

**ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ  
ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐ:  
ԱԶԱԿՑՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ  
ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ, ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ  
ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ  
ՈՒ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**ՁԵՌՆԱՐԿ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ**

**ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵՔԱՆԱԿԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ**

**ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐ:  
ԱԶԱԿՑՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ,  
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ  
ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Մեթոդական ուղեցույց**

**Ձեռնարկ մանկավարժների համար**

**Երևան – 2024**

ՀՏԴ  
ԳՄԴ  
Ա

Ձարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողներ: Աջակցման աշխատանքների բովանդակությունը, կազմակերպման առանձնահատկություններն ու ռազմավարությունները: Մեթոդական ուղեցույց: Ձեռնարկ մանկավարժների համար/Մուրադյան Ս. Վ., Թադևոսյան Է. Ռ., Ազատյան Թ. Յու., Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն.- Եր.:... 2024. - 40 էջ:

Ձեռնարկը երաշխավորվել է ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի 09.02.2024 թվականի 196-Ա/2 հրամանով որպես ուսումնական նյութ:

Ձեռնարկը հրատարակության է երաշխավորվել Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի խորհրդի կողմից:

**Մասնագիտական խմբագիր՝** մ.գ.թ., դոցենտ Ա. Հ. Սվաջյան

**Գրախոսներ՝**

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ Հարությունյան Մ. Ռ.

Մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ Թադևոսյան Հ. Վ.

**Հեղինակներ՝**

Մուրադյան Ս. Վ., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Թադևոսյան Է. Ռ., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Ազատյան Թ. Յու., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

**Համակարգչային ձևավորում՝** Խուրավերդյան Դ. Գ., Դավթյան Հ. Լ.

**Խմբագիր՝** Սարգսյան Հ. Ա.

Սույն ձեռնարկի նպատակն է աջակցել հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժներին, տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների մասնագետներին՝ զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հաղորդակցման կարողությունների, ինքնուրույնության, դժվարությունները հաղթահարելու ունակությունների, ուսուցման ու զարգացման դժվարությունների հաղթահարման գործընթացում:

ISBN

**Տպաքանակը՝ 150 օրինակ:**

ՀՏԴ  
ԳՄԴ

© Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, 2024

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ .....	4
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ, ՍԱՀՄԱՆՈՒՄ, ՏԵՍԱԿՆԵՐ .....	6
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄԸ, ԳՆԱՀԱՏՈՒՄՆ ՈՒ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ .....	14
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄԸ. ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ, ԶՐՈՒՅՑ, ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԼՐԱՑՈՒՑԻՉ ԱՅԼԸՆՏՐԱՆՔԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ .....	23
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ.....	37

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների համար կարևոր է միջավայրը կազմակերպել այնպես, որ նրանք կարողանան օգտագործել իրենց ողջ ներուժը: Տեսողությունը և լսողությունը օգնում են ընկալել մեզ շրջապատող աշխարհը: Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողները մեծամասամբ չեն կարողանում իմաստալից համակարգել իրենց միջավայրը, ինչը նշանակում է, որ նրանք կախված են ուրիշներից: Սովորողներին շրջապատող անձինք (մասնագետներ, ընտանիքի անդամներ) պետք է ստեղծեն այնպիսի տարածք, որտեղ երեխաներն իրենց ապահով կզգան, կկարողանան ուսումնասիրել և ճանաչել իրենց շրջապատող միջավայրը և ինքնուրույն գործունեություն ծավալել:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների ուսուցումն ու զարգացումը հնարավոր է իրականացնել մանրակրկիտ մշակված և կազմակերպված կրթական միջավայրում: Այդ միջավայրը ստեղծելիս պետք է հաշվի առնել այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են լսելիությունը, լուսավորությունը և դասավորությունը:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող շատ երեխաներ դժվարանում են համապատասխան տեղեկատվություն ստանալ շրջապատող միջավայրից, իսկ մարդաշատ սենյակում աղմուկը կարող է չափազանց խանգարել նրանց: Իհարկե, անհրաժեշտ է օգնել սովորողներին մշակել հաղթահարման մեխանիզմներ, բայց նույնքան կարևոր է նվազագույնի հասցնել կողմնակի լսողական խոչընդոտները, որպեսզի երեխաները կարողանան կենտրոնանալ առաջադրանքի վրա. աշխատանքային սենյակում պետք է կարգուկանոն լինի: Թե՛ տանը, թե՛ դպրոցում կարևոր է միջավայրն այնպես հարմարեցնել, որ ապահովվի երեխայի անվտանգությունն ու վստահությունը: Դասասենյակի կամ բնակելի տարածքի դասավորությունը նույնպես ազդում է անձի ինքնուրույնության վրա: Սենյակում չպետք է լինեն խոչընդոտներ կամ ավելորդ պարագաներ, որպեսզի երեխան կարողանա

ազատ տեղաշարժվել: Անհրաժեշտ նյութերն ու իրերը պետք է դրված լինեն կոնկրետ տեղերում, մատչելի վայրերում, որպեսզի երեխան կարողանա ինքնուրույն գտնել դրանք:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողներն ունեն սոցիալական միջավայրում ինքնուրույն հարմարվելու բազմաթիվ խնդիրներ և հասարակության առավել խոցելի խումբ են: Այդ պատճառով էլ բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների գործառնական հմտությունների ձևավորումը առօրյա կյանքին նրանց լիարժեք մասնակցությունն ապահովելը կարևոր նախապայման է: Սակայն հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների մասնագետները շատ դեպքերում չունեն համապատասխան իրազեկում: Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների ուսուցման և զարգացման վերաբերյալ մեթոդական ձեռնարկների բացակայությունը նույնպես դժվարացնում է նշված աշխատանքների իրականացումը:

Այս ձեռնարկի նպատակն է մեթոդական օգնություն ցույց տալ հանրակրթական դպրոցների մասնագետներին զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների ուսուցման և զարգացման հնարավոր ձևերի (միջոցներ, մեթոդներ, կրթական միջավայր)՝ երեխաների հաղորդակցման կարողությունների, ինքնուրույնության, դժվարությունները հաղթահարելու ունակությունների, ինչպես նաև մի շարք այլ հոգեկան գործընթացների ձևավորման վերաբերյալ:

Այդ առումով ձեռնարկում ներկայացված հատուկ միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման մանկավարժական պայմանները կնպաստեն ուսուցիչների և մանկավարժական այլ աշխատողների իրազեկվածության բարձրացմանը և զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների ուսուցման ու զարգացման դժվարությունների հաղթահարմանը:

## ՉԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ, ՍԱՀՄԱՆՈՒՄ, ՏԵՍԱԿՆԵՐ

«Չարգացման բազմակի խանգարումներ» ասելով՝ հասկանում ենք երեխայի օրգանիզմի երկու կամ ավելի համակարգերի առաջնային խանգարումը, որի հետևանքով հետագայում զարգանում են երկրորդային բնույթի մի շարք խնդիրներ: Օրինակ՝ երեխան միաժամանակ չի տեսնում և չի լսում կամ ունի տեսողության ծանր խանգարում և մանկական ուղեղային կաթված, ծանրալսություն և մանկական ուղեղային կաթված, մտավոր զարգացման խանգարում և տեսողության ծանր խանգարում, լսողության ծանր խանգարում և վաղ մանկական աուտիզմ և այլն (Филатова, Каракулова, 2019):

Մ. Վ. Ժիգորևան և Ի. Յու. Լևչենկոն զարգացման բազմակի խանգարումները սահմանում են հետևյալ ձևերով.

- բարդ (համալիր) խանգարումներ, երբ առկա են առաջնային բնույթի մի քանի խանգարումներ,
- բարդացած խանգարում, երբ առկա են մի քանի առաջնային խանգարումներ, սակայն դրանցից մեկը գերիշխող է,
- բազմակի խանգարումներ, երբ երեխան միաժամանակ ունենում է երեք և ավելի առաջնային խանգարումներ, ընդ որում, յուրաքանչյուրն ունենում է բացասական հետևանքներ, որոնք խորացնում են խանգարումը (Жигорева, Левченко, 2016):

Ըստ Ա. Մ. Տարյովի՝ բազմակի խանգարումների դեպքում առանցքային խանգարումը մտավոր զարգացման խանգարումն է, որի հետ զուգակցվում են շարժողականության, խոսքի, տեսողության, լսողության, հուզականային ոլորտի խանգարումները, ինչպես նաև աուտիստիկ դրսևորումները (միօրինակ գործողություններ, հաղորդակցման և սոցիալական վարքագծի խանգարումներ) (Царев, 2016):

Ջուգակցված երկու և ավելի խանգարումները չի կարելի դիտարկել որպես առկա խանգարումների հանրագումար. այս դեպքում առաջանում է նոր բարդ խանգարում, որը պահանջում է յուրահատուկ մանկավարժահոգեբանական մոտեցում: Հարկ է նշել, որ բազմակի խանգարումների դեպքում նկատելիորեն նվազում են նաև երեխայի զարգացման փոխհատուցման հնարավորությունները (Фомина, 2014):

Բազմակի խանգարումների առաջացման պատճառների մասին խոսելիս նկատի է առնվում հիմնականում գենետիկական և արտաքին անբարենպաստ գործոնների, երբեմն էլ՝ դրանց միաժամանակյա ազդեցությունը:

Բազմակի խանգարումների մեջ գերակշռում են բնածին խանգարումները, որոնք հիմնականում ունենում են գենետիկական ծագում: Օրինակ՝ մտավոր զարգացման խանգարման և տեսողության ու լսողության խանգարումների զուգակցման դեպքերը մեծամասամբ ժառանգական հիվանդությունների կառուցվածքում են դրսևորվում: Ավելի հազվադեպ բազմակի խանգարումներ դրսևորվում են քրոմոսոմային հիվանդությունների դեպքում: Հաճախակի հանդիպող օրինակներից կարելի է նշել Դաունի համախտանիշը, որի դեպքում մտավոր զարգացման խանգարման հետ մեկտեղ երեխաների մեծ մասն ունենում է լսողության, մյուսները՝ տեսողության խանգարում: Դեպքերի 30%-ի մոտ միաժամանակ առկա են և՛ լսողության, և՛ տեսողության խանգարումներ: Հայտնի են մոտավորապես 80 ժառանգական հիվանդություններ, որոնց դեպքում երեխաները միաժամանակ ունենում են ինչպես տեսողության, այնպես էլ լսողության խանգարումներ:

Արտաքին անբարենպաստ գործոններն իրենց ազդեցությունը կարող են թողնել նախածննդյան, ծննդյան, ինչպես նաև հետծննդյան շրջաններում: Այս գործոնների շարքում առաջին հերթին պետք է նշել հղիության ընթացքում տարած վարակիչ, հատկապես՝ վիրուսային հիվանդությունները (կարմրուկը, կարմրախտը և այլն):



Վաղ տարիքում կարմրուկով, ծանր գրիպով կամ նյարդավարակներով հիվանդանալը նույնպես կարող է հանգեցնել բազմակի խանգարումների առաջացման: Մեկ տարեկանից հետո զարգացման բազմակի խանգարումների առաջացման առավել հաճախ հանդիպող պատճառներն են վնասվածքները և ուռուցքային հիվանդությունները:

Հաճախ տեսողության և լսողության խանգարումների առաջացման պատճառ դառնում են շաքարային դիաբետը և այլ սոմատիկ հիվանդություններ: Հաճախ բազմակի խանգարումներ հանդիպում են վաղահաս ծնված երեխաների շրջանում (Филатова, Каракулова, 2019):

**Բազմակի խանգարումների դասակարգումը:** Զարգացման բազմակի խանգարումներ կամ զուգակցված խանգարումներ ունեցող երեխաների մոտ կարող են առկա լինել.

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

Ըստ խանգարման աստիճանի՝ երեխայի մոտ կարող են արտահայտվել.

- զգայական, շարժողական, խոսքային ոլորտների խանգարումներ, ինչպես նաև դրանց զուգակցումը մտավոր զարգացման խանգարմանը,
- տեսողության և լսողության խանգարումների զուգակցումը,
- տեսողության կամ լսողության և հենաշարժական համակարգի խանգարումների զուգակցումը և այլն (Սարատիկյան, Հարությունյան, 2017):

Ըստ մանկավարժահոգեբանական բնութագրի՝ առանձնացնում են բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետևյալ 3 խմբերը.

1. Երեխաներ, ովքեր ունեն զարգացման *առաջին* (ցածր) մակարդակ: Այս խմբում ներառվում են բազմակի խանգարումներ ունեցող այն երեխաները, որոնք ունեն չորս

առաջնային բնույթի խանգարում, որոնցից յուրաքանչյուրն իր հերթին ունենում է երկրորդային բնույթի հետևանքներ: Այս խմբի երեխաների համար բնութագրական են ճանաչողական, հաղորդակցական խանգարումները, ինքնասպասարկման տարրական հմտությունների յուրացման դժվարությունը կամ անհնարիությունը, խաղային գործողությունների և խոսքի թերզարգացումը:

2. *Չարգացման երկրորդ* (միջին) մակարդակ ունեցող երեխաներ: Այս խմբի երեխաներն ունենում են համակարգային խանգարում՝ մտավոր զարգացման թեթև աստիճանի խանգարման և զգայական, շարժողական, խոսքի առաջնային բնույթի խանգարումների համադրությամբ:
3. *Չարգացման երրորդ* (միջինից բարձր) մակարդակ, որոնց բնորոշ է բնականոն մտավոր զարգացում՝ զուգակցված տեսողության, լսողության, խոսքի և շարժողականության խանգարումների հետ (Жигорева, Левченко, 2016):

Ըստ արտաքին միջավայրին հարմարվելու գործընթացի՝ բազմակի խնդիրներ ունեցող երեխաներին կարելի է բաժանել 2 խմբի.

1. երեխաներ, ովքեր ունեն մտավոր և անձնային զարգացման, ինչպես նաև ինքնուրույն և իմաստավորված գործունեություն իրականացնելու պահպանված կարողություններ,
2. երեխաներ, ովքեր ունեն մտավոր զարգացման ծանր կամ խորը խանգարում, ինչպես նաև մշտական խթանման, գործունեության ղեկավարման և մասնակի կամ ամբողջական խնամքի կարիք (Басилова, Александрова, 2008):

Ըստ Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության (ԱՀԿ) չափորոշիչների՝ հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումները կարող են արտահայտված լինել թեթև, միջին, ծանր և ամենածանր (խորը) աստիճանով, որոնց հիման վրա որոշվում է երեխաներին ցուցաբերվող աջակցության ծավալը: Խոսելով ամենածանր (խորը) խանգարումների մասին՝

հարկ է նշել, որ այս դեպքում խանգարված են լինում հուզականային, ճանաչողական ոլորտները, սոցիալ-հաղորդակցական կարողությունները և ինքնարտահայտման բոլոր միջոցները, այսինքն՝ կենսագործունեության բոլոր ոլորտները: Այս երեխաներն ունենում են ինքնախնամքի, կենցաղում կողմնորոշվելու և շրջապատող աշխարհի հետ տարատեսակ հարաբերություններ ձևավորելու անկարողություն (Филатова, Каракулова, 2019):

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների մեջ հաճախ են հանդիպում տեսողության և լսողության խանգարում ունեցող երեխաներ, որոնց կրթության կազմակերպման հարցերը բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների այլ խմբերի համեմատությամբ առավել շատ են ուսումնասիրված: Ըստ խանգարումների արտահայտման աստիճանի՝ այս երեխաներին կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի՝

- 1) չտեսնող և չլսող,
- 2) չտեսնող և թույլ լսող,
- 3) չլսող և թույլ տեսնող,
- 4) թույլ տեսնող և թույլ լսող (Басилова, Александрова, 2008):

Տեսողության և խոսքի խանգարում ունեցող երեխաների խմբում հանդիպում են՝

- 1) չտեսնող և անխոսություն ունեցող երեխաներ,
- 2) թույլ տեսնող և անխոսություն ունեցող երեխաներ,
- 3) չտեսնող և խոսքի ընդհանուր թերզարգացում ունեցող երեխաներ և այլն:

Տեսողության և շարժողականության խանգարում ունեցող երեխաներին կարելի է բաժանել հետևյալ խմբերի՝

- 1) ինքնուրույն տեղաշարժվելու անկարողություն ունեցող՝ չտեսնող երեխաներ,
- 2) չտեսնող երեխաներ, որոնք ունեն նաև մանկական ուղեղային կաթվածի մնացորդային դրսևորումներ:

Մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող չլսող երեխաների մեջ հանդիպում են՝

1) ծանր կամ խորը աստիճանի մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող չլսող երեխաներ,

2) թեթև կամ միջին աստիճանի մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող չլսող երեխաներ և այլն:

Ըստ խանգարումների առաջացման ժամանակահատվածի՝ բազմակի խանգարումները կարելի է բաժանել 2 խմբի՝

1) միաժամանակ առաջացած,

2) տարբեր ժամանակահատվածներում առաջացած:

Միաժամանակ առաջացած բազմակի խանգարման օրինակ է, երբ երեխան ծնվում է տեսողության և լսողության բացակայությամբ կամ վաղ տարիքում հիվանդանում է, օրինակ, մենինգոէնցեֆալիտով և կորցնում է տեսողությունն ու լսողությունը: Տարբեր ժամանակահատվածներում առաջացած բազմակի խանգարման օրինակ է, երբ երեխան ծնվում է լսողության բացակայությամբ, իսկ տեսողությունը կորցնում է վնասվածքի կամ որևէ հիվանդության հետևանքով:

Հանգամանքը, թե որ տարիքում է երեխան ձեռք բերել խանգարումը, հատկապես կարևոր է զգայական խանգարումների դեպքում: Այսպես, լսողությունը կորցրած երեխաների համար որոշիչ է, թե մինչև լսողությունը կորցնելը որքանո՞վ է ձևավորված եղել նրանց խոսքը, իսկ տեսողությունը կորցրած երեխաների դեպքում՝ թե որքանով են ձևավորված եղել նրանց մտապատկերները, որոնց վրա կարելի է հիմնվել շրջապատող միջավայրում նրանց տարածական կողմնորոշումը ձևավորելու համար (Басилова, 2015):

Կախված այն հանգամանքից, թե որ տարիքում է առաջացել բազմակի խանգարումը, առանձնացվում է 3 խումբ՝

- բնածին կամ վաղ տարիքում առաջացած,
- կրտսեր նախադպրոցական տարիքում առաջացած,

- ավագ նախադպրոցական տարիքում առաջացած:

Բնածին կամ վաղ տարիքում առաջացած բազմակի խանգարումը նկատելիորեն բարդացնում է երեխայի զարգացման գործընթացը և պահանջում մասնագետների շարունակական աջակցություն ողջ կյանքի ընթացքում: Ձեռքբերովի բազմակի խանգարումների դեպքում կարևոր է հաշվի առնել, թե որ տարիքում է առաջացել խանգարումը, և զարգացման ինչպիսի առանձնահատկություններ, գիտելիքների և կարողությունների ինչ մակարդակ է ունեցել երեխան այդ տարիքում: Այս առումով համարվում է, որ, օրինակ՝ լսողությունն ու տեսողությունը 2-3 տարեկանում կորցրած երեխան զարգացման ավելի մեծ ներուժ ունի, քան ի ծնե չլսող և չտեսնող երեխան, քանի որ այս դեպքում որոշ չափով ձևավորված են լինում երեխայի ընդհանուր և մանր շարժողականությունը, առարկայական և խաղային գործունեությունը: Նա կարողանում է որոշ չափով կողմնորոշվել շրջակա միջավայրում, ինչպես նաև ունենում է հուզական, ժեստային և նույնիսկ խոսքային հաղորդակցման փորձ:

Այլ է պատկերը, երբ երեխան բազմակի խանգարումը ձեռք է բերում 5-6 տարեկանում, քանի որ ունենում է մտավոր, անձնային և խոսքային զարգացման ավելի բարձր մակարդակ: Այս տարիքի բնականոն զարգացող երեխաներն ունենում են ձևավորված պատկերացումներ առարկաների, գործողությունների և դրանց անվանումների միջև կապերի վերաբերյալ, ինչը թույլ է տալիս առարկայի բացակայության պայմաններում բառի (առարկայի անվանման) միջոցով ակտիվացնել համապատասխան մտապատկերը: Այս տարիքում զարգանում է զննական ընդհանրացման կարողությունը, որը հիմք է հանդիսանում ապագա հասկացությունների ձևավորման համար: Տեղի է ունենում անցում ակնառու-գործնական մտածողությունից ակնառու-պատկերավոր մտածողության: Մոտավորապես հինգ տարեկանում սկսում է ձևավորվել սեփական գործողությունները խոսքով պլանավորելու

կարողությունը: Այսպիսով, նշված բոլոր ձեռքբերումները կարող են հաջողությամբ կիրառվել երեխայի զարգացման գործընթացում:

Միևնույն ժամանակ հարկ է նշել, որ բազմակի խանգարման առաջացումը կարող է երեխայի զարգացման հետընթացի պատճառ դառնալ. կարող է փոխվել երեխայի վարքը, դժվարանալ հաղորդակցումը մեծահասակների և հասակակիցների հետ: Ի դեպ, որքան մեծ է երեխան, այնքան մեծ է հաղորդակցման և շրջապատող միջավայրում կողմնորոշվելու սովորական եղանակների փոփոխման ժամանակ բուռն հուզական վիճակների առաջացման հավանականությունը:

Բազմակի խանգարումների դասակարգման շարադրված մոտեցումները ցույց են տալիս, որ այսպիսի դեպքերը շատ բազմազան են: Հետևապես, յուրաքանչյուր երեխայի զարգացման պոտենցիալ հնարավորությունների մասին կարելի է դատել միայն նրա հետ իրականացվող աշխատանքի, ուսուցման և դաստիարակության գործընթացի արդյունքների հիման վրա (Филатова, Каракулова, 2019):

Ամփոփելով՝ կարող ենք նշել, որ բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների խմբի հիմնական տարբերակիչ առանձնահատկությունն այն է, որ այս երեխաներն ունեն շրջակա աշխարհի մասին տեղեկությունները բնական միջոցներով ձեռք բերելու խիստ սահմանափակում կամ անհնարինություն, ինչն ավելի է ընդգծում նրանց ցուցաբերվող աջակցության կարևորությունը (Фомина, 2014):

## ՋԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒՄԸ, ԳՆԱՀԱՏՈՒՄՆ ՈՒ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ջարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող մանկավարժական աշխատանքները պայմանականորեն կարելի է բաժանել մի քանի փուլի: Առաջին՝ հետազոտական փուլի հիմնական նպատակը զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխայի անհատական առանձնահատկությունների և հոգեկան զարգացման մակարդակի ուսումնասիրությունն է: Այս աշխատանքներում ներգրավված են տարբեր մասնագետներ՝ մանկավարժներ, հոգեբաններ, լոգոպեդներ և այլք: Այս փուլում հատկապես կարևոր է մանկավարժի և երեխայի հետազոտության մեջ ներգրավված մյուս մասնագետների միջև արդյունավետ համագործակցությունը:

Հաջորդ փուլում, հաշվի առնելով առաջին փուլի արդյունքները, մշակվում են երեխայի հետ իրականացվող աշխատանքների հիմնական ուղղությունները, սահմանվում են այդ աշխատանքների նպատակներն ու դրանց իրականացման քայլերը: Ինչպես նախորդ, այնպես էլ այս փուլում կարևոր է մանկավարժի և երեխայի հետ աշխատող մյուս մասնագետների համագործակցությունը, որի առկայության դեպքում միայն հնարավոր է ապահովել երեխայի հոգեկան զարգացման դինամիկան գործունեության տարբեր ոլորտներում:

Երրորդ փուլը ենթադրում է նպատակաուղղված, համակարգված հոգեբանամանկավարժական գործընթաց, որի ընթացքում իրականացվում են բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխայի զարգացման օրինաչափությունների և հոգեկան առանձնահատկությունների վրա հիմնված զարգացնող աշխատանքներ: Այս փուլում չափազանց կարևոր է ծնողների հետ համագործակցությունն ու վերջիններիս ներգրավվածությունը երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքներում:

Երեխայի հետ իրականացվող մանկավարժահոգեբանական աշխատանքների տևողությունը կախված է երեխայի հոգեֆիզիկական և հուզական վիճակից: Այդ ժամանակահատվածն անհրաժեշտ է մեծացնել աստիճանաբար: Սկզբնական փուլում այն կարող է տևել մի քանի րոպե՝ աստիճանաբար հասնելով մինչև կես ժամի:

Իրականացվող աշխատանքներն անցկացվում են խաղային եղանակով՝ դիդակտիկ խաղեր, բացօթյա խաղեր և վարժություններ (Аксенова Л.И. 2004; Cass H., Price K. 1999):

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի կազմակերպումը պարզ գործընթաց չէ, ինչը պայմանավորված է երեխայի զարգացման տարբեր ոլորտներում առկա դժվարություններով: Սակայն հարկ է նշել, որ աշխատանքի կազմակերպման վրա հաճախ իրենց ազդեցությունն են ունենում նաև մանկավարժների և ծնողների կանխակալ վերաբերմունքը, կարծրատիպերը, չափազանց փոքր սպասելիքները երեխայից: Համապատասխան պայմանների ապահովումը թույլ կտա ստեղծել կարևոր նախադրյալներ այս երեխաների զարգացման համար: Ուստի աշխատանքները նպատակահարմար է սկսել զարգացնող միջավայր ստեղծելուց՝ հիմք ընդունելով մի շարք սկզբունքներ՝

- Զարգացում և ուսուցում մեծահասակի հետ համատեղ գործունեության ընթացքում
- Երեխայի առօրյա կյանքի հետ կապված գործունեություն
- Յուրացված գիտելիքների ամրապնդում տարբեր սոցիալական իրավիճակներում
- Երեխայի ընդհանուր ակտիվության ձևավորում
- Պարապմունքների մշտական, կրկնվող բնույթ՝ ըստ ձևի և բովանդակության
- Մատչելի միջավայրի ստեղծում
- Երեխայի հետ պարապմունքների իրականացում՝ բացի անհատական առանձնահատկություններից հաշվի առնելով նաև սոցիալ-մշակութային ավանդույթները



- Ծնողների հետ համատեղ գործունեության իրականացում
- Մասնագետների համագործակցություն:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների մանկավարժահոգեբանական աջակցությունն առավել արդյունավետ իրականացնելու համար դիտարկում են զարգացման 4 հիմնական ոլորտներին առնչվող խնդիրներ՝ ճանաչողական, զգայաշարժողական, հուզականային և հաղորդակցման (Перкинс Школа 2012; К.Хайт и др.):

Մանկավարժահոգեբանական աջակցությունը ենթադրում է բոլոր այս 4 խմբերի խնդիրների փոխկապակցված լուծումներ՝ հաշվի առնելով զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխայի անհատական առանձնահատկությունները և խնդրի բնույթը:

1. Իմացական-ճանաչողական ոլորտի հիմնական խնդիրներն են.
  - Ուշադրության կամային կարգավորում
  - Տարածության մասին պատկերացումների ձևավորում
  - Առարկաների և դրանց պատկերների համադրում
  - Պատճառահետևանքային կապերի հաստատում
  - Ինքնուրույն ակտիվության աջակցում:
2. Զգայաշարժողական ոլորտի խնդիրներն են.
  - Տեսողաշարժողական և լսողաշարժողական կոորդինացիայի զարգացում
  - Շարժողական փորձի ընդլայնում
  - Զգայաշարժողական զգացողության ձևավորում և զարգացում:
3. Հուզականային ոլորտի խնդիրներն են.
  - Հուզական կոնտակտի միջոցով ակտիվության ընդհանուր մակարդակի բարձրացում

- Հույզերի և իրադարձության կապի հաստատում:

#### 4. Հաղորդակցման խնդիրներն են.

- Սեփական հաղորդակցական ակտիվության կազմակերպում
- Բանավոր խոսքը հասկանալու կարողության ձևավորում և զարգացում:

Մանկավարժահոգեբանական գնահատման ընթացքում անհրաժեշտ է պարզել.

- Երեխայի ֆունկցիոնալ հնարավորությունները
- Ներդրողական խնդիրների առանձնահատկությունները:

Երեխայի հետ ծանոթությունը սկսվում է ընտանիքի հետ ծանոթացումից, որն անցկացվում է գրույցի միջոցով: Վերջինս թույլ է տալիս բացահայտել երեխայի առանձնահատուկ բնութագիրը (К.Ромки- Лаици 1996):

Զրույցն անցկացնելիս հարկ է նկատի առնել, որ.

- Ցանկալի է առաջնային հանդիպումը չանցկացնել մենակ
- Զրույցին ներկայանալ մասնագիտական փաստաթղթերի նվազագույն քանակով
- Ցույց տալ ընտանիքի անդամներին, որ դուք անկեղծ հետաքրքրված եք՝ ասելով, օրինակ՝ «շնորհակալություն, որ եկել եք», «մենք ուրախ ենք ձեզ տեսնել, ծանոթանալ» և այլն
- Համոզվելք, որ երեխայի և ծնողի համար հարմարավետ պայմաններ եք ստեղծել
- Հիշեցրեք ծնողներին, որ իրենք կարող են չպատասխանել այն հարցերին, որոնց պատասխանել չեն ցանկանում
- Հաշվի առեք մշակութային տարբերությունները:

Զրույցից ստացված տեղեկատվությունը անհրաժեշտ է հաշվի առնել երեխային դիտարկելու ընթացքում: Հարկ է երեխային դիտարկել բնական միջավայրում: Մասնագետը տեղեկատվությունը հավաքում է գնահատման ողջ ընթացքում՝ սկսած առաջին հանդիպումից:

Նախնական ծանոթությունից հետո մասնագետը անցնում է դիտարկման գործընթացին և, մասնավորապես, ուսումնասիրում, թե.

- Արդյո՞ք երեխան ցուցաբերում է ճանաչողական հետաքրքրություն:
- Կարողանո՞ւմ է ձեռքում պահել որևէ առարկա: Եթե այո, ապա անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել առարկայի հատկանիշներին՝ գույնին, ձևին, նյութին, որից պատրաստված է այն և այլն:
- Ինչպե՞ս է դիրքավորվում:
- Զգուշանո՞ւմ է, անհանգի՞ստ է, հոգնա՞ծ է:
- Կրո՞ւմ է արդյոք որևէ բժշկական սարքավորում, թե՞ ոչ:
- Ավելի հաճախ նկարում է շարժվո՞ղ, թե՞ ստատիկ առարկաներ:
- Կա՞ տպավորություն, որ երեխան առարկաներին «նայում է» հպանցիկ, ոչ թե ուղիղ:
- Ե՞րբ է ավելի ուշադիր:
- Ինչպե՞ս եք երեխային ցուցադրում խաղալիքը, որը նրան կհետաքրքրի:
- Ունի՞ մարմնի կամ գլխի նախընտրելի դիրք:
- Ավելի հաճախ գտնում է առարկաները տակտիլայի՞ն ճանապարհով, թե՞ օգտագործում է տեսողությունը:
- Ինչպե՞ս եք պահում խաղալիքները, որպեսզի երեխան ուշադրություն դարձնի:
- Տանը ավելի շատ ի՞նչ առարկաներ է սիրում
- Ի՞նչ գույնի և ձևի առարկաներ է նախընտրում:

Այս փուլում անհրաժեշտ է դիտարկել երեխային տարբեր պայմաններում և հանգամանքներում՝ ներառելով.

- Հանգիստ և աղմկոտ ժամանակ
- Գործողության ընթացքում
- Ծանոթ և անծանոթ իրավիճակում

- Շարժվող և անշարժ առարկաներ ցուցադրելիս
- Առարկաներ, որոնք պատկերված են պարզ և բարդ ֆոնին և այլն:  
Դիտարկման ընթացքում.
- Հարցրեք ծնողներից՝ ինչ ակնկալիքներ ունեն այս հանդիպումից:
- Երեխայի անհատական քարտերում գրանցեք այն ամենը, ինչ ձեզ անհրաժեշտ է:
- Ավելի շատ լսեք, քան խոսեք:

Մանկավարժահոգեբանական հետազոտությունն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է ունենալ նաև համապատասխան գործիքակազմ, որը հնարավորինս արդյունավետ և օբյեկտիվ պատկեր կապահովի: Մասնավորապես.

- Ձայնարկող և լուսարձակող նյութեր և խաղալիքներ,
- Մի քանի վառ, միագույն առարկաներ՝ հիմնականում 4 գույնի՝ կարմիր, կանաչ, կապույտ, դեղին (դրանք ցանկալի է օգտագործել մուգ ֆոնին)
- Կոնտրաստային քարտեզ պարզ նկարներով:

Գործիքակազմում ներառվում են նաև.

- երեխայի սիրելի խաղալիքը, որը բերել է ծնողը,
- միագույն առարկաները, որոնք երեխան օգտագործում է առօրյայում,
- հայելիներ,
- կախվող և շարժվող առարկաներ,
- սև մարկեր, թուղթ,
- տարբեր առարկաներ պատկերող քարտեր:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ զարգացնող աշխատանքի արդյունավետությունը հիմնականում կախված է մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններ տրամադրող խմբի բոլոր անդամների հետ ծնողների համագործակցությունից: Երեխան մեծանում է. ամեն օր նա ավելի է ներգրավվում կյանքի

մեջ, փոխվում է նրա գործունեությունը, միաժամանակ փոխվում է ծնողների գործունեությունը: Հնարավոր է վերլուծել զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների ծնողների գործունեությունը և ստեղծել զարգացնող և մանկավարժական աշխատանքի մոդել:

**Համալիր ախտորոշիչ փուլ:** Այս փուլի հիմնական խնդիրն է բացահայտել խանգարումները և դրանց հնարավոր պատճառները: Ծնողների դերն ակնհայտ է. հենց նրանք են առաջին հերթին իրենց երեխայի մասին նախնական տվյալներ հաղորդում և օգնում մասնագետներին՝ պարզաբանել եզրակացությունը: Մասնագետներն իրենց հերթին օգնում են ծնողներին ավելի լավ ճանաչել երեխային և բացահայտել նրա խանգարումների էությունը: Չնայած այն հանգամանքին, որ ծնողները որոշ ժամանակ շփոթության կամ նույնիսկ շոկի մեջ են, նրանց ներկայությունը հետազոտության ընթացքում և նրբանկատ գրույցները հոգեբանի, ուսուցչի ու բժիշկների հետ, այնուամենայնիվ, թույլ են տալիս բացահայտել իրենց երեխայի ներուժային հնարավորությունները: Մասնագետների շնորհիվ ծնողները կուտակում են որոշակի տեղեկատվություն երեխայի մոտ առկա խանգարումների և դրանց հաղթահարման ուղիների վերաբերյալ՝ որտեղից սկսել, ինչ անել, ինչպես ճիշտ կազմակերպել օգնությունը:

**Զարգացնող ախտորոշիչ փուլ:** Այս փուլում խնդիր է դրվում բացահայտել, պարզաբանել և հնարավորինս փորձել վերացնել բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների զարգացման առանձնահատկությունները, որոնք կորոշեն մանկավարժա-հոգեբանական աջակցության աշխատանքի կազմակերպման հեռանկարները: Այս փուլում մանկավարժահոգեբանական գործողությունների իրականացման հիմնական կերպը երեխաներին զարգացման գործընթացում դիտելն է: Խնդիրը հանձնարարվում է ոչ միայն ուսուցիչներին և հոգեբաններին, այլև ծնողներին:

Մասնագետների խնդիրն է ընտանիքը աստիճանաբար և հետևողականորեն ներառել զարգացնող աշխատանքների գործընթացում: Սա ենթադրում է ծնողներին ծանոթացնել աշխատանքի տեխնիկային, մեթոդներին, ընդլայնել նրանց գիտելիքները երեխաների ընդհանուր մտավոր զարգացման խնդիրների վերաբերյալ, մասնակցել պարապմունքներին՝ վերահսկելով երեխայի զարգացման դինամիկան մասնագետների հետ զարգացնող և կրթական փոխգործակցության ընթացքում:

**Զարգացնող մանկավարժական փուլ:** Հիմնական խնդիրն, ըստ էության, ուսումնական գործընթացն է, որի իրականացման համար մշակվում և կատարելագործվում են անհատական զարգացնող ծրագրեր, ընտրվում են դասավանդման ամենաարդյունավետ մեթոդներն ու տեխնիկան, աշխատանքի կազմակերպչական ձևերը: Ծնողները դառնում են այս գործընթացի ակտիվ մասնակիցներ: Առանձնահատուկ նշանակություն է տրվում գործընթացի բոլոր մասնակիցների միջև հոգեբանական փոխգործակցության հաստատմանը, ծնողների հոգեբանական և մանկավարժական իրավագիտակցության բարձրացմանը զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների դաստիարակության, կրթության և աջակցության հարցում:

Այս ամենի արդյունքում կազմվում են ուսուցման նպատակներն ու ակնկալվող վերջնարդյունքները. ի՛նչ կարողունակություններ ունի երեխան նշված ոլորտներում, ի՛նչը ու ի՛նչպե՛ս է պետք զարգացնել:

Որոշակի դրական արդյունքների հասնելու համար անհրաժեշտ է իրականացնել ծնողների համար նախատեսված մի շարք միջոցառումներ՝ խորհրդատվություններ, ուսուցիչների և ծնողների համատեղ աշխատանք, բացատրական զրույցներ, որոնք ընդգծում են տանը աշխատանքի կազմակերպման խնդիրները (Морева Н.А., 1999; Перкинс Школа 2011):

Ամփոփվում և կազմվում է երեխայի անհատական առանձնահատկությունների ցանկ (նախասիրություններ՝ ինչ գործողություններ, մարդիկ և առարկաներ են խթանում հաղորդակցմանը, խառնվածքը՝ ինչ արագություն, նորության աստիճան և տևողություն է համապատասխանում երեխային)՝ ընդգրկելով այս երեխաների զարգացմանն ուղղված բոլոր ոլորտները:

Այսպիսով, զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքը հիմնվում է յուրաքանչյուր երեխայի ֆիզիկական շփման, հաղորդակցման և ճանաչողության պահանջմունքների վրա: Մասնագետի խնդիրն է գտնել դրանց դրսևորման և զարգացման միջոցները: Աշխատանքի ընթացքում վարժություններին զուգահեռ կարելի է կիրառել երաժշտություն և երգ:

**ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ԱՆՁԱՆՑ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄԸ.  
ՀԱՍԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ, ԶՐՈՒՅՑ, ՓՈԽՀԱՐԱԲԵՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԼՐԱՑՈՒՑԻՉ  
ԱՅԼԸՆՏՐԱՆՔԱՅԻՆ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՈՒՄ**

Բազմակի խանգարումները ներառում են զգայական, շարժողական, ճանաչողական, հոգեւոյժալական և առողջական մարտահրավերների համակցություններ, ինչի պատճառով նշված խնդիրներն ունեցող անձինք սահմանափակ մասնակցություն են ունենում համայնքի կյանքում: Բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների մեծ մասը չի խոսում, ճիշտ չի ընկալում դիմացինի խոսքը և չունի ինքնուրույն շարժվելու հնարավորություն: Բազմակի խանգարումներ ունեցող շատ երեխաներ նույնիսկ չունեն հաղորդակցման համակարգ, որը թույլ կտա արդյունավետ հաղորդակցվել ընկերների հետ խոսքի բացակայության դեպքում: Նման սահմանափակումները զգալիորեն ազդում են նրանց ընդհանուր զարգացման վրա:

Ոչ խոսքային ձևով հաղորդակցվող անձանց համար իմաստը կառուցվում է նշանակալից իրավիճակների վրա հիմնված փոխազդեցությունների և հաղորդակցման կոնկրետ ձևերի միջոցով, ինչպիսիք են *առարկաները, բնական ժեստերը կամ խորհրդանիշները /սիմվոլները* (Amaral I., 2008):

Մենք սկսում ենք ճանաչել մեզ շրջապատող աշխարհը այլ մարդկանց հետ կապի միջոցով: Փոխգործունեության մեր առաջին փորձերը իրականանում են ծնողների հետ, և նրանց հետ անցկացրած ժամանակը հասարակության մեջ կարևոր է վարքի, ճանաչողության և հաղորդակցման հմտությունների զարգացման տեսանկյունից: Տեսողության խանգարումը կամ բացակայությունը, մանավանդ եթե ուղեկցվում է զարգացման այլ խանգարումներով, կարող է բացասական ազդեցություն ունենալ սոցիալական փոխգործունեության վրա հատկապես զարգացման վաղ փուլում: Չտեսնող կամ թույլ տեսնող երեխան՝ օգտագործելով



լսողությունը, շոշափելիքը կամ մնացորդային տեսողությունը, կարող է ստեղծել վստահելի կապ շրջապատող մարդկանց հետ, ինչն էլ հիմք կհանդիսանա հետագա ուսուցան համար:

Չտեսնող-չլսող երեխայի համար աշխարհն ավելի անկանխատեսելի է, քան տեսնող երեխայի համար: Անհրաժեշտ է ստեղծել անվտանգ միջավայր, որտեղ երեխան կարող է ազատ տեղաշարժվել, ինչպես նաև անվտանգ և ապահով զգալ իրեն տվյալ միջավայրում: Քանի որ չտեսնող երեխան արտաքին միջավայրից տեսողական ազդակներ չի ստանում (առավել ևս՝ չտեսնող-չլսող երեխան), ապա նա կարող է վախենալ, եթե դուք առանց զգուշացնելու մոտենաք կամ փորձեք նրան տեղափոխել մի տեղից մյուսը:

Բնականոն տեսողություն ունեցող երեխան, տեսնելով, որ ծնողները հագնում են վերարկուն և վերցնում են մեքենայի բանալին, կարող են հետևություն անել, որ տանից դուրս գնալու ժամանակն է: Չտեսնող-չլսող երեխան չի կարող կանխատեսել այս ամենը, և ծնողների մոտենալը կարող է վախեցնել նրան: Կամ նմանատիպ իրավիճակում երեխան կարող է հետևել, թե ինչպես է եղբայրը բաժակով մոտենում սառնարանին, հյութ ցնում բաժակի մեջ և մոտենում իրեն: Չտեսնող-չլսող երեխան այս իրավիճակում կվախենա: Շատ կարևոր է միշտ երեխային պատմել, բացատրել, թե ինչ է տեղի ունենալու հիմա և խոսքը ուղեկցել շոշափելի, առարկայական իմաստավորված ազդանշաններով:

**Ծանոթացում լեզվին:** Ցանկացած երեխա մինչև մայրենի լեզվի բառերը հասկանալը և կիրառելը դրանք լսում է տասնյակ հազարավոր անգամներ: Ցանկացած երեխա մինչև խոսել սկսելը փորձում է արտահայտել ինչ-որ միտք՝ արտաբերելով որոշակի բառ: Օր.՝ երեխան ձգվում է դեպի սեղանին դրված բաժակով ջուրը և արտաբերում «բու-բու»: Մայրը հասկանում է՝ ինչ է երեխան փորձում ասել և տալիս է ջուրը:

Եթե երեխան ունի զարգացման բազմակի խանգարում, անհրաժեշտ է նրան ծանոթացնել խոսքի հետ՝ հավելելով առարկաներ, պատկերներ, ժեստեր, ռեյինֆային

պատկերներ և բրայլյան տեքստ: Այս երեխաների հետ աշխատելիս պետք է կիրառել նրանց ծանոթ հաղորդակցման ձևեր և ընտրել բարդության համապատասխան մակարդակ:

Կարևոր է երեխայի հետ հաղորդակցվելիս հաշվի առնել նրա նախասիրությունները թեմայի առնչությամբ: Բազմակի խանգարումներ ունեցող շատ երեխաների հետաքրքրում են շարժման հետ կապված թեմաները՝ թռիչք, ցատկ, սեղանին թխկացնելը և այլն: Մեծահասակը՝ տեսնելով, որ երեխան թակում է սեղանին, կարող է «երկխոսություն» սկսել նրա հետ՝ նույնպես թակելով սեղանին նույն տեմպով ու ռիթմով: Որոշ ժամանակ անց մեծահասակը կարող է փոխել տեմպն ու ռիթմը, դադարներ անել՝ սպասելով երեխայի հերթին: Մեծահասակը չպետք է ղեկավարի դեր ստանձնի: Հաղորդակցման մեջ նրա դերն է ստեղծել փոխադարձ հարգանքի և հավասարության մթնոլորտ (Մուրադյան Ս. Վ., 2018):

Արդյունավետ հաղորդակցման համար շատ կարևոր է ֆիզիկական հարմարավետությունը և դիրքի ընտրությունը: Եթե երեխան չի հասկանում, թե որտեղ, ինչ տարածության մեջ է գտնվում ինքը և վախենում է, որ կընկնի, անհնար է նրա ուշադրությունը կենտրոնացնել որևէ այլ բանի վրա: Պետք է խորհրդակցել երեխայի ֆիզիոթերապևտի հետ և պարզել, թե ինչ դիրքով է նրան ավելի հարմար տարբեր պարապմունքների ժամանակ: Օրինակ՝ եթե երեխան սայլակի վրա է, մեծահասակը պետք է նստի աթոռին. երեխայի աչքերի մակարդակում լինելն ապահովում է, որ նա լավ տեսնի զրուցակցին՝ զրույցի ժամանակ: Հաղորդակցման այլընտրանքային ամենատարբեր ձևեր ընտրելիս պետք է վստահ լինել, որ դրանք ներկայացված են երեխային հասանելի ձևով:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաներին հաճախ հավելյալ ժամանակ է անհրաժեշտ ստացվող տեղեկատվությունն ընկալելու և պատասխան ձևավորելու համար:

Զտեսնող և զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների աշխարհընկալումը մասնատված է. նրանց թվում է, որ առարկաներն ու մարդիկ իրենց շուրջը

հայտնվում և անհետանում են առանց պատճառի: Այս երեխաներն առարկաների կայունության մասին պատկերացում չեն ունենա, եթե դրանք նրանց պարզապես տան և վերցնեն: Առարկաները շարունակում են գոյություն ունենալ նույնիսկ այն ժամանակ, երբ մենք նրանց չենք տեսնում, չենք լսում և չենք շոշափում. այս ըմբռնումը զարգացնելու լավագույն միջոցն է հնարավորություն տալ ուսումնասիրել, թե որտեղ են դրանք պահվում և ինչպես կարելի է գտնել:

Որպեսզի երեխան կարողանա ուսումնասիրել իրեն շրջապատող տարածությունը, այն պետք է հասանելի լինի նրան: Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխայի համար բարդ է աշխարհը լիարժեք ուսումնասիրելը: Առարկաները կարելի է դնել սեղանին, հատակին: Ավելի ուշ կարելի է ընդլայնել ուսումնասիրվող տարածությունը, առարկաները կախել պատերից:

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխան պետք է դիտի, լսի, դիպչի, հոտոտի և ուսումնասիրի տարբեր կառուցվածք, մակերևույթ, ձև, չափ ունեցող առարկաներ՝ հիմնավոր տեղեկատվություն ստանալու համար: Երեխայի համար լավագույն ուսուցիչն իր սեփական փորձն է իրական կյանքում: Երեխային պետք է հնարավորություն տալ շոշափելու իրական շուն, ոչ թե փափուկ խաղալիք: Անհրաժեշտ է ամեն ինչ ուսուցանել բնական իրավիճակներում, որպեսզի երեխան ավելի լավ յուրացնի տեղեկատվությունը:

**Հաղորդակցման ձևերը:** Հաղորդակցման ցանկացած ձև, որը կիրառվում է խոսքի և ժեստերի լեզվի հետ, համարվում է **լրացուցիչ**: Դրանք կարող են լինել առարկաներ, նկարներ, խորհրդանիշներ (սիմվոլներ), նյութեր, որոնք կարող են տպված լինել բրայլյան տառատեսակով, ինչպես նաև էլեկտրոնային սարքավորումներ: Որպեսզի հաղորդակցումը լինի իմաստալից և արդյունավետ, անհրաժեշտ է հետևյալ տարրերի առկայությունը.

- հաղորդակցման ցանկություն
- հաղորդակցման թեմաներ

- գրուցակից, ով պատրաստ է լսել և խոսել ձեզ հետ
- հաղորդակցման համապատասխան միջոց (Кети Хайдт и др., 2011)

### **Լրացուցիչ հաղորդակցում աջակցող տեխնոլոգիաներով և առանց դրանց**

**Առանց աջակցող տեխնոլոգիաների** լրացուցիչ հաղորդակցումն իրականացվում է մարմնի տարբեր մասերի օգնությամբ:

**Աջակցող տեխնոլոգիաներով** լրացուցիչ հաղորդակցման համար անհրաժեշտ է որոշակի գործիք կամ սարք:

**Ի՞նչ է առանց աջակցող տեխնոլոգիաների և աջակցող տեխնոլոգիաներով լրացուցիչ հաղորդակցումը: Առանց աջակցող տեխնոլոգիաների հաղորդակցման ձևերը հետևյալն են.**

- Խոսք
- Ժեստ
- Մատնախոսություն
- Նայվածք
- Դիմախաղ
- Մարմնի շարժումներ:

**Աջակցող տեխնոլոգիաներով լրացուցիչ հաղորդակցման պարագայում կիրառվում են՝**

- Օրացույցներ
- Տարբեր իրեր
- Թուղթ և մարկեր նկարելու համար
- Նկար (առարկա) տառերի տախտակ
- Հաղորդակցման գիրք

- Ցածր տեխնոլոգիա (կոճակ, անջատիչ)
- Բարձր տեխնոլոգիական հաղորդակցման սարք (համակարգիչ, պլանշետ, սմարթֆոն)

### Հաղորդակցում և գրույց

Պրոֆեսոր Յան վան Դայկը չտեսնող-չսող և բազմակի խանգարումներ ունեցող սովորողների կրթության բնագավառում աշխարհի առաջատար մասնագետներից է: Նա ստեղծել է օրացուցային համակարգը 1960-ականների սկզբին: Օրացույցները հաղորդակցման գործիքներ են:



Օրացուցային համակարգերը, որոնք հիմնված են Յան վան Դայկի աշխատանքի վրա, կոնկրետ միջոց են, որոնք օգնում են երեխային իմանալ, թե ինչ կլինի հետո, կանխատեսել իրադարձություններն ապագայում, մասնակցել ներկա իրադարձություններին և իմանալ, թե երբ է ավարտվել գործողությունը: Օրացուցային համակարգերը պետք է հարմարեցված լինեն և համապատասխանեն յուրաքանչյուր սովորողի ընկալման և զարգացման մակարդակին:

Կան օրացուցային համակարգերի տարբեր ձևեր. օրինակ՝ երկու պարզ տուփի համակարգը, որտեղ մեկ տուփում ներկայացվում է այն, ինչ անում եք հիմա, իսկ մյուսում «ավարտված գործողություններն» են: Որոշ սովորողներ օգտագործում են պարզ հաջորդական տախտակներ, որոնք ցույց են տալիս տվյալ գործունեության քայլերը: Օրացուցային համակարգերը կարող են լինել շատ ավելի բարդ՝ ներկայացնելով օրերի, շաբաթների, նույնիսկ ամիսների և տարիների գործողություններ:

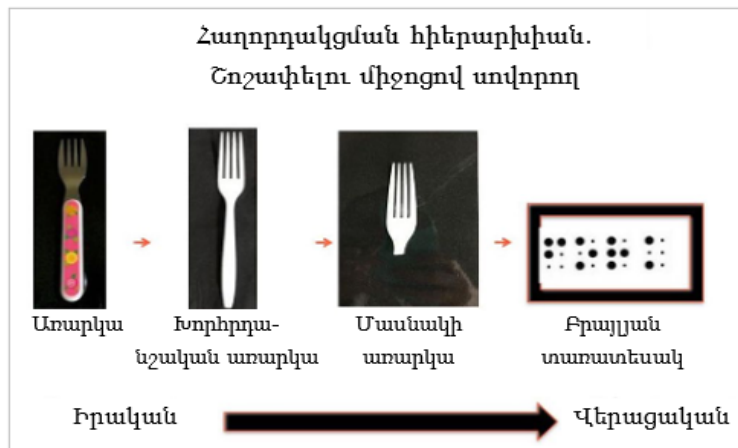


### **Հաղորդակցման նշանների հիերարխիա**

Հաղորդակցման նշանների ընկալումը ենթադրում է կոնկրետ, որոշակի առարկաներից անցում վերացականի: Բնական համատեքստում իրական առարկաներն ամենակոնկրետ խորհրդանիշներն են, օրինակ՝ ճաշի ժամանակ գդալը կամ լոգանքի ժամանակ օճառը: Դրանք մի փոքր ավելի վերացական են դառնում, երբ սովորաթղթի վրա ամրացնում ենք տվյալ առարկան: Այս կերպ երեխան այլևս չի օգտագործում իրական գդալը կամ օճառը, այլ սկսում է հասկանալ, որ սովորաթղթի վրա տեղադրված առարկան կոնկրետ գործողություն է նշանակում: Նույն կերպ, մասնակի առարկան կամ նրա մասնակի պատկերը կարող է այլ

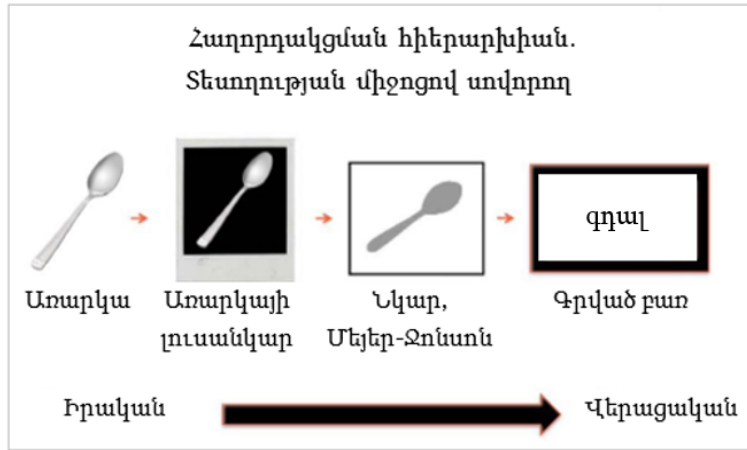
բան նշանակել, օրինակ՝ պատառաքաղի վերին հատվածը կարող է նշանակել ճաշի ժամանակ օգտագործվող ամբողջ պատառաքաղը.

- Իրական առարկա
- Խորհրդանշական առարկա
- Մասնակի առարկա
- Բրայլյան տառատեսակ



Պետք է նկատի ունենալ, որ սովորողներին կարող են անհրաժեշտ լինել միջանկյալ քայլեր, օրինակ՝ մասնակի առարկան բրայլյան պիտակի հետ զուգակցելը:

Տեսողական խնդիրներ չունեցող սովորողի մոտ առկա է անցում կոնկրետից դեպի վերացական ընկալում: Լուսանկարը կարող է զուգակցվել իրական օբյեկտի հետ, այնուհետև անցում կատարվել նկարի խորհրդանիշի և վերջապես տպագրված բառի:



### **Յան վան Դայկի պատճառները օրացույցներ օգտագործելու համար**

- ներգրավել հաղորդակցման մեջ
- կանխատեսել ապագան
- զարգացնել հիշողություն անցյալի հիման վրա
- ստեղծել հուզական ապահովություն

### **Օրացույցներն ապահովում են հուզական աջակցություն**

Մենք բոլորս պետք է իմանանք՝

- Ինչ է տեղի ունենալու օրվա ընթացքում
- Որն է գործողության հաջորդականությունը
- Փոփոխություններն ակնկալվող ժամանակացույցում





### **Օրացույցները օգնում են զարգացնել**

- Սպասում
- Բառապաշար
- Հաղորդակցում
- Հիշողություն
- Գրագիտություն
- Հասկացություններ

### **Ինչպե՛ս սկսել**

Կազմակերպել բնական միջավայր, օգտագործել առարկաները իրենց իրական նշանակությամբ, բնական ձևով ողջ օրվա ընթացքում բոլոր գործողություններում

### **Ինչպե՛ս սկսել օգտագործել օրացույցը**

1. Ընտրել առարկա, որը երեխան կիրառում է որոշակի գործողության մեջ
2. Թույլ տալ երեխային ուսումնասիրել և զգալ առարկան
3. Մոդելավորել առարկայի օգտագործումը

4. Երեխայի հետ միասին կիրառել առարկան գործողության մեջ
5. Պահել գործողությունների որոշակի հերթականություն
6. Ավարտելուց հետո առարկան դնել «ավարտ» տուփի մեջ և ցույց տալ ավարտի նշանը

### **Ինչպե՞ս սկսել օգտագործել օրացույցը**

- Սկզբում երեխան պետք է օգտագործի իրական առարկան գործողության մեջ, օրինակ՝ գդալ՝ ուտելու համար, լողանալու համար՝ սրբիչ, լողազգեստ՝ լողալու համար
- Երբ երեխան հասկանա, որ այս կամ այն առարկան կապված է որոշակի գործողության հետ, մենք կարող ենք սկսել ներկայացնել «խորհրդանշական առարկաներ»

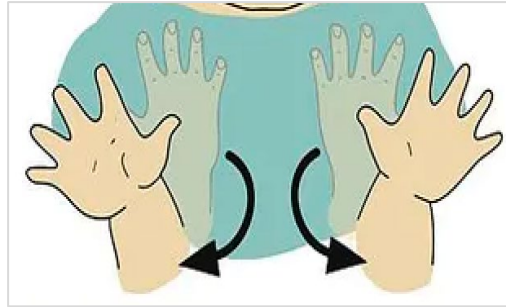
### **Որո՞նք են ներկայացուցչական առարկաները**

- Խորհրդանշական/ներկայացուցչական առարկաներն իրական առարկաների կրկնօրինակներն են, որոնք ներկայացվում են, բայց չեն կիրառվում գործողության մեջ
- Երեխան վերցնում է գդալը օրացույցի տուփից, որը ոչնչով չի տարբերվում այն գդալից, որով նա ուտում է, և դնում է սեղանին: Բայց, երեխան չի ուտում օրացույցի տուփի գդալով, այն գործողության խորհրդանիշն է (սիմվոլն է)

### **Պարզ առարկայական օրացույց**

- Պարունակում է 1 տուփ և «ավարտ»-ի տուփը
- Յուրաքանչյուր տուփ վերաբերում է որոշակի ժամանակահատվածի
- Տուփում յուրաքանչյուր առարկա ներկայացնում է որոշակի գործողություն
- Օրվա սկզբում երեխան պետք է հնարավորություն ունենա «խոսել» գործողության մասին

- Յուրաքանչյուր գործողության ավարտին առարկան դրվում է «ավարտ»-ի տուփի մեջ, և երեխան կամ ուսուցիչը ցույց են տալիս «ավարտ»-ի ժեստը



### **«Ավարտ»-ի տուփը**

- Օգնում է սովորողին նախապատրաստվել հաջորդ գործողությանը
- Սահմանում է գործողության ավարտը
- Խթանում է հիշողությունը (ստիպում է հիշել ինչ-որ բան, որը տեղի է ունեցել անցյալում)
- Հիշեցնում է օրվա գործողությունները և կարող է զրույցի թեմա հանդիսանալ

### **Լրացուցիչ հաղորդակցում: Ռազմավարություններ հաղորդակցումը խթանելու համար**

- Վստահություն և հարգանք
- Փոխադարձ ուշադրություն
- Հերթականության պահպանում
- Հաղորդակցման համատեղ ձևեր/ուղիներ
- Կիսվել սովորողին հետաքրքրող թեմայով
- Քայլ անել և սպասել արձագանքի

- Հերթականության հավասարակշռում (ոչ ոք չի գերիշխում զրույցի ընթացքում)
- Ապահով և հարմարավետ դիրքավորում

### **Լրացուցիչ հաղորդակցում: Ինչպե՞ս սկսել**

- Ձևավորել վստահություն
- Ընդօրինակել սովորողին
- Հիմնվել սովորողի ուժեղ կողմերի վրա
- Հերթականություն պահել
- Զրուցել

### **Առարկաների կիրառումը հաղորդակցման նպատակով**

Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս անհրաժեշտ է աստիճանաբար զարգացնել խորհրդանիշների վերացարկումը

- ամբողջական առարկաներ
- առարկաների մասեր
- եզրագծեր կամ ուռուցիկ գծեր
- լուսանկարներ կամ ուռուցիկ պատկերներ
- բրայլյան տառատեսակ

### **Շոշափելի և առարկայական հուշումներ**

Շատ կարևոր է երեխային որոշակի գործողության մասին ինչ-որ բան հաղորդել բանավոր կամ ժեստերի լեզվով, սակայն զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաներին անհրաժեշտ են շոշափվող և առարկայական լրացուցիչ հուշումներ.

- *Շոշափելի հուշում* - Նախապես հավելվով երեխային՝ հուշում ենք հաջորդող գործողությունը: Օր.՝ դիպչելով երեխայի ձեռքի ներքևի հատվածին՝ մենք հասկացնում ենք, որ պատրաստվում ենք բարձրացնել նրան:

- *Առարկայական հուշում* - Այս դեպքում արդեն հուշումը կատարվում է առարկաների միջոցով: Օր.՝ առարկայական հուշում կարող է լինել գրալը, բաժակը, հագուստը, բուժական ֆիզկուլտուրայի գնդակը, լողանալու պարագաները և այլն:

Հաղորդակցումը, ճանաչումը և սոցիալական փոխհարաբերությունները աշխարհընկալման հիմքն են: Զարգացման բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաներին լրացուցիչ օգնություն է անհրաժեշտ, որպեսզի իմաստավոր կերպով մեկնաբանեն իրենց զգացողությունները (Кети Хайдт и др. 2011):

## ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մուրադյան Ս. Վ.: Տեսողության և բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների ուսուցման կազմակերպման առանձնահատկությունները, Մանկավարժական միտք 1-2, Զանգակ 2018, էջ 147-150:
2. Սարատիկյան Լ., Հարությունյան Մ.: Հոգեֆիզիկական զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական աջակցություն: Հատուկ հոգեբանների, հոգեբանների և էրգոթերապիստների համար նախատեսված վերապատրաստման գործնական դասընթացի փաթեթ/- Եր.: Հեղ. հրատ., 2017.- 70 էջ:
3. Басилова Т.А., Александрова Н.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития : пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008, 111 с.
4. Басилова Т.А. История обучения слепоглухих детей в России – М.: Эксмо, 2015, 208с.
5. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. — М.: Национальный книжный центр, 2016, 208 с. ISBN 978-5-4441-0050-9.
6. Кети Хайдт, Моника Аллон, Сьюзан Эдвардс, М. Джейн Кларк, Шарлотта Кушман. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушением зрения и множественным нарушениями развития /Методические основы. часть I.-М., 2011. –200 с.
7. Морева Н. А. Методические рекомендации родителям по обучению и воспитанию глухих дошкольников. – М., 1999 г.
8. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушением зрения и множественным нарушениями развития /Методические основы. часть I.-М., 2011. –200 с.
9. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушением зрения и множественным нарушениями развития /Расширение функциональных возможностей зрения, пространственной ориентировки и сенсорной интеграции. часть 2.-М., 2012. –200 с.

10. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушением зрения и множественным нарушениями развития. часть 3. Подготовка к самостоятельной жизни / Кети Хайдт и др.. -М.: Центр лечебной педагогики, 2012. –168 с.
11. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; Под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
12. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / Под ред. Н. Н. Сергеевой. – Екатеринбург, 2019, 134 с. ISBN 978-5-7186-1229-5.
13. Фомина Л. К. Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития. /Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. Конф.– Пермь 2014- Меркурий, 2014, ч.2-я, С. 191-193.
14. Царев А. М. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) – основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС.: <http://clp.pskov.ru/downloads/2016/03/Статья-СИПР1-Царев-А.М-2016.pdf>
15. Amaral, I. (2008) Early Communication and Intervention: The role of nondisabled partners. Proceedings of the National Symposium on Diagnosis and Rehabilitation of Children with Severe and Complex Needs. Rijeka, Croácia.
16. Amaral, I., Ferreira, J. (2011). Communication and Severe Disabilities.In: Van der Valle, Vargancsik, (eds.) Manual: New Skills for Care Workers in Learning Disability Settings.
17. Cass, H., Price, K., Reilly, S., Wisbeach, A., & McConachie, H. (1999). A model for the assessment and management of children with multiple disabilities. Child Care, Health and Development, 25(3), 191–211.

18. Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in early childhood special education*, 31(4), 241–248.



Մուրադյան Սուսաննա Վալերիի, Թադևոսյան Էմիլյա Ռադիկի,  
Ազատյան Թերեզա Յուրիի

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԲԱԶՄԱԿԻ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐ:  
ԱԶԱԿՑՄԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ,  
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՈՒ  
ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

Մեթոդական ուղեցույց  
Ձեռնարկ մանկավարժների համար