

ԱՌԻՏԻՋՄ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ՆԵՐԱՌՄԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐ

Սվաջյան Ա.Հ.

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, մանկական զարգացման հիմնադրամի լոգոպեդ

Մանուկյան Ա.Տ.

Երևանի պետական համալսարանի սոցիալական հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ, մանկական զարգացման հիմնադրամի հոգեբան

Առևտիզմը համարվում է 21-րդ դարում ամենատարածված զարգացման խանգարումներից մեկը: ԱՄՆ-ում վերջին տարիներին կատարված հետազոտությունների համաձայն, եթե 1999թ-ին առևտիզմ հանդիպում էր 1600:1 հարաբերությամբ, իսկ 5 տարի առաջ՝ 110 երեխաներից 1-ի մոտ, ապա վերջին տարիների հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ այժմ այն հանդիպում է 68:1 հարաբերությամբ: Այս վիճակագրությունը փաստում է այն մասին, որ առևտիզմ ունեցող երեխաների հիմնահարցերը, այդ թվում նաև կրթության կազմակերպման խնդիրները այսօր հրատապ լուծուման կարիք ունեն [1, էջ 15]:

Այսօր մասնագիտական շրջանակներում առավել հաճախ է կիրառվում «առևտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ» եզրույթը, որն ավելի լայն հասկացություն է և ընդգրկում է առևտիզմի դրսևորման բոլոր ձևերը՝ սկսած դասական «Կաններյան առևտիզմից», մինչև առևտիստիկ ախտանշաններով արտահայտված

զարգացման հապաղումը: Թերևս սա է պատճառը, որ մասնագետներն ախտորոշման հարցերում հաճախ լուրջ տարաձայնություններ են ունենում: Առևտիստիկ խանգարումներ ունեցող անձանց հոգեբանամանկավարժական բնութագիրը կարող է խիստ տարբեր լինել, սակայն նրանք բոլորն ունեն մեկ ընդհանուր խնդիր. շրջապատող աշխարհի հետ փոխներգործության դժվարություններ [2, էջ 23]: Առևտիզմ ունեցող երեխաների դժվարությունները չեն սահմանափակվում հաղորդակցման դժվարություններով, արտաքին աշխարհի հետ ցանկացած տեսակի փոխազդեցություն նրանց համար հաճախ տրավմատիկ է լինում, այդ իսկ պատճառով նրանք ավելի շատ պաշտպանվում են աշխարհից, քան փոխներգործում նրա հետ: Այս խնդիրներն ուղղակիորեն կապված են հարմարման դժվարությունների հետ: Առևտիստիկ սպեկտորի խանգարում ունեցող երեխաների համար շրջապատող աշխարհից ստացվող զգայական ինֆորմացիան չափից

դուրս շատ է, ինչի արդյունքում երեխան ոչ թե սովորում է ճանաչել և կիրառել դրանք, այլ փորձում է պաշտպանվել այդ ազդականներից: Այդ գերազդականներից պաշտպանվելու համար աուտիզմ ունեցող երեխան մշակում է պաշտպանական մեխանիզմներ, որոնք նրանք օգնում են անտեսել արտաքինից եկող ազդակները կամ նվազեցնել դրանց ինտենսիվությունը: Այդպիսի մեխանիզմներ են շարժողական ստերիոտիպերը կամ կենտրոնական տեսողության փոխարեն ծայրամասային տեսողության կիրառումը և այլն [3, էջ 58]:

Բնականաբար, զարգացման այս առանձնահատկությունները իրենց ազդեցությունն են ունենում այս երեխաների սոցիալականացման, այդ թվում նաև կրթական միջավայրում ներառման վրա: Գաղտնիք չէ, որ ներառական կրթության ոլորտում առկա ձեռքբերումներին զուգահեռ դեռևս առկա են մի շարք հիմնախնդիրներ, որոնք խոչընդոտում են աուտիզմ ունեցող երեխաների հանրակրթության մեջ արդյունավետ ներառմանը: Հաճախ նյութատեխնիկական հարուստ բազայի և ֆիզիկական բարենպաստ պայմանների առկայության դեպքում անգամ, մենք կարող ենք փաստել, որ ներառում ասվածը կրում է մակերեսային բնույթ, խիստ պայմանական է և, ցավոք, այն սահմանափակվում է տվյալ կրթական հաստատությունում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (ԿԱՊԿՈՒ) երեխայի ֆիզիկական պասիվ ներկայությամբ միայն: Այս հարցը առավել բարդ դրսևորումներ է ձեռք

բերում, երբ խոսքը ԿԱՊԿՈՒ այնպիսի երեխաների մասին է, որոնց խնդիրն արտահայտվում է նաև վարքային ոլորտում: Այս տեսանկյունից՝ հատկապես ուշագրավ է աուտիստիկ սպեկտորի խանգարում ունեցող երեխաների ներառման գործընթացը:

Ինչպես արդեն նշեցինք, աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումների դեպքում խնդիրները կարող են դրսևորվել երեխայի զարգացման տարբեր ոլորտներում՝ ունենալով դրսևորման տարբեր աստիճաններ և համապատասխանաբար, երեխային ընձեռել ուսումնական գործընթացում ներագրավվելու տարբեր հնարավորություններ: Այս տեսանկյունից, մանկավարժի համար երեխային ուսումնական գործընթացում ներառելու հիմնախնդրի լուծմանը խոչընդոտող գործոնների շարքում մենք առանձնացրել ենք հետևյալները.

- խնդրի յուրահատկությունների վերաբերյալ մանկավարժների ոչ բավարար իրազեկ լինելը կամ համապատասխան ինֆորմացիայի բացակայությունը,
- երեխայի վարքին արձագանքելու հնարավոր եղանակների վերաբերյալ տեսական և գործնական գիտելիքների և կարողությունների պակասը,
- մանկավարժի այնպիսի հույզերը, ինչպիսիք են ինչ-որ բան այնպես չանելու կամ վնասելու վախը, անօգնականության զգացումը, խղճահարությունը և այլն,
- դասարանի աշակետների քանակական կազմը և տվյալ երեխային բավարար ուշադրություն հատ-

կացնելու դժվարությունը,

- աջակցող մասնագետի բացակայությունը:

Խոսելով հիմնախնդրի առանձնահատկությունների վերաբերյալ մանկավարժի ոչ բավարար տեղեկացվածության կամ դրանց ընդհանրապես չիմացության մասին՝ հարկ է նշել, որ մանկավարժը, ունենալով խնդրի մասին միայն ընդհանուր պատկերացումներ, հաճախ դժվարանում է հասկանալ կոնկրետ երեխային՝ տվյալ խնդրի արտահայտման տեսանկյունից, քանզի աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումների դեպքում, ինչպես հայտնի է, յուրաքանչյուր երեխա ինքնատիպ է ինչպես զգայական նախասիրությունների, այնպես էլ միջավայրի այս կամ այն փոփոխություններին արձագանքելու տեսանկյունից: Այս մասին հնարավոր չէ լիարժեք պատկերացում կազմել, առանց համապատասխան ուսումնասիրություն կատարելու: Եվ այն դեպքում մենք կարևորում ենք երեխայի վարքի դիտարկումը, զրույցները երեխայի ծնողների, մասնագետների հետ, քանզի նշված խնդրի առկայության դեպքում երեխայի վարքի և ինքնագզացողության փոփոխությունների վրա կարող են անդրադառնալ այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են, օրինակ, դասարանի լուսավորությունը, վարագույրների կամ պաստառների նախշերն ու գույները, ձայները և այլն: Ընդ որում, բացասական ազդակներից երեխայի ինքնապաշտպանության փորձերը ևս կարող են ունենալ տարբեր, խիստ յուրահատուկ դրսևորումներ, որոնց անտեսումն իր հերթին կարող է հանգեց-

նել երեխայի վարքի վատացման:

Անդրադառնալով երեխայի վարքին արձագանքելու հնարավոր եղանակների վերաբերյալ մանկավարժի ունեցած տեսական և գործնական գիտելիքներին և կարողություններին՝ հարկ է նշել, որ եթե տեսական գիտելիքների ձեռքբերումն այսօրվա տեղեկատվական լայն հնարավորությունների պարագայում լուրջ դժվարություն չի ներկայացնում, ապա գործնական գիտելիքների՝ կարողությունների ձեռքբերումը բավականին լուրջ խնդիր է, քանզի շատ հաճախ իրականացվող վերապատրաստումները, ճիշտ է զարգացման խնդիրների մասին ընդհանուր պատկերացումներ են տալիս, սակայն չեն ներառում այդ խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված մեթոդաբանությունն ու գործնական գիտելիքները, իսկ այն մոտեցումները, մեթոդները, հնարաքներն ու գործնական քայլերը, որոնք առավել արդյունավետ են գործում զարգացման խնդիրներ չունեցող երեխաների հետ աշխատելիս, ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ կիրառելիս ցածր արդյունավետություն ունեն կամ առհասարակ կիրառելի չեն:

Առանձնացնելով աուտիստիկ սպեկտորի խանգարման դեպքում դրսևորվող այնպիսի հիմնախնդիրները, ինչպիսիք են խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման դժվարությունները, հաղորդակցման ցածր մոտիվացիան կամ ընդհանրապես դրա բացակայությունը, միօրինակ վարքը, շրջապատի նկատմամբ խիստ ընտրողական վերաբերմունքը, յուրահատուկ վախերը և իրավիճակներին տրվող ինքնատիպ

արձագանքները, վարքի կարգավորման դժվարությունները՝ կարևորում ենք սրանց դերը՝ մանկավարժի այնպիսի հույզերի առաջացման հարցում, ինչպիսիք են երեխային վնասելու վախը, արձագանքելու եղանակի ընտրության հետ կապված տատանումները, խղճահարությունը, երեխայի ներկայությամբ դրսևորվող տագնապային լարվածությունը:

Հարկ է նշել նաև, որ հաճախ մանկավարժի նման վերաբերմունքը վարակիչ է դառնում նաև դասարանի աշակերտների համար, ինչի արդյունքում երեխային ներառելու փորձերը սահմանափակվում են նրան ցանկացած տեսակի արտոնության տրամադրմամբ կամ խղճահարության դրսևորմամբ: Այլ կերպ ասած՝ ուսումնական գործընթացում ներգրավված անձանց կողմից ապրվող ոչ համապատասխան հույզերը և տարածված կարծրատիպերը հնարավորություն չեն տալիս՝ ընկալելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հիմնախնդիրների իրական պատկերը:

Հայտնի է, որ երեխայի ներառման գործընթացն այսօր իրականանում է առանց նախապատրաստական աշխատանքների, ինչը հնարավորություն չի տալիս երեխային աստիճանաբար հարմարվելու նոր պայմաններին: Այս հանգամանքը հատկապես կարևորվում է աուտիստիկ սպեկտորի խանգարման առկայության դեպքում. փոփոխվող պայմանները և դրանցով պայմանավորված բացասական հույզերը, որոնք իրենց արտացոլումն են գտնում նաև երեխայի վարքում, լուրջ խն-

դիր են հանդիսանում այս խնդիրն ունեցող երեխաների համար: Բացի այդ, նախատեսվող 13-15 հոգանոց խմբերի փոխարեն աուտիզմ ունեցող երեխան հայտնվում է 25-30 հոգանոց դասարանում, ինչը հերթական դժվարությունն է ստեղծում նշված խմբի երեխաների համար, քանզի նրանց ընկալման յուրահատկությունների արդյունքում այս հանգամանքը կարող է ինֆորմացիայով և տպավորություններով գերծանաբեռնվելու պատճառ դառնալ:

Աշխատելով 25-30 աշակերտներով համալրված դասարանում՝ ուսուցիչը, բնականաբար, չի կարող իր ժամանակի մեծամասնությունը տրամադրել որևէ առանձին երեխայի՝ գիտակցելով հանդերձ, որ նա դրա կարիքն ունի: Խնդիրն ավելի է բարդանում այն դեպքում, երբ հաճախ դասարանում ոչ թե մեկ, այլ մի քանի ԿԱՊԿՈՒ երեխա է լինում: Նման դեպքերում ուսուցիչն ստիպված է աջակցություն փնտրել ու այդ աջակցությունն ստանալու համար, որպես կանոն, նրա ընտրությունը կանգ է առնում ծնողի կամ երեխայի հետ աշխատող մասնագետների վրա:

Անդրադառնալով ծնողի կողմից ուսումնական գործընթացի ընթացքում ցուցաբերվող աջակցությանը՝ կարևոր է նշել, որ նման իրավիճակներում երեխայի ներառման գործընթացը կրկին բարդանում է, քանզի, ինչպես ցույց են տալիս մեր ուսումնասիրությունները, ծնողի ներկայությամբ երեխան շարունակում է կառչած մնալ ծնողից՝ պահպանելով դասարանում վարքի այն մոդելները, որոնք նա յուրացրել է տանը՝ ծնո-

դի հետ համագործակցելիս: Հետևաբար, այն ամենը, ինչ տեղի է ունենում այդ համատեքստից դուրս, դադարում է նշանակություն ունենալ նրա համար: Բացի այդ, ծնողը ոչ միշտ է կարող այդ աջակցությունը ցուցաբերել և ապահովել սեփական ներկայությունը, իսկ օգնությունը դադարեցնելու դեպքում երեխայի վարքն ավելի է վատանում՝ նպատակ ունենալով պահպանել ծնողի ներկայությունը:

Ինչ վերաբերում է մասնագետների ներկայությանը, ապա ակնհայտ է, որ մասնագիտական խումբը չի կարող դասի ողջ ընթացքում կցված լինել որևէ երեխայի. ոչ միայն ֆիզիկապես չունի այդ հնարավորությունը, այլև ունի այլ գործառույթներ ևս, որոնք կտուժեն, եթե մասնագետը ստանձնի ուսուցչի օգնականի դերը:

Ինչպես տեսնում ենք, ներառա-

կան կրթության որակի վրա անդրադառնում են մի շարք սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ գործոններ, որոնք էլ ուղղակիորեն ազդում են աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ ունեցող երեխաներին տարեկիցների միջավայրում ներառման արդյունավետության վրա: Կարծում ենք, որ այս բացասական գործոններից շատերը հաղթահարելի և լուծելի են, պարզապես ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում պետք է առավել շատ մեթոդական աջակցություն տրամադրվի բազմամասնագիտական թիմի կարևոր օղակ հանդիսացող մանկավարժներին՝ առավել արդյունավետ իրականացնելու այս երեխաների կրթությունը և կազմակերպելու տարեկիցների միջավայրում նրանց լիարժեք ներառումը՝ կանխելով այդ գործընթացի ձևական բնույթը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ганчо Е.А., Рыбина Е.В., Лукьянченко Н.А. Социально-психологические аспекты интеграции ребенка с нарушениями развития, Ереван, 2001, с.72-100.

2. Каган В. Е. Аутизм у детей.- Л., 1981, с.35-54.

3. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. (сост) Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. М: Полиграф сервис, 2001. с.29-52

Резюме

**ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ**

Сваджян А.О.

Доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного университета имени Хачатуря Абовяна кандидат педагогических наук, логопед Детского фонда развития

Манукян А.Т.

соискатель кафедры социальной психологии Ереванского государственного университета, психолог Детского фонда развития

В статье представлены проблемы интеграции детей аутистического спектра. Анализируются особенности

развития и трудности интеграции детей этой группы.

SUMMARY

**PROBLEMS OF INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM IN THE GENERAL
EDUCATION SYSTEM**

Svajian A.H.

Associate professor at the Chair of Special Pedagogy and Psychology Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences. Speech therapist, Child development foundation

Manukyan A.T.

Applicant of chair of social psychology Yerevan State University, psychologist, Child development foundation

In the article introduced the problems of integration of autistic spectrum children. Analyze the peculiarities of de-

velopment and difficulties of integration of children in this group.