ed. By Charity Rowland, Ph.D, © 2009 by Design to Learn Projects, Oregon Health & Science University.
34. CHESELDINE, S., STANFIELD J. (1993), Gentle Teaching: A Guide for Carers, University of Strathclyde, Glasgow, ISBN 1-85098-49-2.
35. FARAONE S. V., BIEDERMAN J., Neurobiology of Attentiondeficit Hyperactivity Disorder. Biol Psychiatry, 1998; 44: 10: 951-958.
36. GATES B. (1997), Learning Disabilities, 3rd edition, Churchill Livingstone , ISBN 0-443-05539-4
37. REMARKABLE CONVERSATION: A Guide to Developing Meaningful Communication with Children and Young Adults who are Deafblind, Ed.: Miles B. Riggio M., Perkins School for the Blind, 1999.
38. KANNER, L. (1992). Follow up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. Focus on Autistic Behaviour (5): 1-11.
39. OILEY G. (1986), The TEECH Curriculum for Teaching Social Behaviour to Children with Autism. In: E. Schopler and G. Mesibov (Eds), Social Behaviour in Autism. New York, Plenum Press, 46.
40. WEINSTEIN C.S., APFEL R.J., WEINSTEIN S.R. Description of Mothers with ADHD with Children with ADHD. Psychiatry, 1998; 61: 1: 12-19.
41. <http://metodi4ka.com/wp-content/uploads/2011/06/Shulne.pdf>.
42. psylist.net/praktikum/32.htm.
43. <http://www.psy-files.ru/mat/poznavatelnie-processi/338-test-perona-ruzera.html>.
44. <http://autism-aba.blogspot.com/2011/08/что-такое-aba-терапия.html#ixzz4X39I9ZJ>.
45. http://autism-aba.blogspot.am/2010/10/s_19.html.
46. <https://www.youtube.com/watch?v=v4B5NIVtoX4>.
47. <http://europsycenter.ru/metod-tomatisa-lechenie-autizma>.
48. <http://autism-aba.blogspot.com/2014/07/play-therapy-techniques.html#ixzz4XBEsl>.
49. https://4brain.ru/skorochtenie/_tablicy-shulte.php

ԼՐԱՑՈՒՑԻՉ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ՄԱՍՆԱԳԵՏԻ ԻՆՔՆԱԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ

1. ԱԶԱՏՅԱՆ Թ. ՅՈՒ., Ադապտիվ ֆիզիկական դաստիարակության դերը զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների շտկողական գործընթացում, Сборник научных трудов XIX международного конгресса, «Олимпийский спорт и спорт для всех», 6-9 октября, Ереван, 2015, էջ 118-123:
2. ԱԶԱՏՅԱՆ Թ. ՅՈՒ., Մտավոր հետամնաց աշակերտների տարածական կողմնորոշման զարգացման միջոցները, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «ԷդիտՊրինտ», 2012, 41 էջ:
3. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ս. Գ., ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Ա. Ա., Լոգոպեդական հետազոտության տեսագործական մոտեցումները, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «Էդիթ Պրինտ», 2016, 96 էջ:
4. ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ Ս. Գ., ԿԻՐԱԿՈՍՅԱՆ Ա. Ա., Խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող երեխաների բառապաշարի հարստացումը, Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Եր., «Էդիթ Պրինտ», 2014, 96 էջ:
5. ՀԱՏՈՒԿ ԿԱՐԻՔՆԵՐՈՎ ԵՐԵՒԱՆ ՄԵՐ ՄԱՆԿԱՊԱՐՏԵՉՈՒՄ (մանկավարժական ուղեցույց) հեղինակային խումբ, Ս. Գյումրիյան և այլք: World Vision Armenia:
6. ՀԱՏՈՒԿ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՆՐԱԳԻՏԱՐԱՆ, խմբ.՝ Ռ. Ն. Ազարյան., «Չանգակ-97», Եր., 2012, ,248 էջ:
7. ՀՈՎՅԱՆ Գ. Ռ., Հոգեկարգային խանգարումներ ունեցող երեխաների նկատմամբ անհատական մոտեցման սոցիալ-հոգեբանական պայմանները: Գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու, «Հատուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն», 2005, N5, էջ 38-41:
8. ՊԱՅԼՈՉՅԱՆ Ժ. Հ., ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., ԱՎԱԳՅԱՆ Ա. Վ., Մատների լեզուն, Մատների լեզուն/ Ժ. Պայլոյան, Լ. Սարատիկյան, Ա. Ավագյան, Եր., «ՎՄՎ-ՊՐԻՆՏ» հրատ., 2016, 60 էջ:
9. ՊԱՅԼՈՉՅԱՆ Ժ. Հ., ՍԱՐԱՏԻԿՅԱՆ Լ. Հ., Հարալեզվական միջոցների կիրառումը խոսքի զարգացման գործում, Գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու, Եր., «Չանգակ-97», 2004, էջ 51-57:
10. АДЛЕР А., Теория и практика индивидуальной психологии, М., СПб, 1996.
11. АЗАРЯН Р. Н., Информационные технологии в сфере специального образования-основа развития незрячих школьников: Проблемы педагогики и психологии. Научное периодическое издание межвузовского консорциума, Ереван, 2009, с. 48-51.
12. АРТТРАПИЯ И АРТПЕДАГОГИКА В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ, Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко и др., М., изд. центр Академия, 2001.
13. АРШАТСКИЙ А. В., АРШАТСКАЯ О. С., Дети и подростки с аутизмом, М., Теревинф, 2005.
14. ВЕНЕР Ч., КЕРИГ П. Психопатология развития детского и подросткового возраста, 5-е международное издание, под. науч. ред. А. Алексеева, СПб, ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004.
15. ДЕМЬЯНОВ Ю. Г., Основы психопрофилактики и психотерапии: Пособие для студентов психологических факультетов университетов, Саб., «Паритет», 1999, 224 с.
16. ЗАВОДЕНКО Н. Н., ПЕТРУХИН А. С., СЕМЕНОВ П. А. и др., Лечение гиперактивности с дефицитом внимания у детей: оценка эффективности различных методов фармакотерапии. Московский мед. журн., 1998, 19-23.
17. ИСАЕВ Д. Н., Психическое недоразвитие у детей. Л., 1982.
18. КАРАПЕТЯՆ Ս. Գ., Ранняя диагностика речевых нарушений и пути их коррекции у больных с некоторыми наследственными болезнями. Проблема современной науки, Сборник научных трудов, выпуск 18, г. Ставрополь, 2015, с. 60-62.
19. ЛИБЛИНГ М. М., «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Москва // <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/desjat-argumentov-protiv-aba-terapii>.
20. ЛУРИЯ А. Р., Умственно отсталый ребенок, М., 1969.
21. МАМАЙЧУК И. И., ИЛЬИНА М. Н., Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство, .-СПБ., РЕЧЬ, 2006. 352 С.

22. ОСИПОВА А. А., Общая психокоррекция. Учебное пособие. М., Сфера, 2002, 510 с. // <http://psylist.net/psytera/00135.htm/>.
23. ПАНФИЛОВА А. П., Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. М., Издательский центр «Академия», 2009.
24. ПСИХОЛОГИЯ АНОМАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: Хрестоматия в 2 т., под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевой, изд-во МГУ, 2002.
25. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА: Проблемы и исследования, под ред. К. М. Гуревича, М., 1981. ПСИХОТЕРАПИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ. 2-е изд., под ред. Ф. Кендалла, СПб., Питер, 2002, 432 с.
26. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, под ред. Е. А Стребелевой, М., 2005.
27. ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ, науч. ред. Л.М. Шипицына. СПб, 1999.
28. СВЕНЦИЦКИЙ А. Л., Краткий психологический словарь. М., Проспект, 2008.
29. СЕМАГО Н. Я., СЕМАГО М. М., Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст, СПб., Речь, 2010.
30. СЕМЕНОВИЧ А. В., Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. М., Генезис, 2007.
31. СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: Учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. завед. под. ред. В. И. Лубовского, М., «Академия», 2003.
32. Alsop, A. Evidence-based Practice and Continuing Professional Development. *British Journal of Occupational Therapy*, 60: 503-508.
33. Cheseldine, S., Stanfield J (1993), *Gentle Teaching: A Guide for Carers*, University of Strathclyde, Glasgow ISBN 1-85098-49-2
34. Clark, F., Wood, W., Larson, E. A. (1998). *Occupational Science: Occupational Therapy's Legacy for the 21st Century*. In: Neistadt, ME., Blesedell Crepeau, E. (eds.). *Occupational Therapy Philadelphia: Lippincott-Raven Publishers*.
35. "History of Snoezelen". Snoezeleninfo.com. 2005-11-29. Retrieved 2014-11-05.
36. Shapiro et al., 1997; 2009a; 2009b; Fornes, Messbauer, Pagliano & Verheul, 2009.
37. O'Hara J., Sperlinger A. (1997), *EDs Adults with Learning Disabilities* John Wiley and Sons Ltd * Chapter 6 'Challenging Needs and Problematic Behaviour', ISBN 0-471-97665.
38. Willard and Spackman's *Occupational Therapy* (2008) Elizabeth B. Crepeau, Ellen S. Cohn, Barbara A. B. Schell, Walters Kluwer
39. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:160965/fulltext01>
40. <http://www.tota.org/Files/mcc/2014MCCHandouts/2014-107.pdf>

